

**La (re)organización del dispositivo  
escolar en escuelas primarias  
de la Provincia de Río Negro  
que implementan un programa  
de extensión de la jornada escolar**

*Soledad Vercellino*



RÍO NEGRO  
UNIVERSIDAD NACIONAL







**Colección Nuevos Horizontes**

**La (re)organización del dispositivo escolar  
en escuelas primarias de la Provincia de Río Negro  
que implementan un programa de extensión  
de la jornada escolar**





**La (re)organización del dispositivo escolar  
en escuelas primarias de la Provincia de Río Negro  
que implementan un programa de extensión  
de la jornada escolar**

**Soledad Vercellino**

**Maestría "Sociedad e instituciones"**

**Mención análisis institucional**

**San Luis, 2012**

Vercellino, Soledad

La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la Provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar. – 1a ed. – Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2013.

E-Book.

ISBN 978-987-27739-5-3

1. Políticas Educativas. I. Título

CDD 370.1

Fecha de catalogación: 16/05/2013

© 2013, Universidad Nacional de Río Negro

<http://www.unrn.edu.ar>

[publicaciones@unrn.edu.ar](mailto:publicaciones@unrn.edu.ar)

© 2013, Soledad Vercellino

Foto de tapa: "Chalk" por Ivan Prole (<http://www.proledesign.com>). <http://www.sxc.hu>

Diseño y maquetación: Ignacio J. Artola

Este libro se realizó con software libre en entorno GNU/Linux: Sigil, LibreOffice, Inkscape, Gimp.

Para la composición se utilizaron las fuentes tipográficas: Source San Pro y Gentium.



LIBRO  
UNIVERSITARIO  
ARGENTINO



Usted es libre de: Compartir - copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones siguientes:

- **Atribución** — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).
- **No Comercial** — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin Obras Derivadas** — No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.  
Licencia Creative Commons Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada 2.5 Argentina.



## Resumen

Esta Tesis de Investigación de Maestría, se presenta para optar por el Título de Magíster en Sociedad e Instituciones –Mención Análisis Institucional– de la Facultad de Ciencias Económico-Sociales de la Universidad de San Luis.

Dirigida por la Dra. Marta E. Anadón, en la misma se procura analizar las formas en que se (re)organiza el dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar (el Programa Escuelas de Jornada Extendida).

Teóricamente se inscribe en los trabajos que van a analizar críticamente la organización temporo-espacial de la escuela, poniendo el acento en el análisis del tiempo y el espacio como elementos constitutivos del ‘dispositivo’ escolar.

Se trata de una investigación cualitativa, que ha privilegiado un estudio de casos sobre dos escuelas de la Provincia de Río Negro seleccionadas entre las incluidas en el Programa de Jornada Escolar Extendida que, desde el año 2006, implementa esta Provincia. El estudio implicó recurrir a múltiples fuentes de información a través de distintas técnicas (análisis documental, observaciones semiestructuradas y entrevistas en profundidad).

La presentación de los resultados se ha organizado en torno a las dos grandes dimensiones de análisis: el espacio y el tiempo escolar. En un último capítulo, de carácter conclusivo, se articulan ambas dimensiones, analizando la configuración estándar del dispositivo escolar, aquello que tienen en común las dos escuelas, para responder, luego a la forma en que ese dispositivo se (re)organiza con la implementación de la jornada extendida. Presenta, asimismo, dos áreas de problemas –vinculadas a lo trabajado en la presente tesis– en las que resultaría fértil desarrollar próximas investigaciones.



## **Agradecimientos**

Realizar una Maestría y el trabajo de tesis necesario para acreditarla ha implicado un largo y arduo esfuerzo personal y familiar.

He tenido la suerte de contar con el acompañamiento de muchas personas: la familia, colegas, los distintos actores de las escuelas estudiadas.

Cada uno, en distintos momentos, me dieron el espaldarazo necesario para continuar y culminar con esta empresa: dedicaron tiempos para suplirme en mis tareas como madre, leyeron y comentaron críticamente mis escritos, abrieron generosamente las puertas de las instituciones educativas y de su cotidianidad y/o me devolvieron la confianza en mi capacidad para proseguir.

A todos ellos: ¡muchas gracias!



# Índice

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I. LA PROBLEMÁTICA.....	17
1. 1. Las escuelas de jornada extendida en Argentina: prescripciones internacionales y políticas nacionales	
1.1.2. El caso de Río Negro	
1.2. Antecedentes de investigación sobre la extensión de la jornada escolar	
1.2.1. Investigaciones que vinculan el tiempo que los alumnos pasan en la escuela a variables tales como: rendimiento/ resultados de aprendizaje/ resultados académicos	
1.2.2. Investigaciones que dan cuenta de los procesos de implementación de la extensión de la jornada escolar	
1.2.3. Investigaciones que analizan, desde una perspectiva crítica la organización clásica o estándar del tiempo escolar	
1.3. Antecedentes de investigación sobre componentes estructurantes de lo escolar: la gramática escolar y el dispositivo escolar	
1.4. Las preguntas y objetivos que orientan la investigación	
CAPÍTULO II. ENFOQUE CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	39
2.1. Las dimensiones de análisis	
2.1.1. El tiempo escolar	
2.1.2. El espacio escolar	
2.1.3. Otros elementos concurrentes del dispositivo escolar	
2.2. Los objetivos del estudio	
CAPÍTULO III. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	51
3.1. Supuestos teórico-epistemológicos y estrategia metodológica privilegiada	
3.2. La selección de los casos	
3.3. El acceso al campo.	
3.4. Fuentes y técnicas de recolección de datos	
3.5. El análisis de los datos	
CAPÍTULO IV. EL ESPACIO.....	61
4.1. El emplazamiento de la escuela	
4.2. El edificio escolar y la configuración de los espacios físicos	
4.3. Sobre la configuración de las personas	
CAPÍTULO V. EL TIEMPO.....	91
5.1. Cantidad de años de escolaridad primaria	
5.2. Duración y programación del año escolar	

- 5.3. La duración y programación de la jornada escolar
- 5.4. Tipo de articulación entre los distintos momentos de la escolaridad primaria.
  - 5.4.1. La articulación entre los distintos momentos de la escolaridad primaria en las escuelas de Jornada Extendida
- 5.5. Ritos de paso entre los distintos momentos de la escolaridad

CAPÍTULO VI. LA (RE)ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO ESCOLAR  
Y DEMÁS COMPONENTES CONCURRENTES.....117

- 6.1. Algunas consideraciones finales.
- 6.2. Síntesis de resultados y nuevas líneas de indagación

BIBLIOGRAFÍA.....129  
Normativas Consultadas

**ANEXOS**

## Introducción

Esta Tesis de Investigación de Maestría, se presenta para optar por el Título de Magíster en Sociedad e Instituciones –Mención Análisis Institucional– de la Facultad de Ciencias Económico-Sociales de la Universidad de San Luis.

Dirigida por la Dra. Marta E. Anadón, en la misma se procura analizar las formas en que se (re)organiza el dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar (el Programa Escuelas de Jornada Extendida). Más específicamente, se propone por un lado, describir la organización del espacio y el tiempo escolar en dichas escuelas y dar cuenta de la red que ellos configuran, es decir, de su funcionamiento como dispositivo. Por otro lado, se propone indagar como la forma de organización de dichos elementos del dispositivo implica la de otros componentes de lo escolar, como ser los agrupamientos, los saberes, entre otros.

A tal fin, teóricamente se inscribe en los trabajos que van a analizar críticamente la forma de organización del tiempo y el espacio escolar (Husti, 1992; Escolano, 1992; Gimeno Sacristán, 2009; Aguerrondo, 1998; Rodríguez Martínez, 2009; Fernández Enguita, M. 2000, 2002), pero recuperándolos en su carácter de elementos constitutivos del ‘dispositivo’ escolar (Foucault, 1977; Agamben, 2006, Querrien, 1979; Varela y Álvarez Uría, 1991; Chartier, 2002, entre otros).

En concordancia con los supuestos teóricos que sostienen la investigación, se ha optado por una estrategia de investigación de carácter cualitativa, por entender que la misma nos permitirá abordar la complejidad de la materialidad del dispositivo escolar.

La implementación de un Proyecto de Extensión de la Jornada Escolar en la provincia de Río Negro, constituyó una oportunidad regia para desarrollar esta investigación. En ese marco, siguiendo ciertos criterios teóricos (como el emplazamiento de la escuela según ámbitos geográficos; el grado de readecuación de los componentes espacio temporales del dispositivo escolar a la modalidad de jornada extendida y la organización en grados o plurigrados) y otros prácticos, vinculados a la accesibilidad al campo y la viabilidad de la investigación, se seleccionaron dos escuelas que implementan el proyecto Escuelas de Jornada Extendida, realizándose un estudio de casos.

Éste resultó una técnica de recolección y tratamiento de la información acertada a efectos de dar cuenta del carácter complejo del dispositivo escolar, no sólo por la multiplicidad de elementos que lo componen sino por las relaciones, la red, que se establecen entre los mismos:

Cabe aclarar que, como es característico de este tipo de estudios, se trata de una investigación particularista porque su objeto es un sistema restringido (las escuelas seleccionadas); es decir, ambos casos son en sí mismos importantes por lo que pueden revelar sobre el fenómeno estudiado (el dispositivo escolar de escuelas que implementan un programa de ampliación de la jornada escolar).

Este estudio implicó, necesariamente, recurrir a múltiples fuentes de información a través de distintas técnicas. En tal sentido, ha tenido un fuerte peso relativo el análisis documental, de los ‘textos prescriptivos’ (Foucault, 1996), que indican el *deber ser* de la organización y gestión del espacio y el tiempo escolar, que van desde las leyes nacionales y provinciales, a notas o avisos

obrantes en las salas de docentes de las instituciones estudiadas. Pero también fue necesario acceder a las escuelas, observar distintos momentos y espacios (talleres, clases, recreos, comedor) y entrevistar distintos actores que aparecían con la responsabilidad de configurar ambas dimensiones en la institución (directivos, docentes, talleristas) y desde afuera de ésta (referentes provinciales y regionales del programa, supervisores).

La presentación de los resultados se ha organizado en torno a las dos grandes dimensiones de análisis: el espacio y el tiempo escolar.

Dicho esto, adelantamos al lector que esta Tesis se compone de siete partes, incluyendo esta Introducción.

El Capítulo I presenta la problemática. A tal fin se contextualizó el tema del tiempo escolar y su duración en el marco de las prescripciones internacionales sobre política educativa así como su ingreso en la agenda pública nacional. Se presenta, en ese marco, el desarrollo del Proyecto Escuelas de Jornada Extendida y se establece, luego, los antecedentes de investigación sobre este objeto de estudio y culmina con la formulación de las preguntas de investigación.

En el Capítulo II se desarrolla el enfoque conceptual de la indagación (de inspiración foucaultiana), las dimensiones y subdimensiones consideradas. El capítulo culmina con la formulación de los objetivos de la investigación.

En el Capítulo III se presenta la perspectiva metodológica que orientó esta investigación: se explicitan los supuestos teóricos y epistemológicos que fundamentan la misma y la estrategia metodológica seleccionada: el estudio de casos. También se dan a conocer los criterios y procedimientos puestos en juego a la hora de seleccionar los casos de estudio, las negociaciones para acceder al campo, las fuentes y técnicas de recolección de datos utilizadas y la lógica del proceso de análisis de los mismos.

En este Capítulo IV se analizan los distintos niveles de configuración del **espacio escolar**, desde el **emplazamiento de las escuelas**, con su distinción en urbanas y rurales (y otras sub-distinciones), pasando por la definición y redefinición de los *radios escolares*, es decir, del área de influencia de cada escuela hasta la incidencia de la localización de los establecimientos en la focalización de las políticas de ampliación de la jornada escolar, como criterio de equidad educativa. Analizamos luego la materialidad de los **edificios escolares**, su historia, la conformación, distribución, funciones, usos asignados y jerarquías dadas a distintas áreas, especialmente a las construidas o readecuadas para el desarrollo de las actividades de la jornada extendida (talleres, laboratorios y comedor). Finalmente analizamos la **configuración de las personas** en el espacio, los criterios que se siguen tanto en conformación de las secciones escolares como en su (re)configuración con la implementación de los talleres en la extensión de la jornada escolar.

En el Capítulo IV damos cuenta de la génesis y configuración actual del **Tiempo escolar** en la provincia de Río Negro y de cómo el mismo se ha (re)configurado al ampliarse la jornada escolar, tomando como referencia los crono sistemas de periodización de las actividades educativas que se llevan a cabo en la vida cotidiana de las instituciones que integran nuestra muestra. Se analiza la **cantidad de años de escolaridad primaria, la duración y programación del año escolar** (la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su



principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales); **la duración y programación de la jornada escolar** (la micro e intrahistoria de la institución escolar, en la que se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas o incluso), **la articulación entre los distintos momentos de la escolaridad primaria** (con sus ciclos, años y grados) y **los ritos de paso entre los distintos momentos de la escolaridad**.

Finalmente, el Capítulo VI, es de carácter conclusivo, sintetiza los principales resultados de los dos Capítulos anteriores y los reconsidera, intentando analizar la configuración estándar del dispositivo escolar, aquello que tienen en común ambas instituciones, para responder, luego a la forma en que ese dispositivo se (re)organiza con la implementación de la jornada extendida. Presenta, asimismo, dos áreas de problemas –vinculadas a lo trabajado en la presente tesis– en las que resultaría fértil desarrollar próximas investigaciones.



# Capítulo I

## La problemática

### 1. 1. LAS ESCUELAS DE JORNADA EXTENDIDA EN ARGENTINA: PRESCRIPCIONES INTERNACIONALES Y POLÍTICAS NACIONALES

La Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo, sancionada el 21 de diciembre de 2005 por el gobierno Argentino, en su Artículo 2 estableció distintas metas educativas, que se constituyeron en referencias obligadas para la agenda de las políticas educativas futuras. Una de ellas fue la meta de alcanzar en el año 2010 una oferta de escuelas de jornada extendida o completa para el 30% de los alumnos de educación básica, partiendo de una base de apenas un 5,5% de cobertura en el conjunto del país (línea de base 2005).

Por su parte, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, promulgada un año más tarde, estableció, en su Artículo 28 que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel” por la citada ley.

Cabe aclarar que la ampliación de la jornada escolar es una de las Recomendaciones de política educativa de la UNESCO de inicios del siglo XXI, la que establece como meta alcanzar una jornada de al menos 200 días y al menos 1.000 horas anuales (UNESCO: 2001). La Recomendación 7 de la Declaración de Cochabamba de marzo del 2001 estableció aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje teniendo como horizonte la ampliación progresiva del calendario, señalando que tal ampliación del horario ha de acompañarse de medidas que faciliten su aprovechamiento efectivo, por lo que es necesario utilizar métodos de enseñanza flexibles y diversificados.

Los organismos internacionales de crédito, como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), e incluso instituciones académicas como el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), no solamente publicaron información y recomendaciones con respecto a este tema (Aguerrondo, 1998; BID, 2003), sino que incluso han aprobado préstamos específicos para implementar proyectos de ampliación de la jornada escolar en América Latina tal es el caso del Banco Mundial en Uruguay y Brasil y el BID en Venezuela y en la Provincia de Río Negro, Argentina (CIPPEC, 2006).

En ese marco, resulta significativo que el estudio sobre Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) que llevó a cabo el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, no aluda al tiempo escolar como uno de ellos, siendo que la organización escolar es una de las dimensiones analizadas (OREALC/UNESCO Santiago, 2010). La UNESCO, por su parte, incluye el tiempo de instrucción dentro de su Programa de Indicadores Mundiales sobre Educación. También lo hace la OCDE, que contempla esta variable dentro de los Indicadores Internacionales sobre Educación y analiza cuestiones relacionadas con la misma tanto en los informes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) como en la Encuesta Internacional

sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS). En el seno de la Unión Europea, la red Eurydice mantiene una de sus bases de datos sobre calendarios escolares en Europa y recopila periódicamente información sobre los tiempos lectivos (Égido Galvez, 2011).

Si bien hay investigaciones que dan cuenta de cierto isomorfismo organizativo de los sistemas educativos a escala mundial (Ramírez, y Ventresca, 1992) la carga horaria promedio del año escolar y la jornada escolar en la enseñanza básica obligatoria varían en un rango que va de las 662 horas en el caso de un país como Dinamarca a las 1020 horas como Holanda. Un estudio realizado para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina indica que “el total de horas anuales entre los países varía de acuerdo con la extensión horaria de la jornada escolar, la cantidad de días de clase en la semana y cantidad de días de clase por año. [...]. La mayoría de los países ofrecen una jornada para primaria que va entre 4 y 5 horas” (Meckler, 2000:04). El citado estudio, tomando como fuentes a: OECD Indicators, Centre for Educational Research (1995); Calendario y ritmos escolares en la Unión Europea, Eurydice (1997), Información de los Ministerios de educación de Chile y México (1996), presenta los siguientes indicadores de carga horaria promedio del año escolar y la jornada escolar en la enseñanza básica obligatoria:

País	Horas anuales promedio en primaria (4to año de la primaria)	Duración de la jornada escolar en primaria (4º año de la primaria)
Alemania	680	4
Argentina	680	4
Canadá Británico	927	5
Chile	780	+4
Corea	986	5
Dinamarca	662	4
España	909	5
Estados Unidos	1001	+5
Finlandia	705	4
Francia	878	+4
Holanda	1020	+4
Inglaterra	975	5
Italia	870	4
Japón	917	+4
México	680	4
Portugal	875	5

Tabla Nº 1: Carga horaria promedio del año escolar y la jornada escolar en la enseñanza básica obligatoria en distintos países del mundo. Fuente: Meckler, V. (2000).

Tal como se advierte en el Reporte de la National Education Commission on Time and Learning de los Estados Unidos (1994), el tiempo en la escuela no es un tema nuevo en el debate

sobre la educación, es una preocupación muy antigua, reconociendo argumentaciones sobre la necesidad de incrementar la carga horaria escolar que datan de fines del siglo XIX.

Dicho reporte recupera y señala la actualidad del informe presentado en 1894 por el Comisionado de Educación de los EEUU William T. Harris quien señala que fue un gran error abandonar la costumbre de mantener abiertas las escuelas urbanas casi todo el año; advirtiendo que ese año el número medio de días de clase se había reducido desde 193,5 hasta 191, observándose una tendencia constante hacia una reducción de la jornada (con medidas tales como la suspensión de la sesión de la mañana del sábado, el alargamiento de las vacaciones de verano, el acortamiento de las sesiones de la mañana, la introducción de nuevas fiestas, el cierre de las escuelas para permitir a los maestros capacitarse. Agregando: “El niño de hoy debe asistir a la escuela 11,1 años para recibir instrucción como mucho, cuantitativamente, como el niño de hace cincuenta años recibió en 8 años ...Apenas es necesario mirar más allá de esto para la explicación de la mayor cantidad de trabajo realizado ... en el alemán y el francés que en las escuelas americanas ...” (National Education Commission on Time and Learning. 1994: s/p).

Los debates actuales al interior de los sistemas educativos versan sobre: la reducción de los tiempos de descanso al mediodía (por ejemplo, en Inglaterra); las pausas de media semana o el uso de los sábados por la mañana (por ejemplo, en Francia, Japón); el hecho de comenzar la mañana más tarde para evitar una primera hora de bajo rendimiento (por ejemplo en Colorado y Minesotta), o tener más días de clase y más largos. También las preocupaciones se centran en la organización interna del horario, procurando mayor flexibilidad; el paso de la jornada continua a la partida, como es el caso de España, Chile, Uruguay y Brasil (Fernández Enguita, 2000; 2002; Von Koop, B. 1992; Mitter, W. 1992; Knight, 1989).

En todos los casos, con diferentes argumentos (más y mejor tiempo para los más desfavorecidos, más tiempo para alcanzar los estándares de países competidores en el panorama mundial, jornada discontinua para evitar la fatiga de los alumnos, etc.), lo que está en juego es saber: ¿cómo lograr condiciones para mejorar los aprendizajes?

En Latinoamérica constituyen experiencias significativas de extensión de la jornada escolar los Centros de Experiencia de Educación Pública (CIEP) desarrollados en los años 80 en Río de Janeiro; Escuelas de Tiempo Completo, implementadas en el Uruguay en la década del 90 y promovidas por el Banco Mundial; Escuelas de Tiempo Completo implementadas a partir de 1997 en más de 3000 escuelas chilenas y posteriormente instaurándose por decreto de Ley como modalidad para todas las escuelas. Las Escuelas Bolivarianas, en Venezuela; el Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PNETC), implementada en México desde el 2006. De todas estas experiencias, la de Chile y Uruguay son las más estudiadas (Zorrilla Fierro, Langford de la Rosa, Ramírez Sandoval y García Pérez, 2008).

Con respecto al panorama argentino, el estudio más actualizado ha sido realizado por Rivas, Vera y Bezem, (2011), como Cuarto Informe Anual 2010 del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC<sup>1</sup>) sobre Monitoreo y Evaluación de la

---

<sup>1</sup> El Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) es una organización independiente, no partidaria y sin fines de lucro que investiga y promueve políticas públicas en las áreas de Desarrollo Social, Desarrollo Económico, Fortalecimiento de las Instituciones y Gestión Pública, a través de los programas de Educación, Salud, Protección Social, Política Fiscal, Integración Global, Justicia, Transparencia,

implementación de la Ley de Financiamiento Educativo. Dicho informe indica que al año 2009 el porcentaje de alumnos en oferta de jornada completa (educación común) ascendía al 5,9% en todo el país (Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación).

Los autores de ese Informe concluyen que

el éxito en alcanzar las metas educativas no ha tenido la contundencia de la dimensión financiera, aunque se han logrado avances importantes en algunos aspectos del sistema educativo, [queda] pendiente la meta de extensión de la jornada escolar para los sectores más pobres, una política de esencia redistributiva que todavía no se ha consolidado (Rivas, Vera y Bezem, 2010:41).

Asimismo, se señala que el mapa comparado de las provincias argentinas muestra una “amplia diferencia entre la oferta de jornada completa en la ciudad de Buenos Aires y el resto del país, dado que en la Capital Federal el 43,8% de los alumnos del sector estatal tiene el doble de horas de clase que el 95% del resto de los alumnos del país” (Rivas et al 2010:96). Cabe aclarar que en la Ciudad de Buenos Aires la ampliación de la jornada escolar sigue un proceso de implantación y objetivos diferentes al resto de los programas señalados. Comenzó a fines de los 50 con la creación de escuelas de jornada completa, las que surgen como resultado de las demandas de las clases medias ante la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y la disminución de la matrícula en las escuelas estatales. Aún hoy, en esa jurisdicción, no son los sectores más vulnerables los que tienen mayor acceso a la jornada extendida (Rivas et al 2010; Llach, Adroque y Gigaglia, 2009).

En el resto del país se destacan los casos de Catamarca y La Pampa con el 16,2% y el 13,8%, respectivamente de la matrícula escolar estatal en escuelas de jornada completa (Rivas et al 2010).

En la Provincia de Buenos Aires, hacia el año 1999 se crea el Programa de Jornada Completa que, con diferentes modalidades, se implementó en aproximadamente 250 escuelas. En el 2003 se crea el Programa de Jornada Extendida con financiamiento del Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria (PRODYMES), el cual alcanzó a casi 200 escuelas y consistió en la extensión del horario escolar por dos horas y media diarias, fortaleciendo los espacios curriculares de tecnología, inglés, artística y educación física. A su vez, todas las escuelas recibieron equipamiento, capacitación y asistencia técnica y recursos para ampliar o remodelar cuestiones de infraestructura (CIPPEC, 2006).

Otra experiencia significativa es la desarrollada, a partir del año 2000 por la Provincia de Córdoba, la autodenominada “Microexperiencia de Extensión de Jornada” y luego reformulada como Programa Escuelas de Jornada Ampliada, que abarca el 20% de las escuelas de la provincia y consiste en una extensión de noventa minutos. También se registran experiencias de extensión de la jornada escolar en Mendoza (Experiencia Piloto de Doble Escolaridad, 2000; Programas de Doble Escolaridad, 2005); Santa Cruz (Programa de Jornada Extendida, 2004).

Como se observa, estas experiencias proponen por lo menos dos opciones de extensión de las horas de clase: a) **Jornada completa:** la jornada escolar se extiende a dos turnos, durante los

---

Desarrollo Local, y Política y Gestión de Gobierno. El Programa de Educación es Dirigido por el Lic. Axel Rivas. Para más información ver: <http://www.cippec.org>.

cuales los alumnos deben permanecer en el establecimiento; b) **Jornada extendida**: la jornada escolar se amplía sin que la extensión alcance a un turno completo. Los distintos programas difieren también en lo referido a la organización curricular: unos priorizan los contenidos “básicos” o “prioritarios” (Lengua y Matemática en primer lugar, y Ciencias Naturales y Sociales, en segundo); otros ponen el acento en áreas “curriculares” y disciplinas ligadas con otras necesidades educativas actuales (Educación Física, Música, Artística, así como Idioma Extranjero –Inglés– e Informática o TICs); y otros en saberes organizados de formas alternativas, a través de talleres (carpintería, cerámica, radio, huerta, ajedrez, etc.). Asimismo varía en el carácter obligatorio u optativo de la extensión de la jornada escolar, la organización de ese tiempo en relación con las edades y niveles escolares; modalidades, tiempos y espacios destinados al trabajo entre docentes, entre otros (CIPPEC, 2006).

### 1.1.2. EL CASO DE RÍO NEGRO

En ese contexto de prescripciones internacionales y políticas nacionales, surge el Programa de Jornada Escolar Extendida de la Provincia de Río Negro (RN). El mismo es creado por Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 787, del 25 de abril de 2006, con carácter experimental, en 10 establecimientos primarios de la provincia, estableciéndose una implementación gradual y progresiva. La misma comprende cinco etapas: i) Conformación del grupo inicial de escuelas y visitas a las instituciones; ii) Presentación a supervisores y directores; iii) Trabajo de los equipos directivos con los docentes (Adecuaciones al P.E.I. y P.C.I. en función de los propósitos del proyecto); iv) Implementación de la jornada extendida. Acciones de capacitación y acompañamiento; v) Seguimiento y evaluación del proceso de implementación.

El 26 de agosto del 2008 se dicta la Resolución Ministerial N° 959/08, la que recupera las evaluaciones efectuadas en las escuelas hasta el momento y tiene en cuenta los avances realizados en la práctica, incorporando como Lineamientos Reglamentarios ciertos criterios pedagógicos, organizacionales y administrativos a implementar.

Para el financiamiento de la extensión de la jornada escolar, la provincia gestionó y obtuvo el préstamo AR-L1043 del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por una suma de 58.500.000 de Dólares<sup>2</sup>. El mismo, aprobado el 18 de junio de 2008, prevé el financiamiento de los siguientes componentes: (i) Infraestructura (construcción de nuevas escuelas, ampliaciones y equipamiento); (ii) Apoyo al docente (formación y materiales); (iii) Fortalecimiento de la gestión escolar (incentivos colectivos); (iv) Fortalecimiento institucional; y (v) Sistemas de información, seguimiento y evaluación. Establece como meta la incorporación al programa de jornada escolar extendida de cerca de 21.000 jóvenes de los segmentos económicos más pobres.

---

<sup>2</sup> Ver:<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1823666>;  
<http://www.iadb.org/es/proyectos/project-information-page,1303.html?id=ar-11043>

Según datos disponibles en la página web del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro<sup>3</sup> el número de escuelas incorporadas al Proyecto asciende a 63 establecimientos, registrándose 7544 alumnos bajo proyecto.

Se establecen como objetivos generales de dicho proyecto: a) democratizar el acceso al conocimiento, compensando las inequidades, atendiendo a la diversidad, enriqueciendo la educación y la vida de los alumnos; b) brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor y mejor tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela y c) mejorar los niveles de retención escolar, disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad (Ministerio de Educación de Río Negro, Resolución N° 797/06).

En la misma Resolución se establece que las Escuelas serán seleccionadas, en consideración al cumplimiento de determinados requisitos según criterios socio-pedagógicos y de viabilidad edilicia para su implementación: i) prioritariamente establecimientos que no están contemplados en otros programas y proyectos; ii) mayoritariamente establecimientos ubicados en zonas rurales; iii) indicadores educativos desfavorables: repitencia, sobreedad, desgranamiento; iv) vulnerabilidad social, relación de alumnos por sección; v) establecimientos que cuenten con espacios áulicos o en condiciones de refuncionalización y para realizar actividades de la extensión horaria.

La implementación del Programa supone importantes cambios en la organización escolar. Se extiende la jornada escolar, siendo para el alumno de 40 horas semanales lo que significa diariamente 4 horas reloj en un turno, 1 hora para el almuerzo y 3 horas reloj en contraturno. La extensión de la jornada se establece como obligatoria<sup>4</sup> formando parte de la propuesta curricular de la institución.

También se amplía o diversifica la propuesta pedagógica, en un turno escolar se prevé trabajar en las áreas previstas en el Diseño Curricular provincial para el Nivel Primario. En contraturno se incorpora de manera obligatoria la enseñanza del inglés (a partir del cuarto grado) y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), mediante la figura de un referente que trabajará transversalmente como soporte técnico de los docentes y talleristas.

El docente-tallerista es aquella persona que tendrá a cargo el desarrollo de los talleres que se realizan en la extensión horaria. La reglamentación establece el procedimiento y criterios para la designación de los mismos, los que no responden a los procedimientos establecidos en el Régimen Único de Interinatos y Suplencias (Res. CPE N° 100/92) que rige la designación del personal docente de la provincia. El tallerista es propuesto por la escuela junto a la propuesta del taller. Puede ser un docente o una persona idónea en algún área del saber que presente un proyecto de taller. Una vez evaluado y aprobado el taller por la Comisión Central, se designa el

---

<sup>3</sup> <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/>. También ver: <http://www.rionegro.com.ar/diario>, <http://www.elcordillerano.com.ar/>, <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/>, [www.weblacomuna.com.ar](http://www.weblacomuna.com.ar), [www.infomapuchito.com.ar](http://www.infomapuchito.com.ar), [www.noticiasnet.com.ar](http://www.noticiasnet.com.ar), [www.rocadigital.com.ar](http://www.rocadigital.com.ar), [www.hvallemedio.com.ar](http://www.hvallemedio.com.ar), [www.bolsonweb.com.ar/diariobolson](http://www.bolsonweb.com.ar/diariobolson)

<sup>4</sup> En caso que existieran razones particulares en relación a la no participación de la extensión de la jornada, se fundamentará y se dejará constancia escrita (Res. CPE N° 959/08).



tallerista a cargo. Se prevé que en caso de licencia del/los tallerista/s se nombrará un suplente que dará continuidad al proyecto que se está implementando. En la Res. CPE N° 959/10 se reafirma que los Proyectos de Taller, son Proyectos educativos de la institución, debiéndose priorizar su continuidad, aún ante el cambio de talleristas.

Asimismo los Talleres deben surgir en respuesta a los puntos emergentes del diagnóstico institucional, en articulación directa con las necesidades pedagógicas detectadas. Los proyectos de taller pueden ser elaborados por maestros, idóneos, talleristas, profesores, etc., de acuerdo al diagnóstico que refleja el Proyecto institucional y curricular de cada institución (Res, CPE N° 959/08).

En la reformulación al proyecto, realizada en el año 2008, se reafirma que:

las propuestas de Taller en las Escuelas incorporadas al Proyecto de *Escuelas de Jornada Extendida*, deberán estar integradas al Proyecto Educativo Institucional lo que determinará la pertinencia de las temáticas a desarrollar en dichos espacios. De esta forma se intenta superar el formato de Proyectos de Taller aislados (Resolución Ministerial N° 959/08). Se prescribe que los talleres del 1º ciclo deberán abordar temáticas que fortalezcan los procesos de alfabetización inicial de Lengua y Matemática. Y los del 2º ciclo y 7º grado: temáticas vinculadas a las áreas científicas, además de Inglés como Taller obligatorio. Esta prescripción se fundamenta en “atender a la integralidad de la propuesta educativa y (...) resguardar la equidad en la totalidad de las Escuelas de la provincia, evitando la fragmentación y la desigualdad educativa (Resolución Ministerial N° 959/08).

Asimismo se establece que a lo largo de la escolaridad primaria se deberá incluir otras propuestas que favorezcan la expresión artística, la comunicación y la creatividad, promoviendo ampliar, diversificar y complejizar, pero diferenciándolas de lo que ya se ofrece desde las áreas curriculares. Y se fija que el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, es transversal, abarcando los diferentes ciclos, a través de la figura del Referente TICs, en coordinación con el docente de aula.

Además se incorporan nuevas figuras en función de las particularidades de la propuesta: Talleristas, Maestros de Idioma Extranjero (Inglés) y el Referente Institucional TICs. Asimismo, el sistema de comedor, requiere de la creación de cargos para ser cubiertos con personal especializado.

La incorporación de nuevos cargos se reglamentó mediante Resolución N° 788/06 la que en su Anexo I establece la grilla de cargos / horas en las Plantas Orgánicas Funcionales (POF), de estas instituciones educativas. La Resolución N° 959/08 regula las plantas funcionales, estableciendo criterios en relación a los agrupamientos, cantidad de propuestas de Taller, cantidad de Talleristas, carga horaria de los mismos, cantidad mínima de estímulos semanales por taller.

Se otorga a los docentes 2 horas semanales pagas y obligatorias, sin alumnos a cargo; esas horas son concebidas como tiempo de trabajo institucional, de intercambio y producción, a fin de realizar la planificación, articulación, integración y evaluación de la marcha de los Proyectos entre equipo directivo, maestros de ciclo, de áreas especiales, talleristas y personal de servicios generales.

Se considera al comedor escolar como un espacio más de aprendizaje. Par ello se establece que acompañarán a los alumnos, el director, vicedirector, los docentes de ciclo y talleristas que participen de la extensión de la jornada. Asimismo se afirma que se considerarán las costumbres alimentarias de la región en la que se encuentre la institución que participa del proyecto.

Esos cambios exigen la readecuación de los espacios físicos existentes acordes a la cantidad de grupos y alumnos, de manera que pueda funcionar la jornada extendida: espacios y mobiliarios adecuados para el desarrollo de los talleres y del comedor.

Asimismo se enfatiza en el acercamiento de la familia a la escuela, como forma de mejorar el conocimiento y acompañamiento en la situación de sus hijos, el aporte de propuestas y la integración a la vida institucional desde las más diversas iniciativas que enriquezcan el desarrollo del Proyecto.

Como puede observarse, esta experiencia de extensión de jornada escolar, al igual que otras desarrolladas en el país (CIPPEC, 2006 90-93), en su diseño supone modificaciones en varios componentes estructurales de lo escolar: no sólo se prescriben variaciones en el tiempo escolar sino también la aparición de nuevos saberes obligatorios (TICs e inglés), otros espacios para habitar y aprender (el comedor y las aulas taller), se diversifica la propuesta pedagógica al prescribirse el desarrollo de Talleres en el contraturno los que deberían favorecer la expresión artística, la comunicación y la creatividad, se incorporan nuevas figuras en posición 'docente': Talleristas, Maestros de Idioma Extranjero (Inglés) y el Referente Institucional TICs.

A esta altura de la indagación surgen algunas preguntas: ¿qué vicisitudes encuentran las políticas y programas de extensión de jornada escolar y las instituciones educativas incluidas en los mismos a la hora de intentar modificar la forma clásica de organizar el tiempo escolar y los demás componentes concurrentes (el espacio escolar, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas, la tarea de los docentes)? En las instituciones que emprenden este tipo de (re)organización escolar, ¿qué posibilidades de cambio tiene el formato clásico escolar, particularmente, la organización del tiempo y del espacio escolar?

En el apartado que sigue daremos cuenta del estado actual de la discusión en los dos ámbitos de conocimientos que convergen en la presente problemática de investigación, a saber: los estudios sobre la extensión de la jornada escolar y aquellos realizados en torno a los componentes estructurantes de lo escolar.

## **1.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA EXTENSIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR**

El recorrido realizado al momento por investigaciones vinculadas al tema de la extensión de la jornada escolar, permitió encontrar tres grandes líneas de indagación. Por otro lado un grupo de investigaciones que vinculan el tiempo que los alumnos pasan en la escuela a variables tales como: rendimiento/ resultados de aprendizaje/ resultados académicos (Cotton, 1981, Mitter, 1992; Department of Education USA, 1994, 1996, Fernández Enguita, 2000, 2002; Bellei, 2006; CIPPEC 2006; Banco Mundial 2007; Gimeno Sacristán, 2008; Llach, 2009; Valenzuela, 2009). Por otro lado, investigaciones que dan cuenta de la implementación de diferentes políticas o programas

educativos de extensión de la jornada escolar (Department of Education USA 1994, 1996; Fernández Enguita, 2000, 2002; Zorrilla Fierro, 2008; Ruz Pérez y Madrid Valenzuela, 2005). Y finalmente, investigaciones que analizan desde una perspectiva crítica la organización clásica o estándar del tiempo escolar (Husti, 1992; Escolano, 1992; Varela, 1992; Gimeno Sacristán, 2009; Aguerro, 1998; Rodríguez Martínez, 2009; Fernández Enguita, 2000, 2002).

### **1.2.1 INVESTIGACIONES QUE VINCULAN EL TIEMPO QUE LOS ALUMNOS PASAN EN LA ESCUELA A DIMENSIONES TALES COMO: RENDIMIENTO/ RESULTADOS DE APRENDIZAJE/ RESULTADOS ACADÉMICOS**

Las investigaciones desarrolladas en los países centrales, desde los estudios clásicos de Cotton (1981) hasta los más actuales como el de Gimeno Sacristán (2008) se caracterizan por comparar el comportamiento y vinculación de dichas dimensiones. Son frecuentes los estudios comparativos entre los países de la OCDE (Gimeno Sacristán, 2008) y entre el sistema educativo estadounidense y el japonés<sup>5</sup>.

Con respecto a los resultados que arrojan esas investigaciones, existe controversia. La mayor parte de los estudios señalan que cuanto mayor es la cantidad de tiempo dedicado, más alto es el nivel de rendimiento de los estudiantes (Cotton, 1981, Mitter, 1992; National Education Commission on Time and Learning, 1994, 1996, Fernández Enguita, 2000, 2002). La última investigación del catedrático español Gimeno Sacristán publicada en *El valor del tiempo en educación* (2008) señala: “el número de horas de clase no está relacionado con los rendimientos de alumnos y alumnas. Finlandia, que es uno de los países que encabezan el ranking en resultados de aprendizajes básicos (según el informe PISA que compara a los países de la OCDE), es el país en el que los alumnos tienen menos horas de clase entre los siete y catorce años” (Gimeno Sacristán, 2008: 50). Más adelante agrega:

la literatura especializada en la investigación acerca del tiempo y su relación con los resultados académicos viene a decirnos, en términos generales, que hay poca o ninguna relación entre el tiempo físico ocupado por la escolaridad (calendario y horario) y los resultados académicos comprobables. Escasa y no lineal es la relación entre estos y el tiempo que se ocupa en las tareas académicas (Gimeno Sacristán, 2008: 66).

---

<sup>5</sup> El Reporte de la National Education Commission on Time and Learning de los Estados Unidos (1994) señala: “International comparisons of education are difficult. Cultural factors influence performance and school systems differ. Despite such problems, international comparisons are not impossible and a great deal can be learned from examining schooling abroad. In fact, unflattering comparisons of the academic performance of American students with those from other lands spurred attempts at school improvement in the United States throughout the 1980s. From its review of other nations, the Commission draws several conclusions: –Students in other post-industrial democracies receive twice as much instruction in core academic areas during high school. –Schools abroad protect academic time by distinguishing between the “academic day” and the “school day”. – Many of our economic competitors supplement formal education with significant out-of-school learning time. –School performance abroad has consequences and is closely related to opportunities for employment and further education. –Teachers in other countries enjoy freedom and respect as professional” (National Education Commission on Time and Learning, 1994: s/p).

Una lectura detenida de las investigaciones que encuentran algún vínculo entre el tiempo escolar y el rendimiento de los alumnos, muestra que todas estas incorporan ciertos matices a dicha relación. Uno de ellos consiste en discriminar de qué tiempo se trata. El trabajo pionero de Cotton (1981) sostiene que las investigaciones sobre la relación entre el tiempo escolar y el logro de los estudiantes se centra en tres medidas principales del tiempo de instrucción: a) el *tiempo asignado*, el cual refiere a la cantidad de tiempo previsto para una actividad de aprendizaje y en el que la oportunidad de aprender está presente; b) el *tiempo dedicado a la tarea*, que es la cantidad de tiempo en el que se presta atención a una actividad de aprendizaje y tratando de aprender y c) el *tiempo de aprendizaje académico*, es decir, la cantidad de tiempo empleado por un estudiante en tareas académicas que puede resolver con éxito.

De todas las medidas vinculadas al tiempo de aprendizaje de los alumnos, la tasa de tiempo de aprendizaje académico constituye el mejor predictor de éxito. Aclara, asimismo, que mientras que la asignación de tiempo es obviamente necesaria para aprender, aumentar el tiempo, sin un aumento comparable en las actividades que facilitan los aprendizajes, no es probable que promueva avances significativos en los resultados. Incluso encuentra que un aumento en el tiempo asignado puede tener una relación negativa con el rendimiento, especialmente para los alumnos de alta capacidad.

Mitter (1992) por su parte, afirma que “las comparaciones internacionales, referidas a los rendimientos individuales de los escolares [...] y a la efectividad de la escuela, otorgan a la duración de la formación escolar una gran importancia como magnitud de medida. La cuestión central es [...] hasta qué punto dependen dichos rendimientos [...] del tiempo que los alumnos pasan en el centro docente y, de otro, cómo se distribuye dicho tiempo?” (Mitter, 1992:221).

También en Latinoamérica se han identificado estudios que han analizado esta relación. En general refieren a los resultados de la implementación de ciertas políticas, como es el caso del estudio de Llach (2009) referido a la ciudad de Buenos Aires (Argentina) y de los realizados por el Ministerio de Educación de Chile (2003), la Universidad Católica de Chile (2005) y por Valenzuela (2009) sobre la política de ampliación de jornada desarrollada en ese país en los 90, o de programas de extensión de jornada, tal es el caso de los estudios del Banco Mundial (2007) y la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay sobre la implementación del Programa de Escuelas Completas en ese país (ANEP, 2003). En el caso de Chile, cabe citar los estudios de Bellei (2006) y Valenzuela (2009).

Valenzuela (2009), por ejemplo, al identificar las causas que explican el mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001 sostiene:

La aplicación de la Jornada Escolar Completa ha significado un aumento promedio de resultados, especialmente para los alumnos de rendimientos medio y bajo, todo lo cual es una buena noticia; sin embargo, estos aumentos han sido pequeños para el volumen de recursos involucrados, lo cual sugiere un uso poco eficiente del tiempo escolar adicional, en efecto, el estudio mostró que no ha habido progresos en la efectividad de la JEC (Valenzuela 2009: 85).

En el caso de Uruguay, la implementación de la Escuelas de Tiempo Completo es analizada en el Informe N° 38082-UY del Banco Mundial (del 9 de marzo de 2007). Dicho informe, analiza factores que influyen en la calidad y la equidad del sistema de educación de Uruguay, con el

objetivo de identificar sus prioridades. Además, el informe presenta evidencias del impacto positivo del programa de Escuelas a Tiempo Completo en el aprendizaje. El programa parece ser efectivo, especialmente en las escuelas que sirven segmentos de la población socioeconómicamente más desfavorables.

El informe señala:

el programa mejoró de manera significativa el rendimiento de los alumnos en las escuelas que participaron, especialmente en matemáticas. Es interesante notar que el impacto es mayor cuando se restringe la muestra analítica solo a aquellas escuelas que atendían a la población más desfavorecida y que tenía la peor infraestructura antes de convertirse en escuelas de tiempo completo. Los autores calculan que en estas escuelas hubo un aumento de las calificaciones de 0,30 puntos en Matemáticas y de 0,20 puntos en Lenguaje por cada año de participación en el programa. Por lo tanto, un ciclo de seis años de educación primaria resultaría en un aumento de 1,8 puntos en matemáticas y de 1,2 puntos (de 24) en lenguaje. En estas escuelas, [...] donde casi 60 por ciento de los alumnos repite al menos un curso en primaria, un aumento de casi dos puntos aumentaría el número de estudiantes que aprueban el grado entre 10 y 15 por ciento. Este impacto es significativo, especialmente si se considera la población que se beneficia de estas escuelas (Banco Mundial 2007:36).

La ANEP estudió los resultados de las escuelas de tiempo completo en su Segundo Informe sobre los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática aplicada en alumnos de 6º año de educación primaria en 2002. Trabajando con estadísticas descriptivas y agrupando a los alumnos en quintiles, en función del contexto sociocultural de sus familias, el informe encuentra que las escuelas de tiempo completo presentan mejores resultados que aquellas de jornada simple para los primeros dos quintiles (denominados en el informe como de contexto sociocultural “muy desfavorable” y “desfavorable”). En el caso de la evaluación de lenguaje un 3.6% más de alumnos alcanzan el nivel de suficiencia (60% de las respuestas correctas) en el contexto muy desfavorable y un 4.9% más en el contexto desfavorable, mientras que para matemática estos porcentajes son de 7.5% y 6.8% respectivamente. Por el contrario, en el tercer quintil (de contexto sociocultural “medio”) los resultados en ambas disciplinas son menores para las escuelas de tiempo completo, 4.6% en lenguaje y 7.6% en matemática. Cabe aclarar que sólo las diferencias para matemática resultaron estadísticamente significativas.

En el caso de nuestro país, no se dispone de trabajos específicos que hayan analizado esta temática. El único trabajo identificado es el desarrollado por el CIPPEC en el año 2006, el cual, con el fin de realizar una primera aproximación a esta relación, analiza los resultados de las pruebas de los Operativos Nacionales de Evaluación, aplicados de manera censal en el 6º año de la EGB en el año 2000. De dicho análisis surge que “los alumnos de establecimientos con JC obtienen en general mejores rendimientos que los alumnos de jornada simple, aunque la diferencia es en todos los casos leve”. La mayor diferencia se observa en el tercil de más alto nivel socioeconómico, resultado sin dudas llamativo y que deberá ser explorado a fin de identificar los posibles determinantes de esta situación (CIPPEC, 2006:24)

En estas investigaciones también se estudia otras dimensiones asociadas: en mayor medida encontramos investigaciones sobre el impacto financiero para los sistemas educativos de la

extensión de la jornada escolar (Mitter, 1992; CIPPEC, 2006; Banco Mundial, 2007) y en menor medida hay estudios sobre el impacto de tal ampliación en la fatiga de los alumnos o la relación entre tiempo escolar y tiempo extraescolar (Gimeno Sacristán, 2008).

Un análisis de estos trabajos nos permite observar que los mismos, en general, refieren al tiempo escolar objetivo pre-definido, que se mide, se ordena, se distribuye en horarios, jornadas, ritmos, edades, secuencias etc. Asimismo, un común denominador en los resultados de las investigaciones parece ser que el vínculo entre tiempo escolar y rendimiento de los alumnos es poco significativo; fundamentalmente en el caso de alumnos pertenecientes a sectores sociales medios y al compararlo con los recursos comprometidos en dichas experiencias.

Si bien los estudios no avanzan en explicar las razones de dicho fenómeno, varios advierten (Gimeno, 2008; Mitter, 1992; CIPPEC, 1996) que “lo estrictamente importante en el tratamiento del tiempo que se hace en educación no es su duración [...] sino lo que en él se hace” (Gimeno, 2008: 50). Lo que otros definirán como ‘calidad del tiempo’ (Department of Education USA, 1996). O en palabras de Mitter (1992) “habría que conceder mayor peso a la cuestión bastante descuidada [...] de las posibles alternativas a la estructuración actual del tiempo escolar, de forma que éste se ajuste mejor a la capacidad de rendimiento y a las necesidades de aprendizaje de cada escolar de lo que la reglamentación vigente en el sistema educativo ha permitido hasta ahora”. (Mitter, 1992: 233)

Ahora bien, en este punto de la discusión algunas interrogaciones quedan sin respuesta ¿por qué más tiempo del tradicional no genera los efectos positivos que se esperan en los resultados educativos de los alumnos? ¿Qué supone en términos de organización escolar, más tiempo pero de otra calidad?

### **1.2.2 INVESTIGACIONES QUE DAN CUENTA DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA EXTENSIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR**

Cabe señalar los estudios de la National Education Commission on Time and Learning de los Estados Unidos (1994, 1996). Esta Comisión dirigida por el gobierno federal, preocupado por el rendimiento estudiantil en los Estados Unidos, se dio como objetivo de llevar a cabo un examen exhaustivo de ciertas reformas desarrolladas en algunos estados americanos en relación al tiempo escolar.

Sobre la base de su investigación, la Comisión definió las dimensiones del desafío que enfrentan las escuelas de EEUU referidas al tiempo, sosteniendo que el reloj y el calendario fijo es un defecto de diseño fundamental que debe ser cambiado; que la jornada escolar debe ser modificada para responder a los grandes cambios que han transformado la vida estadounidense fuera de la escuela; que los educadores no tienen el tiempo que necesitan para hacer su trabajo correctamente y que alcanzar los estándares mundiales de clase requiere más tiempo para casi todos los estudiantes (Department of Education USA: 1994).

En el informe *The Uses of Time for Teaching and Learning*, publicado en octubre de 1996, se establecen tres áreas muy amplias donde se debe investigar: la cantidad de tiempo en la escuela (estudios sobre el impacto en los resultados educativos de la ampliación del año escolar y de la

jornada escolar), la calidad del tiempo en la escuela, y el uso del tiempo fuera de la escuela para complementar el aprendizaje escolar. Sobre la calidad del tiempo en la escuela hacen alusión a la necesidad de investigar lo que denominan variables fundamentales respecto a la calidad de las cuestiones del tiempo: currículo, enseñanza, evaluación y estructuras de la organización escolar. Asimismo sugieren investigar la naturaleza del tiempo de los maestros en un contexto profesional, la organización de *nongradedness* o agrupación de distintas edades y las nuevas alternativas para la programación de la cantidad tradicional de tiempo escolar (Department of Education USA: 1996).

Es decir, lo que éste estudio muestra es cómo la calidad del tiempo escolar está dada por el vínculo de dicha variable con otros componentes de lo escolar: lo curricular, la enseñanza, la evaluación, los agrupamientos, etc.

También es pertinente resaltar los estudios de Fernández Enguita (2000, 2002) en los que analiza la implementación, en varias jurisdicciones españolas, del cambio de jornada partida a jornada continua. Para hacerlo revisó la literatura internacional al respecto, reunió y analizó medio millar de documentos diversos sobre la jornada, examinó los proyectos y solicitudes de cientos de centros, entrevistó a medio centenar de informantes privilegiados y protagonistas significativos del proceso (sindicalistas, representantes de los padres, autoridades, expertos) y visitó una veintena de colegios, fundamentalmente en Canarias, Andalucía, Toledo y Alcalá de Henares. Como resultado, el autor señala que el cambio, promovido por los docentes, favorece a las clases medias funcionales (profesionales, técnicos, funcionarios, oficinistas) que dan gran importancia a complementar el programa de estudios básicos con un conjunto de saberes y capacidades complementarias: lenguas extranjeras, informática, música, actividades deportivas más sofisticadas y el mismo profesorado. Las víctimas de este proceso son los sectores sociales en los que se concentran mayores déficits económicos y culturales en relación con lo que la escuela requiere. Señala, asimismo, que la evidencia disponible sobre *rendimiento, fatiga, atención*, etc. en el aula, si bien es poca, es contraria a la concentración horaria. Tampoco es conclusivo en relación al rendimiento.

La Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria, Programa Nacional Escuelas de Tiempo de México desarrollado a solicitud del mismo Programa por Zorrilla Fierro de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el año 2008, es también importante de destacar. Dicha evaluación se realizó mediante análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del Diseño. Si bien coinciden en que la ampliación del tiempo de la jornada escolar es una estrategia válida para incrementar las oportunidades de aprendizaje sobre todo en los niños que proceden de ambientes de mayor vulnerabilidad, los autores advierten, entre otras cuestiones, que la propuesta del Programa no cuenta con las orientaciones pedagógicas y de gestión que exige una concepción basada en incrementar las oportunidades de aprendizaje ni con una estrategia fincada en la extensión del horario de la jornada escolar diaria. “La sola permanencia de los alumnos dentro de la escuela en un horario extendido, no garantiza *per se*, ni el incremento de las oportunidades de aprendizaje y por ende tampoco el logro de una educación integral” (Zorrilla Fierro, 2008: 42).

También es interesante de subrayar el estudio realizado por la Dirección de Estudios Sociológicos de la Universidad Católica de Chile (DESUC), por encargo del Ministerio de Educación, en el año 2005. Se trata de un investigación de representatividad nacional, basada en la extracción de muestras probabilísticas de establecimientos, docentes, padres y apoderados y alumnos. La misma analiza, por un lado, el nivel de cumplimiento a las normas en lo referente al tiempo global de la jornada y al cumplimiento del tiempo pedagógico (Plan de Estudio + Libre disposición). El estudio señala al respecto:

“El promedio de tiempo destinado a almuerzo se ubica por sobre lo esperado normativamente, y a la inversa, el tiempo promedio destinado a recreos, se ubica bajo la referencia normativa. Cerca de la mitad de las escuelas en JEC (47,8%), están destinando un tiempo pedagógico total muy cercano al esperado según la normativa. Otro porcentaje no menor (26,9%) está destinando tiempos pedagógicos por sobre la norma fijada. En contraste, existe un grupo de escuelas (25, 3%) que se encuentran bajo el tiempo pedagógico esperado. Si se observa específicamente el cumplimiento de horas del Plan de Estudios, se constata que, el 83, 2% de las escuelas está en o por sobre el tiempo de dedicación semanal previsto. Sólo un 6,7% de las escuelas muestra tiempos semanales destinados al Plan de Estudios bajo las 28 horas semanales. En el caso de las horas de libre disposición, se constata que sólo un 17,1% de los establecimientos destina más de las 8 horas semanales previstas por norma a este concepto. Más frecuentemente (47,8% de los casos) las escuelas, se mantienen en el rango de 6 a 8 horas semanales dispuestas para actividades de libre disposición. Cerca de un tercio de escuelas (35,1 %), destinan menos de 6 horas semanales a este tipo de actividades” (DESUC, 2005: 130, 131).

Se señala que el grado de cumplimiento es alto y se agrega que en las horas de ‘libre disposición’ las principales actividades realizadas por los establecimientos son las artísticas (talleres de manualidades–artesanía, taller de música, y artes plásticas), deportivas y tecnología y computación, siendo la más común el taller de computación.

Por otro lado, el estudio indaga las percepciones y evaluaciones de los actores, el significado de la Jornada Escolar Completa (JEC) para docentes, padres y alumnos. En tal sentido se analizó el nivel de participación en formulación del proyecto; la prioridad dada a distintos factores para la implementación de la JEC; evaluación de funcionamiento de la jornada escolar completa; sus efectos desde la percepción de los actores; en relación a la familia: el nivel de acuerdo con horarios de entrada–salida de los alumnos y razones desacuerdo; percepción de necesidad de tiempo para realizar tareas escolares e influencia de la JEC en dicha necesidad; actividades a las que los alumnos destinan su tiempo libre; rol de la familia en la educación de los hijos; influencia de la JEC en la economía familiar; expectativas de los padres respecto al futuro educacional de sus hijos; medio y tiempo de traslado al colegio utilizado por los alumnos; nivel de motivación de los alumnos y rendimiento; la situación laboral de actores del establecimiento. En relación a los efectos de la Jornada Completa el estudio afirma:

Se observan 3 áreas en que, de acuerdo a la percepción de los actores, la JEC está teniendo efectos: sobre el desarrollo de conocimientos y habilidades de los alumnos: fundamentalmente en mejorar la formación en valores, la formación deportiva y el manejo de la tecnología y computación de los alumnos. Sobre el establecimiento: principalmente en el aprovechamiento de la infraestructura, el equipamiento y recursos; la calidad del trabajo en equipo y las



prácticas pedagógicas docentes. Sobre el alumno y su familia: en la disminución del tiempo en que los niños están solos en su casa o en la calle; en el aumento de posibilidades que el apoderado trabaje; en la disminución del tiempo destinado a ver TV. No se constatan percepciones relevantes que imputen como efecto de la JEC un mejoramiento específico en las áreas de aprendizaje tales como lenguaje, matemáticas y ciencia. (...) efectos específicos de la JEC sobre la economía familiar, según la percepción de los padres, destaca la posibilidad de que la madre pueda trabajar remuneradamente (44% de menciones), el ahorro del costo de almuerzo de sus hijos (37%) y la posibilidad de evitar el costo de dejar el cuidado de los niños con terceros (35,7%) (DESUC, 2005: 136).

Finalmente citaremos el estudio desarrollado por el CIPPEC sobre las políticas de extensión de la jornada escolar en Argentina. Dicha investigación señala que las escuelas de Jornada Completa y de Jornada Extendida creadas en distintas provincias argentinas en los últimos veinte años han tenido la finalidad de incrementar la justicia social, por lo que se ha focalizado en escuelas consideradas de alta vulnerabilidad social.

El Informe del CIPPEC señala, sin embargo, disparidad de criterios para incluir las escuelas en dichos programas, a saber: la disponibilidad de infraestructura edilicia, los indicadores de fracaso escolar y el requisito de presentar proyectos institucionales por parte de las escuelas. Se advierte como una

limitación de enorme peso es la escasez de datos. Mientras que la mayor parte de los programas desarrollados en las distintas jurisdicciones de nuestro país se inspiran en motivaciones vinculadas con el logro de la justicia social, en la actualidad no se dispone de datos estadísticos acerca del origen socioeconómico del alumnado que permitan establecer con precisión y de forma objetiva qué escuelas debieran involucrarse en virtud de las condiciones de socioeconómicas de sus estudiantes” (CIPPEC, 2006:41).

El estudio agrega que dichas políticas explicitan los contenidos a abordar en el tiempo extra, priorizándose cuatro tipos de saberes:

Los contenidos “básicos” o “prioritarios” (lengua y matemática en primer lugar, y ciencias naturales y sociales en segundo). [...] Áreas “curriculares” y disciplinas ligadas con las “necesidades actuales” (educación física, música, artística así como idiomas e informática o tecnología). [...] Saberes organizados de formas alternativas, por ejemplo, a través de talleres (carpintería, cerámica, radio, huerta, ajedrez, etc.) (CIPPEC, 2006:43).

Como puede observarse estas investigaciones dan cuenta de distintos aspectos de los procesos de implementación de la extensión de la jornada escolar, además, en diferentes localizaciones: algunos enfatizan en la formulación de los programas (Zorrilla Fierro, 2008), otros en el nivel de cumplimiento de las pautas normativas y el nivel de satisfacción de los actores involucrados (DESUC, 2005); otros en las diferentes modalidades de implementación (Fernández Enguita, 2000, 2002; Department of Education USA: 1994,1996; CIPPEC, 2006).

También se observa que, si bien se trata de programas o políticas diferentes, a excepción del caso español del pasaje de la jornada continua a la jornada partida (F. Enguita, 2000; 2002), todos coinciden en que estas reformas tienen el objetivo de crear condiciones institucionales que mejoren cuantitativamente y cualitativamente los aprendizajes de los alumnos destinatarios.

Resulta interesante a esta indagación que algunos de los estudios concluyan que para cumplir ese objetivo, el diseño estándar debe ser modificado (Department of Education USA: 1994) o que un cambio cualitativo en el tiempo escolar implica redefinir otros componentes de lo escolar: lo curricular, la enseñanza, la evaluación, los agrupamientos, etc. (Department of Education USA: 1996).

Ahora bien, ninguna de estas investigaciones dan cuenta en qué consisten esas condiciones estándares y cómo las mismas se (re)organizan a partir de la ampliación de la jornada. Tampoco indagan ¿qué vicisitudes encuentran las políticas y programas de extensión de jornada escolar y las instituciones educativas incluidas en los mismos a la hora de intentar modificar la forma clásica de organizar el tiempo escolar y los demás componentes concurrentes? En las instituciones que emprenden este tipo de (re)organización escolar, ¿qué posibilidades de cambio tiene el formato escolar clásico?

### **1.2.3. INVESTIGACIONES QUE ANALIZAN, DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA LA ORGANIZACIÓN CLÁSICA O ESTÁNDAR DEL TIEMPO ESCOLAR**

Mientras muchas de las investigaciones que relacionan la dimensión tiempo con el rendimiento, como muchos de los estudios cualitativos antes descriptos, (Departamento de Educación EEUU, 1994, 1996; Ruz Pérez y Madrid Valenzuela, 2005, Zorrilla Fierro et al 2008) conciben al tiempo escolar sólo en su dimensión objetiva y monocrónica, es decir, un tiempo pre-definido, que se mide, se ordena, se distribuye (horarios, jornadas, ritmos, edades, secuencias), muchas veces considerándose equivalente el tiempo empleado y el aprendizaje realizado; existe otra línea de investigaciones (Husti, 1992; Escolano, 1992; Varela, 1992; Gimeno Sacristán, 2009; Aguerro, 1998; Rodríguez Martínez, 2009; Fernández Enguita, M. 2000, 2022) que va a analizar críticamente la forma de organización escolar del tiempo e incluso sugerir otras, como es el estudio de Husti (1992).

Estos autores coinciden en que la jornada escolar mantiene su estructura rígida originaria del siglo XIX, basada en esta concepción técnico-racional, según la cual las unidades de tiempo son uniformes y pre-definidas:

este orden se estructura a partir del módulo de la hora; tiempo que sirve tanto para la clase de lengua como la de matemáticas y que se aplica en todos los niveles. Las jornadas se organizan en unidades horarias y la suma de aquéllas origina la semana. El año o curso es el resultado acumulativo de un número invariable de semanas, sólo interrumpido por los períodos de asueto y vacación. Tal construcción del tiempo escolar responde al paradigma mecanicista newtoniano (Escolano, 1992: 60, 61).

Los resultados de esas investigaciones afirman que ese orden entra en contradicción y conflicto con los cambios acontecidos en los dos últimos siglos tanto en el ámbito social como en el escolar (Husti, 1992; Escolano, 1992; Fernández Enguita, 2000, 2002). En tal sentido Escolano (1992: 60) señala que muchos aspectos de la enseñanza han cambiado (programas, métodos y

exámenes, entre otros) pero el tiempo escolar y su utilización se han mantenido resistiendo a todo tipo de reforma. A lo que Husti agrega:

La institución escolar está en completa contradicción consigo misma al imponer el modelo de organización secular, inmutable y uniforme, y desear al mismo tiempo cambios profundos, fijándose para ello una serie de objetivos —como, 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 y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos; objetivos, todos ellos, que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil (Husti, 1992: 273).

Los autores que revisan críticamente la organización temporal de lo escolar recuperan a la hora del análisis otras dimensiones del tiempo escolar, tales como: la dimensión personal y subjetiva que remite a los contenidos y sentidos que el tiempo escolar, tiene para los sujetos (Gimeno Sacristán, 2008: 26–28); la dimensión socio cultural, considerando que el tiempo de la educación cumple las funciones de estructurar las relaciones sociales, expresar y servir para establecer diferencias y jerarquías dentro de las mismas entre grupos e individuos (Gimeno Sacristán, (2008) a la vez que, como señala Escolano (1992), establece las primeras pautas reguladoras del tiempo vivido en la infancia, en la estructuración de la vida humana. Escolano (1992) afirma: “sus códigos no son sólo un sistema de la escuela, sino las claves de la cronobiología y la cronocultura, las señales que organizan las primeras percepciones cognitivas de la temporalidad (una de las categorías estructurales de los individuos y las sociedades)” (Escolano, 1992: 57).

Escolano, en su estudio histórico sobre la configuración y cambios en el calendario escolar, concluye que el orden del tiempo escolar es, además de un sistema de cómputo y de planificación, una fórmula de poder, un compromiso entre la política y las costumbres, entre los intereses de la economía y de los profesionales de la enseñanza y la racionalidad organizativa de la escuela, entre los criterios de modernización y la liturgia (Escolano, 1992).

Esta línea conceptualiza al tiempo escolar como principal condicionante de los procesos escolares (Fernández Enguita, 2002). Así, Aguerrondo (1998) lo ubica como una de las Condiciones Básicas Institucionales (CBI) que tienen que ver con las decisiones que se toman en relación con qué, cómo, cuándo y dónde enseñar. Ella afirma:

aspectos que moldean con más fuerza la compleja trama de procesos que se desarrollan en la escuela —por esto se los denomina aspectos estructurantes— y conforman el campo organizacional de la institución escuela. Estos aspectos son el tiempo, el espacio, los agrupamientos y la presencialidad. (...). La modificación de la planificación del tiempo escolar está en estrecha vinculación con los restantes aspectos estructurantes de la organización, tales como el espacio, los agrupamientos, la presencialidad (Aguerrondo, 1998: 19).

Varela (1995) por su parte, analiza la forma en que “categorías espacio —temporales, saberes, poderes, pedagogías y formas de subjetivación constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas” (Varela, 1995:159), estableciendo que cada tipo de pedagogía conlleva una particular definición ténporo espacial.

Ahora bien, ninguna de estas indagaciones que analizan desde una perspectiva crítica la organización clásica o estándar del tiempo escolar han reparado en las políticas, programas y/o experiencias educativas que desde hace más de dos décadas toman como variable de cambio, precisamente, la organización temporal. ¿No son acaso estas políticas oportunidades regias para analizar el comportamiento de la organización escolar ante los intentos de modificar uno de sus componentes duros, como lo es el tiempo? Estas políticas resultarían laboratorios naturales para analizar cuánto resiste la organización clásica del tiempo escolar, en qué cambia y cómo esos cambios (de ocurrir) implican a los restantes componentes estructurantes de lo escolar (espacios, agrupamientos, etc.).

### 1.3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN SOBRE COMPONENTES ESTRUCTURALES Y ESTRUCTURANTES DE LO ESCOLAR: LA GRAMÁTICA ESCOLAR Y EL DISPOSITIVO ESCOLAR

Los componentes estructurantes y estructurales de lo escolar, es decir, aquellos elementos invariantes que constituyen lo escolar han sido transformados en objetos de indagación por parte de diferentes disciplinas y perspectivas teóricas. Numerosos autores (Hargreaves y Goodson, 2006, Viñao, 2002; Tyack y Cuban, 1995; Juliá 2001; Bosco, 2000; Frigerio, Baquero y Dicker, 2007; Dicker, 2005; Terigi y Baquero, 1996; Terigi, 2006; Dussel, 2006; Gvirtz y Larrondo, 2007) han reparado en aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia escolar a la hora de explicar aquello que en lo escolar permanece casi inalterado a pesar de los intentos reformadores y que explican el fracaso de tales reformas<sup>6</sup>; o el comportamiento de lo escolar ante la inclusión de la novedad<sup>7</sup> y/o las crisis del modelo o forma escolar hegemónica ante las modificaciones sociohistóricas y en la subjetividad acaecidas en más de dos siglos.

Al revisar las investigaciones arriba citadas es posible identificar, por lo menos, dos grandes tradiciones a la hora de conceptualizar esos elementos invariantes, la ‘caja negra’ de lo escolar, tal lo ha caracterizado Juliá (2001). Una de esas tradiciones recupera la categoría de ‘gramática escolar’ propuesta por los historiadores estadounidenses Tyack y Cuban (1995) y la otra se afilia a la conceptualización foucaultiana de ‘dispositivo’.

La categoría de gramática escolar surge de un estudio pormenorizado de las reformas educativas desarrolladas en los últimos cien años en los Estados Unidos. Tyack y Cuban (1995:23) definen la gramática escolar como las “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” e “incluyen prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro” (ibíd.).

Si bien esta categoría es ampliamente desarrollada en un texto hace tiempo agotado en la Argentina, titulado *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, es importante señalar algunas notas distintivas de la misma recuperada por la mayoría de los investigadores que la utilizan. La gramática escolar “es un producto de la historia y no una creación primordial” (Tyack y Cuban, 1995: 169 citado por Sapoznikow, 2008:02); como sucede con la gramática de la

<sup>6</sup> Aquí podemos citar el trabajo de Dussel sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina y el de Romero (2006) sobre cambio educativo y asesoramiento escolar.

<sup>7</sup> Celulares y computadoras (Gvirtz y Larrondo, 2007), medios de comunicación electrónico (Sapoznikow, 2008).

lengua, su estructura y reglas no necesitan ser comprendidas a nivel de la conciencia para operar correctamente; regula la conducta y el trabajo de quienes habitan la escuela y define lo que, para la mayoría de los actores sociales, es 'una verdadera escuela'. Sedimentada a lo largo de décadas, esta gramática habría sido interpretada por alumnos y profesores como los rasgos constitutivos de una escuela "verdadera" o "auténtica".

Romero (2006) señala que para estos autores lo que ha permitido que se mantenga la gramática de la escuela no es tanto un conservadurismo consciente, como la falta de reflexión sobre los hábitos institucionales y las creencias culturales ampliamente extendidas sobre lo que constituye una "escuela real" (Romero, 2006:47).

Esta categoría ha resultado particularmente fértil a la hora de explicar el comportamiento de la escuela ante reformas gestadas en los niveles centrales, como es el caso de los estudios sobre reformas en el sistema educativo norteamericano de Hargreaves (2006), o los estudios en Argentina de Dussel (2006) y Romero (2006); o ante la incorporación de los medios de comunicación electrónicos (Sapoznikow, 2008); las nuevas tecnologías de la información (Bosco, A. 2000), el celular y la computadora (Gvirtz y Larrondo, 2007)

Asimismo existe una larga tradición que piensa la escuela en clave foucaultiana. Desde la pionera obra *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* de Querrien (1979), hasta la compilación de trabajos generados en la década de los 80 por Varela y Álvarez Uría (1991) y presentados en *Arqueología de la escuela* o los trabajos sobre historia de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de Chartier (2002), pensarán la escuela recuperando la categoría de 'dispositivo' (Foucault, 1977).

Otros investigadores que optan por la 'caja de herramientas' provista por Michel Foucault para analizar el campo de la educación son: Larrosa (1995) quien sugiere una "perspectiva teórica, en clave foucaultiana, para el análisis de las prácticas pedagógicas que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo; esa relación en la que se establece, se regula y se modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la experiencia de sí". (Larrosa, J.; 1995: 262-263); Donald (1985), por su parte, emplea ciertas ideas derivadas de la obra de Foucault para escribir una historia de la enseñanza popular en la Inglaterra del siglo XIX y, al mismo tiempo dar sentido a la presencia masiva de educación en nuestra cultura contemporánea. Díaz, (1993) toma elementos de Foucault e intenta explicar cómo el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del -y con- el campo político. Walkerdine (1984) examina la obra de Jean Piaget y su inclusión en lo escolar, advirtiendo los efectos de las prácticas psicológicas en la regulación social de las prácticas y la construcción de las ideas del individuo. Jones y Williamson (1979) adoptan también un enfoque arqueológico para determinar las condiciones discursivas que hacen posible el surgimiento de distintos tipos de informes sobre la educación popular y las prácticas pedagógicas de masas en el siglo XIX. Horskin (1979), por su parte, interpreta los exámenes como procedimientos esencialmente de normalización. Además de estos autores, cabe citarse la compilación de investigaciones realizada por Ball (1993).

Agamben (2005) dirá que "dispositivo" "es un término técnico decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault. Lo usa a menudo, sobre todo a partir de la mitad de los años setenta, cuando empieza a ocuparse de lo que llamó la "gubernamentalidad" o el "gobierno" de los hombres. Chartier (2002), por su parte, señala que el concepto de dispositivo es completamente compatible con la idea de técnica, de mecanismo institucionalizado, un discurso que justifica sus etapas. Por ejemplo, dice que bajo la etiqueta "dispositivo disciplinar", encontramos tanto una institución como la escuela, una organización como la clase o como el cuaderno de clase que se transforma en el siglo XVIII al mismo tiempo en una técnica de poder y un procedimiento para saber.

En tal sentido no es difícil coincidir con Dussel (2006) cuando afirma que "la noción de dispositivo se ha usado un tanto abusivamente, [...] ha sido utilizada para hablar de cualquier conjunto o tecnología; así, los cuadernos de clase, la arquitectura o la formación docente son considerados dispositivos" (Dussel, 2006:90). Pero más allá del uso más o menos fiel a la propuesta foucaultiana, nos parece interesante proponer una lectura de la 'escuela primaria' como dispositivo, en tanto ayuda a pensarla en su combinación particular de elementos, de reglas y normas, en su configuración simultánea de saberes, sujetos y tecnologías.

Con tal permiso teórico, este concepto –y otros vinculados al mismo como el de 'ensambles de tecnologías o maquinaria' (Bosco, 2000)–, ancló creativamente en la intelectualidad educativa argentina y ha resultado sumamente fértil para analizar las configuraciones que ha adoptado y adopta «lo escolar», sus variaciones actuales, sus puntos de tensión, sus desbordes.

En los numerosos trabajos que se inscriben en esa línea de pensamiento se analizan la construcción histórica del modelo de la escuela primaria común argentina, sus rasgos distintivos y las tecnologías priorizadas<sup>8</sup> (Frigerio, Baquero y Dicker, 2007, Dussel, 2006; Terigi, 2006, Dicker, 2005; Gvirtz, 1999); lo que esas formas estandarizadas generan: tipos de aprendizajes, representaciones acerca de qué es aprender, tipos subjetivos (docente–alumno) y fenómenos como la violencia (Terigi y Baquero, 1996; Baquero s/f, Corea, 2000) y experiencias y situaciones en las que algo de las formas estandarizadas de ordenar la escolaridad son modificadas: propuestas de no gradualidad, los grados de aceleración, el plurigrado de las escuelas rurales (Terigi, 2002, 2006, 2007), la incorporación de las nuevas tecnologías y de la llamada cultura mediática (Bermúdez, 2011), estudios de casos de escuelas que implementan experiencias alternativas de escolaridad (como las Escuelas de Familia Agrícola y Escuelas de Reingreso investigadas por Southwell, 2009).

Resulta interesante que ninguna de estas indagaciones tome como objeto de análisis las distintas experiencias de modificación de uno de los 'determinantes duros del dispositivo escolar' (Terigi, 2006:10) como son los programas de ampliación del tiempo escolar, los que, desde la década del 50, se registran en Argentina y que han sido revitalizadas a inicios del siglo XXI por recomendaciones internacionales y la legislación educativa nacional. En ese punto, este estudio resultará novedoso y original.

---

<sup>8</sup> Papel, libros, pizarrones, cuadernos, guardapolvos, actos escolares, entre otras, fueran las tecnologías utilizadas en el siglo XIX pero también en la mayor parte del siglo XX. Dussel señala que "estas tecnologías adquieren una historia propia, una forma de configurarse que perdura en el tiempo y que se convierten en parte del núcleo duro de lo que se entiende por escuela" (2006:98).

#### 1.4. LAS PREGUNTAS Y OBJETIVOS QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se propone continuar la perspectiva del corpus de trabajos que van a analizar críticamente la forma de organización escolar del tiempo (Husti, 1992; Escolano, 1992; Gimeno Sacritan, 2009; Aguerro, 1998; Rodríguez Martínez, 2009; Fernández Enguita, M. 2000, 2002), pero recuperándolo en su carácter de elemento constitutivo del 'dispositivo' escolar (Foucault, 1977; Agamben, 2006, Querrien, 1979; Varela y Álvarez Uría, 1991; Chartier, 2002, entre otros).

Dando continuidad a una serie de trabajos de investigación previos (Vercellino, 2004a, 2004b, 2007, 2008a, 2008b, Bertoldi y Vercellino, 2009), en esta investigación se optará por la categoría de 'dispositivo escolar'. Se reconoce que la potencia heurística de dicha categoría permite incorporar al análisis eventos, procesos y artefactos que parecen ser marginales pero que también son elementos fundantes de la escuela, la relación (red) que entre ellos se suscita y la performatividad, es decir, el efecto normativo que los mismos tienen como productores de subjetividad, modulador de gestos, conductas, opiniones y discursos (Agamben, 2006; Raffnsøe, S., 2008)

La riqueza del concepto de dispositivo al ser incorporado para pensar lo escolar queda demostrada en los trabajos de Frigerio, Baquero y Dicker (2007), Dussel, (2006), Terigi (2006), Dicker (2005), Gvirtz (1999), Terigi y Baquero (1996), Corea (2000), Southwell (2009), entre otros.

Los antecedentes que hemos expuesto nos indican que el valor teórico del estudio reside, por un lado, en que las investigaciones vinculadas al tema de la extensión de la jornada escolar no dan cuenta de las vicisitudes que encuentran las políticas y programas de extensión de jornada escolar a la hora de intentar modificar los componentes duros del dispositivo escolar y, por otro lado, en que las investigaciones que toman como objeto de estudio el 'dispositivo escolar' no han atendido las distintas experiencias de ampliación del tiempo escolar, aún cuando el tiempo es uno de los elementos constitutivos de dicho dispositivo.

Esta investigación intentará responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se (re)organiza el dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de ampliación de la jornada escolar? Más específicamente, ¿cómo se (re)organizan el tiempo y el espacio escolar en dichas escuelas? Y ¿De qué manera dicha (re)organización implica a la de los restantes componentes concurrentes de lo escolar (agrupamientos, saberes etc.)?

Apostamos a que los resultados de esta investigación permitirán aportar herramientas interpretativas acerca de la organización y reorganización del dispositivo escolar en las escuelas implicadas en el proyecto de jornada extendida. Producirá, además, un aporte a los análisis de la implementación de diferentes políticas educativas de ampliación de la jornada escolar, así como también aportará nuevos elementos a aquellas investigaciones que vinculan el tiempo escolar con el rendimiento académico.

Finalmente, los resultados podrán ser de utilidad para la planificación de políticas de extensión de jornada y, asimismo, para los actores institucionales que transitan dichas experiencias.





## Capítulo II

### Enfoque conceptual de la investigación

Esta investigación se interroga sobre ¿Cómo se (re)organiza el dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de ampliación de la jornada escolar? Tal formulación requiere una primera precisión: ¿Qué se entiende por ‘dispositivo escolar’? Como lo anunciamos anteriormente, dispositivo es un término que Foucault incorporó en sus investigaciones sobre todo a partir de la mitad de los años setenta, cuando empieza a ocuparse de lo que llamó la "gubernamentalidad" o el "gobierno" de los hombres, lo conceptualiza como

un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho [...]. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (Foucault, 1977:299).

Todo dispositivo es una formación histórica específica, resultado del juego de diferentes elementos heterogéneos. En su génesis se pueden distinguir dos momentos: empieza por cumplir una función estratégica dominante, respondiendo a una urgencia, pero luego se mantiene más allá del objetivo estratégico inicial por un proceso de sobredeterminación funcional. El dispositivo está removilizado para gestionar los efectos que ha producido (Beuscart y Peerbaye (2006). Es decir, tiene una función estratégica concreta y se inscribe siempre en una relación de poder.

Agamben (2006), quién llamará dispositivo a “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (2006:5), realiza un aporte significativo al vincular los dispositivos con los procesos de subjetivación, es decir, al establecer que el sujeto sería un efecto o un producto de los dispositivos. Así destaca lo que Beuscart y Peerbaye (2006) definen como “performatividad del dispositivo”, es decir, “la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (2006:04). Esto significa que el dispositivo tiene la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan como afirma Raffnsøe, S. (2008: 47).

Foucault nunca dedicó a la educación un trabajo sistemático y acabado, pero se refiere a pedagogías, sistemas educativos, dispositivos de examen, etc., en sus libros y entrevistas. Es en *Vigilar y Castigar* (1997) donde realiza las alusiones más explícitas a la educación, fundamentalmente al peso que tuvieron las instituciones educativas en el desarrollo de las tecnologías disciplinarias.

Si bien Marshall (1991) señala que “en general, los estudiosos de la educación han pasado por alto a Foucault [y que] los teóricos de la educación interesados por cuestiones relativas al control social y al ejercicio del poder sí hacen referencia a Foucault” (Marshall, JD, 1991:16), del rastreo bibliográfico hemos podido identificar una serie de trabajos que piensan la escuela en

clave foucaultiana, a saber: Ball (1991), Querrien (1994) y Varela (1991 1994 y 1995), entre los más relevantes.

*Foucault y la Educación* (1991) es un texto que compila trabajos de intelectuales ingleses y australianos, bajo la coordinación de Ball. En dicho texto se aborda el método y algunos conceptos elaborados por Foucault y se intenta contrastarlos aplicándolos a cuestiones relacionadas con la educación. Así, Marshall se detiene en la cuestión de la implementación de la perspectiva foucaultiana en la obra de los historiadores de la educación; Hoskin aborda el vínculo entre poder y saber, tomando como dispositivo ejemplar el examen. Dave Jones presenta una genealogía del profesor urbano y Richard Jones explora el surgimiento de las prácticas educativas modernas y del saber científico moderno en la Francia revolucionaria. Ball, por su parte, ofrece una crítica del desarrollo y aplicación de los procedimientos de gestión de la educación y las formas según las que opera la ideología gerencial para controlar, clasificar y restringir la acción de los profesores, con el fin de mantener la idea gubernamental, de la forma "mejor" y "más económica".

Cómo bien señala Varela (1991), en el prólogo a la edición española de ese texto, “las contribuciones son diversas y desiguales ya que provienen de diferentes posiciones epistemológicas y metodológicas, lo que hace que en ocasiones se produzcan algunas contradicciones de interpretación” (Varela, 1991: 15).

Otro texto pionero de sociología de la educación que adopta esta perspectiva de análisis es la obra de Querrien (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, que fuera editado por primera vez por La Piqueta en 1979. En el mismo, desde una pesquisa genealógica sobre la escuela primaria francesa y sus transformaciones a partir del siglo XVII, se dará cuenta de la génesis y consolidación de algunos elementos del dispositivo escolar, lo que resulta particularmente significativo para ésta indagación.

Querrien (1994) identificará los siguientes elementos del dispositivo escolar: la obligatoriedad, el carácter simultáneo de la enseñanza, la simplificación y unificación del espacio y el tiempo escolar, el lugar hegemónico de la mirada en la escuela y el sometimiento del cuerpo.

Lo propio hace Varela (1991, 1994 y 1995) para el caso español, señalando que lo que caracteriza a la escuela es fundamentalmente

la definición de un estatuto de la infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de ‘elaborados’ códigos teóricos; la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización propiamente dicha de la escuela: la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada en leyes (1991: 15).

Varela (1995) también analiza la forma en que “categorías espacio-temporales, saberes, poderes, pedagogías y formas de subjetivación constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas” (Varela, 1995:159) y lo ilustra con la definición de tres tipos ideales pedagógicos que se corresponden con tres períodos históricos distintos, a saber: las pedagogías disciplinarias, las correctivas y las psicológicas. Volveremos sobre este punto más adelante.

El rastreo bibliográfico realizado también nos ha permitido identificar en el campo de la investigación educativa argentina, un número considerable de trabajos que se ocupan de los

elementos invariantes de lo escolar, de aquello que le otorga identidad. La mayoría de ellos aluden al término dispositivo, aunque su utilización, como nos advierte Dussell (2006), ha sido un tanto abusiva.

Más allá del uso más o menos fiel a la propuesta foucaultiana, los trabajos que pasaremos a detallar poseen la fertilidad de dar cuenta de la combinación particular de elementos, la configuración simultánea de saberes, sujetos y tecnologías que hacen a la escuela primaria argentina. Es decir, recuperamos estas investigaciones por su potencia para describir elementos del dispositivo, más allá de la filiación teórica de los mismos.

Un grupo de trabajos da cuenta de la conformación histórica de lo que podríamos denominar “escuela primaria argentina” (Pineau, 1996; Gvirtz, 1999, Dicker, 2005; Frigerio, Baquero y Dicker, 2007, Dussel, 2006; Terigi, 2006); otro grupo ha reparado en experiencias y situaciones en las que el dispositivo se modifica (Terigi, 2002, 2006, 2007 y Southwell, 2009) y un tercer grupo repara en el papel del dispositivo escolar en los procesos de subjetivación (Terigi y Baquero, 1996; Baquero s/f, Corea, 2000).

Pineau (1996) se pregunta ¿Qué es la escuela? y analizará cuáles fueron los desarrollos y elementos que permitieron que ésta, en tanto forma educativa institucionalizada se impusiera en todo el globo hacia fines del siglo XIX. El autor puntea “algunas de las piezas que se fueron ensamblando en una extraña amalgama no exenta de contradicciones, para dar lugar al fenómeno escuela, y sobre las que se apoyan las rupturas y reordenamientos que produce al interior del campo pedagógico” (Pineau, 1996:03).

Algunos de estos elementos se inspiran, claramente, en los trabajos de Querrien (1994) y Varela (1991, 1994) ya citados, a saber: la aparición del espacio cerrado como dispositivo institucional y la ubicación de un espacio y tiempo específicos, la destrucción de otras formas educativas; la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas y la definición de un estatuto específico de la infancia.

Pineau (1996) identifica otros componentes del dispositivo, como la construcción de una realidad colectiva, pues la escuela se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez; su pertenencia a un sistema mayor; el establecimiento de una relación asimétrica entre maestro y alumno; la generación de artefactos específicos de control de los "cuerpos dóciles"; el establecimiento de un sistema de transmisión de saberes íntimamente vinculado al funcionamiento disciplinario; la determinación de los "saberes elementales", el desarrollo de prácticas y currículos altamente uniformes, la predeterminación y sistematización de los contenidos; la instauración de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar y la descontextualización del contenido académico creando el contenido escolar.

Otro aporte interesante lo realiza Dussel, (2006) en un artículo titulado *De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?* incluido en una compilación titulada *Diez miradas sobre la escuela primaria*. La autora señala:

la escuela primaria en la Argentina se identificó con la escuela común y [...] se sostuvo como patrón de inclusión subordinada para amplias capas de la población, de escolaridad extendida y básica para todos. Además del currículum unificado [...] logró incluir a través de varias tecnologías, no siempre valoradas en su capacidad de impactar en la organización de la

experiencia escolar. Una de ellas, el guardapolvo blanco, fue un modo importante de plantear el objetivo de una igualdad homogeneizadora (Dussel, 2003:97).

Justamente su investigación se aboca a la historia de los códigos de vestimenta en la escuela, lo que ha llamado el “régimen de apariencias escolar”.

En la misma compilación, Terigi (2006) alude –indistintamente– a los “determinantes duros de las prácticas escolares” o “del dispositivo escolar” (Terigi, 2006:197). La investigadora alerta sobre la persistencia de un formato escolar, y lo caracteriza, en pleno acuerdo con los desarrollos de Pineau (1996), por su estructura graduada y simultánea, la generación de una instancia colectiva para el aprendizaje y la particular organización espacial. Y enfatiza en las consecuencias que dichos determinante tienen por un lado, sobre los desarrollos didácticos en los que maestros y profesores pueden apoyarse cuando diseñan sus propuestas de enseñanza, y por el otro, en la generación de llamado ‘riesgo educativo’, al aludir a fenómenos como la sobreedad escolar. Para esta autora la sobreedad es una situación relativa a la organización temporal de la escolarización, es decir, se transforma en un problema “en relación con el cronosistema que estructura la escolaridad primaria, tal como ésta viene desarrollándose históricamente” (Terigi, 2003:02).

Precisamente esta autora investiga situaciones en las que el dispositivo escolar se modifica dramáticamente, como es el caso de los plurigrados de las escuelas rurales o los grados de aceleración (Terigi, 2002, 2006, 2007).

Lo propio hace Southwell (2009) al analizar Escuelas de Familia Agrícola y Escuelas de Reingreso. Si bien se tratan, al decir de esta autora, de dos nuevos formatos escolares del nivel medio, en estos estudios se vuelve evidente “que algunos componentes centrales del dispositivo escolar moderno se encuentran manifiestamente puestos en discusión y comienzan a instalarse formas de funcionamiento, dinámicas institucionales y funciones de lo escolar que difieren con algunas premisas centrales de aquél dispositivo” (Southwell, 2009:03).

En dicho trabajo, la autora se pregunta “ hasta que punto podemos hablar de la escuela o lo escolar y remitir a un conjunto medianamente homogéneo de características cuando en realidad la diversificación de experiencias ha pasado a ser mucho mayor de lo que los formatos tradicionales incluían” (Southwell, 2009:03). Asimismo señala que estos nuevos formatos de escuela, impulsados para resolver la exclusión educativa de los jóvenes que pertenecen a los sectores más pobres de la población, hacen evidente “la insuficiencia o la falta de pertinencia de aquella modalidad para atender a sectores clásicamente castigados y a nuevos fenómenos propios de la fragmentación y diferenciación social creciente” (Southwell, 2009:05).

Finalmente, un grupo de trabajos refiere al papel performativo del dispositivo escolar. Baquero y Terigi (1996) enfatizan en el tipo particular de aprendizaje que genera lo escolar: el aprendizaje escolar<sup>9</sup>. Caracterizan al mismo como artificial y generador de “efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo” (Baquero y Terigi, 1996: 01).

Otro efecto del dispositivo es la distribución de “posiciones subjetivas determinadas [...] las de alumno y docente” (Baquero y Terigi, 1996: 01). Baquero (2001), por su parte, dedica todo un trabajo a vincular las concepciones del alumno con el dispositivo escolar.

---

<sup>9</sup> Los autores desarrollan más analíticamente este elemento del dispositivo que ya había sido señalado en Pineau (1996).

El planteo de ese artículo pone en cuestión a cierto discurso pedagógico que suele proclamar la necesidad de un desarrollo autónomo de los alumnos<sup>10</sup>, al señalar que “la lógica del propio dispositivo escolar propone posiciones de fuerte dependencia, en parte, por la naturaleza inevitablemente asimétrica de los formatos escolares” (Baquero 2001: 02).

Finalmente, Corea (2000) sostiene como tesis que “en la situación educativa actual, el anacronismo del dispositivo pedagógico respecto de las nuevas figuras del niño genera violencia” (Corea, 2000:01). La autora entiende la violencia como un desacople entre el lugar que el dispositivo pedagógico asigna a docente y alumno y el exceso, la diferencia, con que se presenta el niño actual respecto de ese lugar. Corea (2000) agrega que ese alumno que hoy llega a la escuela

irrumpe no sólo para violentar el lugar de “no ser” al que el dispositivo lo había confinado: irrumpe también para deslocalizar la figura del adulto-pedagogo que se había instituido en el dispositivo; irrumpe para deslocalizar el saber que sobre los niños el dispositivo había acumulado con paciencia. [...] el saber, tomado por la lógica de la in-formación, se disemina en opiniones, pareceres, puntos de vista. Y la lógica de la información no requiere autorizados ni delegados; para ella no hay requisitos, ni saberes previos, ni escalafones (Corea, 2000:01/03).

Es decir, aquellos fenómenos connotados como ‘violencia’ en la escuela son, para esta autora, manifestación de la crisis actual de algunos de los elementos constitutivos del dispositivo escolar: el lugar del alumno, del saber y del docente.

## 2.1. LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Recapitulando, partimos interrogándonos por ¿cómo se (re)organiza el dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de ampliación de la jornada escolar? De ese dispositivo, nos interesa indagar ¿cómo se (re)organizan el tiempo y el espacio escolar en dichas escuelas?, y ¿qué otros componentes de lo escolar dicha (re)organización implica?

Comenzamos este capítulo definiendo la categoría foucaultiana de dispositivo y analizamos su inserción en los estudios nacionales e internacionales sobre educación, intentando identificar las notas comunes del denominado ‘dispositivo escolar’.

En esta indagación repararemos en los componentes “tiempo y espacio escolar”, analizando, además, como esos elementos se cruzan e imbrican con otros componentes como la forma de ordenar a los sujetos: de posicionarlos, adjudicarles roles, agruparlos, otorgarles y restarles saberes, entre otros componentes o elementos del dispositivo escolar que puedan emerger del análisis.

Para conceptualizar cada uno de los elementos del dispositivo que son considerados en esta investigación se ha ampliado el espectro teórico a autores que, sin estar afiliado a la tradición foucaultiana, han hecho del tiempo y el espacio escolar su tema de indagación y sus aportes no entran en contradicción epistemológica con el autor de referencia.

---

<sup>10</sup> Sobre la fabricación escolar de un tipo de hombre ‘autónomo’, ver Lahire, Bernard. *El espíritu sociológico*. 1 ed. Buenos Aires: Manantial, 2006. Pp: 303– 328.

### 2.1.1. EL TIEMPO ESCOLAR

Con respecto al *tiempo* Viñao (1995) señala:

el tiempo es una *relación* no un flujo, una facultad humana específica o “acto de representación” que pone a la vista, de modo conjunto y relacionado, lo que sucede más temprano o más tarde, antes o después. [Las] experiencias y conciencia temporales son ampliamente diversas, tanto en su configuración social como en su percepción individual. En ambas influyen aspectos tales como el lenguaje — la “diversidad gramatical” de las palabras y de la síntesis del tiempo [...]—, los modos y técnicas de medirlo, controlarlo y percibirlo, las distintas modalidades y niveles temporales existentes en una sociedad dada [...] y la memoria cultural de esa misma sociedad (Viñao, 1995:72).

Husti (1992) señala que:

si existe un ámbito en la educación en el que los principios de una práctica sean aceptados sin ser formulados o habiendo sido olvidados desde hace tiempo, funcionando en el dominio de lo implícito, éste es sin duda el de la planificación del tiempo. [...] En consecuencia, el modelo de planificación del tiempo escolar se reproduce desde hace un siglo a través de una práctica ciega, sin haber sido nunca confrontado con los cambios producidos en los principios pedagógicos, biológicos, psicológicos y sociales de la enseñanza (Husti, 1992:278).

Desde la consolidación de los calendarios escolares (Escolano, 1992) hasta la estructuración de los horarios semanales, parece claro que el tiempo en la escuela debe ser uniforme. La propia estructura gradual de los currículos presupone la inversión de tiempos relativamente regulares u homogéneos para el alcance de logros específicos. En otro nivel, toda actividad situada en el interior de las prácticas escolares reconoce cierta regulación del uso del tiempo, como el plazo estimado como máximo para la resolución de una actividad, o el número estimado de actividades que se puede resolver en una clase.

La escuela segmenta el tiempo en ciclos, períodos, jornadas, horas de clase, momentos. No se enseña todo el tiempo ni en cualquier momento. Este tipo de organización lejos de ser arbitrario, resulta una derivación elaborada de la organización del tiempo en una determinada forma de ser de la sociedad, dependiendo de los usos y necesidades de ésta y, a su vez, es una esfera social reguladora de los individuos, de sus relaciones y de la sociedad en general (Sacristán, 2008). Tal como señalan Baquero y Terigi (1996)

la regulación del uso del tiempo, espejando el minucioso proceso de su administración que ha caracterizado a las organizaciones modernas (paradigmáticamente regulando la vida económica y la organización capitalista del trabajo) resulta un poderoso organizador de la actividad escolar en múltiples niveles. De ahí que recientemente la organización escolar del tiempo haya comenzado a ser objeto de estudio (Baquero y Terigi, 1996: 06).

Terigi (2003) alude al *cronosistema escolar* como aquello que en la educación se da por sentado en relación al tiempo. La autora resume los principales rasgos de dicho cronosistema:

Se trata en primer lugar de un sistema graduado, en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación. Se trata además de un sistema que agrupa a los sujetos por edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común (históricamente a los 6 años, más recientemente a los 5 años, a partir del establecimiento de la obligatoriedad del último año del nivel inicial). El resultado de la combinación de estas dos condiciones es que a cada año calendario corresponde un grado escolar y que cada grado escolar se corresponde con un determinado año de la edad cronológica (Terigi, 2003: 02,03).

Agrega que el cronosistema escolar se caracteriza, además, por la segmentación de la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la “hora de clase”) y la del año en bimestres o trimestres.

Pineau (1999) por su parte, señala que la escuela gestiona el tiempo en función, por un lado, “de factores ‘objetivos’ –como la climatología, la edad y trabajo de los alumnos– y, por el otro, de la pedagogía que la institución asuma y del modelo en que pretenda encuadrarse. Por ejemplo, los cambios de actividad en forma absoluta por causa externas a la tarea (como el toque de campana), el premio al que termina primero o el respeto a los tiempos extraescolares de los alumnos (trabajo infantil), [...] son distintas modalidades que la institución adopta para utilizar el tiempo” (Pineau, 1999:04).

En tal sentido, y como ya lo adelantáramos, Varela (1995) presenta tres modelos pedagógicos que implican diferentes concepciones del tiempo, a saber: las pedagogías disciplinarias que se generalizan a partir del siglo XVIII, las pedagogías correctivas que emergen a principios del siglo XX en conexión con la escuela nueva y la infancia llamada anormal y las pedagogías psicológicas que están en expansión en la actualidad.

En la pedagogía disciplinaria el tiempo de la formación escolar se especializa y separa del tiempo de los adultos y del tiempo de formación a través de los oficios. Se organizan las actividades siguiendo un esquema de series múltiples, progresivas y de complejidad creciente, en función de la edad y separado por pruebas graduales, que se corresponden a etapas de aprendizaje. Las pedagogías correctivas propias del siglo XX

al poner en marcha nuevas técnicas pedagógicas destinadas a acondicionar el medio a la medida de las necesidades e intereses infantiles, suponen una transformación de las categorías espacio temporales en las que va a desenvolverse la actividad escolar. [...] El tiempo disciplinario se rompe también y deja paso a un tiempo cada vez más subjetivo. [...] La observación, la asociación y la expresión, así como la supresión de los horarios fijos, están en la base de esta enseñanza ‘atractiva’ a través de los centros de interés (Varela, 1995: 177-178).

Lo mismo ocurre con las pedagogías psicológicas, las que, subsidiarias de las pedagogías correctivas, flexibilizan el tiempo al adaptar las tareas de aprendizaje “al ritmo interno de cada alumno, a la dinámica particular de cada grupo” (Varela, 1995:179).

Finalmente, la mayoría de los autores advierten que la modificación de la planificación del tiempo escolar está en estrecha vinculación con los restantes aspectos estructurantes de la organización, tales como el espacio, los agrupamientos y la presencialidad.

En función de lo expuesto podemos identificar diversas configuraciones del tiempo escolar institucional, que operaran como dimensiones de análisis en esta indagación, a saber:

a) la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes;

b) la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales y por la diagramación curricular y,

c) la micro e intrahistoria de la institución escolar. En ella se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas —año académico, semestre, cuatrimestre, trimestre, mes, semana, día, mañana, tarde—, o incluso, en su más desmenuzada desagregación, de cada clase o actividad. Su expresión material y escrita son los cuadros horarios y los de distribución temporal de tareas y programas. El plazo estimado como máximo para la resolución de una actividad, o el número estimado de actividades que se puede resolver en una clase.

d) los fundamentos que sostienen tal organización (pedagógicos, políticos, administrativos, etc.).

### 2.1.2. EL ESPACIO ESCOLAR

De Certeau (2000) plantea una distinción, que resulta interesante por su valor heurístico, entre ese concepto de *espacio* y el de *lugar*.

Un *lugar* es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Ahí impera la ley de lo ‘propio’: los elementos considerados están unos *al lado* de otros, cada uno situado en un sitio ‘propio’ y distinto que cada uno define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad [...]. *Espacio* es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales. [...] A diferencia del lugar, carece pues de la univocidad y de la estabilidad de un sitio ‘propio’. En suma, el *espacio es un lugar practicado* (De Certeau, 2000: 129).

Esta distinción entre espacio y lugar tiene derivaciones metodológicas, ya que en un examen de las prácticas cotidianas, la oposición entre ‘lugar’ y ‘espacio’ remitirá, en los relatos, a dos tipos de determinaciones: “una, por medio de los objetos que podrían finalmente reducirse al *estar ahí* de un muerto [...] otra, por medio de *operaciones* que [al ser atribuidas] especifican ‘espacios’ mediante las acciones de *sujetos* históricos (un movimiento siempre parece condicionar la producción de un espacio y asociarlo con una historia)” (De Certeau, 2000: 130).

Escolano (1993) también repara en la dimensión del relato al señalar que el espacio escolar es “una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores [...], unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos” (Escolano, 1993: 97).



La escuela es un *espacio* social especializado, recortado y separado del ámbito social más amplio<sup>11</sup>, que se caracteriza por una distribución precisa de los espacios, para distintas personas, para distintas actividades; hay una arquitectura adecuada a la función encomendada, una fisonomía que acredita su identidad (Camilloni, 2001).

En lo referente al tratamiento que las distintas pedagogías dan al espacio, Varela (1995) señala que en la pedagogía disciplinaria hay una especial preocupación por la redistribución de los individuos en el espacio, su reorganización, la maximización de sus energías y de sus fuerzas. A cada individuo se le asigna un puesto, un emplazamiento preciso, en el interior de cada conjunto de manera de facilitar su seguimiento. Es un espacio homogéneo y jerarquizado, seriado, analítico y cuadrículado. Cada alumno según su edad, sus resultados, su conducta, ocupa un puesto u otro. En las pedagogías correctivas y psicológicas la clase se concibe “como la prolongación del cuerpo infantil, como un espacio proporcionado a sus necesidades de observación y experimentación: clases claras y luminosas, con muebles pequeños y de formas variadas [...]. Se configura así todo un mundo en miniatura que rompe con la rígida organización del espacio disciplinario en el que la tarima era el símbolo de autoridad y el poder del maestro” (Varela, 1999: 177)

La forma de organización espacial de la experiencia escolar produce efectos, por ejemplo, en el sesgo que tomarán los procesos cognitivos desplegados en su interior. Terigi y Baquero (1996) sostienen que “la premisa de encerrarnos en el aula para hablar del mundo, no es una ironía sino la clave que explica buena parte del tipo de desarrollo intelectual y de la posibilidad de quebrar con los contextos cotidianos de vida que produce la escuela” (Terigi y Baquero, 1996: 05).

En esta investigación partimos de las dimensiones de análisis del espacio escolar propuestas por Viñao Frago (2000), a saber:

a) el emplazamiento de la escuela, por considerar que éste condiciona y explica las relaciones con el entorno, con otros espacios y lugares distintos del acotado como escuela, así como su área de atracción e influencia;

b) las relaciones entre las zonas edificadas y no edificadas del recinto escolar, su distribución y usos. En este punto habría que reparar en la importancia concedida y el uso asignado a las zonas no edificadas, su revalorización u olvido, y la ubicación, disposición y presentación externa del edificio, “signo de identificación del establecimiento en cuestión, que refleja, de modo más o menos explícito, la concepción o idea que se tiene de la institución escolar en general y, de un modo particular, de aquella a que se destina” (Viñao, 2000: 70).

c) la disposición interna de las zonas edificadas, distribución y usos asignados a las distintas dependencias: “su existencia o inexistencia, su disposición y relaciones, reflejan la importancia, naturaleza y características de la función o actividad correspondiente [...]. Un análisis de este tipo mostraría, además, el predominio o no, en dicha disposición, de criterios de visibilidad y control o el peso de la tendencia a la fragmentación y diferenciación o de los espacios compartidos y de encuentro” (Viñao, 2000:70).

d) la configuración física y la disposición interna de personas y objetos en dependencias concretas.

---

<sup>11</sup> Pineau identificará en este elemento del dispositivo una matriz eclesial, una herencia del Monasterio medieval: el espacio escolar separado de lo mundano (Pineau, 1999).

Entre ellas el *aula* será el lugar de observación privilegiado. Dicker (2005) señala que las aulas de la escuela primaria tienen una configuración fácilmente reconocible: ‘espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos; una disposición ‘misal’ de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro” (Dicker, 2005:133)<sup>12</sup>. El análisis histórico de las modalidades de organización y disposición de personas y objetos en el aula, muestra su relación con el sistema o método pedagógico seguidos. Éste ha sido, de entre los indicados, el aspecto al que más atención han dedicado los historiadores de la educación en los últimos años” (Viñao, 1995:70).

e) los espacios personales: el pupitre, el escritorio del docente, el armario. Así, por ejemplo, como advierte Varela (1995), la invención del pupitre frente al banco supone una distancia física y simbólica entre los alumnos de la clase y, por tanto, una victoria sobre la indisciplina.

f) al igual que en el caso del tiempo escolar, también se indagarán los fundamentos que sostienen tal organización (pedagógicos, políticos, administrativos, etc.).

### 2.1.3. OTROS ELEMENTOS CONCURRENTES DEL DISPOSITIVO ESCOLAR

Ahora bien, nos preguntábamos de qué manera la (re)organización del tiempo y el espacio escolar implica a la de los restantes componentes concurrentes de lo escolar, pero ¿cuáles son esos otros componentes?

Los autores (Pineau, 1999, Baquero, 2001, Baquero y Terigi, 1996) señalan que en el dispositivo escolar hay una delimitación precisa de *posiciones* y *roles*, la de docente y la de alumno. Dichas posiciones son asimétricas y no intercambiables y establecen un rango de comportamientos posibles, es decir, “un código de conducta que regula el propio comportamiento y las relaciones intersubjetivas” (Baquero y Terigi 1996:06).

Baquero (2001) señala: “el dispositivo escolar regula la posición de alumno de una manera particular en que la dependencia, la heteronomía relativa, la desvinculación de las prácticas reales cotidianas, el carácter obligatorio de la permanencia en el dispositivo [...] o de trabajar según ciertos ritmos y rendimientos, parecen constituyentes duros de sus prácticas” (Baquero, 2001:02). El citado autor agrega:

según las características del dispositivo escolar la posición de alumno implica una posición de infante en el sentido de los procesos de constitución de la infancia moderna. Tal posición infantilizada [...] es relativamente independiente de la edad de los sujetos [...] esto es, se presume como inevitable o deseable un grado de heteronomía relativa, la necesidad de un espacio ad hoc de protección para los procesos de aprendizaje/enseñanza, la necesidad de un acceso gradual a la cultura adulta/experta (Baquero, 2001: 01).

Esta asimetría de lugares se instaura en una definición –previa– de un estatuto específico de la infancia (Varela, 1991, Pineau, 1999).

La escuela constituye, además, una *realidad colectiva*. Se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando el viejo método preceptorial de la enseñanza individual)

<sup>12</sup> Ver también Dussel, (2006: 100)

para aprender lo mismo con un mismo docente, en situaciones que sin embargo promueven actividades y resultados individuales” (Pineau, 1999, Terigi, 2007). Señala Terigi (2007):

Una de las características salientes del dispositivo escolar moderno es el hecho de haber adoptado predominantemente una estructura graduada y simultánea. (...) La enseñanza es impartida por un docente en forma simultánea a un grupo de sujetos (niños o adolescentes) de un nivel de desarrollo o conocimiento que se presume relativamente homogéneo o común. (...) Por su carácter graduado, la escuela primaria es una institución que agrupa a los niños según el principio de correspondencia entre una determinada edad cronológica y un grado de la escolarización para el que se definen propósitos educativos y contenidos escolares. CPE N° Cuando esa correspondencia no se mantiene, el criterio de edad cede paso al criterio de las acreditaciones escolares previas (Terigi, 2007: 194-5)

Finalmente el *saber* tiene un tratamiento particular en el dispositivo escolar. Ha sido una marca de origen de la escuela pública su competencia y triunfo sobre otros saberes y formas educativas, por ejemplo, los familiares, al punto de llegarse a homologar el concepto de educación con el de escolarización (Varela, 1995; Pineau, 1999).

Asimismo, el saber escolar es sometido a un proceso en el que se selecciona, predetermina, sistematiza y estandariza en contenidos para su transmisión. Lo que se enseña en la escuela viene determinado por una autoridad externa, que lo comunica mediante los textos curriculares. Esta selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a su agente como a su receptor (Pineau, 1999; Palamidessi, 2006).

La transmisión de los saberes se realiza en un ámbito artificial, fuera del ámbito en que esos conocimientos se producen y se utilizan y se encuadra dentro de prácticas pedagógicas bastante uniformes. Las tareas o actividades académicas son altamente normalizadas, en lo relativo a su contenido, tiempo adjudicado para su desarrollo, medios para llevarlas a cabo y nivel de exigencia requerido para todos, lo que establece, a su vez, un modo estandarizado de trabajo docente. Finalmente, el sistema de transmisión de saberes está íntimamente vinculado al funcionamiento disciplinario. En este punto, el examen se constituye en el artefacto tecnológico por excelencia. La transmisión está vinculada a la evaluación y acreditación de los aprendizajes, condicionando fuertemente la naturaleza de las actividades e interacciones que tienen lugar.

## 2.2. LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Por lo expuesto, el objetivo general que se plantea en el presente estudio es analizar las formas en que se (re)organiza el dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar (el Programa Escuelas de Jornada Extendida). A un nivel más específico se propone:

- Describir la organización del espacio y el tiempo escolar en dichas escuelas y dar cuenta de la red que ellos configuran, es decir, de su funcionamiento como dispositivo.
- Analizar como la forma de organización de dichos elementos del dispositivo implica la de otros componentes de lo escolar: posición docente-alumno, agrupamientos y saberes.



## Capítulo III

### La estrategia metodológica

En este capítulo se presentará la perspectiva metodológica en la que se inscribe esta investigación. Se explicitarán los supuestos teóricos y epistemológicos que fundamentan la misma y la estrategia metodológica seleccionada: el estudio de casos.

También se explicitarán los criterios y procedimientos puestos en juego a la hora de seleccionar los casos de estudio, las negociaciones para acceder al campo, las fuentes y técnicas de recolección de datos utilizadas y la lógica del proceso de análisis de los mismos.

#### 3.1. SUPUESTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA PRIVILEGIADA

Preguntarse por el dispositivo escolar, por la forma en que éste se (re)organiza en aquellas escuelas primarias que implementan un programa de ampliación de la jornada escolar, supone indagar una formación histórica específica, el juego de un conjunto de elementos heterogéneos: leyes, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos (Foucault, 1977). Elementos que tienen la capacidad de orientar y modelar, conductas, opiniones y discursos (Agamben, 2006) en la escuela.

En concordancia con esos supuestos teóricos, se ha optado por una estrategia de investigación de carácter cualitativa, por entender que la misma nos permitirá abordar la complejidad de la materialidad del dispositivo escolar. Esta decisión supone una opción epistemológica de un enfoque hermenéutico/ interpretativo, antes que hipotético deductivo. Es decir, priorizar la producción de categorías interpretativas a partir de los datos y no la verificación o corroboración de hipótesis previas.

Si bien, de acuerdo a la estrategia de investigación seleccionada, el diseño de investigación fue de carácter flexible, se tomaron una serie de decisiones previas al ingreso al campo en función de los objetivos del estudio, a saber: qué dimensiones e indicadores de análisis priorizar y el estudio de casos como enfoque y técnica de recolección y de tratamiento de la información (Merriam, 1988). La selección de la muestra de informantes, tal como se explicitará más adelante, se terminó de concretar en el terreno, a partir del contacto con informantes claves.

En relación a las dimensiones de análisis e indicadores a relevar (ver Anexo I<sup>13</sup>), vale recordar que en esta indagación consideramos dos de los elementos estructurantes de lo escolar: el tiempo y el espacio, analizando, además, como esos elementos se cruzan e imbrican con otros componentes del dispositivo escolar como son la forma de ordenar a los sujetos, agruparlos, vincularlos con el conocimiento y con otros elementos del dispositivo escolar que han surgido a partir del análisis.

---

<sup>13</sup> Anexo I: Tabla 1 “Matriz con preguntas de investigación, objetivos, dimensiones, indicadores, fuentes de información y técnicas de recolección”.

Con respecto al tiempo escolar reparamos en la crono estructura del sistema educativo, su organización en ciclos y/o grados y los ritos de paso o exámenes entre esos niveles; la organización temporal establecida por los calendarios escolares (períodos lectivos, vacaciones y recesos, la segmentación del año en bimestre y/o cuatrimestres, etc.). También se observó la organización temporal de las escuelas bajo estudio, qué unidades temporales establecen (año académico, semestre, cuatrimestre, trimestre, mes, semana, día, mañana, tarde), cómo distribuyen temporalmente las áreas disciplinares y como los talleres en la extensión horaria. Se avanzó, asimismo, en la identificación de los fundamentos o razones de dicha organización.

En relación al espacio escolar, se ha analizado el emplazamiento de las escuelas bajo estudio en relación al ámbito geográfico en que se encuentran<sup>14</sup>; las relaciones de las escuelas con sus entornos geográficos y su área de atracción e influencia. Se han considerado, asimismo, la distribución y uso de las zonas edificadas y no edificadas de las escuelas y la distribución y usos asignados a las distintas dependencias (distribución de los espacios para distintas personas y actividades; fisonomía de los mismos, adecuación de los espacios a la función encomendada). También se ha observado la disposición interna de personas y objetos en dependencias concretas: aulas, talleres, espacios recreativos y los tipos de espacios personales existentes (pupitre, escritorio del docente, el armario). Finalmente, se indagó en los fundamentos o razones de dicha organización.

En el análisis se tuvo especial atención a cómo la forma de organización del espacio y el tiempo escolar implica la de otros componentes de lo escolar. Así por ejemplo, se prestó atención a los criterios utilizados para agrupar a los alumnos; a los saberes que se jerarquizan en cada uno de los espacios escolares (aula, talleres), como se sistematizan dichos saberes, qué instancia determina los contenidos a trabajar en el aula y en el taller y cómo se evalúan y acreditan en cada uno de esos espacios los saberes.

Así definido nuestro campo de indagación, el estudio de casos resultó la técnica de recolección y tratamiento de la información más pertinente a efectos de dar cuenta del carácter complejo del dispositivo escolar, no sólo por la multiplicidad de elementos que lo componen sino por las relaciones, la red, que se establecen entre los mismos.

Considerado durante mucho tiempo como subsidiario de otros diseños de investigación, el estudio de casos se revela como una estrategia de investigación completa en sí misma. Como señalan Karsenti y Savoie-Zajc, L. (2011) “Los principales protagonistas de este método de investigación (Merriam, 1988; Stake, 2005; Yin, 1994), aunque a veces difieren en sus posiciones epistemológicas, sus métodos y sus abordajes, reconocen la flexibilidad y el grado poco común entre los diseños de investigación” (Karsenti, T. y Savoie-Zajc, L., 2011:231. Traducción libre del francés).

De acuerdo a Merriam (1988), el estudio de casos se define en cuatro palabras: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Es particularista porque el objeto del estudio de casos es un sistema restringido, en nuestro estudio, el dispositivo escolar de escuelas que

---

<sup>14</sup> Ámbito geográfico: Refiere a las características demográficas (cantidad de habitantes) y a las características físico-espaciales del territorio (configuraciones territoriales catastrales), donde se encuentra ubicado el establecimiento educativo.

implementan un programa de ampliación de la jornada escolar. El caso o los casos son en sí mismos importantes por lo que puede revelar sobre el fenómeno estudiado.

El resultado final del estudio de casos es una descripción detallada de un gran número de dimensiones, que incluye elementos de interpretación. Por su carácter heurístico mejora la comprensión del caso en estudio y permite la emergencia de nuevas dimensiones de análisis. Se trata, finalmente, de una indagación inductiva, es decir, depende en gran parte del razonamiento que el investigador realiza basado en la observación de los hechos (Karsenti y Savoie-Zajc, 2011).

### 3.2. LA SELECCIÓN DE LOS CASOS

La población total de Escuelas Primarias en las que se implementa el Programa Escuelas de Jornada Extendida de la provincia de Río Negro ascendía en el período de esta investigación (marzo 2011– marzo 2012), a 75 establecimientos<sup>15</sup>. A la hora de seleccionar los casos en estudio, seguimos los criterios propuestos por Stake (2005): maximizar lo que potencialmente podemos aprender del caso y su mayor accesibilidad, es decir, aquellos casos más fáciles de abordar y donde se espera una mayor receptividad. En palabras del autor:

El primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Una vez establecidos los objetivos ¿qué casos pueden llevarnos a la comprensión, a los asertos, quizá incluso a la modificación de las generalizaciones? El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la probabilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales (...). Naturalmente, hay que considerar con atención la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas, pues pueden ayudar o limitar lo que aprendamos (Stake, 2005:03).

En esta investigación consideramos, inicialmente, cuatro criterios, de carácter teórico, para escoger las escuelas que constituirán los casos a estudiar. Dichos criterios se establecen en función de los objetivos de la investigación e intentando asegurar la mayor variedad a la vez que equilibrio entre los casos, es decir, buscar aquellas formas de organizar el dispositivo escolar que resulten significativas (fundamentalmente en lo referente a la organización del tiempo y del espacio escolar), y, al mismo tiempo, se compensen las características de uno y otros.

Un primer criterio, estrechamente vinculado con la dimensión espacial, es el emplazamiento de la escuela según ámbitos geográficos, es decir, considerar las características demográficas y físico-espaciales del territorio donde se encuentra ubicado el establecimiento educativo

En la Provincia de Río Negro las escuelas se clasifican como “escuelas en ámbito urbano” a las escuelas ubicadas en localidades censales de 2000 habitantes y más y/o todas las escuelas ubicadas en localidades censales de menos de 2000 habitantes pero que, según el INDEC, se encuentran “comprendidas” dentro de otra localidad censal de más de 2000 habitantes. “Escuelas

---

<sup>15</sup> <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/jornadaextendida/> (Consultado, junio 2011).

en ámbito rural” son consideradas aquellas que se ubican en el amanzanado de una localidad censal de menos de 2000 habitantes y/o las que se ubican en campo abierto.

Nuestra muestra comprende una escuela urbana y otra de ámbito rural agrupado.

Otro criterio considerado, relacionado éste con la dimensión tiempo, es la estructura temporal del sistema educativo que rige en la escuela, es decir, su organización en grados, también llamado ‘cronosistema escolar’. Como ya señaláramos Terigi (2003) nos indica que “se trata en primer lugar de un sistema graduado, en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación (Terigi, 2003: 02). Pero junto a esa estructura temporal en la que un grado es igual a un agrupamiento según criterio de logros académicos previos, aparece la organización del plurigrado o multigrado, en la cual en una sección escolar se agrupan alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria con un mismo maestro. Como advierte Terigi (2006) esta modalidad de organización surgió “para aquellos contextos sociales en que la ratio docente/alumno imposibilita la gradualidad; tal es el caso de las escuelas ubicadas en zonas rurales” (Terigi, 2006: 200).

En los casos estudiados, una de las escuelas posee solo la estructura tradicional y la otra tiene plurigrado en el primer ciclo.

Un tercer criterio considerado, refiere al nivel o grado de readecuación de los componentes espacio temporales del dispositivo escolar que conllevó la implementación en cada escuela de la modalidad de jornada extendida. En tal sentido, pudimos clasificar las escuelas como ‘readecuadas’, escuelas que debieron modificar su diseño espacial y arquitectónico y su organización temporal de jornada simple a jornada extendida y como ‘no readecuadas’ a escuelas diseñadas y organizadas bajo la modalidad desde su creación.

Una de las escuelas bajo estudio se ha creado bajo la modalidad de jornada extendida y la otra era una escuela de jornada simple que modificó su organización y readeculó su edificio a partir de su incorporación a la misma.

Atender este criterio, permitió considerar otra dimensión como es el tiempo en que la escuela ha estado bajo la modalidad: la readecuada inició con la experiencia en el año 2006 y la institución creada bajo la modalidad lo hizo en el 2011.

Cabe aclarar que este criterio para la selección de los casos en estudio no había sido considerado *a priori*, sino después de los primeros contactos con informantes claves, quienes en conocimiento de los objetivos de la investigación, propusieron ‘visitar’ esta escuela, que resultaba *interesante porque es una escuela que desde cero se arma como jornada extendida: el edificio, la planta docente, los alumnos, se crea como de jornada extendida* (Entrevista a la Referente Pedagógica Modalidad Jornada Extendida).

En último lugar, nos resulta necesario manifestar que el primer criterio considerado para la selección de los casos, se volvió luego un criterio invalidado. Inicialmente se consideró como criterio de selección, las diferentes formas de organización temporal establecida por los calendarios escolares que rigen en la escuela. En la provincia de Río Negro existen dos períodos escolares, el período febrero–diciembre y el período septiembre–mayo. En este último período están comprendidas aquellas escuelas ubicadas en la Meseta y la Cordillera rionegrina, en las que las condiciones climáticas invernales imposibilitan el acceso a las mismas. Identificamos que sólo



una escuela del período septiembre mayo estaba incluida en el Proyecto de Jornada Extendida. Se trata de la Escuela de Fitamiche, un aislado paraje ubicado a 25 kilómetros de Ñorquinco y unos 170 de Bariloche, en la zona Andina rionegrina. En marzo del 2011 se iniciaron las conversaciones con el Supervisor Zonal de la misma, para programar un viaje al paraje, pero en mayo de ese año, se resuelve iniciar la reconstrucción de la escuela, por lo que su alumnado y docentes son reubicados en distintas instituciones de Bariloche y Ñorquinco. Tal circunstancia nos llevó a no considerar a esa institución como caso de estudio. Por lo que sólo son estudiadas escuelas comprendidas en el período febrero –diciembre.

Junto a los criterios teóricos arriba expuestos (emplazamiento de la escuela según ámbitos geográficos; grado de readecuación de los componentes espacio temporales del dispositivo escolar a la modalidad de jornada extendida y organización en grados o plurigrados) se tuvieron en cuenta criterios prácticos, vinculados a la viabilidad de la investigación: se seleccionaron escuelas que cumplieran con varios de esos criterios, así pudimos identificar una escuela urbana, con estructura gradual y diseñada como escuela de jornada extendida y otra escuela rural, con plurigrado y readecuada a la modalidad.

También se atendió a la accesibilidad a las mismas, en el sentido de contar la avenencia de los actores institucionales para participar de la investigación. Esto supuso realizar tramitaciones ante el Ministerio de Educación de la Provincia, los supervisores escolares y las propias instituciones. Volveremos sobre este tema en el apartado referido al ingreso al campo.

Y, finalmente, se contempló la viabilidad de la investigación: las escuelas seleccionadas se encuentran ubicadas a no más de 200 km de la localidad de residencia de la tesista.

En la Tabla Nº 2 se sintetizan los criterios utilizados para seleccionar los casos y se establecen las escuelas que conforman la muestra de esta investigación.

**Tabla 2: Selección de casos: criterios utilizados.**

<b>Criterio</b>		<b>Escuela</b>
Grado de readecuación de los componentes espacio temporales del dispositivo escolar a la modalidad de jornada extendida.	No readecuado (escuelas diseñadas y organizadas bajo la modalidad desde su creación)	Escuela B
	Readecuadas (escuelas que debieron readecuar su diseño y organización a la modalidad de jornada extendida)	Escuela A
Estructura temporal del sistema educativo (ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes) que rige en la escuela.	Estructura tradicional (un grado/agrupamiento según criterio etáreo)	Escuela B
	Estructura multigrado (agrupamientos que contienen alumnos de varias edades, según otros criterios)	Escuela A
Emplazamiento de la escuela según ámbitos	Urbana	Escuela B
	Rural	Escuela A

### 3.3. EL ACCESO AL CAMPO.

Conjuntamente a la selección de los casos se iniciaron las gestiones para el acceso al campo. Se recurrieron a procedimientos formales e informales, comenzando por éstos últimos. Se contactó al referente provincial del Programa Escuelas de Jornada Extendida, quién derivó la negociación en un referente regional de la modalidad. Los referentes pedagógicos regionales son una figura creada ad-hoc (a través de la Resolución 1730/10) con la misión de “asesorar a los equipos directivos, docentes y talleristas de las escuelas de Jornada Extendida asegurando la pertinencia pedagógica, el seguimiento y la evaluación de su propuesta educativa, en el marco de los objetivos del proyecto y de la normativa vigente” (Resolución CPE 1730/10).

Este referente era una directora de una de las primeras escuelas que implementaron la extensión de la jornada escolar y que ahora cumple esa nueva función para la Zona Valle Inferior y Atlántica<sup>16</sup>.

Puesta en conocimiento de los criterios considerados, esta informante fue describiendo las distintas escuelas bajo su responsabilidad que cumplían con uno u otro requisito, a la vez que brindó información adicional sobre diferentes contingencias institucionales (por ejemplo el traslado de una institución a otro edificio para la realización de las tareas de construcción de aulas y comedor que la implementación de la modalidad requiere o el conflicto suscitado en otra de las escuelas que generó la intervención de diversos organismos públicos creando un escenario poco receptivo para esta investigación) que permitió descartar algunas escuelas y definir dos de la Zona Atlántica.

Esta informante operó, además, como ‘portero’ (Guber, 2005) pues contactó de manera informal a los supervisores regionales y a los directores escolares, brindándoles información preliminar sobre la investigación y obteniendo un primer consentimiento para la realización de la misma.

Lograda la anuencia de los actores escolares, se procedió a solicitar las autorizaciones correspondientes, mediante notas y entrevistas con la Ministro de Educación de la Provincia, la Directora de Nivel Primario y los Supervisores de las instituciones que conformaron la muestra. El cambio de gestión en la provincia, acontecido a fines del 2011, requirió que se reiterara la presentación formal de la investigación ante las nuevas autoridades ministeriales.

---

<sup>16</sup> El sistema educativo rionegrino se encuentra administrativamente dividido en dos tipos de jurisdicciones: primero en Delegaciones Regionales: Valle Inferior, Atlántica, Andina, Andina Sur, Sur I y II, Alto Valle Este I y II, Alto Valle Oeste, Alto Valle Centro I y II y Valle Medio (Res. CPE N° CPE N° 86/2008) las cuales se subdividen en Zonas de Supervisión, de acuerdo a la cantidad de establecimientos educativos. La Delegación Regional administra los recursos materiales y humanos (licencias, liquidación de sueldos etc.) de las escuelas bajo esa jurisdicción y las Zonas de Supervisión agrupan un número aproximado de 10 establecimientos y tienen las funciones señaladas para el supervisor de asesoramiento pedagógico, designación de docentes, etc. La Delegación Valle Inferior comprende las localidades de Viedma; Balneario El Cóndor; San Javier; Guardia Mitre; Colonia Frías; El Dique, General Conesa; Monte Bagual; Colonia La Luisa; El Paso; Colonia San Juan; El Juncal; Colonia Santa Rosa; Colonia Santa Teresita; Vicealmirante O'Connor; Colonia Conesa; y la Zona Atlántica las localidades de San Antonio Oeste, Valcheta, Puerto San Antonio Este, Las Grutas, Chipauquíl, Nahuel Niyeu, Aguada Cecilio, Sierra Grande, Cona Niyeu, Arroyo Tembrao, Arroyo Los Berros, Sierra Paileman, Arroyo de la Ventana y Playas Doradas.

El trabajo de campo se inició en agosto del 2011 y los últimos contactos con los actores institucionales se desarrollaron en el mes de mayo del 2012, ya durante la etapa de análisis de datos y para ampliar la información sobre algunos aspectos surgidos del propio análisis.

### 3.4. FUENTES Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El estudio de caso implica necesariamente recurrir a múltiples fuentes de información a través de distintas técnicas.

Pensar en la conformación del dispositivo supuso rastrear, lo que Foucault (1996) llama “textos prescriptivos”, es decir, aquellos

textos que, sea cual fuere su forma [...] pretenden dar reglas, opiniones, consejos para comportarse como se debe: textos "prácticos", que en sí mismos son objeto de "práctica" en la medida en que están hechos para ser leídos, aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y en que buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria (Foucault, 1996:15).

Textos que, en alguna medida, refieren a la organización temporo-espacial del dispositivo escolar, que son “una pieza de la dramaturgia de lo real [...]. Múltiples voces que se organizan en una enorme masa documental y se constituyen así, a través del tiempo, en la memoria que crece sin cesar” (Foucault, 1999:03,07) acerca de la escuela y sus (buenas) formas de organización.

En nuestro trabajo hemos utilizado fuentes documentales tales como: normativas nacionales de distinto tenor, Leyes, Resoluciones del Consejo Federal de Educación y normas de arquitectura escolar<sup>17</sup>; leyes provinciales<sup>18</sup>, los distintos Diseños Curriculares que han regido en el Nivel Primario desde la transferencia de las escuelas del ámbito Nacional a la Provincia<sup>19</sup>. También fueron analizados algunos documentos que acompañaron la implementación de dichos diseños<sup>20</sup>, el Calendario Escolar 2011-2012 (Resolución Consejo Provincial de Educación –CPE– N° 2760/10 y

---

<sup>17</sup> Tales como la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y su antecesora, la Ley Federal de Educación N° 24.195; la Ley de Financiamiento Educativo; la Ley Nacional N° 25.864 que establece la cantidad mínima de días de clase y la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 165/11 y los Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar, formulados por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 1998.

<sup>18</sup> Como la Ley Orgánica de Educación de la provincia N° 2.444, la Ley N°2514 sobre pautas para la construcción de escuelas en la Provincia, la Ley N° 2822 sobre la previsión de espacios verdes en las escuelas.

<sup>19</sup> Los Lineamientos Curriculares para el Nivel Primario formulados durante el gobierno de facto e implementados a partir del año 1979, el Proyecto Curricular para la Educación Básica, elaborado a partir del retorno de la democracia y aprobado por Resolución del Consejo Provincial de Educación (CPE) N° 157/91, el Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 Versión 1.1. formalizado por Resolución CPE N° 453/97 que adecúa el Currículo anterior a las prescripciones de la Ley Federal de Educación, el Diseño Curricular del 7° grado aprobado por Resolución CPE N° 97/2.003 y el actual Diseño Curricular aprobado por Resolución CPE N° N° 2135/11.

<sup>20</sup> Como el denominado Estructura Cíclica, Nivel Primario (CPE, 1982) o la Revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario, Eje III, Aportes docentes (Gobierno de la provincia de Río Negro, 2010).

su modificatoria Resolución CPE N° 1610/11) y otras normas que regulan el nivel primario<sup>21</sup> y que inciden en la configuración del espacio o el tiempo escolar.

Por supuesto que se han considerado las normas que regulan el Proyecto de Jornada Extendida (Resoluciones CPE N° 797/06, 958/08 y 959/08; Disposición de la Dirección de Nivel Primario N° 54/08) y las que establecen la incorporación de las escuelas al Proyecto (Resolución CPE N° N° 2154/06 de incorporación de la escuela B al Proyecto y Resolución CPE N° 0105/11 mediante la que se incluye a la Escuela A al mismo). También se ha considerado el Informe técnico que el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha realizado para el otorgamiento del Préstamo 1966/OC-AR.

Asimismo se han estudiado documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela A (la Escuela B no había elaborado al momento de la indagación el suyo), los Proyectos de Taller de ambas instituciones, normas de convivencia de la Escuela A, disposiciones y notas internas de las escuelas, grillas de distribución horaria, avisos y cartelera sobre organización del tiempo y el espacio escolar que observamos en las salas de docentes y/o en la dirección del establecimiento.

Se han consultado, asimismo, Manuales de Estadísticas Educativas nacionales y provinciales (DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004; Secretaría Técnica de Estadísticas, Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2010). Y trabajos de análisis demográficos de las localidades en las que se encuentran emplazadas las escuelas bajo estudio (Dirección General de Estadística y Censos de Río Negro, 2004). También se ha recurrido, como fuentes secundarias, a estudios realizados en la provincia sobre las zonas geográficas y productivas en la que se encuentran insertas las escuelas (Steimbregger, 2005; Cavalcanti, y Bendini, 2001; Tagliani, 2009 Zusman y Minvielle 1995; Serventi, 1993).

En el caso de la Escuela B, recientemente creada (año 2010) y con escasa producción de documentos que den cuenta de su organización e historia, también se recurrió a la información contenida en las notas periodísticas que los medios locales generaron en relación a la Escuela y al barrio en el que se encuentra emplazada.

La búsqueda y selección de estos documentos se realizó a lo largo del proceso de investigación, en función de las dimensiones y subdimensiones de análisis previstas y de otras que fueron surgiendo a partir del propio proceso interpretativo. Asimismo, los datos recolectados de las entrevistas con los distintos informantes, nos orientaron sobre qué otras normas, documentos o circulares, operaban como ‘textos prescriptivos’, reorientando y dinamizando nuestra búsqueda.

La mayoría de dichos documentos (fundamentalmente los de alcance nacional o provincial) se encuentran disponibles en los portales que los Ministerios de las distintas jurisdicciones han desarrollado. En el caso de los documentos institucionales, las propias escuelas nos dieron acceso

---

<sup>21</sup> Como el Reglamento del Nivel Primario (Res. CPE N° 90/87), el Régimen Único de Interinatos y Suplencias (Resolución CPE N° 100/92) y la que regula la Evaluación, Acreditación y Promoción del Nivel Primario (Resolución CPE N° 4057/02 y sus modificatorias) y sus antecedentes, Resoluciones CPE N°1859/1992 y N° 4057/2002. La Resolución CPE N° 2815/1999 que establece criterios físicos y pedagógicos para la conformación de las secciones y la Resolución CPE N° 1720/01 y su modificatoria, Resolución CPE N° 2440/10, que regula la inscripción a primer grado.

a los mismos. Otros (como las notas o avisos obrantes en las paredes de las escuelas o sobre las mesas de las salas de docentes) fueron registrados en las visitas a las instituciones.

También se constituyeron en unidades de información actores institucionales tales como: los dos supervisores escolares de las escuelas bajo estudio, sus directores, la vicedirectora de la Escuela B, al menos dos maestros de grado por institución; al menos dos talleristas por institución, Referentes Pedagógicos Regionales y Referentes Ministeriales a cargo de la formulación del Proyecto Provincial de Jornada Extendida.

En estos casos las técnicas de recolección utilizadas han sido entrevistas semiestructuradas que se desarrollaron en escenarios naturales (en el aula taller, en espacio de recreo, en la dirección de la escuela, en el despacho del supervisor).

Este trabajo entiende a las técnicas de recolección y análisis de datos como dispositivos para obtener y analizar información cuyas cualidades, limitaciones y distorsiones deben ser controladas teórica y metodológicamente. Estas técnicas no son la aplicación mecánica de un corpus teórico sino que sus pautas se subordinan a la relación teórico práctica de la situación de campo. Son técnicas flexibles, lo que no quiere decir "no planificadas y diseñadas". Se contó con una guía de entrevista (ver en Anexo II Guía de Entrevista) que fue recreada, ajustada, a lo largo del proceso de recolección de datos.

La selección de los informantes se realizó en función de distintos criterios: en primer lugar se buscó contar con los diferentes actores que intervienen en el diseño de la organización temporo espacial de las escuelas estudiadas: desde los referentes o técnicos ministeriales, pasando por los estamentos regionales (referente pedagógico), zonales (supervisores) e institucionales (equipos directivos). Para analizar la micropolítica del tiempo y el espacio en las aulas y aulas taller, se entrevistó a las personas a cargo de ellas. Entre todos los docentes y talleristas, se buscó tomar contacto con uno por ciclo, y entre los del ciclo, siguiendo un criterio de oportunidad, los que nos permitieron entrevistarlos y acceder a sus aulas.

También se recolectaron datos a través de la observación directa del espacio escolar, su organización, distribución y uso, las diferencias en la configuración física de los espacios áulicos, los talleres y los espacios recreativos y el comedor, el comportamiento de alumnos y docentes en cada uno de estos espacios (ver en Anexo III Guía de Observación). En cada institución se observó una jornada completa de trabajo (8 horas), desde la llegada de los niños a la escuela hasta su retiro; se observó el desarrollo de dos clases tradicionales, de por lo menos dos clases de taller, de los espacios recreativos (recreo) y del espacio de comedor.

Una presentación sintética de las fuentes de información y técnicas de recolección de datos utilizadas para cada dimensión de análisis aparece en la Tabla N° 1 que figura en el Anexo I.

### **3.5. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS**

La codificación y análisis de los datos se dio en forma conjunta con la etapa de recolección de información, en tanto a ellas se las entendió desde una conexión de interdependencia y de reciprocidad mutua.

La codificación y posterior tabulación de los datos se realizó por ejes temáticos vinculados a las dimensiones y subdimensiones de análisis ya presentadas. Discriminando, asimismo por caso-escuela y por el tipo de fuentes y técnicas de recolección de la que provenían los datos (documentales, de las entrevistas, de las observaciones).

En el proceso de codificación se observó que muchos de los datos aludían a lo que podríamos denominar la configuración general del dispositivo escolar del nivel primario rionegrino. Configuración que opera como marco de lo posible para las organizaciones singulares del mismo en las escuelas. Esto resultó particularmente notorio en lo que refiere al tiempo escolar.

Analizar la configuración actual del tiempo y el espacio en la escuela nos relanzó, en algunas dimensiones, a revisar la génesis histórica de la misma.

La etapa de obtención, análisis e interpretación de datos se llevó adelante a través de aproximaciones sucesivas al objeto de estudio. Cada aproximación se iba materializando en informes escritos parciales que requerían mayores niveles de elaboración.

La etapa de presentación de los datos se condensa en la redacción de los dos capítulos siguientes (IV y V). Los capítulos de análisis de datos se han organizado en torno a las dos grandes dimensiones de análisis: el espacio y el tiempo escolar. Cada una de estas dimensiones está desagregada por las subdimensiones de análisis, en las que se presentan datos generales del dispositivo escolar de nivel primario, de la forma en que éste se (re)organiza desde la política de extensión de la jornada escolar y cómo esto se materializa en cada una de las instituciones estudiadas, con sus puntos en común y sus particularidades.

## Capítulo IV

### El espacio

¿Cómo se (re)organiza el dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de ampliación de la jornada escolar?, ¿cómo se (re)organizan el tiempo y el espacio escolar en dichas escuelas?, y ¿de qué manera dicha (re)organización implica a la de los restantes componentes concurrentes de lo escolar?

En este Capítulo intentaremos dar respuestas a estas preguntas, más específicamente a las que refieren al espacio escolar. A tal fin, auxiliados por autores inscriptos en la tradición foucaultiana y de otros que, sin estarlo pero sin contradecir epistemológicamente a dicha propuesta teórica, han hecho del espacio escolar su tema de indagación, hemos desagregado diversas configuraciones del mismo, que operaron como dimensiones de análisis en esta indagación<sup>22</sup>.

Comenzaremos analizando el **emplazamiento de ambas escuelas**, cómo el mismo opera categorizándolas en rurales y urbanas (y otras sub-distinciones), su relación con la definición del área de atracción e influencia de cada institución (el llamado 'radio escolar') y el papel que juega en la focalización de las políticas de ampliación de la jornada escolar.

Analizaremos luego el **edificio escolar**<sup>23</sup>, su historicidad, y en él, la conformación y distribución de distintas áreas (edificadas y no edificadas) y las funciones y usos asignados a las mismas. Focalizaremos en las nuevas áreas incorporadas a la escuela para cobijar las actividades de la jornada extendida (talleres, laboratorios y comedor).

Luego analizaremos la **configuración de las personas en el espacio escolar**: con conformación de las secciones escolares y su (re)configuración con la implementación de los talleres en la extensión de la jornada escolar.

#### 4.1. EL EMPLAZAMIENTO DE LA ESCUELA

El emplazamiento de la escuela condiciona y explica las relaciones de la escuela con el entorno y con otros espacios y lugares distintos del acotado como escuela. A continuación analizaremos como el emplazamiento de las escuelas conlleva cierta **categorización** de las mismas (en rurales y urbanas), se vincula a la definición de su **área de atracción e influencia** (el llamado '**radio**

---

<sup>22</sup> Ver Anexo I, Tabla 1: Matriz con preguntas de investigación, objetivos, dimensiones, indicadores, fuentes de información y técnicas de recolección.

<sup>23</sup> La recolección y análisis de datos referidos al edificio escolar, se realizó considerando tres dimensiones de análisis: a) zonas edificadas y no edificadas de la escuela; b) la disposición interna de las zonas edificadas, distribución y usos asignados a las distintas dependencias y c) la configuración física y disposición interna de los objetos en dependencias concretas: aulas, talleres, espacios recreativos. Pero el propio proceso de análisis y la necesidad de comunicar los resultados llevó a la integración de las mismas en una dimensión más integradora que las contiene como es la configuración del edificio escolar.

escolar') y juega un papel fundamental en la **focalización de las políticas** de ampliación de la jornada escolar.

Cómo señalamos en el Capítulo V al establecer los criterios de selección de las escuelas estudiadas, los Manuales de Estadísticas Educativas nacionales y provinciales (DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004; Secretaría Técnica de Estadísticas, Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2010) clasifican las escuelas según su localización y siguiendo un criterio demográfico, en: 'escuelas urbanas' y 'escuelas de ámbito rural'. A su vez, las escuelas del ámbito rural se diferencian en 'escuelas de ámbito rural agrupado' y 'escuelas de ámbito rural disperso'.

En alguna otra normativa provincial (Resolución CPE N° 2815/1999) se discrimina a los establecimientos en 'urbanos' y 'rurales' (según las categorías arriba señaladas), y dentro de la categoría de rurales, diferencia los 'rurales Valles' de los 'rurales Meseta y Cordillera'. Cabe aclarar que, dentro del ámbito geográfico de la provincia de Río Negro es posible identificar tres grandes regiones (Tagliani, 2009): la meseta que incluye los departamentos de A. Alsina, San Antonio, Valcheta, Nueve de Julio, Veinticinco de Mayo, Ñorquinco, El Cuy, Pilcaniyeu; los Valles que abarca General Roca, Avellaneda, Conesa y Pichi Mahuida; y la región andina que comprende el departamento Bariloche (Ver Figura 1).

En estas clasificaciones, si bien se incorporan referencias geográficas, la diferencia que la norma establece entre la ruralidad de los valles y la de la meseta y cordillera, se basa, nuevamente, en el aspecto demográfico: en Río Negro, tanto la meseta como la cordillera (exceptuando San Carlos de Bariloche y El Bolsón) poseen una baja densidad poblacional mientras que los valles irrigados sobre los ríos Negro y Colorado, por la fertilidad de tierras sistematizadas y dotadas de riego, concentran el mayor número de población (además de los agentes económicos que conforman los sectores productivos en la provincia). También se pueden conjeturar diferencias sociológicas y culturales en la población de ambas ruralidades: crianceros, hijos de antiguos pobladores pertenecientes a comunidades originarias o a familias de inmigrantes radicadas en la región a principio de siglo, en el caso de la meseta<sup>24</sup> y la presencia de un importante número de migrantes –algunos radicados hace décadas y otros estacionales– provenientes de las provincias del norte del país, de países limítrofes o de la propia Línea Sur rionegrina, en el caso de los valles<sup>25</sup> (Cavalcanti, y Bendini, 2001).

---

<sup>24</sup> Un estudio demográfico sostiene que “los departamentos que registran crecimiento negativo en varios períodos intercensales coinciden fundamentalmente con los localizados en el área de meseta (25 de Mayo, 9 de Julio, Valcheta, Pilcaniyeu y Ñorquinco). Es importante resaltar que dentro del área de meseta, se encuentra la Línea Sur que representa al sector provincial más pobre y menos poblado, a pesar de su temprana ocupación resultante del desplazamiento del ganado lanar desde la región pampeana. La Línea Sur se caracteriza tempranamente por ser un espacio con fuertes pérdidas de población a favor de los departamentos General Roca y Bariloche. Este continuo proceso de pérdida de población está fuertemente relacionado con la actividad económica predominante, la ganadería ovina extensiva [...] En este sentido, el 47 por ciento de los productores sólo posee [...] el 7 por ciento de las existencias ganaderas. [...] predominan los establecimientos con características de minifundio sin capacidad técnica ni financiera para hacer frente a las reiteradas crisis por factores climáticos y/o económicos que afectan a la actividad” (Steimbregger, 2005:10).

<sup>25</sup> El citado estudio describirá, además, la configuración regional de los valles rionegrinos de la siguiente manera: “la actividad frutícola representa más de los dos tercios del producto sectorial, y los cultivos más importantes son los de pepita, manzanas y peras, que representan algo más del 80% de la producción nacional de esos cultivos. [...] La intervención estatal en la dotación de infraestructura básica –riego, sistematización, transporte– y en la distribución de



El Proyecto Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro considera la localización de las escuelas para determinar la **focalización del programa**. En dicha política se establece que la construcción de nuevos establecimientos se realizará en escuelas urbanas de zonas socioeconómicamente desfavorables y las obras de rehabilitación o reformas en escuelas rurales dispersas y aglomeradas.

Así, por ejemplo, la escuela A, creada en el año 1964 y una de las primeras en ingresar al citado Proyecto<sup>26</sup>, es una escuela de ámbito rural agrupado de valles, pues se ubica en el amanzanado de una localidad censal de menos de 2000 habitantes.

La escuela está situada a la vera de la Ruta Provincial N° 250. Según el Censo 2001<sup>27</sup>, la Colonia en la que está ubicada tenía una población de 80 personas (no existen datos más actualizados); la misma se encuentra a 12 km de la localidad cabecera de Departamento, una comarca agrícola, creada por el Estado Nacional en 1876 (Zusman y Minvielle 1995), que cuenta con 12.678 hectáreas irrigadas (Serventi, 1993:02), en la que se desarrolla una fuerte actividad hortícola.

Señala la directora del establecimiento educativo:

*Si bien en la zona rural del Departamento hubo pobladores dispersos desde el principio de siglo, la Colonia se desarrolla a partir de 1950 con la parcelación de las tierras, lo que significó el asentamiento de familias (entrevista a la directora del establecimiento)*

De las entrevistas realizadas (a docentes, talleristas, directivos y supervisora) y un breve recorrido por el asentamiento poblacional vecino, permite constatar que dos son las principales actividades económicas de las familias: la agropecuaria, fundamentalmente la producción hortícola que se desarrolla en chacras de la Colonia y el trabajo en hornos de ladrillos. También existen algunos pobladores que poseen pequeños comercios en el mismo barrio (kioscos, mercados).

La cercanía a la localidad cabecera de Departamento, el acceso inmediato a la ruta, el desarrollo de los medios de comunicación (televisión, teléfono), el tipo de actividades que se desarrollan que combina empleo agrícola, no agrícola y servicios (Burtnik, 2008:21) hace que el lugar de emplazamiento de la Escuela parezca encuadrarse en la categoría de 'nueva ruralidad' (Kessler, 2006, Espíndola, 2002; Garcia et al, 2011). La 'nueva ruralidad', parafraseando a Espíndola (2002) se trata de un "continuo rural-urbano" en el que las "fronteras se desdibujan" como consecuencia de la cultura global, los cambios en las actividades económicas y ocupacionales. "La Nueva Ruralidad capta cambios sustanciales en el campo: una creciente pluriactividad, con empleos en ámbitos no rurales y diversificación de los ingresos de los campesinos. También

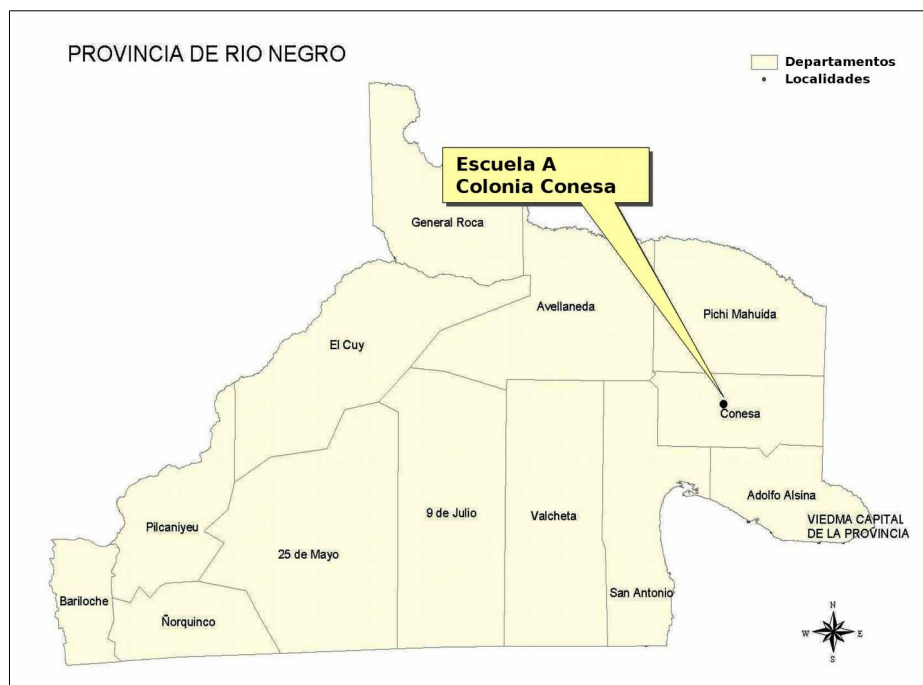
---

tierras, conjuntamente con los emprendimientos privados posteriores, hicieron posible que estas áreas se transformaran en espacios altamente productivos y sumamente atractivos para el asentamiento de población. En general las nuevas regiones productivas ofrecen oportunidades de trabajo y empleo que atraen migrantes de distintos orígenes, quienes se establecen y son incluidos (en el proceso productivo) de acuerdo con esas distinciones (Cavalcanti. y Bendini, 2001: 343).

<sup>26</sup> La escuela es incorporada al Proyecto Escuelas de Jornada Extendida el día 6 de Noviembre del 2006, mediante Resolución N° 2154/06).

<sup>27</sup> Estos son los datos más actuales disponibles por localidad. Los datos del Censo 2011 no se encuentran discriminados de esa manera, sino agrupados por Departamento.

cambios en la valoración de lo rural, así como también cambios en los estilos de vida” (Burtnik, 2008:21).



Ubicación Escuela A

La escuela B, por su parte, es creada el mismo año en que se desarrolla el trabajo de campo de esta investigación, el día 01 de febrero del 2011<sup>28</sup> y comienza a funcionar el 03 de marzo de ese año en un edificio que será el primero en la provincia construido para la modalidad de jornada extendida.

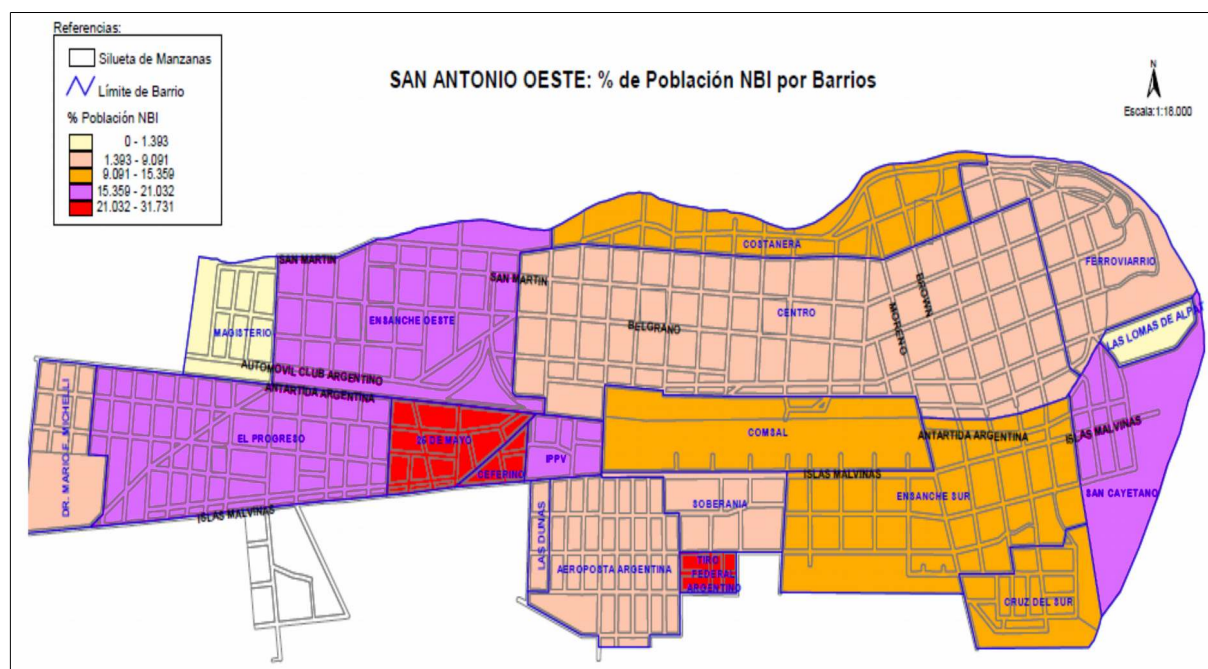
Es una escuela urbana, emplazada en un barrio ubicado en la zona sur de la ciudad. Esta ciudad tiene alrededor de 17.000 habitantes (según datos aportados por los entrevistados, los últimos datos disponibles, que son los del Censo 2001 señalan que la localidad tenía en ese momento 13.753 habitantes), siendo cabecera del Departamento. Ubicada sobre la costa atlántica rionegrina, su actividad económica se centra en la pesca, explotación de minerales y el turismo, ya que a 60 km de la ciudad funciona, desde 1983, el Puerto de aguas Profundas y a 15 km. se encuentra uno de los centros turísticos más concurridos de la Patagonia.

La escuela se encuentra emplazada en la zona de mayor crecimiento demográfico de la ciudad. *La ciudad crece para el lado sur, allí se desarrollan la mayoría de los barrios y la escuela capta alumnos de los barrios El Progreso, 25 de Mayo, IPPV, además de chicos provenientes de otras escuelas del centro*, señala el supervisor escolar en una de las entrevistas. El director del establecimiento amplía:

<sup>28</sup> Resolución CPE 0105/11.

El barrio en el que se construyó la escuela es un barrio de los suburbios, ha crecido muchísimo en los últimos años, con gente que se va asentando en lotes fiscales, y construyen sus casas con esfuerzo propio o con la ayuda del Estado. Es el barrio que está cerca del cementerio. La ciudad se extiende para esa zona, la escuela se hizo allí para atender el grueso de la población del barrio (Entrevista al Director de la Escuela B)

Según datos elaborados por la Dirección de Estadísticas y Censos de la Provincia de Río Negro, en la zona de influencia de la escuela se encuentran los barrios con más altos índices de Necesidades Básicas Insatisfechas de la localidad. La observación de la zona de la escuela nos devuelve un paisaje árido, con calles sin asfalto, grandes terrenos aún desocupados (*estamos casi al borde de la ciudad*, señala una docente) y varias casas en construcción y habitadas, realizadas de ladrillos y con techos en general de chapa. “El centro”, la parte urbanizada de la localidad queda atrás, al cruzar la avenida Islas Malvinas, que es el límite imaginario entre las zonas más y menos urbanizadas de la localidad.



Mapa NBI barrios de la localidad en la que se encuentra ubicada la escuela B

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos. RN (2004)

El emplazamiento geográfico de las escuelas es vinculado, tanto por las políticas educativas como por sus analistas, a la situación socioeconómica de los alumnos que asisten a las mismas. Se trata de la presencia de cierto ‘razonamiento poblacional’ (Popkewiz, 2004), muy presente en el gobierno del sistema educativo y de los intentos de reformas del mismo, tal es el caso de la Jornada Extendida. En tal sentido, Popkewiz (2004) nos advierte que:

Pensar en la gente como perteneciente a una población, tanto forma parte de nuestra razón, que con frecuencia ignoramos que nuestras opiniones sobre esta gente, que pertenece a una

población, es una invención histórica y el efecto del poder. El razonamiento poblacional emergió con tácticas de reforma estatal, preocupadas por la administración del bienestar social. La gente estuvo definida en relación con las poblaciones que podrían ser ordenadas por medio de la aritmética política del Estado (Popkewitz, 2004:06).

En esa línea, la Ley de Financiamiento Educativo, al enunciar la meta de ampliación de la cobertura de la jornada escolar al 30% de los alumnos de la educación básica, menciona que se deben priorizar los sectores sociales y las zonas geográficas “más desfavorecidas”. Por eso, tal como señalan Rivas, Vera y Bezem, (2011), uno de los temas más sensibles en una política nacional de ampliación de la jornada escolar es la localización de las escuelas y de los ámbitos geográficos donde construir nuevas. Los autores de referencia sostienen:

Aquí se materializan las grandes posibilidades de privilegiar a los sectores más desfavorecidos y generar condiciones educativas más propicias para garantizar su derecho pleno a nuevas prácticas educativas, capaces de mejorar sus condiciones actuales y futuras de vida (Rivas, Vera y Bezem, 2011:71).

Con ese marco, la elegibilidad de las escuelas para su incorporación al Proyecto Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro se realiza en base a un índice que incluye “factores de vulnerabilidad social, educativa y económica, así como costos de intervención eficientes” (BID, 2008: 17). Adicionalmente es necesario que cada escuela haya formulado un proyecto institucional y pedagógico para la JE, la firma de un Acta Acuerdo entre el Ministerio de Educación y la institución educativa expresando su adhesión a los términos del Programa; también se requiere que el terreno sea de propiedad fiscal (provincial o municipal), libre de ocupantes, en el caso de nuevas construcciones o que el establecimiento cuente “con espacios áulicos o en condiciones de refuncionalizar para realizar actividades de la extensión horaria” (Res. CPE N° 959/08). Además el diseño del proyecto ejecutivo debe responder a las normas municipales (técnicas, administrativas, ambientales). Sin embargo, en la numerosa documentación analizada, no aparecen publicados los ‘índices de vulnerabilidad’ de las escuelas incluidas en el proyecto, ni siquiera los indicadores y fórmulas con que se calculan

Es decir, aparecerían articulados tres criterios para establecer la elección de las escuelas: un **criterio de equidad**, que se basa en el nivel socioeconómico de los alumnos; un **criterio de calidad**, como es la formulación de un proyecto institucional y pedagógico y la adhesión al mismo por parte de la comunidad educativa y un **criterio de viabilidad**, que está dado por las condiciones edilicias de las escuelas refuncionalizadas o los requisitos que deben cumplir los terrenos (Rivas, Vera y Bezem, 2011).

En el caso de la escuela A, la supervisora escolar, quien al ingresar la escuela al proyecto se desempeñaba como directora de la misma, describe de la siguiente manera el momento de ingreso al proyecto:

*vinieron del Ministerio y nos dijeron que la escuela había sido seleccionada, aún cuando esta escuela no reunía los criterios que establece el proyecto, no teníamos ni tenemos altos niveles de repitencia o desgranamiento. Nos cayó de sorpresa, pero aceptamos y ahora estamos muy satisfechos con la experiencia (entrevista con antigua Directora)*

En esta investigación no se ha podido establecer fehacientemente qué factores vinculados a la localización de esta escuela han operado en su selección para integrar el Programa de Escuelas de Jornada Extendida: Si se ha podido observar disparidad de criterios institucionales para evaluar el nivel socioeconómico de los alumnos, así como también el riesgo de cooptación de la escuela por parte de sectores de clase media, de ‘fuera del radio escolar’, que encuentran allí una oferta distinta: ‘de contención’, dirán algunos docente, una oferta ‘de calidad’ dirán otros.

Así, mientras que la directora del establecimiento señala que

*la existencia del barrio frente a la escuela hizo que el conglomerado de familias se preocupe por mejorar niveles de vida, como la instalación de una red de agua potable para el barrio, la red eléctrica y el servicio de recolección de residuos semanalmente. También se observa la no existencia de analfabetismo y un alto porcentaje de padres y madres que tienen la primaria completa (Entrevista a la Directora del Establecimiento).*

Otros datos que figuran en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) dan cuenta de esta situación fundamentalmente en lo que concierne al medio social de las familias: la mitad de las mismas tienen vivienda propia, el 25% alquilada y el 23% prestada, en su mayoría son casas de ladrillos (85%), con baño adentro (77%); todos cuentan con luz eléctrica, y provisión de gas (el 65% mediante garrafa, el resto por la red); el 57% tiene agua de red, el 32% de perforación. El 40% de los padres ha realizado estudios secundarios (10% lo han completado), otro 40% ha completado la educación primaria y un 20% la tienen incompleta.

Por otro lado varios docentes describen a los alumnos y sus familias de la siguiente manera:

un gran porcentaje de familias provienen del norte de nuestro país como así también de Bolivia, las cuales desarrollan actividades agropecuarias para su sustento, constituyendo ‘poblaciones golondrina’. Las condiciones socioeconómicas de esta comunidad en su mayoría son poco favorables (del Diagnóstico del Proyecto “Mi baúl de soluciones”).

*...las características particulares de la zona de procedencia de algunos de los alumnos influyen negativamente en el aprendizaje. La falta de materiales y estímulos de sus hogares, la imposibilidad de acceder a docentes particulares pago, la escasa pertenencia a un grupo determinado. Se da también la incorporación de niños que provienen de escuelas urbanas, debido a dificultades de adaptación en sus escuelas de origen (Entrevista a tallerista de “La tecnología amiga del ambiente”).*

El caso de la Escuela B se diferencia de la Escuela A en que, antes que la selección de una institución ya existente, se trata de la proyección de una nueva, allí donde no había oferta educativa:

*La escuela para ese barrio se había proyectado hacía varios años, para nuclear niños en riesgo social, hijos de trabajadores temporales, jornaleros, pescadores artesanales, albañiles, con trabajo precario. O de familias monoparentales, o niños que viven con algún familiar, abuelo o tío, señala el Director de la escuela en una de las entrevistas.*

No existen datos estadísticos generados por la Escuela o por otros estamentos del sistema que den cuenta de la situación socioeconómica de los alumnos que asisten a la misma.

Los entrevistados (supervisor escolar, director del establecimiento, vicedirectora) señalan que la conformación final de la matrícula de esta escuela quedó integrada por alumnos de sectores desfavorecidos conjuntamente a alumnos de sectores medios afirma la Vicedirectora: *venían chicos de una familia que vive en una chanchería, en una quema, pero también chicos del centro...*

Aparece aquí el último elemento vinculado a la localización de la escuela que condiciona la población que asistirá a la misma: la definición del **'radio de influencia'**.

Las actuales normativas de arquitectura escolar sostienen que los establecimientos escolares deben situarse en la zona de residencia de la población a la cual sirven, y las administraciones locales de educación (supervisores escolares<sup>29</sup> y directores de las instituciones) definen, en función de las distancias y los tiempos de recorrido óptimos para los alumnos, el llamado 'radio de influencia' de cada escuela. Éste es considerado para la inscripción de los alumnos en la misma, siendo un criterio de ponderación en el proceso de asignación de las vacantes escolares<sup>30</sup>.

En el caso de la Escuela A, en la observación advertimos como algunos padres traen a sus hijos caminando desde el barrio vecino, otros niños provenientes de las parcelas rurales llegan en un colectivo que contrata el Ministerio de Educación. Finalmente, un grupo de niños llegan en taxi desde la localidad aledaña.

Si bien el radio de influencia de la escuela se ha circunscripto, históricamente, a los alumnos pobladores de la Colonia, la escuela comienza a recibir, a partir de la implementación de la Jornada Extendida, alumnos por fuera del mismo, incluso un número importante de la ciudad. En ese sentido un entrevistado señala:

*A partir de la implementación de la jornada extendida, la escuela se ha vuelto atractiva para la gente de la ciudad. Quieren mandar a sus hijos por el tipo de propuesta educativa de la escuela. Tenemos que estar atentos de que eso no modifique el perfil de la escuela. Y que la matrícula no se sobredimensione (Supervisora de Nivel Primario de la Escuela- Ex Directora de la misma).*

Uno de los talleristas sostiene que *además asisten, por elección de sus padres, algunos alumnos de la localidad, porque han tenido problemas para adaptarse en otras escuelas o buscan un buen ámbito de contención (Tallerista EA).*

---

<sup>29</sup> Sobre la intervención de los supervisores en la definición del radio escolar vale el testimonio que deja, por 1934, el inspector Próspero Alemandri y que recupera Teobaldo (2006): "el problema era convencer al gobierno para dar respuesta inmediata a los reclamos: instruyendo "a los niños donde se encuentren y como se pueda". Para los cual consideraba obra patriótica "sembrar" escuelas en la Cordillera y las fronteras, "cerrando los ojos a muchas reglamentaciones... no es posible medir con el mismo cartabón el costo de la educación del niño, en el centro urbano, en el campo o en la montaña; ni se puede exigir, mientras se carece de recursos, edificios de construcción pedagógica... ni es posible tampoco,... mantener el radio escolar fijado por la ley" (Teobaldo, 2006:22). Sobre la mediación del supervisor escolar entre las políticas y las prácticas educativas rionegrinas, ver: Vercellino, Enrico (2006).

<sup>30</sup> En el caso de Río Negro, la Resolución 1720/01 y su modificatoria, Resolución 2440/10 establece: "Los criterios para el orden de admisión de los alumnos inscriptos son los que a continuación se detallan: 1) Alumnos que estén incluidos en procesos de integración a quienes se les garantizará la inscripción en la institución educativa que el Equipo Integrador considere adecuada y Alumnos que asisten a la sala de nivel inicial anexa a la escuela primaria. 2) Alumnos cuyo padre, madre, tutor/ a, se desempeñe como docente o no docente en el establecimiento educativo elegido. 3) Alumnos con hermanos que concurren de 1o a 6o grado en la escuela. 4) Alumnos domiciliados dentro del radio escolar. 5) Alumnos domiciliados fuera del radio escolar (Resolución 2440/10).

Es posible identificar aquí como un elemento del dispositivo escolar, en lo que refiere a su dimensión espacial, la **cuadriculación del territorio** sobre el que cada institución educativa ejercerá soberanía (su 'radio'), con la implementación del proyecto de referencia se resiente o tensiona; o como veremos en el caso de la Escuela B, se anula.

*La ciudad es una lengua de tierra que entra en el mar, de 8km de largo por 1km de ancho, no se puede hacer radios. Además el crecimiento demográfico va para un solo lado, donde hay luz y gas, que es el sector en el que se construyó la escuela,* describe el Supervisor de la misma.

Suspendida la exigencia burocrática de establecer radios de influencia para la Escuela, la selección de la matrícula que la integrará quedó en manos del azar: mediante un sorteo. Así lo describe un entrevistado: *La expectativa para esa escuela era enorme, se sabía que iban a ingresar 180 y se inscribieron 300. Resolvimos hacer un sorteo, porque si elegíamos nosotros se iba a generar una situación problemática* (entrevista a la Vicedirectora de la Escuela B).

El director del establecimiento agrega: *Entraron familias humildes y otras de clase media. En el funcionamiento de la escuela no se nota. No se nota el distinto núcleo familiar del que proviene el alumno.*

Tal como señalan Rivas, Vera y Bezem (2011) “la localización según nivel socioeconómico es el primer desafío de esta política” (pp 77), si se quiere ponderar un criterio de equidad.

En síntesis, analizar la localización de las escuelas que implementan proyectos de extensión de la jornada escolar nos permite advertir la fuerte presencia, tanto en las políticas educativas como en sus analistas, de un ‘razonamiento poblacional’, el cual permitiría una implementación de las mismas anticipando la población escolar destinataria y sus características sociales, económicas y culturales. Esto lo observamos en la categorización de las escuelas según su lugar de localización (en rurales y urbanas) y en la definición del ‘radio de cada escuela’ o en los criterios de elegibilidad o focalización del Proyecto Escuelas de Jornada Extendida.

Ahora bien, el análisis de los casos estudiados da cuenta de cómo todas esas operaciones y anticipaciones vinculadas a la localización territorial de las escuelas, se debilita ante:

- La falta de bases de datos fehacientes sobre el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.
- La insuficiencia de las categorías históricamente utilizadas, tal es el caso del surgimiento de las ‘nuevas ruralidades’,
- La atracción que genera esta propuesta en sectores no destinatarios de la misma (por ejemplo sectores medios) que tensionan no sólo los radios escolares asignados (como es el caso de la Escuela B), sino incluso, la categorización del escuela como rural (tal es el caso de la Escuela A)
- La falta de asunción, a nivel de las instituciones y por parte de los equipos directivos, de un rol de ejecutor de esos criterios que orientan las políticas<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Rivas, Vera y Bezem, agregarán otros factores que intervienen a la hora de determinar la localización de las escuelas incluidas en esta modalidad, como ser “la tentación de privilegiar el criterio de condiciones edilicias de las escuelas antes que el de nivel socioeconómico. [...] Las posibles disparidades de criterios en la localización [...] dentro de las provincias si se deja en manos de las agencias locales (supervisores, ministerios provinciales) la selección de las escuelas a incorporar en la política de ampliación de jornada (Rivas, Vera y Bezem, 2011:77). Los datos empíricos de esta indagación no nos permiten afirmar o negar la presencia de los mismos.

#### 4.2. EL EDIFICIO ESCOLAR Y LA CONFIGURACIÓN DE LOS ESPACIOS FÍSICOS

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos al analizar (a) las relaciones entre las zonas edificadas y no edificadas del recinto escolar, su distribución y usos; (b) la disposición interna de las zonas edificadas, la distribución y usos asignados a las distintas dependencias y (c) la configuración física de dichas dependencias.

Los edificios de las escuelas analizadas han sido construidos en momentos históricos diferentes, con más de cuarenta años de diferencia entre uno y otro: la Escuela A se comienza a construir en el año 1965 y el establecimiento B en el año 2009. La primera fue construida y funcionó por cuarenta años como una escuela de jornada simple y la segunda fue edificada bajo la modalidad de la jornada extendida.

La investigación sobre la historia de los espacios escolares en nuestro país (Chiurazzi, 2007; Toranzo, 2008) nos permite comprender las diferencias entre estos dos edificios, nos muestra cómo a lo largo del tiempo se han ido modificando las dimensiones y configuración de dichos espacios, cómo algunos ganan terreno sobre otros (espacios cerrados vs espacios abiertos).

Así, en la primera época de la construcción masiva de escuelas (1880), pedagogía y arquitectura se “dirigen hacia un mismo y claro objetivo: constituir la identidad nacional. Grandes y lujosas escuelas constituyeron una imagen propia de la institución responsable de la educación de los ciudadanos” (Toranzo, 2008:15).

Luego de la Primera Guerra Mundial, a partir de la fuerte inmigración, se deben adaptar casas para la labor educativa a los fines de contener el incremento matricular. En esos tiempos, el espacio escolar se organiza en torno a un patio interno común, alrededor del cual se distribuyen las aulas. Esto se extiende hasta las primeras décadas del siglo XX, en las que respondiendo a nuevos conceptos sanitarios, el patio pasa a estar ubicado rodeando al edificio, se sustituye el patio cerrado por el abierto, constituyendo así la fachada exterior (Toranzo, 2008).

A partir de la década del 30, y profundizándose en la década del 60, con la instalación de la educación mixta, el surgimiento de los jardines de infantes primero y los maternales luego, las primeras experiencias de ampliación de la jornada escolar y la incorporación de los comedores a la escuela, surge una arquitectura funcionalista y racionalista, que otorga mayor importancia a la resolución funcional, técnico-constructiva que a la expresión formal de los edificios<sup>32</sup>.

Junto a un fuerte impulso dado en el ámbito internacional a la investigación en este temática, se redacta en los años 70 el primer Código Rector de Arquitectura Escolar, el que va a ser actualizado casi treinta años después, con la formulación de los Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar, que se desarrollan en el marco de la implementación de la Ley Federal de Educación y que son los que hoy están en vigencia en la construcción de nuevas escuelas (como es

---

<sup>32</sup> El sistema Módulo 67 (módulo funcional de 7,20 m x 7,20 m) que se implementa en las construcciones escolares ofrece características de adaptación, flexibilidad y cambio frente a las diferentes propuestas pedagógicas. Para estos años, el Consejo Nacional de Educación (CNE), interesado en el tema de la arquitectura escolar, elabora en conjunto con la UNESCO y el CONESCAL un Plan Nacional de Construcciones Escolares para la educación primaria, en el que participan educadores y arquitectos. La etapa de diagnóstico de este trabajo estudia la situación de los edificios escolares y encuentra que la actividad pedagógica se encontraba compartimentada, inflexible a los cambios. En este plan y para esta época la arquitectura y la pedagogía trabajan juntas (Toranzo, 2008: 16).



el caso de la Escuela B) y en las ampliaciones y readecuaciones a la modalidad de la jornada extendida (como es el caso de la Escuela A).

La normativa escolar ha dado poca atención al espacio escolar, refiriendo exclusivamente a normas para la construcción de los edificios escolares<sup>33</sup> y para asegurar la seguridad, salubridad y accesibilidad a los mismos<sup>34</sup>.

Son los Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar, formulados por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 1998 los que regularan la distribución de las zonas edificadas y no edificadas de las escuelas que se construyen y las adecuaciones que se realicen en escuelas que ingresan a la modalidad de la jornada extendida<sup>35</sup>.

Términos como racionalización, optimización, flexibilidad, adaptación aparecen insistentemente en las fundamentaciones pedagógico-arquitectónicas de la actualidad, siendo el eje rector el logro de un uso eficiente de los espacios. La **racionalización** supone una “organización de los espacios que elimine locales superfluos o sobredimensionados” (Ministerio de Educación de la Nación, 1.998: 10). Tal racionalización se sostiene en el diseño de un módulo de medidas corrientes cuya repetición permitiría reducir al mínimo el número de unidades diferentes necesarias en los distintos rubros.

---

<sup>33</sup> Con respecto a las normas que se deberán seguir para la construcción de edificios escolares en el territorio de la Provincia de Río Negro, la Ley N°2514 establece que la misma debe adecuarse a la región en que sean construidas, a la edad o etapa evolutiva de los alumnos a que estén destinados, a la Ley Provincial n° 2055 (Ley del Discapacitado) y a los programas de necesidades y a las proyecciones de matrícula efectuados por el Ministerio de Educación. Asimismo debe reunir condiciones de seguridad para alumnos y docentes, construirse con los materiales más aptos a la región, respetar las normas arquitectónicas de los códigos urbanos y de edificación dispuestos en cada municipio, prever el mínimo mantenimiento mediante la simplicidad constructiva y de proyecto, y a través de la selección cuidadosa de la calidad de los materiales., promover la participación de la comunidad educativa en el relevamiento de necesidades y generar un esquema de identidad edilicia para las escuelas rionegrinas” (Ley N° 2514, art. 1°).

<sup>34</sup> La actual Ley Nacional de Educación N° 26.206, sólo en dos artículos refiere y de manera tangencial, a cuestiones del espacio escolar, refiriendo, particularmente, a características del edificio escolar. En el artículo 126, en el que se establecen los derechos de los alumnos, se señala como uno de ellos el “desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo” (art. 126, inc. j). Y en el artículo 44 se establece la necesidad de “garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares” a fin de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades. Al rastrear la normativa provincial nos encontramos con una ley que establece normas generales para la construcción de edificios escolares (Ley N° 2514 del año 1992), otra ley promulgada un par de años más tarde que establece que toda escuela a construirse deberá contar con un espacio verde (Ley N° 2822 del año 1994) y una norma menor, dictada con anterioridad, que se expresa sobre el mantenimiento de los edificios escolares (Resolución CPE N° 90/87).

<sup>35</sup> Los mismos señalan que los espacios de los edificios escolares deben ser: adecuados a la estructura organizativa del establecimiento y a las demandas de distintas formas de enseñanza, favoreciendo la conformación de espacios de variados estímulos. Tienen que permitir cambio en sus funciones, con un mínimo de modificaciones estructurales, favorecer un uso eficiente del edificio por parte de la comunidad y dar respuesta a las condicionantes locales, físicas, tecnológicas y socio-culturales” (Ministerio de Educación de la Nación 1.998).

También es un objetivo perseguido la **optimización** de los recursos disponibles, para lo que el edificio escolar debe tener capacidad de flexibilidad<sup>36</sup>, adaptación, expansión, readaptación, uso intensivo, comunitario y para emergencias y catástrofes<sup>37</sup>.

Con el concepto de **flexibilidad** está relacionado el de polivalencia o aptitud de un espacio determinado para usos y situaciones pedagógicas diferentes. Existe una clara relación entre flexibilidad y costo ya que el incremento de la flexibilidad de los espacios puede reducir el costo al hacer innecesaria la construcción de espacios específicos para ciertas actividades. La **adaptación** es definida como la capacidad del edificio escolar para permitir cambios físicos sin modificar los elementos permanentes de construcción<sup>38</sup>, la **expansión** es la capacidad de prever futuros crecimientos y que ellos se realicen sin alterar significativamente los elementos permanentes de la estructura física del edificio y la **readaptación** la de desvincular sectores, como consecuencia de una disminución del número de alumnos o por cambios pedagógicos, sin alterar el funcionamiento del resto del edificio.

Los especialistas en temas de arquitectura escolar advierten que estas regulaciones y criterios de configuración del edificio escolar “parecen responder más a una decisión referida a la economía que a la pedagogía y a la calidad educativa” (Toranzo, 2007:08).

En lo que refiere a las políticas de ampliación de la jornada escolar, la oferta de infraestructura de las escuelas resulta un aspecto medular (CIPPEC<sup>39</sup>). Específicamente al Proyecto Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro, el informe técnico del Préstamo 1966/OC-AR, prevé el financiamiento de la ampliación y/o rehabilitación de aproximadamente 70 escuelas y la construcción de aproximadamente 18. El mismo da las siguientes precisiones: “se prevé que, al final del Programa, se haya intervenido en un total de 88 escuelas, con una cobertura de al menos un 27% de los alumnos de educación primaria (20.720) asistiendo a escuelas de jornada extendida, sobre un valor inicial actual del 6,2% (4.737)” (BID 2008:13).

La construcción de nuevas escuelas, “la ampliación o rehabilitación de escuelas existentes y la dotación de su equipamiento, con el fin de contar con los espacios físicos, el equipo y el

---

<sup>36</sup> Con el concepto de flexibilidad se refiere tanto a la “flexibilidad externa dada por la integración de los edificios escolares con otros edificios públicos y privados como bibliotecas, museos, [...] que por su ubicación permitan incrementar las posibilidades de uso de los recursos disponibles, tanto para la escuela como para la comunidad” (Ministerio de Educación de la Nación 1998:09), como a la interna, que supone que el edificio escolar permite “cambios en el tipo y características de las actividades cotidianas de aprendizaje, en el tamaño de los grupos de trabajo y en la interacción social de los alumnos y la comunidad” (Ministerio de Educación de la Nación 1998:09).

<sup>37</sup> A fin de optimizar el uso de los espacios también se recomienda favorecer su uso intensivo, “estableciendo que ello comienza a verificarse cuando su utilización supera el 70% y se optimiza cuando supera el 80% de la utilización horaria educativa” (Ministerio de Educación de la Nación 1998:09). Se busca, desde el diseño, facilitar el acceso de la comunidad a determinadas instalaciones del edificio (biblioteca, salas de uso múltiple), proyectar una infraestructura física de múltiples propósitos que permita la utilización opcional de los espacios disponibles, evitar los conflictos entre las distintas actividades previendo una sectorización adecuada de lo accesible por la comunidad, respecto a lo no accesible, la adecuación del edificio a los requerimientos de Defensa Civil.

<sup>38</sup> En relación al diseño significa: realizar una estructura resistente independiente, que facilite las reorganizaciones internas. Poder añadir, remover o reubicar la estructura física de múltiples propósitos que permita la utilización opcional de los espacios disponibles, evitar los conflictos entre las distintas actividades previendo una sectorización adecuada de lo accesible por la comunidad, respecto a lo no accesible, la adecuación del edificio a los requerimientos de Defensa Civil.

<sup>39</sup> Ver Nota N° 4.

material didáctico adecuado para el desarrollo de la Jornada Extendida” (BID, 2008) es uno de los objetivos que estableció el Programa del Banco Interamericano de Desarrollo para financiar esta experiencia.

El llamado *Componente 1. Ampliación de la oferta escolar de JE* del citado Programa, supuso un aporte de US\$59,2 millones tendientes a la mejora de la infraestructura educativa en la provincia a efectos de permitir la implementación de la jornada extendida.

Se propone un prototipo de escuela nueva, de aproximadamente 1.700 m<sup>2</sup>, que incluye de cuatro a seis aulas y uno o dos talleres según matrícula, laboratorio, dirección y vice dirección, biblioteca, sala de informática y sala de docentes, secretaría, sala de usos múltiples (SUM), sanitarios con facilidades para niños y niñas con necesidades especiales, secretaría, cocina y áreas de circulación.

Asimismo se establece que la rehabilitación y/o adecuación de las escuelas se realizará a razón de 600 m<sup>2</sup> por escuela, teniendo en cuenta los espacios y equipos disponibles y utilizando el mismo prototipo como referencia.

La principal adecuación que deben realizar las escuelas es la construcción de aulas taller, el comedor, la cocina y zonas de depósito. El comedor es concebido como “un espacio más de aprendizaje [por] considerar a la alimentación como un hecho que va mucho más allá de la necesidad nutricia del organismo, sino como un hecho que está ligado al surgimiento mismo de las relaciones del sujeto con los otros y la cultura” (Res. CPE N° 959/2008).

Desde las normativas arquitectónicas se prescribe– y las escuelas analizadas cumplen con tales disposiciones– que en el diseño de todos los espacios de la denominada 'área pedagógica' (que incluye a las aulas, laboratorio de Ciencias, talleres de Plástica, Actividades Artísticas Múltiples, Sala de Música y Expresión Corporal, Sala de Informática, de Educación Física, Salas de Usos Múltiples) debe preverse que éstos son utilizados tanto por docentes como por alumnos durante lapsos prolongados, debiendo reunir las mejores condiciones de confort y seguridad. La forma y dimensiones de los mismos deben asegurar ciertas condiciones de visibilidad y audición desde todos los puntos posibles de observación:

se debe considerar un ángulo de visión igual o mayor a 300° formado por el plano que contiene al pizarrón o pantalla y la visual que une el extremo más alejado de éstos con el observador, ubicado en la posición más desfavorable (Ministerio de Educación de la Nación 1998:12).

En ambas escuelas las aulas y aulas taller poseen un diseño rectangular. Todas poseen buena iluminación natural y artificial.

Ninguna de las normativas (ni la nacional ni la provincial) se expresa sobre el equipamiento que debe tener el aula, ni sobre su distribución. Esto si aparece explicitado en el caso del laboratorio, se señala que el equipamiento básico, debe contemplar: mesas para grupos de 4/6 alumnos, suministro de agua, gas y electricidad, estantes para material de uso cotidiano, lugares de guardado con puertas, para material reservado.

Y el espacio para el taller de Arte, en el que se realizan las actividades relacionadas con las artes plásticas tales como pintura, dibujo, cerámica, etc., por lo que se recomienda la utilización de materiales de terminación de pisos y paredes que permitan una fácil limpieza. Para el mismo se establece un equipamiento de “mesas para grupos de 4/6 alumnos, provisión de agua, electricidad

y gas, estantes para el material de uso cotidiano y obras en ejecución, lugar o muebles de guardado con puertas para material más delicado” (Ministerio de Educación de la Nación 1998:13).

Resultan significativas las razones vinculadas a la enseñanza que se expresan para fundamentar el tipo de equipamiento diferencial del laboratorio o el taller de arte. En el primer caso se alude a que

La enseñanza de Física, Química, Ciencias Naturales se basa en experimentos individuales y grupales, en el descubrimiento y la investigación, en clases de demostración y teóricas. Para ello, el espacio del laboratorio debe: permitir la ejecución de experiencias tanto para el docente –con carácter demostrativo– como para los alumnos, realizar investigaciones, consultar material bibliográfico, etc. permitir la proyección de diapositivas y videos, realizar explicaciones generales, tener la posibilidad de ser usado por los alumnos fuera del horario escolar, contar con lugar para guardar sustancias peligrosas (Ministerio de Educación de la Nación 1998:13).

A excepción del resguardo de sustancias peligrosas, el resto de las actividades parecieran compatibles con las actividades que se realizan en el aula ¿Qué tipo de enseñanza se prevé corresponde al aula? Ya en los textos prescriptivos se alude a un aula cuadrada o rectangular, con pizarrón, pizarra o pantalla al frente y un observador ubicado en un ángulo de visión igual o mayor a 300° de aquellos, con una disposición de espacio personal que oscila entre 1,42 y 2,10 metros cuadrados. Completan el escenario la presencia de un docente según un número óptimo de alumnos, que variará si se tratan de alumnos de un mismo grado o de grados diferentes agrupados.

Con respecto al mobiliario para estos espacios de taller, en la propuesta de préstamo se incluye pizarrones, bibliotecas, archivadores, escritorios y sillas para maestros, equipamiento para salas especiales, muebles y utensilios para cocinas y comedores y salas de usos múltiples, así como material didáctico, libros y bibliotecas, incluyendo sets de laboratorio, orquesta, educación física, plástica, matemática y ciencias sociales. Asimismo se contempla la adquisición de equipamiento, mobiliario, conectividad, disponibilidad de soporte, asistencia técnica, computadoras, servidores, software e impresoras para proveer a las escuelas de TICs. “Se instalarán antenas satelitales para acceso a Internet en el 30% de las escuelas con JE y se comprará el equipamiento (BID, 2008).

Veamos ahora la configuración del edificio escolar de las escuelas estudiadas.

La Escuela A comienza a funcionar transitoriamente en el local ofrecido por un vecino. El primero de abril del año 1965 fue el primer día de clases, según consta en el registro de alumnos y el PEI de la institución. Una breve revisión de los archivos indica que el desarrollo de los primeros edificios escolares en la zona se realizó según el modelo de casa-escuelas: es decir, los establecimientos escolares eran edificios donados o alquilados por particulares antes que obras realizadas por el Estado Nacional (Payeras, Napal, Zapa, López, Díaz y Reyna, 1895)<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> En ese Informe del Consejo Escolar en el Territorio del Río Negro publicado en el Monitor de la Educación Común del año 1895, se solicita la construcción de edificios escolares en la localidad, para lo cual se realiza un censo escolar, se informa sobre las características de locación de las casas escuelas y sus condiciones de habitabilidad, el personal docente disponible, la disponibilidad y necesidades de mobiliario, útiles, textos y archivo.

El actual edificio se comienza a construir en enero del año 1965, a la vera de lo que luego será la Ruta Provincial N° 250. Cabe aclarar que las actuales normativas señalan que la localización del edificio escolar debe establecerse de modo que los alumnos en su trayecto hacia y desde el establecimiento no deban realizar cruces de rutas principales, vías férreas, cursos de agua etc., que no tengan sistemas de seguridad (Ministerio de Educación de la Nación, 1998). La construcción del edificio de esta escuela con anterioridad al dictado de los Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar explica su emplazamiento en un lugar hoy considerado peligroso.

Es posible encontrar registros fotográficos de esos momentos fundacionales (Ver Anexo, Figura 2). La primera aula tenía unas dimensiones de 6 x 8 m. Junto a las fotografías aparece el detalle de los vecinos que colaboraron en la construcción. En una de ellas se señala:

se comenzó a construir el aula el 15 de enero de 1965 y se terminó el 22 de marzo. Se hizo en tiempo record gracias a todos los vecinos y mucha gente del pueblo. El día sábado se hizo el baile inaugurando el aula. El día lunes el Sr. N. L, con su canadiense y el acoplado procedió a retirar el sobrante del baile, para el comienzo de las clases (del PEI de la Institución).

A lo largo de su historia el edificio se fue ampliando, ahora con la intervención del Estado, de acuerdo a las necesidades edilicias dadas por el incremento matricular.

Su fisonomía exterior es similar a la de otras escuelas rurales de la zona, también ubicadas en la vera de la ruta. Tiene techos de tejas rojas y las paredes exteriores pintadas de blanco.

La incorporación de la escuela al Programa Escuelas de Jornada Extendida supuso una importante ampliación del edificio, con la construcción del comedor, la cocina, un lugar para depósito y la readecuación de un aula, como aula taller.

Volviendo al edificio escolar, en su actual configuración, se ingresa a un amplio salón, que opera como ‘salón de usos múltiples’: lugar de recreo, de actos escolares, actividades de educación física, etc. Alrededor de ese salón se disponen las aulas y la dirección. En uno de los extremos del mismo se ingresa a otro espacio separado, en el que se encuentran el comedor, la cocina y el depósito. Una puerta separa a esta sección del resto del edificio.

La directora señala que el comedor ha sido la primera adecuación que debieron realizar al extenderse la jornada escolar. Habilitado en el año 2007, han pedido expresamente un lugar separado del resto de la institución, sin afectar el uso del SUM (como ha ocurrido en otras escuelas), por razones de organización e higiene. El comedor está equipado con mesas largas. A cada mesa le corresponde un agrupamiento/grado, con el docente o tallerista a cargo. El ingreso al comedor queda restringido al horario de la comida. El egreso de los alumnos de este espacio supone un ritual: un docente los espera con una bandeja con cepillos de dientes, uno a uno los alumnos los toman y van a los sanitarios para su higiene bucal.

La escuela cuenta con tres aulas, un aula taller, un laboratorio y una sala de biblioteca y la sala de informática. Son espacios de dimensiones similares (entre 5 y 5,5 mts y 6 y 6,80 mts) cuya especificidad queda establecida por el mobiliario de las mismas: estantes y mesas amplias para la lectura en la biblioteca; pupitres alineados frente al pizarrón en el aula, una disposición ‘misal’ de los alumnos y los maestros, “todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro” (Dicker, 2005:133); bancos ordenados por grupos y una mesada sobre la pared del fondo en el caso de las aulas taller. En todos estos lugares hay armarios.

En el exterior de la escuela hay un patio al que se accede por una vereda y se utiliza para recreos y actividades de educación física. Un alambrado limita el patio de la chacra aledaña, en él hay diversos juegos infantiles y árboles de la región.

Cuenta con casa habitación de porteros. En el PEI obran Acta de entrega de vivienda oficial y Acta de Comodato Precario de dicha vivienda a la portera. No se observan lugares ociosos.

La observación de la escuela nos devuelve un espacio habitado pero también apropiado. Un espacio sobre el que se decide (por ejemplo, la construcción del comedor, incluso por fuera de lo previsto en el plan de construcciones gubernamentales).

Un espacio que puede ser historizado y en el que los rastros de esa historia se exhiben, cual memoria: fotos del edificio en los primeros años, de los distintos egresados, placas recordatorias para antiguos docentes y benefactores.

El edificio de la escuela B, por su parte, es el primero creado bajo la modalidad de jornada extendida y construido con fondos del préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo gestionado por la Provincia de Río Negro para la implementación del citado Proyecto<sup>41</sup>.

La construcción del edificio sigue las normativas de arquitectura escolar tanto en lo que refiere a las características que debe tener el terreno en el que se emplazará el edificio escolar<sup>42</sup> y otras referidas a principios de higiene y seguridad,

el edificio escolar debe ubicarse a más de 300 metros de fuentes de ruidos, prisiones, cuarteles y en general todo lugar que represente peligro físico o influencia negativa para los alumnos. Debe estar distante a más de 500 metros de basurales, mataderos, zanjas donde vuelquen desagües cloacales, fábricas peligrosas o contaminantes, lugares donde estén presentes sustancias inflamables o explosivas, o cualquier foco de contaminación ambiental. Se prohíbe la utilización de terrenos para edificios escolares bajo cables de alta tensión. La distancia no será menor de 100 metros. No debe estar expuesto a aludes, derrumbes u otros fenómenos similares. Es aconsejable que se ubique a menos de 300 metros de distancia del sistema vial

---

<sup>41</sup> El edificio fue inaugurado el día 02 de marzo del 2011 (unos seis meses antes de nuestra visita a la institución). Algunas repercusiones en los medios de comunicación locales de la inauguración del edificio e inicio del ciclo lectivo pueden leerse en: [http://www.informativohoy.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1022:xik67&catid=46:sanantoniooeste&Itemid=63](http://www.informativohoy.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=1022:xik67&catid=46:sanantoniooeste&Itemid=63); [http://www.infosao.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=879:se-inauguro-la-escuela-de-jornada-extendida-en-san-antonio-oeste&catid=1:latest-news#](http://www.infosao.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=879:se-inauguro-la-escuela-de-jornada-extendida-en-san-antonio-oeste&catid=1:latest-news#)

<sup>42</sup> La selección del terreno para la construcción de un edificio escolar se debe realizar teniendo en cuenta las siguientes condiciones mínimas: debe presentar una topografía y niveles capaces de asegurar una rápida eliminación del agua de lluvia, con pendientes preferentemente no superiores al 15%. No se admiten terrenos ubicados por debajo de la cota de máxima creciente de la zona, según registros confiables. En caso de ser ello inevitable, se tomarán las previsiones que sean necesarias para paliar dicha situación. Se debe evitar terrenos en los que la composición química del suelo contenga elementos contaminantes. Preferentemente los terrenos para edificios escolares deben contar con servicios de agua potable, desagües cloacales, pluviales y electricidad.[...] En la elección del terreno se debe tomar en cuenta los problemas que puedan ocasionar la presencia de edificios u otros elementos naturales, que arrojen sombras sobre el mismo. La superficie del terreno debe ser tal, que permita disponer de los espacios cubiertos y descubiertos necesarios según el programa de necesidades y el crecimiento previsible. Es recomendable que los terrenos entre medianeras tengan un ancho mínimo entre ejes no menor de 20.00 metros y en zonas de alta densidad se admitirá un ancho mínimo de dos parcelas de 8 66 m cada una (Ministerio de Educación de la Nación, 1998:06, 07).

principal y de la red de transporte público de la zona (Ministerio de Educación de la Nación, 1.998:06).

Construido bajo forma de 'L', se ingresa a una galería o hall; hacia la izquierda se encuentran las 4 aulas comunes y frente a ellas, separadas por el hall, 2 aulas taller, el taller de ciencias (o laboratorio) y un aula polivalente, que la escuela llama "taller de expresión". Al final de hall, la biblioteca. Las aulas, aulas taller, sala de expresión y taller de ciencias o laboratorio tienen las mismas dimensiones. La sala de expresión o aula polivalente no posee equipamiento, "no tiene nada, solo dos armarios, nada más. Es que tiene que ver con lo que allí se hace: teatro, expresión corporal, expresión artística", señala un tallerista entrevistado.

Las dos aulas taller están equipadas con mesas y bancos alargados, en los que pueden sentarse más de diez alumnos. A un costado hay piletas y mesadas, con agua caliente y fría. El taller de ciencia está construido como un laboratorio. Al momento de la visita aún no se encontraba equipado.

En el ala derecha del hall, se encuentran los espacios de la llamada 'área de gestión, administración, apoyo' (Ministerio de Educación de la Nación, 1998): la Dirección, la Secretaría y Sala de Docentes. Al final de ese sector se erige la sala de informática (que al momento de la visita a la escuela se encontraba vacía), la cocina con depósito de alimentos y un depósito general.

Al final de esta sala se ingresa al salón de usos múltiples. En la antesala de ese salón, el hall se ensancha, aprovechándose ese espacio como comedor. En el hall se encuentran también los sanitarios para los alumnos separados por sexo y previéndose sanitarios adecuados para alumnos con discapacidad y para personal docente, administrativo y de servicio<sup>43</sup> y un sector sin utilizar, llamado 'office'.

Un amplio patio externo, embaldosado, completa el edificio. En su diseño, se prevé que el edificio escolar ofrezca alternativas diferentes de espacios exteriores, que actúen como apoyo de las actividades educativas: actividades deportivas al aire libre, lugar para huertas y espacios verdes ajardinados<sup>44</sup>. Esta escuela aún no cuenta con espacios verdes, solo una incipiente forestación en su frente, acorde con el entorno semiárido en el que se encuentra localizada.

Su fisonomía exterior es similar a la de otras escuelas de Jornada Extendida recientemente construidas, como la Escuela 367 de San Carlos de Bariloche y la 366 de la ciudad de Cipolletti. Se

<sup>43</sup> La norma señala que: "los locales sanitarios deben tener, dimensiones adecuadas de recintos, puertas y separación de artefactos, fluidez en las circulaciones internas y protección de vistas desde el exterior del local, a fin de lograr una cómoda y total utilización de las instalaciones. La elección de artefactos, grifería, accesorios deberá ser tenida especialmente en cuenta, al igual que contar con fácil acceso a las instalaciones, adecuada pendiente del piso y correcta ventilación. Los servicios sanitarios mínimos para alumnos de la EGB son: -1 inodoro cada 40 alumnos varones o cada 20 alumnas mujeres -1 mingitorio cada 40 alumnos varones. -1 lavabo cada 40 alumnos varones y/o mujeres -1 bebedero cada 50 alumnos. Se preverán como mínimo 2 unidades de cada artefacto. Los recintos para inodoro tendrán como mínimo 1.20 m. de profundidad por 0.80 m. de ancho y 0.60 m. de paso libre (Ministerio de Educación de la Nación 1998:17). Similares prescripciones se realizan en relación al servicio sanitario para personal docente, administrativo y de servicio.

<sup>44</sup> En el caso de la provincia de Río Negro, la Ley N° 2822, sancionada el 18/08/1994, establece que toda escuela a construirse deberá contar con un espacio verde destinado a forestación y/o cultivo de jardín o huerta, para que los alumnos desarrollen actividades acordes con los objetivos curriculares en materia de botánica, ecología, estética y prácticas laborales artesanales, según cada proyecto institucional. En las escuelas que posean dicho espacio, la ley conmina a proyectar su cultivo.

ha aplicado un sistema de identidad visual del proyecto en las fachadas de los edificios escolares, con cartelería corpórea y código cromático (Ministerio de Educación de Río Negro, 2011). La fachada está pintada de marrones, grises y resaltado el ingreso en color rojo., son escuelas de una sola planta, con un amplio frente y el gimnasio o SUM anexo.

El director destaca calidad técnica del edificio escolar:

*Tiene estabilizador general. Doble sistema de calefacción y la aireación es automática. El laboratorio tiene una chimenea para la eliminación de gases tóxicos, en caso de experimentos. Todo el edificio tiene wifi y en cada rincón hay enchufes para conectar computadoras. Es de muy alta tecnología (Director del establecimiento).*

Si bien la escuela B ha sido construida respetando los Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar, los que, como hemos visto, enfatizan en la eficiencia, racionalidad y optimización en el diseño y uso de los espacios, aparece un elemento en el propio diseño (de ésta y todas las escuelas construidas para la modalidad) que contradice los principios que guiarían el mismo: no hay un espacio diseñado ad-hoc para el comedor. Se prevé, tal vez desde un criterio de flexibilidad y adaptación de los espacios, que las actividades relacionadas con la alimentación (almuerzo, desayuno y merienda) se desarrollen en el salón de usos múltiples (SUM).

El SUM es un amplio salón, en el que se desarrollan las actividades de educación física, recreos y actos escolares. Funciona las veces como 'patio cubierto'. Las autoridades de la escuela consideran incompatibles el desarrollo del comedor con el de las actividades del SUM. Es por ello que la escuela ha utilizado el ensanchamiento de la galería o hall anterior al ingreso a aquel espacio, como el lugar en el que almuerza la mayoría de los alumnos, destinando un "rincón del SUM" para el almuerzo de solo dos grupos. Las mesas y bancos del comedor permanecen apilados a lo largo de la jornada y se arman y desarman en cada comida.

El Director del establecimiento señala las dificultades que conlleva la no previsión de un lugar apropiado para el comedor:

*Esta situación complica la realización de algunas actividades que tenemos previstas para la hora del comedor. El comedor se piensa como espacio de socialización. Se usa para charlar cosas que han pasado en el día, para mirar un corto mientras se come y discutirlo. Hasta pequeñas obras de teatro se hicieron como sobremesa (entrevista realizada al Director de la Escuela B).*

Con Viñao (2005) sabemos que la inexistencia de un espacio específico para una determinada función o tarea indicaría la "consideración de dicha tarea como no necesaria o la escasa importancia a ella asignada" (Viñao, 2005:282). En el caso del comedor, esto se contradice con el espíritu de la política analizada, que lo considera un momento educativo relevante, además de una estrategia pertinente para asegurar la viabilidad de la extensión de la jornada.

En síntesis, la observación de la escuela nos devuelve un lugar, múltiples lugares, que están ahí, dispuestos a ser habitados para devenir espacios, entendiendo con De Certeau (2000) que "el espacio es un lugar practicado" (De Certeau, 2000: 129), o con Viñao (1995) que el espacio es lugar apropiado. Tal vez la única operación simbólica en esa dirección haya sido la transformación del hall en comedor y la destitución del SUM de esa función.



La Escuela B carece de historia (esa historia que ha dejado sus marcas en las paredes, actas y otros documentos institucionales como es el caso de la Escuela A) que permitiría que las acciones de sujetos históricos produzcan espacio (De Certeau, 2000).

En los dos casos analizados se puede observar que el espacio escolar es un lugar de cuidado por parte de los adultos y de uso regulado por parte de los alumnos. No poco curioso resulta que la mayoría de las “Normas de convivencia institucionales”, que no son otra cosa que pautas de conductas esperadas para los alumnos y sus padres, en algunos casos, explicitadas por escrito (Escuela A), en otros transmitidas oralmente (Escuela B), refieren a cuestiones del espacio:

Usar el ‘guardapolvo’ como uniforme de la escuela en forma diaria, de lo contrario el alumno no podrá ingresar al establecimiento; evitar la violencia en los juegos dentro del aula y espacios comunes. El no cumplimiento de esta norma se sancionará con la “pérdida de recreo”; cuidar el vocabulario y los buenos modales en los horarios de desayuno y del almuerzo, de lo contrario los niños sancionados colaborarán con tareas afines”; la entrada y salida del establecimiento debe ser en silencio y de manera ordenada. De lo contrario se retrasará la hora de salida (Normas de Convivencia, Escuela A).

Las normas aluden a la forma en que los alumnos deben habitar distintos espacios escolares: con determinada vestimenta y modales. Asimismo aparecen lugares, aparentemente, más preciados que otros: el recreo como el espacio que cuesta perder.

El retiro de la escuela también está regulado: “ningún alumno podrá retirarse de la escuela sin la presencia de los padres, tutores o sin presentar una nota escrita de los mismos” (Comunicación escrita del Director de la Escuela B a sus docentes).

El tratamiento del espacio en las escuelas (tal puede observarse en sus Proyectos Educativos, circulares, disposiciones de las direcciones o notas pegadas en las paredes) es de tipo disciplinar. Una nota pegada en la pared de la sala de docentes de la Escuela B establece ‘acuerdos internos de organización escolar’, como por ejemplo que el ‘maestro de turno’ tendrá a su cargo el cuidado de los baños y el salón, así como también “se distribuyen los sectores para el cuidado de los recreos” (Nota de la carterlera de la sala de docentes).

En la Escuela A, por su parte, el patio, los sectores ‘placita’ y ‘cancha’ se encuentran al cuidado de los maestros especiales (Educación Física, Música, Plástica). También se establece la ‘placita’ como lugar de recreo para nivel inicial y primer grado y ‘la cancha’ para los restantes grados.

En ambas escuelas los adultos parecen tener acceso a todos los lugares del edificio en cuanto que los alumnos a las aulas, aulas taller, biblioteca, laboratorio y SUM en horarios prefijados y con la presencia de un adulto (docente o tallerista). El acceso a la cocina está vedado para los alumnos, señala el director de la escuela B, las cocineras son muy celosas de la higiene del lugar, reafirma.

El PEI de la Escuela A, por su parte, referirá al espacio del comedor sólo estableciendo los horarios de uso discriminados por edades.

Para que los alumnos accedan a lugares tales como la dirección, el comedor (en el caso de la Escuela A) o la cocina (en el caso de la Escuela B) se requiere la autorización informal de algún docente. Por ejemplo, durante una observación, en un recreo, un grupo de alumnas solicita

ensayar un número musical en el aula mientras sus compañeros permanecen en el patio. Esto requiere que la docente (que habría autorizado el uso del aula en el recreo) y el docente asignado al cuidado de aulas en ese momento, dialoguen sobre el ‘trámite de autorización’.

En síntesis, el edificio escolar, la disposición interna de las zonas edificadas, la distribución y usos asignados a las distintas dependencias y su configuración, configura un espacio que muestra, externamente, su especificidad e independencia de otros espacios, un lugar acotado y diferenciado como espacio escolar, independiente de cualquier otro (Viñao, 2004). Al pasar por la ruta (en el caso de la Escuela A) o al acceder al barrio (en el caso de la escuela B) sabemos que allí hay una escuela.

En los casos analizados encontramos, a veces, un espacio sólo habitado, otras veces apropiado, siempre fragmentado en una variedad de usos y funciones

La configuración de los espacios y los objetos ubican al aula como el lugar dispuesto, de modo específico, para la enseñanza. Pero, junto a ella, en estas escuelas vemos la irrupción de otros espacios (laboratorio, talleres polivalentes) con otras configuraciones físicas y de objetos (lavados, amplias mesadas, ausencia de pupitres o afines) que son contemporáneos a la presencia de ciertos métodos y actividades de enseñanza: el juego y la experimentación o el desarrollo de pequeños artefactos tecnológicos. No decimos ‘nuevos métodos’ porque como veremos en el punto que sigue, los mismos tienen una antigua presencia en las normas curriculares de la provincia. Se trata de una revitalización de dichas estrategias metodológico–didácticas, promovidas tanto por las políticas de la extensión de la jornada, como por la materialidad de los nuevos espacios construidos o readecuados.

Finalmente, tal lo hemos expuesto, los usos y funciones del espacio escolar se revelan de “índole a la vez productiva, simbólica y disciplinaria” (Viñao, 1995:70).

#### **4.3. SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE LAS PERSONAS**

En el espacio escolar, la configuración de las personas presenta, en términos relativos, una interesante producción de normas que la regula. Específicamente encontramos en ellas diseñada lo que será la configuración típica de personas en las escuelas primarias: la llamada ‘sección’.

En el caso que nos interesa, la Resolución 2815/99 del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro establece ‘criterios físicos y pedagógicos’ para su organización. Cuando se refiere a ‘criterios físicos’ se alude a “la superficie física por alumno en el uso de las aulas, teniendo en cuenta la necesidad de movimiento según edades, la distribución del mobiliario y su agrupamiento para distintas actividades, ángulos y distancia al pizarrón, accesos y circulaciones” (Res. CPE N° 2815/99).

Los ‘criterios pedagógicos’ se vinculan con la relación número de alumnos por docente, estableciéndose una escala de óptimos, mínimos y máximos. En la organización de las secciones también se conjuga (además de la superficie por alumno y relación alumno–docente) la ubicación de los establecimientos (urbanos y rurales, y dentro de la categoría de rurales, diferencia los ‘rurales valles’ de los ‘rurales Meseta y Cordillera’) y si se trata de una sección independiente o

una sección múltiple. Cabe aclarar que en una sección independiente, cada sección escolar agrupa niños y niñas que cursan un mismo grado de escolaridad y que tienen aproximadamente la misma edad. En la sección múltiple se agrupan a niños y niñas que se encuentran en grados diferentes de su escolarización (Terigi, 2008).

Con esos criterios se establecen ciertos parámetros, como por ejemplo, la relación ‘metro cuadrado por alumno’ que varía según el tipo de sección, siendo, aproximadamente las aulas para secciones múltiples un 25% más amplias. La cantidad óptima de alumnos por cada docente en una sección independiente se establece en 25 a 30 alumnos, tanto para las escuelas urbanas como las rurales. Resulta curioso que la cantidad máxima de alumnos para una sección independiente en zonas rurales de Valles sea alrededor de un 15% menor que en una zona urbana. No se explicitan las razones para esta diferencia.

En el caso de las escuelas de zonas rurales de Meseta y Cordillera, solo se establece la cantidad mínima de alumnos para conformar una sección independiente.

Las secciones múltiples tienen un número menor de alumnos por docente: entre 8 y 10 de mínima y 15 y 20 de máxima, según las escuelas estén localizadas en la zona rural de Meseta y Cordillera o en zonas urbanas o rurales de Valles, respectivamente (Ver Anexo IV: Tabla 3 “Parámetros para la conformación de secciones”).

Siguiendo a Terigi (2008), podemos delimitar la “sección” como “la unidad mínima que conforma un establecimiento escolar, definida por el agrupamiento estable de un número de alumnos/as durante un período determinado de tiempo bajo la autoridad pedagógica de un maestro/a” (Terigi, 2008:18).

Es posible identificar aquí algunos elementos espaciales del dispositivo escolar como es el **emplazamiento de la escuela** con el **razonamiento población** que el mismo conlleva, **el agrupamiento estable de los alumnos según un criterio de escolarización de grados y según el espacio disponible asignado**, que parecen cristalizarse en la conjunción con el tiempo escolar, tópico sobre los cuales volveremos.

Elementos que, según la normativa de referencia, se tienen en cuenta para la apertura, cierre y fusión de secciones. Es decir, operan como parámetros vinculados al recurso humano del que puede disponer (o no) cada establecimiento educativo. Parafraseando a Popkewiz (2004), podemos señalar que las secciones escolares, “una vez establecidas como concepto, pueden ser medidas, organizadas y divididas en categorías, empleando técnicas estadísticas” (Popkewiz, 2004: 07). Así, la (micro) configuración de las secciones escolares, impacta en la (macro) configuración del sistema educativo, en las decisiones “de la aritmética política del Estado” (Popkewiz, 2004:06).

Ahora veamos como el espacio de la ‘sección’ se (re)configura en el marco del Proyecto Escuelas de Jornada Extendida.

En sus fundamentos, el Programa señala que el mismo permite “a los alumnos el alcance hacia otros espacios participativos de construcción de conocimiento, de trabajo cooperativo y solidario [...] Resulta fundamental que las propuestas de actividades se presenten en contextos abiertos y significativos, que despierten el interés de los alumnos y de los padres que participen de algunas de ellas” (Res. CPE N° 959/08).

¿Cuáles son estos otros espacios participativos, abiertos y significativos? Los Talleres que se desarrollan en contraturno, como extensión horaria y de manera obligatoria.

El proyecto instituye “criterios pedagógicos, organizacionales y administrativos a implementar en la práctica” (Disp. DNP N° 54/08), estableciendo que los talleres se realizarán en agrupamientos de entre 15 y 29 alumnos, que estarán a cargo de 1 tallerista, desarrollándose “un máximo de tres Talleres por agrupamiento en el primer ciclo y un máximo de cuatro en el segundo ciclo y séptimo grado, incluyendo el obligatorio de inglés. En las Escuelas con un solo agrupamiento deberán desarrollarse dos Proyectos. En las Escuelas hasta tres agrupamientos deberán desarrollarse hasta un máximo de tres Proyectos” (Disposición 54/08).

Se observa así como el clásico concepto de **sección** aparece sustituido por el de **agrupamiento**. Si bien ambos suponen la reunión estable de un número de alumnos durante un período determinado de tiempo bajo la autoridad pedagógica de un maestro, ahora ‘tallerista’, lo que parecería habilitar esta nueva configuración de agrupamiento es, por un lado, la desaparición de las diferencias entre secciones múltiples e independientes al señalar que “los agrupamientos en los talleres son una alternativa a la organización gradual escolar” (Resolución 959/08). Por otro lado, también omite la diferenciación de las escuelas según su localización, en ámbitos rurales y urbanos de valles y de meseta y cordillera<sup>45</sup>.

Asimismo puede considerarse que el criterio físico previsto para determinar las secciones se invalida frente a la disponibilidad de un espacio físico preestablecido y estandarizado como son las aulas taller, las aulas polivalentes y el taller de ciencias, todas estas dependencias construidas *ad hoc* o readecuadas para la implementación de la extensión de la jornada escolar.

La novedad de estos espacios no reside solo en su configuración física sino que nos lleva a enfatizar en el espacio como ‘locus’ de valor simbólico, pues los talleres suponen una estrategia metodológica que se fundamenta en una determinada visión pedagógico–didáctica, es decir, una determinada cartografía de la relación docente–alumno–saber. Como señala Viñao (1995):

El análisis histórico de las modalidades de organización y disposición de personas y objetos en el aula, muestra su relación con el sistema o método pedagógico seguidos. Éste ha sido, de entre los indicados, el aspecto al que más atención han dedicado los historiadores de la educación en los últimos años. (Viñao, 1995:70)

En efecto, el Proyecto Escuelas de Jornada Extendida (Res. CPE N° Resolución 787/06 y sus modificatorias Res. CPE N° 959/08) recupera una estrategia metodológica prevista en el Diseño Curricular del Nivel Primario: el aula–taller. El citado documento, cuando se expide sobre las alternativas metodológicas de las que podrían disponer los docentes del nivel, señala:

Pareciera que las estrategias propias de la metodología del aula–taller –por sus características y por consenso que suscitan entre los educadores– son las más pertinentes en la concepción de enseñanza–aprendizaje que sustenta el currículum. La **peculiar relación entre teoría y práctica** que define el aula–taller, proporciona un ámbito propicio para el aprendizaje

---

<sup>45</sup> La cantidad mínima y máxima de alumnos por agrupamiento en los talleres coinciden con los previstos para las escuelas de Zona Rural Valles (Ver en este mismo Capítulo: Cuadro N° 1: Parámetros para la conformación de secciones).

significativo, siempre que se dé lugar a la **actividad integral** de los alumnos y no exclusivamente a las dimensiones observables de la misma.

En esta propuesta aparece como esencial el **trabajo en pequeños grupos**: la interacción grupal favorece la cooperación y el aprendizaje de relaciones sociales al mismo tiempo que genera la contrastación de puntos de vista diferentes e incrementa los aportes al proceso de aprendizaje, enriqueciéndolo.

Sin embargo, es necesario equilibrar el trabajo en pequeños grupos con el **trabajo colectivo**, especialmente adecuado para los momentos de planeamiento de tareas o de evaluación de las mismas; y con el trabajo individual que permite a cada uno ensayar y consolidar sus propias estrategias. Por otra parte, es preciso tener en cuenta que –conforme a cómo hemos definido la cuestión metodológica– organizar la metodología del aula-taller excede al planteo de estrategias de conducción, incluyendo las cuestiones relativas a la sección y organización de contenidos, a las formas de comunicación que se establecen entre los participantes, a la evaluación, etc. (CPE, 1996:65– el resaltado es del autor).

En dicho Diseño Curricular, la estrategia de taller es recuperada, fundamentalmente, como metodología de enseñanza de las áreas artísticas (plástica, música, teatro). El Proyecto Escuelas de Jornada Extendida rescata en sus fundamentos algunos de esos pasajes del curriculum, al señalar:

La metodología priorizada es la de taller, “...como lugar para la participación, el aprendizaje y la sistematización de los conocimientos (...) como ámbito ideal para integrar lo individual y grupal, expresivo y creativo a través del quehacer lúdico como eje fundamental (...) como lugar donde se integre el sentir, el hacer y el pensar”

La modalidad taller permite aprender haciendo. Los conocimientos se construyen en una práctica concreta. En él se vinculan permanentemente la teoría y la práctica en un trabajo articulado y globalizador, en un ámbito de reflexión y acción. (Res. CPE N° CPE 959/08)

En la normativa del proyecto también se prescriben las temáticas que deberán abordarse en los talleres de manera de “atender a una propuesta educativa integral y a fin de resguardar la equidad en la totalidad de las Escuelas de la provincia, evitando la fragmentación y la desigualdad educativa” (Disp. DNP N° 54/08). Así se establecen, para el 1º ciclo, temáticas que fortalezcan los procesos de alfabetización inicial de Lengua y Matemática. Esos procesos en el área de Lengua abarcan el desarrollo de las competencias básicas del lenguaje: la expresión, la comprensión y producción de textos orales y escritos. Por eso, la propuestas de Taller prioriza el intercambio comunicativo y la expresión escrita, en un contexto lúdico propio de esta etapa evolutiva, en articulación con lo literario y lo artístico. El lenguaje numérico, la capacidad operatoria y los modos de razonamiento, específicos de la alfabetización matemática, se abordan en Talleres que promueven el diseño, la construcción, el uso de juegos de ingenio y la resolución de situaciones problemáticas, herramienta epistemológica y didáctica apropiada que implica la construcción y el uso de capacidades diversas, tales como: definir, caracterizar, clasificar, operar, representar, construir, formular, validar, demostrar, etc. (Disp. 54/08).

Para el 2º ciclo y 7º grado en particular, se establecen temáticas vinculadas a las áreas científicas, además de Inglés como Taller obligatorio. Desde una perspectiva didáctica se promueve recuperar las ideas y experiencias de los alumnos con los fenómenos naturales y sociales, ampliando progresivamente los conceptos básicos, las relaciones y sus métodos específicos, integrando los aportes de las Ciencias Naturales y Sociales en una perspectiva que toma en cuenta las interrelaciones entre naturaleza y sociedad. Además las actividades de experimentación, exploración, reflexión y comunicación así como la búsqueda de respuestas en las explicaciones y teorías científicas son incentivadas con el objetivo de desarrollar valores individuales y sociales que habiliten a los alumnos a actuar crítica, activa, y creativamente (Disp. DNP N° 54/08).

Tanto la alfabetización inicial como la científica conllevan cierta transversalidad curricular y un abordaje interdisciplinario.

Veamos ahora, como todas estas orientaciones y regulaciones se materializan en las escuelas estudiadas.

Con respecto a la distribución de las personas en el espacio, y de acuerdo a lo establecido por la normativa correspondiente (Res. CPE N° CPE N° 2815/99) la Escuela A está organizada en seis secciones, cinco independientes y una múltiple (la correspondiente a 4to y 5to grado).

En el marco de la extensión de la jornada escolar, se han conformado cinco agrupamientos: dos en el caso del primer ciclo: el agrupamiento A, conformado por alumnos de primero y segundo grado (que suma 28 alumnos) y el agrupamiento B con los alumnos tercer grado (de quince alumnos). Según la Directora tal agrupamiento *se fundamenta en cumplir con el parámetro de 15 alumnos como mínimo por taller que la norma establece.*

Los talleres para el segundo y tercer ciclo siguen las pautas de agrupamiento que la escuela sostiene en su organización escolar tradicional: un agrupamiento múltiple en 4to y 5to grado; un agrupamiento en 6to y otro en 7mo grado.

Para estos alumnos se desarrollan cuatro talleres: “ExpresArte” y “El arte del lenguaje” en el primer ciclo (1º, 2º y 3º grado) y “Mi baúl de soluciones” y “La tecnología amiga del ambiente” en segundo y tercer ciclo (de 4º a 7º grado).

Los talleres del primer ciclo, que tienden a fortalecer la alfabetización inicial, se desarrollan en el aula taller, prioritariamente. También utilizan, según la actividad el Salón de Usos Múltiples y se realizan actividades al aire libre en el patio exterior.

Las observaciones al interior del aula taller nos permiten constatar que los alumnos se organizan en pequeños grupos (de 4 o 5 alumnos) que trabajan en mesas individuales agrupadas, disponiendo de materiales diversos utilizados según las tareas a efectuar, cuyas producciones finales son expuestas en las paredes del aula y del SUM<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> “Las mesas y bancos se encuentran distribuidos en el centro del aula y agrupados de a 4 o 5. En un rincón hay un armario. Entre el pizarrón y el armario un escritorio para el docente. Los alumnos guardan algunas de sus producciones en el armario, otras están sobre él. También es el depósito del material que utilizan en el taller: hojas, fibras, crayones, cartulinas, libros de cuentos, libros sobre obras de arte. Hay potes grandes de témperas que cada alumno toma y utiliza de acuerdo a su necesidad. Los pinceles y vasos reposan sobre en la mesada del fondo. En las paredes del aula y del SUM, sobre el armario, aparecen ‘producciones’ de los alumnos: dibujos, esculturas en papel maché, máscaras. Además de afiches alegóricos a las festividades patrias y letras del abecedario” (registro de observación, aula del Taller ExpresArte).

Analizando el taller ‘ExpresArte’ podemos observar un ejemplo del alcance de la articulación teoría- práctica en esta escuela: los contenidos conceptuales a trabajar se planifican discriminados por grado (1º, 2º y 3º) y por las áreas curriculares involucradas: lengua y literatura, plástica, ciencias naturales; ciencias sociales y matemática sin embargo en el aula se proponen actividades que integran los diferentes aportes disciplinares.

La docente-tallerista propone temas de los previstos en su planificación u otros acordados con las docentes de grado que necesitan ser trabajados. La propuesta en el taller es abordarlos desde lo que denominan ‘lo lúdico’ como lo explicita un docente:

*Construimos juegos y juguetes para trabajar, por ejemplo, numeración. Como volver al tema que trabajaron con la docente, pero desde otro lugar. Realizamos, por ejemplo, análisis colectivos de obras de arte, aportaciones o modificaciones sobre una obra, se dramatizan lecturas, también se recurre a ejercicios de desinhibición. Producción de representaciones plásticas, títeres, etc. Visitas a centro cultural del pueblo (Docente Tallerista de ‘Expresarte’)*

Los talleres que se imparten para alumnos del segundo ciclo, tienen por objetivo el desarrollo de contenidos y habilidades vinculadas a la alfabetización científica. Sus actividades se desarrollan en el aula, pero también se utiliza el laboratorio, el Salón de Usos Múltiples, el patio exterior, el aula de informática, eventualmente la cocina.

En ellos también se prioriza el trabajo en pequeños grupos, alternado con el trabajo del grupo total. Señala uno de los docentes-talleristas:

*Muchas propuestas se inician en parejas o pequeños grupos donde se dará la interacción entre los niños, [...] siendo un momento para poder resolver la situación presentada, ya que si se planteara inicialmente para todo el grupo solamente los que poseen mayor disponibilidad de conocimiento y mayor extroversión, con seguridad se acercan con mayor facilidad a una posible solución sin permitir al resto enfrentarse a la situación, por ello es conveniente asegurar las condiciones para que todos se enfrenten al problema generando sus propias estrategias de solución. No se debe olvidar que siempre hay instancias previstas para el trabajo grupal, donde se establecen acuerdos, se entabla el debate, se comparan procedimientos, se confrontan ideas, se discute, etc. Para arribar a la elaboración y organización de conclusiones. Así como el grupo pequeño es pertinente para resolver problemas, el trabajo colectivo permite pensar luego sobre el problema en sí. Este momento de trabajo común a todos permite hacer circular la información (Tallerista de Mi baúl de soluciones)*

En el caso de este taller, “Mi baúl de soluciones”, los contenidos conceptuales a trabajar se planifican por un lado, aquellos correspondientes a 4º y 5º grado, de manera conjunta, sin diferenciar por grado y, por otro lado, aquellos correspondientes a 6º, diferenciados de los de 7º. También se discriminan por las áreas curriculares involucradas: matemática, ciencias naturales, sociales, tecnología, plástica música, formación ética, lengua. Por su parte, el taller “La tecnología: amiga del ambiente” desarrolla los contenidos del área Tecnología del Diseño Curricular.

En el discurso de los talleristas aparece enfatizado el ‘hacer’ y la preocupación en integrar ‘saber con hacer’, partiendo de situaciones problemáticas. Señalan:

*Se trata de introducir a los niños en un modo particular de hacer y producir conocimientos, brindando espacios para que ellos resuelvan, adelanten posibles soluciones, se equivoquen, comuniquen soluciones,*

*consideren afirmaciones de otros y establezca acuerdos. [...] Se proponen un conjunto de actividades dónde se pongan en evidencia la insuficiencia de conocimiento, dónde se confronta dando el espacio para la reflexión y siendo punta pie inicial para la búsqueda colectiva de resolver el conflicto (Entrevista con el docente Tallerista de 'Mi baúl de soluciones').*

*No queremos formar técnicos pero sí desarrollar la capacidad de resolver problemas que contienen componentes técnicos y sociales. No necesitamos imaginar problemas muy complejos, fabricar una conservadora o dulce de leche; planificar una salida, o decidir sobre la compra de una bici, son problemas con aspectos técnicos que involucran el uso operativo de una gran variedad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Entrevista con la docente Tallerista de "La tecnología amiga del ambiente)*

En el caso de éste último taller, las actividades propuestas se enmarcan en “proyectos tecnológicos que resuelvan situaciones concretas de su entorno como ser: reciclado de envases plásticos para la construcción de masetas, bolsas, cortinas, vivero; planificar su construcción y distribución, investigación y siembra de árboles autóctonos de la región” (Directora de la institución).

En el caso del taller “Mi baúl de soluciones”, al igual que en ‘ExpresArte’, aparece explícito el objetivo de articular su propuesta con la del docente de grado, en el sentido de que las actividades previstas:

*Serán paralelas y en articulación directa a los contenidos propuestos por los docentes utilizando los mismos núcleos temáticos, siempre problematizando los mismos. Ej. Si el tema a trabajar por el docente a cargo es ‘las plantas’ podrán plantearse situaciones problemáticas durante el taller tales como: ¿por qué las plantas no caminan?, ¿las plantas se mueven?, ¿de qué se alimentan las plantas?, etc. (Docente Tallerista ‘Mi baúl de soluciones’).*

Algunas de las actividades que aparecen listadas en el proyecto de taller son: juegos didácticos: cartas, la memoria, truco, la patenten, tangram para armar distintas figuras geométricas, ajedrez, yenga, máquina del tiempo, batalla naval. Actividades de concentración y atención: traslación de figuras simétricas, las diez diferencias. Desafíos con fósforos, tres en raya, probar y comprobar, orientación a través de los puntos cardinales. Rompecabezas. Juegos libres e inventados en espacios con y sin límites. Juegos de habilidad e ingenio. Juegos de velocidad y reacción.

Esta escuela lleva, al momento de la investigación, cinco años implementando el Proyecto Escuelas de Jornada Extendida. Los talleristas, que son en su totalidad también docentes de grado o especiales de la escuela, se muestran cómodos habitando ese nuevo espacio pedagógico didáctico que es el taller.

El tipo de actividades que se proponen (lúdicas, experimentos, expresión artística) precipita que, tímidamente, el espacio físico comience a ‘ocupar lugar’ en las decisiones pedagógico–didácticas y se traspasen los límites del aula: se sale a la cocina, al SUM, al patio exterior, etc.

Sin embargo estas pequeñas innovaciones quedan relegadas al espacio del taller, no alcanzan al aula tradicional, aun cuando la misma persona se encuentre a cargo de ambos



espacios. La clase de primer grado observada muestra un aula organizada con los pupitres alineados frente al pizarrón, una disposición ‘misal’ de los alumnos y los maestros.

Los alumnos se sientan de a dos, mujeres con varones. Trabajan números de la familia del 20. La docente copia en el pizarrón la consigna. Los alumnos hacen lo mismo en su cuaderno. Deben resolver el número anterior y posterior. Luego escribir los nombres de los números. Algunos alumnos se levantan a consultar. Otros conversan entre sí. La docente pide silencio, no molestar a los compañeros que están trabajando. Atiende a las consultas de los alumnos. Hacia el final de la hora, corrige a los alumnos que se acercan a mostrarle cómo han resuelto la tarea. Toca el timbre. Uno a uno se levanta de sus bancos para salir al recreo. (Registro de observación clase de primer grado)

La organización de los alumnos del primer ciclo en dos agrupamientos, rompiendo con la lógica de la sección, queda reducida al ámbito de los talleres. La forma de organización tradicional de las personas (en secciones: un grupo de alumnos agrupados por el grado de instrucción que han acreditado a cargo de un adulto-docente) y las experiencias que docentes y alumnos, de enseñanza y aprendizaje, en los distintos espacios (aula-aula taller-laboratorio, cocina, patio exterior) no parecen, siquiera, incorporarse como tema de reflexión.

En el caso de la Escuela B, de acuerdo a lo establecido por la normativa correspondiente (Res. CPE Nº CPE Nº 2815/99), la misma está organizada en siete secciones independientes, una por cada grado de escolaridad.

En el marco de la extensión de la jornada escolar, se han conformado también 7 agrupamientos que, en principio, coincidían con las secciones. Al comenzar a implementarse los talleres, la institución resuelve reagrupar algunos alumnos, no por el grado de escolaridad alcanzado, sino por su edad. Así describe esta decisión institucional el director de la escuela:

El taller de Tecnología lo ocupan alumnos de 6to y otros de 7mo y también de 5to. Al alumno lo identificas en el aula común. Había chicos que tenían 15 años y estaban en 5to, no le interesaban lo que hacían los otros alumnos de 5to, sino lo que hacían los grandes.

*Cuando los ves trabajar juntos ves que tienen que trabajar con pares de ellos, que tengan la misma colaboración. Uno de 14 años no colabora con uno de 9 de quinto, porque no comparten los intereses. En algunos casos, luego de un tiempo, algunos volvieron a su grupo anterior, se fue viendo caso por caso. No fueron muchos casos, de 180, te diría que fueron 10 alumnos que reubicamos en los talleres (de la entrevista al Director de la Escuela B).*

Estas incipientes experiencias tensionan el modo típico de organizar las personas en los espacios: se flexibiliza tanto el criterio de organizar secciones según grado de escolaridad certificado como la estabilidad del grupo al permitirse el desplazamiento de algunos alumnos de un taller a otro. Decimos que lo tensionan porque no lo modifican como criterio general, sino para casos particulares de alumnos cuya edad se aleja de la esperada para el grado que cursan.

En esta Escuela se desarrollan seis talleres: “Expresión e integración”, “El arte de aprender jugando” y “Construyendo aprendizajes” para el primer ciclo; “Ciencia PC”, “Arte Sano” y “Ciencia y Tecnología” para el segundo ciclo.

Dichos talleres comenzaron a funcionar dos meses antes de nuestra visita a la institución<sup>47</sup>.

Los talleres del primer ciclo, que tienden a fortalecer la alfabetización inicial y la expresión artística, se desarrollan en las dos aulas-taller y en el taller de expresividad o aula polivalente.

Las aulas taller son similares a las tradicionales, con mesada y piletas para el lavado de utensilios y manos. Tienen mesas y bancos alargados, en los que se reúnen entre seis y doce niños. En una de las observaciones asistimos a una actividad de cierre compartida entre alumnos de primero y segundo grado, de los talleres de “Expresión e integración” y “El arte de aprender jugando”. Los alumnos de uno y otro grado se encuentran sentados sin discriminar el grado de procedencia. Trabajan con un cuento, algunos dibujan, otros escriben. En las mesas, además de los lápices hay varios ejemplares del cuento trabajado. Las docentes atienden consultas de los alumnos, mientras terminan de acomodar unos móviles contruidos por ellos en la semana anterior.

Hay un pizarrón en el frente y un gran armario empotrado en la pared. Los alumnos guardan algunas de sus producciones en el armario. Las docentes talleristas dicen que no tienen ya lugar dónde almacenar dichas producciones, las que “se mostrarán a fin de año, en la muestra de los talleres”.

Volvemos a observar aquí como nota distintiva del taller, el trabajo colaborativo entre alumnos y docentes para el desarrollo de competencias de expresión y comunicación.

En el caso de los talleres que se imparten para alumnos del segundo ciclo, se constata que tienen por objetivo el desarrollo de contenidos y habilidades vinculadas a la alfabetización científica. Sus actividades se desarrollan en el aula de ciencia o laboratorio y en el aula taller. En ellos también se prioriza el trabajo en pequeños grupos, alternado con el trabajo individual. Señala uno de los docentes-talleristas: *Se diseñan trabajos individuales y grupales: la investigación de los alumnos en forma individual, la construcción de los proyectos en forma grupal o individual de los alumnos* (Entrevista al Tallerista del Proyecto de Ciencia).

Consultado por las características del trabajo en los talleres, el director del establecimiento señala:

En los talleres se trabaja en grupo, pero la individualidad se respeta más que en el aula tradicional. Como son grupos de trabajo ves dónde el niño necesita ayuda y dónde no.

*En el aula tradicional emparejas, no se mueven. En el taller se mueven, te preguntan... tienen mucha libertad, se enseña mucho mejor* (Entrevista al Director de la Escuela B)

En lo que refiere a la articulación entre teoría y práctica, sólo dos de los seis talleres en sus proyectos refieren explícitamente a áreas curriculares: el taller “Expresión e integración”, que desarrolla contenidos del Área de Educación Artística, disciplina “Educación Teatral” y el taller “Construyendo Aprendizajes” que planifican los contenidos, por grado, del área de matemáticas.

El resto de los talleristas señala, de diferentes maneras, el compromiso de cada uno de desarrollar temáticas vinculadas a las áreas curriculares y a los demás talleres que se desarrollan. *En el taller, las actividades están relacionadas con los contenidos de las demás áreas y otros proyectos que se*

<sup>47</sup> Sobre la apertura de los talleres:

<http://www.hayprensa.com.ar/?p=7189>; <http://www.noticiasnet.com.ar/?se=12&id=103229>

están trabajando en la institución, señala la tallerista a cargo de “El arte de aprender jugando”, taller del primer ciclo.

El docente tallerista a cargo de Ciencia PC sostiene:

*Los contenidos están finamente ligados a los temas curriculares de las áreas escolares, además de tener una cronología controlada para cada año escolar, tomando en cuenta el desarrollo que cada alumno va demostrando en su paso por cada grado, acelerando el temario o integrando a los alumnos con dificultades a través del desarrollo minucioso del tema tratado (Entrevista a Docente Tallerista a cargo de Ciencia PC).*

Mientras que el tallerista de “Ciencia y Tecnología” destaca *la importancia que el taller no solo tiene la parte educacional teórica, si no que con la práctica al desarrollar el trabajo el alumnado absorbe visualmente lo entregado en el aula curricular o en los otros talleres.*

La docente a cargo del taller “Construyendo nuestros aprendizajes”, por su parte, señala: *pretendemos contribuir a la asimilación de los conocimientos teóricos de las diferentes asignaturas, partiendo del logro de un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje creativo, mediante la construcción de juegos lúdicos (docente de taller)*

Cabe destacar que en sus planificaciones, estos talleristas, enuncian los contenidos a trabajar, no respetando el orden de las áreas y disciplinas del diseño curricular, sino eligiendo aquellos que se vinculan a la actividad que van a desarrollar. Así, un taller de arte destinado al primer ciclo desarrolla como contenidos:

formas de representación en el espacio tridimensional: diferentes lados de una obra; construcción de formas figurativas y no figurativas en espacio bi-tridimensional; relación entre forma y tamaño en las construcciones y el modelado; relación entre peso de los objetos y el equilibrio necesario para que una estructura pueda sostenerse por sí sola, alteraciones de color; distintas texturas para el enriquecimiento de la propia producción (de la planificación del Taller “El arte de aprender jugando”).

En el discurso de los talleristas y los directivos se enfatiza el *hacer*, en la *aplicación de conocimientos a la vida cotidiana* (Tallerista Ciencia PC), *se enseña lo que les va servir en la vida cotidiana, por ejemplo lo vinculado a las tecnologías* (Director de la escuela) y en la promoción de la creatividad. En términos de una tallerista *la dinámica del taller permite abordar una tarea específica en un clima grupal favorable, dónde los niños pueden experimentar, imaginar, proponer, en un marco de aprendizaje. [...] arriesgar, probar, no tener miedo a equivocarse* (entrevista a la tallerista a cargo de “Expresión e integración”, taller del 1º Ciclo).

Esta escuela atraviesa, al momento de esta investigación, sus primeros meses de funcionamiento como institución y, al mismo tiempo, bajo la modalidad de jornada extendida.

Como hemos visto el espacio del taller habilita a la escuela a ensayar alternativas de agrupamientos a la sección. Son ensayos, en el sentido de pruebas, aproximaciones, tanteos. Tienen la potencia del impulso que supone animarse a salir de los patrones tradicionales y la debilidad de su carácter efímero y escasamente analizado y fundamentado.

La escuela toda se está construyendo como espacio simbólico de contención e identidad. Directivos, docentes, talleristas, alumnos, etc., constituyen la institución porque asisten cada día

allí. El encuentro y la materialidad física hacen a la institución. No hay historia, se está escribiendo.

Los talleristas de esta escuela llevan no más de dos meses de trabajo, siendo en su mayoría personas idóneas en alguna temática, algunos profesionales. A diferencia de la Escuela A, ninguno de ellos se desempeña como docente de grado o especial de la escuela.

La preeminencia del hacer y de la práctica, las actividades que se privilegian (lúdicas, vinculadas a la expresión y la creatividad o a la investigación y la invención), los saberes priorizados (relacionados con la vida cotidiana), la preferencia por el trabajo en grupo, además del adulto a cargo (no docente, *sin formación pedagógica*, como señala el director), hacen que, al momento de la indagación, los talleres de esta escuela aparezcan como espacios no tan escolares.

En este Capítulo hemos analizado distintos niveles de configuración del espacio escolar, desde el más amplio, *geográfico*, si se quiere, que implica el **emplazamiento de las escuelas**, con su distinción en urbanas y rurales (y otras sub-distinciones), la definición y redefinición de los radios escolares, es decir, del área de influencia de cada escuela y su incidencia en la focalización de las políticas de ampliación de la jornada escolar, como criterio de equidad educativa.

Analizamos luego la materialidad de los **edificios escolares**, su historia, la conformación, distribución, funciones, usos asignados y jerarquías dadas a distintas áreas, especialmente a las construidas o readecuadas para el desarrollo de las actividades de la jornada extendida (talleres, laboratorios y comedor).

Finalmente analizamos un nivel micro del espacio, la **configuración de las personas** en el mismo, los criterios que se siguen tanto en conformación de las secciones escolares como en su (re)configuración con la implementación de los talleres en la extensión de la jornada escolar.

Ahora bien, la política del espacio en la escuela, no puede comprenderse en su dimensión de red, si no se articula a la planificación y administración del tiempo escolar. Esto será objeto de tratamiento en el capítulo que sigue.

## Capítulo V

### El tiempo

En este capítulo daremos cuenta de la génesis y configuración actual del tiempo escolar en la provincia de Río Negro y de cómo el mismo se ha (re)configurado al ampliarse la jornada escolar, tomando como referencia los crono sistemas de periodización de las actividades educativas que se llevan a cabo en la vida cotidiana de las instituciones que integran los casos estudiados.

El análisis se estructurará en torno a las siguientes dimensiones: la **cantidad de años de escolaridad primaria, la duración y programación del año escolar** (la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales); **la duración y programación de la jornada escolar** (la micro e intrahistoria de la institución escolar, en la que se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas o incluso), **la articulación entre los distintos momentos de la escolaridad primaria** (con sus ciclos, años y grados) y **los ritos de paso entre los distintos momentos de la escolaridad.**

La estructura temporal del sistema educativo se encuentra en gran medida prescripta por la normativa educativa nacional y provincial (que luego se detallará) sobredeterminando las decisiones que las instituciones estudiadas realizan en materia de organización temporal. Es decir, el Estado estipula las bases legales y organizativas que regulan el funcionamiento temporal del sistema educativo materializando una de las dimensiones del dispositivo escolar.

Es por ello que al desandar los 'textos prescriptivos' (Foucault, 1996) en materia de organización temporal del sistema educativo, nos encontramos, en primer lugar, con que la producción de normas relativas a dicha organización viene de larga data, pues a nivel nacional se remonta a la ley 1420 en la que se establecía que “la instrucción primaria debe ser [...] gradual” (art. 2), “se dividirá en seis o más agrupaciones graduales, y será dada sin alteración de grados” (art. 9) y que “las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto” (art. 14). La cuestión también aparece en las discusiones que tuvieron lugar en el marco del Congreso Pedagógico de 1882 y, en el caso de Río Negro, a los primeros textos de política educativa provincial del año 1978.

Pero a su vez es una temática de mucha actualidad, basta recordar la sanción en el año 2003 de la Ley Nacional N° 25.864<sup>48</sup> o la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 165/11<sup>49</sup> las que establecen la necesidad de garantizar 180 y 190 días de clases respectivamente.

Asimismo es posible advertir como la organización temporal del sistema educativo ha sido, y es, un tema por demás polémico. Desde las discusiones pioneras en torno a la 'gradualidad' del nivel primario que tuvieron lugar en el Congreso Pedagógico de 1882 hasta las que se

<sup>48</sup> Sancionada el 4 de Diciembre de 2003 y promulgada el 8 de Enero de 2004.

<sup>49</sup> El Consejo Federal de Educación es el organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional. Presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción, entre otros, dicta resoluciones de cumplimiento obligatorio (Artículos 116 y 118 de la Ley Nacional de Educación N° 26.026).

desarrollaron en el marco de la Revisión Curricular para el Nivel Primario de la Provincia de Río Negro durante el año 2010<sup>50</sup>, nos muestran un escenario en donde la discusión pedagógica se plantea alternativamente entre la opción por una organización en grados o en ciclos. Polémica que muestra el carácter contingente e histórico de dicha organización.

## 5. 1. CANTIDAD DE AÑOS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA

El dispositivo escolar moderno se caracteriza, en primer lugar, por su organización en niveles de escolaridad: inicial, primario, medio y terciario o superior. Cuántos años implica el nivel primario y cómo se definen los límites temporales del mismo constituye una disposición de carácter contingente. Así, la Ley Nacional de Educación N° 26.026 establece, en su artículo 134, que “cada jurisdicción podrá decidir sólo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común: a) una estructura de seis (6) años para el nivel de Educación Primaria y de seis (6) años para el nivel de Educación Secundaria o, b) una estructura de siete (7) años para el nivel de Educación Primaria y cinco (5) años para el nivel de Educación Secundaria”.

En el caso particular de la provincia de Río Negro, con la promulgación de la Ley Nacional de Educación como marco, se inició un proceso de revisión de las normativas provinciales, entre ellas la de Nivel Primario. Esto dio como resultado la aprobación (mediante Resolución N° 2135/11) de un nuevo Diseño Curricular el que estableció una estructura de siete años para el nivel de Educación Primaria.

Cabe aclarar que los distintos Diseños Curriculares que han regido en la provincia, desde los pioneros Lineamientos Curriculares para el Nivel Primario formulados durante el gobierno de facto e implementados a partir del año 1979, o el Proyecto Curricular para la Educación Básica, elaborado a partir del retorno de la democracia (Resolución 157/91), al Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 Versión 1.1. (Resolución N° 453/97) que adecúa el Currículo anterior a las prescripciones de la Ley Federal de Educación o el Diseño Curricular del 7° grado (Resolución N° 97/2.003), previeron siempre una estructura temporal de siete años para la escolaridad primaria. Incluso en tiempos de la Ley Federal de Educación N° 24.195, la cual preveía una Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad (Art. 10 Inciso b), la provincia mantuvo la estructura de 7 años para la EGB. Sólo se desarrolló una experiencia piloto mediante la cual se implementó el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB3) en las Escuelas rurales de la zona de El Manso y El Bolsón (Res. CPE N° 2735/2000).

Esto, por otra parte, está previsto en la Ley Orgánica de Educación de la provincia N° 2.444, promulgada el 21 de octubre de 1991, la que en su artículo 45, inciso b) establece que para el nivel primario: “se procurará el logro parcial de los objetivos de la formación general obligatoria, durante un período de siete (7) años”.

No existen fundamentos explícitos, al menos en las normas consultadas, sobre las razones

---

<sup>50</sup> Ver: La Revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario, Eje III, Aportes docentes, Gobierno de la provincia de Río Negro, 2010.

de establecer siete años para el nivel primario. No obstante, la fuerte presencia, en los documentos curriculares, de conceptos provenientes de la psicología del desarrollo, sugiere la atención a las 'características psicológicas de los alumnos'. Como señala Pozo (1996):

Uno de esos criterios relevantes para el diseño del currículo en cualquier área y etapa son las características psicológicas de los alumnos. Estas características pueden agruparse en tres aspectos: su desarrollo afectivo y emocional, el desarrollo cognitivo o intelectual y la forma en que aprenden. Habitualmente, cuanto más pequeño es el alumno, cuanto menor es su edad y por lo tanto mayores son sus diferencias psicológicas con los adultos, más se tienen en cuenta estos aspectos. (Pozo, 1996:01).

Así, la escolaridad primaria coincide y abarca el llamado período de latencia (Laplanche y Pontalis, 1981). En el inicio de este período se observan manifestaciones características de la culminación del período intuitivo y aproximadamente entre los siete-ocho y doce años de edad se organizan y consolidan las operaciones concretas (Sorín y Pizzo, 1998).

Otro rasgo del dispositivo escolar que aparece implícito en estas definiciones es su **anualización** (Terigi, 2007a), es decir, la organización de los propósitos y contenidos curriculares en siete grados/años y el establecimiento de un año escolar o año lectivo como el tiempo ideal previsto para el cumplimiento de cada uno de ellos.

## 5.2. DURACIÓN Y PROGRAMACIÓN DEL AÑO ESCOLAR

La duración del año escolar se encuentra también establecida en la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro, la que determina:

Art. 37.- Para todos los niveles de la educación, el año escolar comprenderá un período de doce meses de duración, durante los cuales los establecimientos y servicios cumplirán diversas funciones, previéndose treinta (30) días de receso durante ese lapso.

Art. 38.- El ciclo lectivo en todos los niveles, tendrá una duración mínima de ciento ochenta (180) días hábiles de clases, siendo su equivalente a mil cien (1.100) horas/cátedra por año en los servicios comunes, aproximadamente, y mil seiscientos veinte (1.620) horas en los técnicos aproximadamente.

A nivel nacional, la ley N° 25.864 del año 2003 fijó un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta (180) días efectivos de clase precisando, en su Artículo 3°, que

... para el cómputo de los CIENTO OCHENTA (180) días fijados [...] se considerará "día de clase" cuando se haya completado por lo menos la mitad de la cantidad de horas de reloj establecidas por las respectivas jurisdicciones para la jornada escolar, según sea el nivel, régimen o modalidad correspondiente (Ley Nacional N° 25.864, art. 3°).

Por su parte, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 165/11 estableció “que a partir del ciclo lectivo 2012, las jurisdicciones confeccionarán los calendarios escolares con el objeto de cumplimentar 190 días de clase” (art. 1°).

Un reciente estudio comparativo sobre el tiempo escolar en países occidentales señala que

lo habitual en la mayoría de los sistemas educativos es que el número de días lectivos se sitúe en torno a los 180, aunque hay casos en los que éste número es significativamente más bajo, como el de Francia o, por el contrario, más alto, como sucede en Luxemburgo (Egido Galvez, I. 2011:260).

No se prescribe sobre la organización de la semana escolar. En Argentina se sigue el modelo de la semana de cinco días, que es el modelo predominante en el mundo.

Aunque, tal como lo señala Egido Galvez (2011) para el caso europeo “quedan algunos casos en los que la semana escolar es de seis días, como sucedía en el pasado. Así, en varios Länder de Alemania hay clases dos o tres sábados al mes. [En el caso de Europa] el único sistema con una semana escolar de cuatro días es el de Francia” (Egido Galvez, 2011:262). El citado estudio señala, asimismo, que

en general, en el entorno europeo la mayoría de las decisiones relativas a los tiempos escolares son adoptadas por la administración educativa, especialmente nacional o regional y, en menor medida, local. Lo más frecuente es que tanto el número de días como el número de horas lectivas y las líneas generales del calendario y la jornada escolar sean competencia de las administraciones, por lo que las escuelas tienen poca capacidad de decisión sobre estas cuestiones, más allá de algunos ajustes puntuales. Los centros tienen, sin embargo, autonomía de decisión en cuanto a la organización interna de sus horarios y a la distribución de actividades y asignaturas a lo largo del mismo. No obstante, algunas excepciones a esta tendencia también merecen ser señaladas. Así, en algunos países, como Suecia, Inglaterra u Holanda, los centros gozan de un mayor margen de autonomía en esta temática (op cit. 271-272).

Anualmente, tal lo prescriben la Ley Nacional de Educación y la Ley Orgánica de Educación de la Provincia, el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro formula y aprueba un Calendario Escolar que debería ofrecer “las garantías suficientes para asegurar el mínimo de prestaciones que debe brindar el sistema educativo” (Ley Orgánica de Educación N° 2444, Art. 39). Como señala Escolano (1992):

Las concepciones y estructuras del tiempo educativo se han concretado en los calendarios y horarios escolares. Éstos son, sin contar con el nivel macroorganizativo de la escolaridad como totalidad temporal de la educación obligatoria, los dos registros en los que se objetivan los tiempos medios y cortos de la escuela, es decir, los cursos y los días. En ellos aparecen otras subdivisiones de tiempo (meses, trimestres, semanas, sesiones) que se subordinan a los módulos básicos. La historia de la escuela no ha dedicado la atención debida a su estudio (Escolano, 1992: 61).

En el mismo se distribuyen de manera *anualizada*, es decir a lo largo de cada año escolar: un período lectivo y un período de vacaciones. Según el Reglamento General de Nivel Primario,



su elaboración se realiza al finalizar cada año, para el siguiente, teniendo en cuenta las propuestas que acerquen al organismo central las unidades educativas de toda la provincia y tendiendo a generar actitudes de cambio en las actividades de aprendizaje y por ende en el enfoque que cada comunidad educativa, según la región, entienda que debe darle a la misma (Res. CPE N° N° 90/87).

El Calendario Escolar 2011/2012 aprobado por Resolución CPE N° 2760/10 diferencia 'período escolar' –“el tiempo durante el cual se desarrolla el período lectivo y las actividades previas y posteriores a éste, para el logro de los objetivos educacionales” (Resolución CPE N° 2760/10)– del 'período lectivo' que constituye “el tiempo durante el cual se desarrolla el proceso de enseñanza–aprendizaje”, el cual se divide en 4 bimestres. En la práctica el período escolar hace referencia al tiempo de permanencia de los docentes en la escuela y el lectivo al tiempo de clases.

En la Provincia de Río Negro el período lectivo “se cumple en dos (2) etapas separadas por el receso escolar de invierno para los establecimientos del período lectivo Febrero–Diciembre y de verano para los establecimientos del período lectivo Septiembre– Mayo” (Resolución CPE N° 2760/10– Anexo I)<sup>51</sup>.

Tal diferenciación de períodos lectivos se origina en razones climáticas. En la provincia de Río Negro el número de escuelas primarias del período septiembre –mayo asciende a 24, todas ellas ubicadas en la zona de cordillera y meseta<sup>52</sup>. A nivel nacional son 300 los establecimientos que funcionan entre septiembre y mayo<sup>53</sup>. Las dos escuelas estudiadas desarrollan su período escolar desde Febrero a Diciembre.

El Calendario Escolar discrimina actividades que corresponden al ámbito institucional<sup>54</sup>, otras destinadas a los docentes<sup>55</sup> y otras a los alumnos<sup>56</sup>.

Con respecto a las actividades de índole institucional, se establece: a) la fecha de inicio y finalización de cada bimestre; b) las actividades que las instituciones educativas deben hacer antes de comenzar y al finalizar el período lectivo (elaboración / adecuación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional; organización institucional, desarrollo del Período Complementario de Aprendizaje, Evaluación y Promoción); c) la fecha de presentación del personal docente en su lugar de trabajo, discriminada según los cargos (supervisores, directores, docentes); d) las fechas en que se los docentes se pueden inscribir en los organismos encargados de su clasificación y elaboración de órdenes de méritos; e) la publicación de cargos vacantes; f) las fechas de asambleas de designación docente y la fecha de alta del docente designado; g) los plazos

<sup>51</sup> Ver Anexo V, Imagen 1: “Períodos Lectivos Calendario Escolar 2011/2012. Provincia de Río Negro”.

<sup>52</sup> Entre los establecimientos que funcionan en dicho período se cuentan la escuela N° 351 de Ñirihuau arriba, 114 de Prahuaníyeu, 145 de Yaminué, 164 de Treneta, 209 de Comicó, 98 de Pichi Leufú abajo, 231 de Pichi Leufú arriba, 22 de Pilquiniyeu, 41 de Barril Níyeu, 216 de Colán Conhué, 174 de Blancura Centro, 307 de Lipetrén Grande, 180 de Laguna Blanca y 197 de Anecón Grande. También están comprendidas en este período escolar las escuelas N° 65 de Chacay Huarruca, 301 de El Chaiful, 331 de Río Chico Abajo, 332 de Lipetrén Chico y las N° 162 de Atraico, 217 de Queupuníyeu, N° 151 de Aguada de Guerra, 173 de El Caín, 72 de Cañadón Chileno y 120 de Pilcaníyeu del Limay.

<sup>53</sup> Ver: <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/comienzo-el-ciclo-lectivo-de-l.php>

<sup>54</sup> Ver Anexo VI, Imagen 2: “Programación de actividades institucionales en el Calendario Escolar 2011/2012”.

<sup>55</sup> Ver Anexo VII, Imagen 3: “Programación de actividades docentes en el Calendario Escolar 2011/2012”.

<sup>56</sup> Ver Anexo VIII, Imagen 4: “Programación de actividades de los alumnos en el Calendario Escolar 2011/2012”.

para solicitar y efectuar traslados docentes; h) el período de licencia anual obligatoria para los docentes, entre otras actividades.

En caso de superposición horaria entre las actividades que debe realizar un docente, se establece un orden de prelación que deberán tener en cuenta los docentes, a saber: 1) Integración de Mesas de Exámenes. 2) Dictado de Clases 3) Asistencia a reuniones de personal o de padres.

Se prevén jornadas de capacitación en servicio, de carácter obligatorio, sin presencia de los alumnos, según fechas a establecer y jornadas institucionales. Estas últimas son instancias de encuentro entre los docentes de cada institución, en horario de clase y sin los alumnos, destinadas al tratamiento de temáticas inherentes a la vida institucional. Se prevé la realización de 4 jornadas al año, con una duración de cuatro horas reloj, debiendo participar del espacio previsto todo el personal docente de la institución. Cada Supervisión presenta pautas, lineamientos y / o temáticas para tener en cuenta en la Jornada Institucional, emanadas de la Dirección de Nivel correspondiente, o en función de la realidad de la Zona Supervisiva. Asimismo, cada establecimiento podrá trabajar otro temario si lo cree conveniente, para lo cual deberá remitir con anterioridad a la Supervisión, el temario seleccionado, la fundamentación de su elección y posteriormente copia del acta respectiva.

Asimismo la norma dispone que el docente especial que no tenga carga horaria en la fecha de la Jornada Institucional deberá cumplimentarla en por lo menos un establecimiento a elección y aquel que deba cumplir dos o más jornadas en forma simultánea, en distintas instituciones educativas, de un mismo o distinto nivel, asistirá en forma rotativa a cada una de ellas, debiendo presentar constancia de su asistencia al / a los otro/s establecimiento/s. Por su parte, los docentes que se desempeñen en dos o más Escuelas de diferentes turnos escolares, deberán asistir a dos Jornadas Institucionales en un mismo día, siempre que las mismas se desarrollen en diferentes turnos.

Otros aspectos de la vida cotidiana de las escuelas también están pautados, tal es el caso de las actividades que se pueden desarrollar los días sábados (de índole deportiva, cultural y recreativa), las características que deberán tener las reuniones de padres<sup>57</sup> y de docentes<sup>58</sup>, las conmemoraciones y fiestas escolares<sup>59</sup>, así como se instituye que las ceremonias de izar y arriar la

---

<sup>57</sup> El Calendario señala que “deberán realizarse en todos los niveles y Modalidades (excepto en Nivel Superior), de acuerdo a los requerimientos de la institución, con un mínimo de tres en el año, para informar sobre los propósitos, programas de trabajo, método a seguir, logros obtenidos y dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Se harán en horarios que no perjudiquen ni interrumpen las clases de los alumnos, y en los que puedan concurrir los padres. Se enviará la convocatoria con los temas a tratar y se elaborará el acta correspondiente” (Resolución CPE N° 2760/10– Anexo I).

<sup>58</sup> Con respecto a las reuniones docentes se establece que las mismas “se realizarán en todos los establecimientos educativos de los distintos niveles y modalidades convocando a la totalidad del personal docente. El temario y la duración de las reuniones se comunicarán con anticipación al personal y a la supervisión, debiendo remitir a ésta copia del acta respectiva. Las reuniones tendrán lugar en horario que no provoque suspensión de clases ni ausentismo de los docentes a las mismas. Cuando un docente deba cumplir dos actividades escolares simultáneas en distintas escuelas, asistirá en forma rotativa a una y no se le computará inasistencia en la otra” (Resolución CPE N° 2760/10– Anexo I).

<sup>59</sup> Se señala que “serán actos educativos que contribuyan a fortalecer valores, creencias y tradiciones de la comunidad nacional, provincial y regional. Cuando el docente deba cumplir dos actividades simultáneas en distintas escuelas, asistirá en forma rotativa. Los actos de fin de curso y de colación se realizarán a partir de los tres (3) días anteriores a la finalización del ciclo lectivo” (Resolución CPE N° 2760/10– Anexo I).

bandera para el inicio y el fin de la jornada diaria, se ajustarán a las normas que refieren al tratamiento y uso de los símbolos patrios y estarán a cargo en forma rotativa de todos los alumnos y docentes de la institución educativa.

También los días sin clases por no dictado o por inasistencias están rigurosamente reglamentados. Por ejemplo, se prevé que no se dicten clases el día del Aniversario de fundación de cada Localidad de la Provincia y que los directores escolares podrán disponer la suspensión de las actividades escolares en los siguientes casos:

- a) Actos de celebración de los veinticinco (25), cincuenta (50), setenta y cinco (75) o cien (100) años de fundación del establecimiento.
- b) Día de sepelio de un miembro del personal o alumno del establecimiento.
- c) En ocasión de peligro inminente y grave, por razones sanitarias o de seguridad por fenómenos climáticos rigurosos, por causa de catástrofe o calamidad pública (Resolución CPE N° 2760/10- Anexo I).

Asimismo se consideran inasistencias no computables aquellas en las que incurra el personal y alumnos de credos no católicos reconocidos por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, en ocasión de las máximas festividades religiosas de sus respectivas confesiones.

Este análisis nos remite a la genealogía del almanaque escolar que realiza Escolano (1992), quien señala que:

El orden del tiempo escolar es, además de un sistema de cómputo y de planificación, una fórmula de poder, un compromiso entre la política y las costumbres, entre los intereses de la economía y de los profesionales de la enseñanza y la racionalidad organizativa de la escuela, entre los criterios de modernización y la liturgia (Escolano, 1992: 76).

A esta altura del análisis, podemos identificar algunos de esos factores que intervienen en la organización del tiempo escolar. En primer lugar, al igual que en todos los sistemas educativos modernos, aparecen **razones de orden higiénico**, relacionadas con los riesgos de las enfermedades estacionales (epidemias durante el verano y/o el invierno) y la necesidad de descanso de los maestros y los niños ya estipulada en la pionera Ley 1420.

En el caso de Río Negro, también son muy importantes los factores de tipo geográfico y climatológico, es decir, los que se concretan en determinadas exigencias estacionales derivadas del clima, lo que determina la existencia de dos períodos lectivos, además de ajustes al calendario académico antes situaciones coyunturales. Así, por ejemplo, Las emergencias climáticas han motivado, durante el tiempo que duró este estudio, adecuaciones en el Calendario Escolar. Así, por Resolución N° 1610/11 y considerando la situación que atravesaban distintas localidades de la línea sur de la provincia, a raíz de la gran cantidad de cenizas provenientes del Volcán Puyehue, lo que afectaba la concurrencia de alumnos y el normal desenvolvimiento de las actividades escolares, por razones de seguridad y protección de alumnos, docentes y comunidad en general, se adelantó el receso en los establecimientos educativos de las localidades de Ingeniero Jacobacci, Comallo y Pilcaniyeu.

Asimismo aparecen **razones de significación política y religiosa** que se objetivan en las fechas de las conmemoraciones patrióticas, actos oficiales, inasistencias no computadas para el caso de las festividades religiosas.

Igualmente se pueden identificar **factores de tipo corporativo/profesional**, es decir, los que aluden a las necesidades de perfeccionamiento de los maestros como lo es la incorporación de capacitación en servicio o las jornadas institucionales.

Finalmente, aparece como elemento que interviene en la organización del tiempo escolar la **‘organización o gestión del tiempo del trabajo docente’**. Las instituciones educativas y el sistema educativo en general constituyen un gran ámbito laboral y los calendarios escolares muestran toda una ingeniería para la administración de ese tiempo. Como ya lo señalamos, desde la participación de los maestros en las jornadas institucionales hasta la estipulación de los actos burocráticos vinculados a la designación docente, pasando por las reuniones de personal o la resolución del problema que supone la superposición de actividades docentes previstas en el propio calendario, son minuciosamente previstos y anticipados.

La organización o gestión del tiempo de trabajo docente cuenta con normas anexas. Así, la Resolución 5533/2004 regula la carga horaria de los docentes especiales (Plástica, Música y Educación Física) estableciendo que las clases de cada una de esas áreas tendrán dos espacios por semana para cada sección y/o agrupamiento específico, los grupos de alumnos para las clases de Educación Física se formarán con no menos de quince (15) ni más de veinticinco (25) alumnos; se establece en 40 minutos el tiempo de hora cátedra frente alumnos y la unidad laboral frente a alumnos; el horario de ingreso del Maestro Especial al Establecimiento será de diez (10) minutos anteriores a la iniciación de sus actividades específicas, las clases de los Maestros Especiales podrán iniciarse desde el primer módulo hasta el último, de lunes a viernes, teniendo en cuenta para el área de Educación Física que se contemplen los horarios de refrigerio y almuerzo de los alumnos.

Como veremos más adelante, en el análisis de la organización temporal de las instituciones, estas pautas vinculadas a la contratación y la regulación de la jornada laboral de los docentes se convierten en una condición para el desarrollo de la propuesta educativa de esas instituciones.

Con respecto a los alumnos, aparecen pautados dos tiempos: los de inscripción a primer grado y los del período complementario de evaluación (que será presentado en el punto e- de este capítulo). Resulta curioso como el Calendario detalla minuciosamente los tiempos y tareas que corresponden a una especie particular de alumnos: los llamados en ‘proceso de inclusión’. Para ellos la normativa establece fechas de encuentro entre distintos actores del sistema educativo (maestros integradores, de grupo, de grado, de sección y técnicos de equipos de apoyo) para establecer el diagnóstico, el plan educativo individual, la evaluación y ajuste del proceso de inclusión, la posterior toma de decisiones respecto a la promoción y acreditación y la comunicación a la familia

Es decir, el sistema racionalizado de planificación del tiempo escolar se extrema, se vuelve más pautado, en el caso de actividades que se vinculan con estos alumnos. Sin embargo muchas interrogaciones quedan sin responder ¿Por qué es necesario especificar y pautar estos tiempos? ¿Se debe a la necesidad de coordinar con otros actores del sistema educativo (técnicos del Equipo

de Apoyo Pedagógico –ETAP– y de la escuela especial y maestros integradores)? ¿Es una forma de pautar la labor docente en un tema de alta complejidad, como lo es la inclusión de alumnos con discapacidad?

### 5.3. LA DURACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR

Con respecto a la duración de la jornada escolar no se han encontrado normativas provinciales que la establezcan. Sí se expide al respecto la Ley Nacional de Educación, la que establece, como hemos visto, que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley” (art. 28). En su artículo 135 señala que el Consejo Federal de Educación acordará y definirá los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para implementar la jornada extendida o completa con el objeto de introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria. Y que 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.

La lectura del Proyecto Educativo Institucional de la Escuela A, de las notas internas o actas de reuniones de docentes de la Escuela B, las entrevistas realizadas a los directivos y la observación de las jornadas de clases nos muestra cómo el tiempo escolar es un tema de preocupación para quienes dirigen las instituciones educativas de jornada extendida. Los directivos de ambas instituciones aluden, en las entrevistas mantenidas con ellos, al ‘esfuerzo’ que implica coordinar docentes, alumnos y actividades anexadas, propias de la extensión de la jornada, como son las vinculadas a la compra y elaboración de la comida, coordinación de las actividades de limpieza, entre otras.

Esto se observa en ambas instituciones: no son pocos los carteles, avisos, advertencias que aluden a cuestiones temporales. El tiempo también atraviesa y se objetiva en los distintos documentos institucionales arriba señalados, en los que se materializan las prescripciones del calendario escolar: ambas escuelas organizan el año escolar en bimestres (la Escuela A establece en su PEI el día de inicio y de finalización de cada uno), contemplando, asimismo un ‘cronograma de recuperación de alumnos antes de finalización de cada. A la vez que se agregan otras como ser la distribución de los actos escolares, el maestro responsable de cada uno, el día de la semana en que los docentes deben presentar la carpeta didáctica o el horario de las reuniones de padres. Por ejemplo, la Escuela A, establece el horario de las reuniones de padres, el que “ronda cerca de las 13:00 horas para el turno tarde y a las 11:00 horas turno mañana. Esto responde a que a esa hora no se interrumpen en menor medida los horarios de las jornadas laborales de los padres” (PEI Escuela A).

Las escuelas estudiadas, por su inclusión en el Proyecto Escuelas de Jornada Extendida tienen una jornada de ocho (8) horas reloj. Según la norma rectora de ese Proyecto, esto significaría cuarenta (40) horas semanales para los alumnos “incluidas las cuatro (4) horas de las áreas curriculares, el comedor y los talleres correspondientes...” (Resolución CPE 959/08).

Pero tanto el análisis de las grillas horarias de las instituciones educativas estudiadas como de otras normativas del mismo Proyecto, nos muestran que los alumnos tienen un 5% menos de tiempo de clases (38 horas semanales), pues el proyecto prevé el desarrollo de ‘horas institucionales’, consistentes en dos (2) horas reloj semanales o cuatro quincenales de reunión de los docentes, sin alumnos a cargo, destinadas a la articulación, integración y evaluación entre equipo directivo, maestros de ciclo y talleristas.

La norma resulta contradictoria, pues mientras la Resolución 959/05 señala que dichas horas institucionales son “obligatorias, pagas y desarrolladas fuera del horario escolar” la Resolución 960/08 que regula la carga horaria de docentes y talleristas en el marco del proyecto, establece que “los talleristas, deben incluir las dos horas institucionales en la carga horaria semanal. Los maestros de grado, especiales, secretarios y referentes institucionales Tics., que no tengan a cargo talleres, le corresponde el complemento de las dos horas institucionales” (Res. CPE N° 960/08).

Las escuelas estudiadas desarrollan sus horas institucionales los días viernes, por lo que durante esos días los alumnos permanecen 6 horas en la institución, mientras que en el resto de los días, lo hacen 8 horas.

Los horarios de inicio y finalización de la jornada escolar varían según las escuelas. La Escuela A desarrolla sus actividades de “8:30 horas hasta 16:30 horas de lunes a jueves. Los días viernes: primer ciclo ingresa a las 10:00 horas y regresa a sus hogares 16:30 horas. Segundo y tercer ciclo ingresa 8:30 horas y se retira 15:00 horas” (PEI Escuela A).

La Escuela B, por su parte, ha establecido un horario de ingreso y egreso para los alumnos del primer ciclo (de 9:00 a 17:00 horas) y otro para los alumnos del segundo y tercer ciclo (de 8:00 a 16:00 horas). Los días viernes primer ciclo ingresa a las 10:45 horas y se retira al horario habitual y el segundo y tercer ciclo ingresa en su horario regular y se retira a las 14:15 horas, desarrollándose en esos horarios, sin alumnos, las citadas horas institucionales (Ver Anexos IX y X con las Grillas con distribución de áreas y disciplinas y talleres de las escuelas estudiadas).

Ambas instituciones destinan media hora para el almuerzo y entre 10 y 15 minutos para desayuno y merienda. El tiempo del comedor se organiza en función de las edades de los alumnos: primer ciclo por un lado y segundo y tercer ciclo, por el otro. Tal ordenamiento lo realizan, según lo señala la directora de uno de los establecimientos, “en función de la disponibilidad física del comedor y para asegurar cierto orden” (de la entrevista a la Directora de la Escuela).

Las grillas de horarios (que obran en el PEI de la Escuela A y observamos pegadas en la vicedirección y en la sala de docentes de la Escuela B) aludirán a “horarios del turno mañana” para referir a los del segundo y tercer ciclo y “horarios de la tarde” para los del primer ciclo, tomando como referencia el horario en que se trabaja con el docente de grado. No obstante ello, el Director de la Escuela de San Antonio Oeste señala que en la jornada extendida se trata de un único turno con dos horarios diferentes.

*en una escuela de jornada extendida no existen los turnos, es un único turno, en el que para un grupo, lo alumnos más grandes, va de 8:00 a 16:00 hs. y otro, el de los más chicos, de 9:00 a 5 de la tarde. No es turno mañana y turno tarde, es que te contagias del sistema, del formato preestablecido. Desde la práctica es un solo turno. Nosotros pensábamos que los más chiquitos que entraban a las 9 iba a haber*

*inasistencia, por eso iniciamos un poquito más tarde en la mañana, pero fue todo al revés, la asistencia llegó al 95% mientras que en la escuela común es del alrededor del 85% (de la entrevista con el director).*

Estas diferencias entre la actividad que se realiza en la jornada simple y la que acontece la jornada extendida aparece en la forma de nombrar estos tiempos: la Escuela B diferencia 'espacios curriculares' de 'espacio Jornada extendida', la Escuela A en algunos documentos considera a ambos 'espacios curriculares' y en otras planilla alude a los horarios 'pedagógicos' diferenciados de los de 'taller'. ¿A qué se debe esta distinción entre 'momentos' de la jornada escolar? ¿Los 'espacios de jornada extendida', los talleres, no son curriculares o pedagógicos?

Como hemos analizados en el capítulo anterior, ambos deberían ser tiempos de desarrollo de contenidos curriculares, a la vez que la estrategia didáctica propuesta para los talleres también está prevista en el Diseño Curricular, por lo tanto no es privativa de aquellos. Las únicas diferencias efectivas entre uno y otro parecerían residir en el espacio en el que se desarrollan y la no acreditación de los saberes que se desarrollan en los talleres. Sobre esto último volveremos más adelante. En cualquier caso, estos esfuerzos por la 'distinción' podrían estar dando cuenta de cierta dificultad para integrar el tiempo agregado a la propuesta de cada institución.

Ambas escuelas pautan **anualmente** el tiempo destinado al dictado de las llamadas 'áreas y disciplinas' (en la Escuela A) o "espacios curriculares (en la Escuela B), que es el tiempo a cargo del docente de grado destinado al desarrollo de las áreas establecidas por el Diseño Curricular (Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro N°2135/11: 34). Dicho tiempo, en la Escuela A se organiza en unidades cortas y otras más largas (Martinic, S., 1998): se desarrolla un módulo de 40 minutos y luego otros dos de 80 minutos cada uno, lo que supone 200 minutos de clases. La Escuela de B, por su parte, establece un primer módulo de 60 minutos, un segundo módulo de 75 minutos y el tercer módulo de 50 minutos de duración, los que suman 185 minutos de clases. En esta escuela el día se inicia con un "ingreso" de 15 minutos.

En ambas escuelas el paso de una unidad de tiempo a otra se realiza a través de "marcadores" (Martinic, S. 1998) como la campana o timbre y están separados por otras actividades, como el desayuno y dos recreos de 10 minutos en la Escuela A y de 10 y 15 minutos en la Escuela B.

En las dos instituciones observamos cierto uniformismo de las secuencias temporales propuestas para todos los días de la semana. La semana y el día son los módulos convencionales del tiempo escolar corto. Señala Escolano:

la semana [...] es una unidad de cómputo tradicional que afecta a todos los sistemas de organización de la vida colectiva, y también de la vida escolar. Establecida por los hebreos, quienes la adoptaron, al parecer, de los caldeos, son pocos los pueblos que la ignoran, y su universalidad, junto a sus posibilidades de aplicación polivalente, hace de ella, [...] la gran invención humana en el calendario. La semana impone un ritmo en el devenir de las actividades, interrumpe regularmente, cada siete días, los trabajos y los procesos de la vida cotidiana y fija un tiempo libre para el reposo, la fiesta y el culto. [...] El día es, asimismo, otra de las unidades básicas de la temporalización, la célula mínima del tiempo del calendario en la que, además de sucederse la vigilia y la noche, se da cabida al estudio y al descanso, al trabajo y al ocio. La semana y el día, como el año, son tiempos cíclicos que en su mecánica repetición,

basada en el continuo retorno, permiten ritualizar las actividades educativas, esto es, convertirlas en rituales conforme a un orden formal que llega a interiorizarse (Escolano B. 1993:130).

El tiempo asignado, como hace notar Husti (1992), posee una duración única, sea para enseñar lengua o matemáticas o sea para alumnos de primer grado o de séptimo.

En lo que refiere a la distribución y tiempo asignado al dictado de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Matemática, los mismos quedan a criterio del docente de grado. La Escuela A solo especifica en su PEI la distribución de las llamadas áreas 'especiales': Plástica, Música y Educación Física. La distribución se realiza en función de la carga horaria del cargo docente (cargos de dos, cuatro y diez horas). Así, los horarios de Educación Física aparecen discriminados según 'cargo de diez horas Turno tarde' - 'cargo de cuatro horas turno mañana' - 'cargo de diez horas turno mañana'; Música: 'cargo de diez horas, turno mañana'; 'cargo de diez horas, turno tarde'; 'cargo de cuatro horas', Plástica: 'cargo de diez horas, turno mañana'; 'cargo de diez horas, turno tarde', 'cargo de dos horas' (PEI de la Institución).

La consulta a los equipos directivos sobre cuánto tiempo se destina al dictado de ciencias, lengua o matemática y cómo se distribuye ese tiempo, causa extrañeza: "eso lo resuelven los docentes, en función de cómo vayan con el dictado y de la cantidad de docentes especiales que tengas", señala la Vicedirectora de la Escuela de San Antonio.

Algunas leves modificaciones en ese uniformismo y duración única se generan con la incorporación de los talleres. Por ejemplo, en el caso de la Escuela B, si bien la duración de los talleres del primer ciclo es similar al de las áreas disciplinares (se organiza en unidades de 50 a 80 minutos) en el caso del segundo ciclo, concentran en un día el dictado de cada taller, por lo que los alumnos se encuentran toda la tarde a cargo del mismo docente-tallerista y destinan 2 horas y 35 minutos diarios para el trabajo en cada taller. Dichas horas están organizadas en unidades temporales de 45, 35 y 75 minutos, separadas por recreos, siendo iguales para todos los alumnos, todos los días (menos el viernes, tal se ha especificado más arriba).

Al ser consultado el Director del establecimiento sobre la decisión de concentrar cada día el desarrollo de un taller señala:

*al principio organizamos el dictado de dos talleres por día. Al mes vimos que al cambiar de disciplina (sic) los alumnos aprendían poco, además teníamos problemas de coordinación entre los talleristas. Acordamos que rendía mucho mas si estaban toda la tarde con un taller, era más coordinado: el docente tomaba asistencia al empezar la tarde y ya sabía quién había faltado. Por ahí entre el comedor y la merienda, se te escondía uno y si se cambia de docente no sabe quién está (entrevista al director de la Escuela B).*

En la Escuela A, la organización del tiempo del taller sólo se diferencia de la de las áreas curriculares en que es un poco más extensa: se imparten dos talleres diarios por agrupamiento, con una duración de 70 y 90 minutos cada uno. Tal organización es igual para todos los talleres y todos los agrupamientos.

La observación de ambas escuelas permitió identificar también, **tiempos de paso** del aula o del taller al comedor (Escuela B), del comedor al baño para el lavado de dientes (Escuela A), no exentos de ritualismo como se muestra en estos registros de observación:



Suena el timbre. Los alumnos de primero y segundo grado están en el taller ExpreArte. Están acomodando las cosas. En el aula hay movimiento. Los alumnos han trabajado juntos toda la hora. Con el timbre las docentes-talleristas se paran frente a la puerta y piden que cada grado se forme frente a ella, en hilera, mujeres por un lado y varones por otro. Algunos niños siguen sentados. Los buscan. Otros tardan en recoger sus cosas. Hasta que no están formados no salen al hall o galería para ir al recreo. La organización de la salida del aula taller lleva más de cinco minutos. El esfuerzo por ubicarse en hilera, más o menos quietos y en silencio contrasta con la actividad, movimientos y disposición de los alumnos en el tiempo propio del taller (en el caso de los talleres observados, los mismos trabajaban temáticas vinculadas con la expresión oral, escrita y lúdica) (registro de observación Escuela B, octubre 2011).

Estamos en el comedor. Comemos junto a los alumnos de segundo ciclo. Una de las maestras se para y sale del comedor. Regresa con una bandeja con vasos y cepillos de dientes. Los niños que van terminando se van levantando. Cada uno toma un cepillo y un baso y se retira. Luego vuelve y deja el cepillo en su lugar. “Incorporamos el lavado de dientes este año”, señala la Directora (registro de observación Escuela A septiembre 2011).

El trabajo de campo nos permitió observar, asimismo, que el tiempo en la escuela, es ‘tiempo de trabajo docente’, es un tiempo de cuidado de los alumnos, tiempo asignado para estar a cargo de ciertos sujetos o del cuidado de ciertos lugares.

Así, por ejemplo, un tiempo nuevo, propio de la extensión de la jornada escolar es el referido al uso del comedor. Desde la letra del proyecto se enfatiza que el momento de la comida es un espacio más de aprendizaje, “esto implica considerar a la alimentación como un hecho que va mucho más allá de la necesidad nutricia del organismo, sino como un hecho que está ligado al surgimiento mismo de las relaciones del sujeto con los otros y la cultura” (Res. CPE N° 959/08).

Sin embargo, tanto las normas emanadas desde el Ministerio como las instituciones estudiadas enfatizarán en quiénes son los ‘responsables del cuidado’ o por quien estarán acompañados los alumnos en ese momento<sup>60</sup>.

#### 5.4. TIPO DE ARTICULACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS MOMENTOS DE LA ESCOLARIDAD PRIMARIA

Las escuelas rionegrinas organizan los 7 años de escolaridad en igual cantidad de grados/años. A cada grado/año le corresponden ciertos objetivos y contenidos curriculares, los que se desarrollan anualmente y se articulan entre sí por respetar cierta sucesión-graduación.

La **organización progresiva de los contenidos escolares**, constituye uno de los elementos del dispositivo escolar y ha sido revalidada en el Diseño Curricular de la Provincia recientemente aprobado, el que sostiene que los componentes básicos de cada una de las áreas disciplinares (**fundamentos, propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación**) se han

<sup>60</sup> La Resolución que regula el Proyecto establece que “la atención que demanden los alumnos durante el momento destinado al almuerzo y la recreación será responsabilidad de quienes hayan sido designados en el acuerdo institucional formulado por cada Establecimiento y que debe quedar registrado en el Acta labrado para tal finalidad” (Res. CPE N° 959/08). Una norma posterior, agrega que “la resolución organizativa y funcional del espacio de comedor incluye la presencia de los adultos en las mesas con los niños, compartiendo el almuerzo y el espacio social que se genera en ese momento, resaltando su carácter eminentemente educativo” (Disp. DNP N° 54/08).

organizado en **ciclos**, que contienen los años escolares. Aparece aquí un rasgo del dispositivo escolar, como es, su gradualidad.

Así el primer ciclo está conformado por 1°, 2° y 3° año; el segundo ciclo por 4° y 5° año y el tercer ciclo por 6° y 7°. El nuevo Diseño Curricular señala que ese tipo de organización se fundamenta en la necesidad de “facilitar el tránsito de los alumnos y alumnas del nivel en los plazos etarios estipulados” (Ministerio de Educación de Río Negro, 2011: 34) y que la organización ciclada de los aprendizajes permite, un mayor respeto por los tiempos y procesos de aprendizaje de los alumnos, dar continuidad a los aprendizajes, abordar la complejidad de los contenidos y evitar la estigmatización de la repitencia (Ministerio de Educación de Río Negro, 2011).

Es decir, aparecen como fundamentos de tal organización razones que se vinculan a otros elementos del dispositivo escolar, como son la **edad de los alumnos esperada–estipulada para los diferentes momentos de la escolaridad primaria**, (la que se calcula a partir de un hipotético punto de partida común: los 6 años de edad<sup>61</sup>) y la necesidad de evitar la repitencia, es decir, de evitar que los alumnos requieran más de **un año de escolaridad para cada momento/año/grado**.

Cabe aclarar que la forma de organizar los momentos de la escolaridad primaria fue uno de los ejes explícitamente trabajados por los docentes<sup>62</sup> (entre ellos los de las escuelas analizadas) en las jornadas en las que revisaron el Diseño Curricular vigente para adecuarlo a la nueva Ley Nacional de Educación. Una síntesis de esas discusiones se presenta en el documento *La Revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario–Eje III–Estructura Profunda* (Direcciones de Diseño Curricular y de Nivel Primario, 2010), pudiéndose observar en el mismo por un lado, cierta desestima docente sobre la importancia de discutir esta cuestión, y por otro lado, la existencia de dos grandes opciones: la organización en grados o en ciclos. En ese documento se expresa que “algunos/as docentes plantean el sin sentido de la cuestión o la falta de relevancia del tratamiento de la organización del nivel, considerando otras temáticas más relevantes, como el marco teórico. Otros/as, por el contrario, señalan la necesidad de repensar la escuela en el contexto actual (DDC y DNP, 2010:12)<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> El Reglamento del Nivel Primario (Res. CPE N° N° 90/87) establece, en su artículo 25 que para el ingreso a la educación primaria común “se requerirá los seis (6) años cumplidos al 30 de junio en las escuelas de período marzo–noviembre y al 31 de diciembre en las del período septiembre–mayo”.

<sup>62</sup> El eje se planteaba en los siguientes términos: La organización del nivel: gradual, por ciclos u otras alternativas. Implicancias de la decisión por la que se opte; tensiones entre los tiempos escolares y los tiempos del alumno, es decir, los que cada niño y niña necesitan para construir los aprendizajes; relaciones con la repitencia y la sobreedad.

<sup>63</sup> Varios de los relatos docentes plasmados en el documento de referencia, dan cuenta de los temas que los docentes priorizarían, a saber: “discutir el Qué y el Para qué de la escuela [...] el diagnóstico de situación real de la educación en general y de la provincia en particular [...] se requiere de un estudio más exhaustivo y profundo, con más tiempo, con materiales bibliográficos. [...] un desafío que debemos afrontar los docentes es la revisión de nuestras prácticas. La estructura del sistema rionegrino actual exige una reflexión a nivel cualitativo más que a una reforma a nivel organizacional, centrándose en: Sujeto de la escuela actual, función educadora y efecto educativo en la construcción de la subjetividad. [...] Más que una estructura organizacional es necesario brindarles a los niños las herramientas básicas para su socialización y su inserción en la sociedad. No podemos modificar la estructura cíclica o gradual ni pensar en una nueva, porque nos posicionamos en la realidad que tenemos: ‘EL PROBLEMA SOCIAL’ es el más urgente a resolver. Las dificultades de la escuela hoy persisten más allá de la estructura organizacional. Si bien ésta podría reformularse, consideramos desde nuestro trabajo cotidiano, que resulta imprescindible reflexionar antes respecto de la calidad del trabajo dentro de esa estructura” (DDC y DNP, 2010:12).

Consultados por la forma de organizar el nivel, los docentes rionegrinos proponen tres alternativas: a) una estructura graduada organizada de 1º a 7º grado; b) una organización en ciclo/secciones/etapas que agrupen grados, años o niveles con distintos formatos organizacionales en su interior<sup>64</sup> y c) otras organizaciones como trayectos por áreas o módulos, ejes temáticos con talleres pero siempre en el marco de una organización gradual o cíclica.

La opción por una organización en grados o en ciclos ha estado presente en la discusión pedagógica nacional y provincial<sup>65</sup>. Ya la Ley 1420 establecía que “la instrucción primaria debe ser [...] *gradual*” (art. 2, el resaltado es mío), “se dividirá en seis o más agrupaciones graduales, y será dada sin alteración de grados” (art. 9). Como señalan Kaufmann y Doval (2000): “El concepto 'gradual' encierra la atención metódica y progresiva que deberá darse al alumno para que, gradualmente, sin alteración de grados, vaya recibiendo la educación que se desarrolle en los planes de enseñanza” (Kaufmann, C. y Doval, D. 2000: 61).

En su origen legislativo el concepto de gradualidad fue ampliamente discutido. Así, el diputado Demaría, en ese momento decía:

¿Qué quiere decir una instrucción primaria gradual? Supongo que quiere decir que la materia que ha de ser objeto de enseñanza se ha de enseñar gradualmente. Si esto es así, digo que es inútil, absolutamente inútil, establecerlo en la ley, porque es absolutamente imposible que la enseñanza se de en otra forma que no sea gradual. No se puede enseñar a nadie a hacer una cosa superior, sin enseñarle la inferior. No se puede leer sin haber empezado por el conocimiento de las letras (citados en: Kaufmann, C. y Doval, D. 2000:62).

Por otra parte el diputado Leguizamón, quien formó parte del grupo que elaboró el proyecto de ley, señalaba:

la educación primaria tiene que ser necesariamente graduada, con arreglo a los preceptos de la naturaleza, pues de acuerdo con sus leyes debe pasarse, en la adquisición de los conocimientos, de un orden a otro, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de la síntesis al análisis” (citados en: Kaufmann, C. y Doval, D. 2000:62).

Hasta que se produjo la primera etapa de traspaso definitivo de los servicios de educación primaria a las jurisdicciones educativas provinciales, la organización del nivel respondió a los lineamientos de la cartera educativa nacional. Recorrer el derrotero que estos rasgos han tenido en el

---

<sup>64</sup> Entre ellos: “a) Primer Ciclo: 1º, 2º y 3º año o grado, Segundo Ciclo: 4º y 5º año o grado, Tercer Ciclo: 6º y 7º año o grado. b) Primera etapa de 1º a 5º y Segundo ciclo 6º y 7º. C) Primer ciclo: Nivel I, II y III. Segundo Ciclo: IV y V nivel, Tercer ciclo: Nivel VI y VII. También aparecen propuestas mixtas, o sea combinaciones sucesivas o asincrónicas de grado y ciclo, son: a) Primer Ciclo: 1º, 2º grado, Segundo Ciclo: 3º y 4º grado, Tercer Ciclo: 5º y 6º y grado, 7º grado para sistematización de todos los contenidos trabajados en el nivel o bien para trabajar articulando con el Nivel secundario. B) Primer grado y desde 2º a 7º por Ciclo en secciones múltiples. C) Primer grado básico. Primer ciclo: 2º y 3º año. Segundo Ciclo con 4º y 5º años. Tercer Ciclo: 6º y 7º año. D) Primer ciclo: Alfabetización. Gradual a partir de 4º y proceso de aceleración desde 6º. Un grupo minoritario propone la Estructura Cíclica para todo el Nivel” (DDC y DNP, 2010: 15).

<sup>65</sup> Sobre el debate que recientemente se ha suscitado en la provincia en torno al formato organizacional del nivel primario, ver Anexo XI, Tabla N° 4: “Argumentos a favor de la estructura graduada y de la estructura cíclica expresados por los docentes en las jornadas en las que revisaron el Diseño Curricular vigente para adecuarlo a la nueva Ley Nacional de Educación”.

sistema educativo rionegrino nos permite observar su carácter contingente y, justifican, una breve digresión. La transferencia de los servicios educativos a las provincias acontecida en 1978, supuso una transferencia decisional en cuanto a su organización y estructuración en cada jurisdicción.

Cada provincia, siguiendo los lineamientos de política educativa 'planificados, coordinados, asesorados y acordados' en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación y según los 'contenidos mínimos para el nivel primario' en ella establecidos, debía redactar sus 'planes y programas de estudio'" (Kaufmann, C. y Doval, D. 2000: 64).

En ese marco, ese año se formulan los primeros *Lineamientos Curriculares para el Nivel Primario* los cuales pusieron en marcha la estructura cíclica<sup>66</sup> “tomando como base las etapas evolutivas del desarrollo infantil, etapas que se cumplen sucesivamente pero con variantes cronológicas individuales” (Consejo Provincial de Educación, 1979:02).

Tres años más tarde, el Consejo Provincial de Educación (CPE) formula un documento de trabajo que denominará “*Estructura Cíclica, Nivel Primario*” (CPE, 1982). En el mismo se parte de señalar los ‘errores o insuficiencias’ de la escuela graduada, a saber:

Distorsiones y propósitos relativos de la organización escolar: fue concebida como un instrumento puramente administrativo a fin de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo se convirtió en un fin en sí misma, limitando, antes que favoreciendo los programas y procedimientos administrativos.

Incapacidad para satisfacer las diferencias individuales: [...] los niños son todos distintos. Como lógica consecuencia los educandos varían y se diferencian en cuanto a: inteligencia, potencialidad, crecimiento físico, aptitudes, emociones, personalidad, ritmo de aprendizaje, posibilidades educacionales, creatividad, sociabilidad, éxitos y fracasos. No podemos esperar entonces que todos los niños: avancen en su crecimiento en forma idéntica, se conduzcan con la misma velocidad, puedan obtener los mismos logros dentro de un determinado período cronológico (Consejo Provincial de Educación, 1982:03-04).

Partiendo de la afirmación de que “el desarrollo infantil niega el riguroso ordenamiento de la capacidad y dotes de los niños en una estructura con grados” (Consejo Provincial de Educación, 1982:09), se defiende y define al **ciclo** como “una parte de la estructura organizativa de la escuela que no posee tiempo cronológico fijo y que se delimita con objetivos específicos que sirven de base para el ingreso al ciclo inmediato superior” (Consejo Provincial de Educación, 1982:21).

En la organización interna del ciclo consideran ‘secciones’ que son grupos de alumnos a cargo de un maestro y ‘etapas’ que refieren a las partes graduales en orden sucesivo dentro del ciclo con objetivos menores desagregados de los objetivos terminales (Consejo Provincial de Educación, 1982).

No se agrupa a los niños por la edad, sino por criterios vinculados a la teoría del ‘desarrollo infantil’ en términos de ‘nivel de maduración para la lectoescritura y el cálculo’ o la ‘edad mental’ del niño. Se sostiene que “el agrupar es el mecanismo adecuado y apto, con el fin de modificar el cuadro de diversidad escolar que el docente tiene ante sí” (Consejo Provincial de Educación, 1982:10).

---

<sup>66</sup> La normatización de dicha estructura queda documentada a través de sucesivas circulares generales: 39/78, 31/79, 23/80, Nota Múltiple N° 572/79; Documentos de Perfeccionamiento Docente N° 2/81.

Si bien es posible encontrar coincidencias entre los argumentos que sostienen la estructura cíclica en esa primer norma curricular y en la última aprobada en la Provincia y vigente en las escuelas bajo estudio<sup>67</sup>, observamos que en la propuesta actual lo cíclico se circunscribe a la organización curricular (los componentes básicos de cada una de las áreas disciplinares: fundamentos, propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación) quedando la idea de la equivalencia, al menos teórica (Terigi, 2007a) entre una edad = un grado = un ciclo lectivo para la organización de los alumnos y la acreditación de saberes; mientras que la estructura cíclica se entendía, en épocas de los primeros lineamientos como un 'sistema de organización escolar' que también implicaba a esos componentes.

Esta ecuación: edad-grado-ciclo lectivo aparece con fuerza en épocas de la democracia<sup>68</sup>. Contrariamente a lo que ocurre en el resto del país en donde el debate que tiene lugar en el marco del Congreso Pedagógico Nacional promueve la organización en ciclos (Kaufmann, C. y Doval, D. 2000)<sup>69</sup>, en Río Negro en el Diseño Curricular que se aprueba en esos tiempos<sup>70</sup> se decide que la organización será graduada con una duración de siete años subdivididos en tres ciclos<sup>71</sup>:

... a partir de la puesta en vigencia del presente curriculum el nivel primario adopta UNA FORMA DE ORGANIZACIÓN GRADUADA, con la misma duración que tiene en la actualidad: siete años. Este período se subdivide en tres ciclos del siguiente modo: Primer ciclo: 1ro, 2do y 3er año o grado. Segundo ciclo: 4to y 5to año o grado. Tercer ciclo: 6to y 7mo año o grado (Consejo Provincial de Educación, 1991: 48, mayúsculas en el original).

---

<sup>67</sup> Ver Anexo XII, Tabla N° 5, en la que se comparan los argumentos a favor de la estructura cíclica presentes en el actual Diseño Curricular del Nivel Primario aprobado en el año 2011 y el primer Diseño con el que contó la Provincia iniciado en el año 1978).

<sup>68</sup> En 1984 el gobierno democrático de Álvarez Guerrero realiza una convocatoria y consulta a la comunidad educativa a partir del llamado "Documento Base" en el que se pone en consideración de los docentes y técnicos para su discusión "un diagnóstico del sistema educativo provincial [y] un conjunto de objetivos analíticos que se corresponden y ajustan a la política general [...]. Son tiempos caracterizados por la búsqueda de la democratización a través de la participación, tiempos en los que se impulsan reformas político-institucionales y se registra una interesante producción legislativa.

<sup>69</sup> Estas autoras señalan: "otro momento organizativo en cuanto a los ciclos del nivel de enseñanza básica, lo marcó el regreso a la democracia y las diferentes transformaciones constitucionales, educativas, entre otras. [c] Se avanzó sobre el proyecto de escuela ciclada, previéndose la circulación de alumnos, en virtud de sus logros, en el interior del ciclo o entre ciclos. [c] El punto de inflexión definitivo hacia la unificación de la organización ciclada para la educación común se iniciará con el Congreso Pedagógico Nacional, que fuera convocado a fines de septiembre de 1984 por la ley 23114, sancionada por el Congreso de la Nación Argentina" (Kaufmann, C. y Doval, D. 2000: 65).

<sup>70</sup> Resultado de un proceso participativo en el que docentes en actividad, docentes jubilados, docentes representantes del sindicato, técnicos debatieron sobre temáticas tales como: concepción de curriculum, de conocimiento, de enseñanza y aprendizaje, de la escuela, de evaluación, forma de organización del nivel, en el año 1991, se aprobó por Resolución N° 157-CPE, el Proyecto Curricular para la Educación Elemental Básica para el Nivel Primario el que habrá de aplicarse (Art.1°) en los siete años de la escuela primarias comunes a partir del inicio del Ciclo Lectivo de 1991.

<sup>71</sup> Con anterioridad, en el año 1987, se formula el Reglamento General para el Nivel Primario (Resolución N° 90/870). El mismo dedica algunos artículos al tema de la movilidad o permanencia de los alumnos en el ciclo, estableciendo ciertos límites. Así, señala: Art. 47°- La permanencia de cada alumno en el ciclo no podrá exceder los cinco (5) años. Para ello el Gobierno Escolar arbitrará los medios para atender a los grupos de permanencia prolongada en un mismo ciclo a efectos de brindarles alternativas de promoción [c]. Art. 48°- Dentro de un mismo ciclo podrán reubicarse durante el período lectivo, aquellos alumnos cuyas circunstancias lo justifiquen siempre que no se les provoque trastornos emotivos perjudiciales.

El documento curricular, posee un apartado que se denomina “La organización del nivel primario fundamentada en razones didácticas”. Dichas razones pueden dividirse en dos grandes grupos: las que aluden a los ‘errores o insuficiencias’ de la estructura cíclica y las que aluden a la ‘concepción de educación sustentada en el curriculum’. Con respecto a las primeras se señala:

Las prácticas escolares que surgieron en la provincia de Río Negro, aunque en muchos casos fueron mejoradas por el sano criterio de los docentes, revelan: alumnos con varios años de permanencia en etapas del primer ciclo; grupos que reúnen a los alumnos que tienen mayores dificultades de aprendizaje y que generalmente tienen más años de edad que lo que corresponde a la etapa del ciclo que cursan; docentes que no logran superar la dificultad de organizar actividades diferenciadas para los distintos niveles de avance que caracterizan a los integrantes del grupo; muchos alumnos o subgrupos suelen quedar marginados, los integrantes de estos grupos se sienten catalogados como 'lentos', incorporan la convicción de su propia incapacidad o limitación lo que contribuye al fracaso escolar; pérdida del interés por el saber y la escuela. Asumen su propia segregación o abandonan la escuela” (Consejo Provincial de Educación, 1991: 47).

Sin profundizar en su argumento, el documento señala que tales “aspectos negativos no son sólo consecuencia de la mala implementación de la estructura cíclica” sino que “son en gran medida consecuencia de las limitaciones de la teoría que sustenta la estructura cíclica” (Consejo Provincial de Educación, 1991: 47).

Esta breve digresión nos ha permitido exponer el carácter contingente y polémico de la conformación del dispositivo escolar del nivel primario rionegrino tal como hoy lo conocemos, y que puede caracterizarse por la presencia de elementos heterogéneos como lo son:

- **la progresividad de la enseñanza y el aprendizaje** de los contenidos escolares-curriculares,
- **la anualización** del ciclo lectivo
- la acreditación y certificación anual de los saberes (volveremos sobre el mismo en el punto 5.5)
- **la enseñanza simultánea** a los alumnos para lo cual **se los agrupa** en secciones (lo que ya ha sido trabajado al analizar el componente espacial del dispositivo escolar). Los criterios para agrupar a los alumnos han variado históricamente, en momentos ha sido el ‘nivel de maduración para la lectoescritura y el cálculo’ o la ‘edad mental’ del niño, en otros la acreditación de los criterios de logro de la etapa/año/grado anterior.

Como señala Terigi (2007a) estos rasgos suelen considerarse indistintamente, como si fueran solidarios cada uno de los otros dos, pero en rigor se trata de arreglos independientes.

Resulta interesante que no exista ninguna norma mayor que determine tal configuración.

#### 5.4.1. LA ARTICULACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS MOMENTOS DE LA ESCOLARIDAD PRIMARIA EN LAS ESCUELAS DE JORNADA EXTENDIDA

Volviendo a la (re)organización del dispositivo escolar de las escuelas que implementan un Proyecto extensión de la jornada escolar, la norma rectora de dicho programa, bajo el título ‘Organización’, establece que “los agrupamientos en los talleres son una alternativa a la organización gradual escolar, pudiendo flexibilizarse los tiempos y espacios convencionales (Resolución 969/08).

Las normativas del Proyecto (Res. CPE N° N° 969/08, Disp. DNP 54/08) también señalan que “en virtud de la autonomía institucional y de sus singularidades, las Escuelas podrán optar por distintos tipos de organización escolar, en relación con la extensión de la jornada” (Disp. DNP 54/08).

Ninguno de los documentos analizados señala de qué manera se podrá lograr tal flexibilización de tiempos y espacios. Por el contrario, se establece, “por razones de pertinencia pedagógica”, la frecuencia semanales de talleres: “un máximo de tres Talleres por agrupamiento en el primer ciclo y un máximo de cuatro en el segundo ciclo y séptimo grado, incluyendo el obligatorio de inglés” (Disposición DNP 54/08).

En ese marco, en la Escuela A se dictan dos talleres para el Primer Ciclo: uno llamado ‘El arte del lenguaje’ y el otro ‘Expresarte’. Para el segundo y tercer ciclo se dictan el taller obligatorio de inglés, otro denominado “La Tecnología amiga del ambiente” y “El baúl de soluciones” (Ver Anexo IX).

La Escuela B, por su parte, en el primer ciclo dicta tres talleres semanales: “Expresión e integración”, “El arte de aprender jugando” y “Construyendo aprendizajes”. En el segundo ciclo se dictan cuatro talleres semanales: el obligatorio inglés, “Ciencia PC”, “Arte Sano” y “Ciencia y Tecnología”. Los días viernes, que los alumnos reciben un solo taller, se replica un módulo de 75 minutos del taller de inglés en cuarto grado, el taller “Ciencia PC” en quinto, “Arte Sano” en sexto y “Ciencia y tecnología” en séptimo (Ver Anexo X).

En ambas escuelas las temáticas de los talleres se ajustan a las establecidas en los Lineamientos Reglamentarios. Consultados los directivos sobre el número de talleres, señalan que el mismo surge de combinar la cantidad de agrupamientos que se han realizado en cada escuela para la extensión horaria, en el marco de las prescripciones del Programa (7 en la Escuela B, 5 en la Escuela A) y a la dedicación horaria de los talleristas.

Los cargos de tallerista suponen una dedicación de veinte (20) horas semanales. Las normas permiten que cuando la organización escolar lo requiera, se puede autorizar la creación de cargos de diez (10) horas reloj, por excepción, lo que deberá estar debidamente fundamentado (Disposición 54/08).

Ahora bien, ¿qué y quiénes son los talleristas? El tallerista<sup>72</sup> es un adulto que acredita algún saber y presenta una propuesta de taller en el marco de los lineamientos del Proyecto y es seleccionado por la escuela quien lo propone a la autoridad central.

<sup>72</sup> La incorporación de estos nuevos cargos, además de los cargos de referente institucional TICs y personal de servicios generales para el comedor, se normalizó mediante Resolución N° 788/06 la que en su Anexo I establece la grilla de cargos / horas en las Plantas Orgánicas Funcionales (POF), de estas instituciones educativas.

En el proyecto original se prevé que los Proyectos de taller sean evaluados por una Comisión Evaluadora integrada por representantes de la Dirección de Gestión Curricular, de la Dirección de Nivel Primario, de la Dirección de Evaluación y un representante gremial en caso de que soliciten su incorporación. La reformulación realizada al proyecto en el año 2008 crea la figura de la Comisión Evaluadora Regional como primer instancia de análisis de la mejor propuesta, y de los recursos humanos responsables, con dictamen provisorio, antes de su remisión a la Dirección de Nivel Primario, “en vistas a la ampliación de la cobertura en Escuelas Primarias de Jornada Extendida, en la provincia y a fin de operativizar el análisis de viabilidad de los proyectos Educativos que se propongan (en la que se procura la) participación de diferentes actores representativos de la comunidad educativa –Supervisor, Equipo Directivo, padres, ETAP, un integrante gremial, etc.” (Resolución Ministerial N° 959/08).

El proceso de selección y designación de estos nuevos actores institucionales queda por fuera de los procedimientos y criterios usados en el sistema educativo rionegrino y regulado por el Régimen Único de Interinatos y Suplencias (Res CPE N° 100/92). En el caso de los talleristas, se prevé que en caso de licencia del/los tallerista/s se nombrará un suplente que dará continuidad al proyecto que se está implementando.

En la Res. CPE N° 959/08 se reafirma que los Proyectos de Taller, son Proyectos educativos de la institución, debiéndose priorizar la continuidad del taller, aún ante el cambio de talleristas.

En la Escuela A, todos los talleristas son docentes (de grado o especiales) de la misma institución, que llevan no menos de dos años de trabajo en esa función. Las propuestas de taller se encuentran integradas al Proyecto Educativo Institucional, guardan cierta uniformidad en su formulación y prevén un desarrollo gradual de los contenidos, ajustada a la prevista en el Diseño Curricular (se transcriben los contenidos de las áreas curriculares previstas en cada proyecto de taller). Como nota común a todas ellas aparece la preocupación en los talleristas por la articulación entre sus propuestas y los contenidos trabajados por los docentes de grado (ver el análisis realizado en el apartado sobre el Espacio).

En el caso de la Escuela B, la reciente creación y puesta en funcionamiento de la escuela condiciona la inexistencia de un Proyecto Educativo Institucional. La selección de los proyectos de taller se realizó en conjunto con los docentes de la institución: Al iniciarse las clases, la Escuela efectúa una convocatoria pública a

docentes interesados en cubrir cargos de Talleristas [...] a elaborar y presentar proyectos' (de la convocatoria pública realizada). Se establece el turno y horario en que desempeñarán la tarea y las temáticas de los proyectos: alfabetización inicial y alfabetización científica y artística (de la convocatoria pública, obrante en la cartelería de la supervisión escolar).

El Director de la institución describe el proceso de selección: “*Nos reunimos todos en las horas institucionales, evaluamos los proyectos y los cv presentados y así elegimos. Luego lo enviamos al Ministerio, a M., para que lo aprobaran*” (entrevista al director del establecimiento).

Los proyectos de taller no guardan uniformidad en su formulación. Son propuestas particulares, sólo unificadas temáticamente: tendientes a la alfabetización inicial y la expresión lúdica en el primer ciclo, y hacia la alfabetización científica y la tecnología en el segundo.



Como pudimos analizar en el apartado correspondiente al espacio de taller, la **progresividad de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares-curriculares** aparecen de manera distinta en una y otra escuela. En la Escuela A los contenidos conceptuales a trabajar se planifican discriminados por grado y por las áreas curriculares involucradas. En el caso de la Escuela B, sólo dos de los seis talleres en sus proyectos refieren explícitamente a áreas curriculares, el resto enuncian los contenidos a trabajar, no respetando el orden de las áreas y disciplinas del diseño curricular, sino eligiendo aquellos conceptos y habilidades que se vinculan a la actividad que van a desarrollar.

No obstante ello, en ambas escuelas el énfasis que desde la concepción pedagógico didáctica se da al 'hacer' y lo 'lúdico', la transversalidad de las temáticas (alfabetización inicial y científica), el tipo de actividades propuestas, (aspectos que ya hemos desarrollado en el apartado referido al espacio del taller del Capítulo V), parecerían disponer más hacia la articulación de disciplinas curriculares que a la atomización de las mismas y a un ritmo de progresión variante de las mismas. Señalan los entrevistados sobre el taller:

*la individualidad se respeta más que en el aula tradicional. Como son grupos de trabajo ves dónde el niño necesita ayuda y dónde no. En el aula tradicional emparejas, das a todos lo mismo al mismo tiempo, los alumnos no se mueven, no preguntan. En el taller se mueven, te preguntan... tiene mucha libertad, se enseña mucho mejor...lo que le va servir en la vida cotidiana... por ejemplo las nuevas tecnologías (de la entrevista al Director de la Escuela B).*

*En el taller trabajas lectura, escritura, le das énfasis a la interpretación y comprensión que hacen los chicos del texto, no sé, por ejemplo, de una obra de teatro. Y trabajas, a la vez, expresión oral, vocabulario, autoestima. Pero lo trabajas todo junto, integrado. No cada cosa separada (de la entrevista a una tallerista de la Escuela A).*

Otra nota común es que todos los talleres siguen el modelo de **planificación anual**, aun cuando esto no esté previsto de esta manera en la norma del proyecto. Fundados en el modelo de **enseñanza simultánea, se agrupa** a los alumnos, en general respetando el modelo de 'secciones' imperante en la escuela (ver Capítulo del Espacio, apartado 5.3.), es decir, desde un criterio preminente de fases de la escolaridad previas acreditadas.

Finalmente, la **administración del tiempo se encuentra centralizada**: no sólo la norma pauta la cantidad y frecuencia de los talleres, sino que el Ministerio de Educación de la provincia aporta las grillas modelos de organización temporal. Como señala Husti (1992), los docentes

*sólo tienen una información fragmentada sobre los datos que entran en juego a la hora de estructurar la planificación del tiempo [...] Sus horarios de trabajo muestran una compleja mezcla de reglas aplicadas según las tradiciones y las relaciones internas de cada Centro. [...] El funcionamiento centralizado se vuelve fácilmente administrativo y burocrático (Husti, 1992:282).*

En una cotidianeidad, como la escolar, caracterizada por la variedad, improbabilidad y complejidad, la repetición y regularidad características de la organización temporal de las instituciones educativas analizadas se funda en las normas del proyecto que enfatizan en la

normalización de las plantas orgánicas funcionales<sup>73</sup> en lo que refiere a la extensión horaria. Aparece, nuevamente, aquel componente del dispositivo escolar que ya analizáramos en este mismo apartado, como es, la **organización o gestión del tiempo del trabajo** docente, en general, y de los talleristas, en particular.

Finalmente, cabe señalar, que ni en los documentos que apoyan el desarrollo del Proyecto, ni en el discurso de los actores involucrados en el mismo aparece analizado, discutido o, siquiera enunciada, la dimensión tiempo en su ligazón con las concepciones de enseñanza y aprendizaje (se alude tímidamente a ‘razones pedagógicas’). Como señala Husti (1992), “si existe un ámbito en la educación en el que los principios de una práctica sean aceptados sin ser formulados o habiendo sido olvidados desde hace tiempo, funcionando en el dominio de lo implícito, éste es sin duda el de la planificación del tiempo” (Husti, 1992: 278)

## 5.5. RITOS DE PASO ENTRE LOS DISTINTOS MOMENTOS DE LA ESCOLARIDAD

Estrechamente vinculado a la forma de articulación entre los distintos momentos de la escolaridad primaria aparecen ‘los ritos de paso’, es decir, las instancias y modalidades de evaluación, acreditación y certificación de ‘saberes’ que establece el paso de un momento a otro.

El análisis pormenorizado de este tema excede, y en mucho, a los objetivos de esta tesis. En este apartado se consignarán aquellas prescripciones normativas vinculadas a la evaluación de los saberes de los alumnos que se vinculan con los elementos temporales del dispositivo escolar.

Desde la implementación del Proyecto Curricular de la democracia<sup>74</sup> se han suscitado distintas normas para la evaluación, acreditación certificación y promoción de los alumnos.

La Resolución N°1859 de noviembre de 1992, en sus art. 14 y 15, en coherencia con el diseño curricular que plantea para cada área y disciplina Lineamientos de Acreditación por ciclos, dice:

Art 14° “Para la promoción de ciclo a ciclo, se adoptará como mínimo de la escala de Evaluación, el grado Satisfactorio.

<sup>73</sup> “La Planta Orgánica funcional de una escuela es el conjunto de cargos asignados legal y presupuestariamente al establecimiento, estén estos cubiertos o sin cubrir, independientemente de quién los ocupen, estén en uso de licencia, comisión de servicio o tareas pasivas” (diniece.me.gov.ar/glosario\_base\_usuario.pdf. Consultado 12/03/2012).

<sup>74</sup> Los *Lineamientos Curriculares para el Nivel Primario* aprobados durante la dictadura preveían una “promoción cíclica, lo que suponía que el alumno sólo pasa de un ciclo al otro inmediato superior, cuando ha obtenido todos los objetivos terminales del ciclo por el que ha atravesado. Esto implica, asimismo, que mientras el alumno se encuentra cursando el ciclo, no debe ser promocionado sino que al llegar al final del año escolar debe ser evaluado para ser reubicado en la sección que le corresponda al año siguiente” (Consejo Provincial de Educación, 1982:18). Se aludía a ‘año de permanencia’ cuando se establecía la ‘permanencia del alumno dentro del ciclo’ (Consejo Provincial de Educación, 1982:05–06). Los documentos curriculares señalar que “el movimiento es flexible dentro del ciclo, los niños avanzarán gradualmente a medida que vayan cumpliendo porcentajes de los objetivos terminales” (Consejo Provincial de Educación, 1979:28). O que “no existe la repetición. Un estudiante lento puede necesitar cuatro años para cursar el primer ciclo, mientras que un alumno promedio lo realizará en tres años. Se trata de que ese alumno lento no haga menos tareas, repitiendo desde el comienzo lo que ya había hecho. Otro año más de escolaridad debe proporcionar no una repetición sino la posibilidad de crecer sostenidamente, sobre la base de plenitud personal y desenvolvimiento individual” (Consejo Provincial de Educación, 1982:10).

Art.15° Para la promoción de grado a grado, intraciclo, se adoptará como mínimo de la escala de evaluación, el grado Poco Satisfactorio”.

Cabe aclarar que el grado “poco satisfactorio” de la escala de evaluación, implicaba que el alumno tenía dificultades en su proceso de aprendizaje pero éstas no eran sustantivas para que avanzara en ese proceso.

Lo establecido en el Art. 15°, será modificado en el año 2002 (Resolución N° 4057- CPE-02). A partir de este momento solo se aludirá a la promoción año a año, estableciéndose que se adoptará como mínimo de la escala de evaluación, el grado Satisfactorio. Se señala que la acreditación se realiza en función de los lineamientos de acreditación previstos para cada año en el Proyecto Curricular institucional y de criterios de evaluación acordados institucionalmente (Cap. II, inc. 5, Res. CPE N° 4057/02).

Cada área se acredita bimestralmente (Música, Plástica, Educación Física) o cuatrimestralmente (Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Extranjera), según corresponda, y se informa a los alumnos y sus padres en el Boletín de Evaluación (Cap. II, inc. 8, Res. CPE N° 4057/02)

Para la promoción se tienen en cuenta las siguientes áreas: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística (Música y Plática) y Educación Física (Cap. IV, inc. 13, Res. CPE N° 4057/02)

Cuando al finalizar el ciclo lectivo un alumno no resulta aprobado en alguna de las áreas promocionales, se deja constancia de dicha situación en el apartado “Áreas pendientes de promoción” del Boletín de Evaluación. (Cap. IV, inc. 16, Res. CPE N° 4057/02)

“En ningún caso se permitirá la inscripción en el año inmediato superior de alumnos que adeuden una o más áreas; con posterioridad la evaluación complementaria de cada una de las áreas correspondientes” (Cap. VI, inc. 26, Res. CPE N° 4057/02)

Tanto la Resolución N° 1859/92 como la N° 4057/02, establecían en sus Capítulos VI, VII, VIII y IX ‘períodos de recuperación’, y “evaluaciones complementarias” para los alumnos que no aprobaran alguna de las áreas o disciplinas. Esta situación es modificada en diciembre del 2008 por la Resolución N° 2680, la que reemplaza las evaluaciones complementarias por un Período Complementario de Aprendizaje y Promoción el que se comenzará a implementar a partir del ciclo escolar 2009. Este período está destinado a los alumnos que obtuvieran “Poco Satisfactorio” en el último bimestre; se mantiene el criterio de que para ser promovido al año inmediato superior el “alumno deberá obtener la calificación Satisfactorio en todas las áreas evaluadas”.

La acreditación responde a una demanda social que requiere de la escuela la certificación y legitimación de conocimientos, supone convalidar un mínimo de aprendizajes curricularmente previstos, es la certificación de que se han logrado ciertos productos o resultados de aprendizajes planteados en programas y planes de estudio (Palou de Mate, 2003).

Podríamos interpretar que estos cambios que, históricamente, se han suscitado en la normativa que regula en esta provincia la evaluación, acreditación certificación y promoción de los alumnos, muestran la reaparición de un problema que el sistema educativo no puede resolver, y que no deja de insistir: el maridaje que, de hecho, se ha producido entre una **organización gradual de los contenidos y su anualización**.

Sin embargo, el debate se ha planteado en términos de establecer qué saberes son los más relevantes, las áreas curriculares acreditables y las no acreditables; determinar cuál es el mínimo de aprendizajes que se deben acreditar (de eso trata la discusión en torno a el valor de Poco satisfactorio o de Satisfactorio como calificación mínima para promocionar) y la organización de tiempos 'especiales' (tiempos de recuperación, tiempos complementarios) para lograr los aprendizajes que no se lograron.

En el caso de las Escuelas incorporadas al Programa de Extensión de la Jornada Escolar, la norma aclara que prioritariamente, los talleres y demás instancias de la extensión horaria deben enriquecer el desarrollo de estrategias de enseñanza que faciliten la construcción, evaluación y acreditación de los aprendizajes previstos en cada una de las áreas del diseño curricular. Por lo tanto, la información producida durante el transcurso de los mismos, se constituirá en un insumo más a tener en cuenta para la acreditación de los alumnos en cada una de las áreas y/o disciplinas (Res. CPE N° 959/08).

Pero los talleres no se acreditan.

Ahora bien, en las escuelas analizadas, la suspensión de la exigencia de acreditación posee lecturas distintas. En la Escuela A, parecería constituir una oportunidad de flexibilizar el tiempo escolar. *“Esa espada no pende sobre mi cabeza”*, señala una docente de la escuela, a cargo de primer grado y de un taller de literatura para el primer ciclo.

Es por ello que alusiones a la 'libertad', a lo 'no tan pautado', a la posibilidad de 'creatividad' aparecen el discurso de los docentes. La citada docente, que desde hace dos años se desempeña como docente y tallerista comenta en la entrevista que mantuvimos:

*Docente: el espacio del taller es más libre, tenes una planificación, pero podes dejar lugar a la espontaneidad. A la mañana tenes la carpeta, lo que tenes que cumplir antes de fin de año. (Hace gestos con sus manos, como un peso sobre su cabeza). Esa espada no pende sobre mi cabeza en el taller.*

*Entrevistador: hay menos contenidos para enseñar en el taller.*

*Docente: no. Hay muchos contenidos, de distintas áreas, interrelacionados. Por ejemplo, trabajamos con un cuento, trabajas la expresión oral, luego escribimos, dramatizamos.*

*Entrevistador: así no se puede enseñar y aprender en la mañana.*

*Docente: sí, se podría. Yo pienso que sí. Desde que estoy en el taller estoy pensando en eso. Por ahí tenemos que sacarnos esas presiones que sentimos.*

Vale recordar que en esta institución los talleristas son, en su totalidad, docentes de la escuela. La 'integralidad' de la evaluación descansaría en esa simultaneidad de funciones.

Ahora bien, en la Escuela de San Antonio Oeste, en la cual ninguno de los talleristas se desempeña como docente de la institución y la mayoría de ellos no son docentes de nivel primario (hay locutores, docentes de nivel medio, profesoras de teatro, animadoras socioculturales), la 'flexibilidad' del taller genera una fuerte demanda, de los docentes de grado y directivos hacia los talleristas, de lo que se podría denominar 'escolarizarse':

*Cumplir con las planificaciones (Entrevista a la Vicedirectora).*

*Tener mayor manejo de grupo, conocer de la psicología del alumno, no comportarse como amigos, porque no lo son (Entrevista al Director).*

*Que en el taller no se flexibilicen los acuerdos de convivencia, las pautas que trabajamos en el aula (docente de tercer grado).*

En ambas escuelas, con distintas intensidades en función del tiempo de implementación de esta experiencia, se observa como los procesos evaluativos quedan ligados a un sistema de legitimación de saberes. Más precisamente cómo la suspensión de la exigencia de acreditación para los talleres, hacen de este tiempo-espacio, un tiempo- espacio *otro*, distinto al propiamente 'escolar'. ¿Cómo leer las diferentes formas de nombrar el tiempo de clases tradicionales y el de la extensión? El tiempo curricular y el tiempo extendido; el tiempo pedagógico y el tiempo de taller nos remiten al esfuerzo de la institución de nombrar lo distinto.

Así, la acreditación o no de los saberes que se transmiten en cada momento escolar, a la vez que oportunidad de brindar mayor o menor flexibilidad a dichos tiempos opera, asimismo, simbólicamente otorgando distintas jerarquías al tiempo, aprendizajes, enseñanzas que allí acontecen.

A lo largo de este Capítulo, hemos dado cuenta de la organización histórica del tiempo escolar, tanto el que refiere a los calendarios académicos o la organización progresiva de los contenidos curriculares, con sus distintos niveles y ceremonias de pasos entre ellos, como los cronosistemas de periodización de las actividades educativas que se llevan a cabo en la vida cotidiana de las instituciones estudiadas, objetivados en las grillas horarias semanales y diarias.

También hemos dado cuenta de las continuidades y discontinuidades de la forma clásica de organización temporal, a partir de la implementación de la extensión de la jornada escolar.

En el Capítulo que sigue intentaremos restituir al tiempo escolar su carácter de elemento del dispositivo escolar, dando cuenta de sus imbricaciones con el espacio escolar y otros componentes del dispositivo que han surgido del propio análisis.



## Capítulo VI

### La (re)organización del espacio y el tiempo escolar y demás componentes concurrentes.

#### 6.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES.

Como señalábamos al comenzar esta tesis, la preocupación por el tiempo escolar no es un tema nuevo en el debate sobre la educación. Más bien es una preocupación que desde fines del siglo XIX reconoce argumentaciones sobre la necesidad de incrementarlo. Los debates actuales al interior de los sistemas educativos versan sobre la reducción de los tiempos de descanso al mediodía (por ejemplo, en Inglaterra); las pausas de media semana o el uso de los sábados por la mañana (por ejemplo, en Francia, Japón); sobre comenzar la mañana más tarde para evitar una primera hora de bajo rendimiento (por ejemplo en Colorado y Minesotta), sobre tener más días de clase y más largos; sobre la organización interna del horario, procurando mayor flexibilidad; o sobre el paso de jornada continua a partida como es el caso de España, Chile, Uruguay y Brasil (Fernández Enguita, 2000; 2002; Von Koop, B. 1992; Mitter, W. 1992; Knight, 1989).

Asimismo, ampliar el tiempo que los alumnos pasan en la escuela es una de las recomendaciones de política educativa de inicios del siglo XXI de la UNESCO, –que establece como meta alcanzar una jornada de al menos 200 días y al menos 1.000 horas anuales. Ésta ha sido también una de las metas educativas impuestas por la Ley argentina N° 26.075 de Financiamiento Educativo y la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la que estableció, en su Artículo 28, que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel”. En el país se registran, desde hace más de 10 años programas de ampliación del tiempo escolar.

En ese contexto de prescripciones internacionales y políticas nacionales, en 2006 se creó en Río Negro el Programa Escuelas de Jornada Extendida. Actualmente, 75 establecimientos y más de 8.000 alumnos se encuentran bajo proyecto. El objetivo del mismo es brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor y mejor tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela para mejorar los niveles de retención escolar, disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad (Ministerio de Educación de Río Negro, Resolución N° 797/06).

La aplicación del Programa supone modificaciones en varios componentes estructurales de lo escolar: no sólo se prescriben variaciones en el tiempo escolar sino también la aparición de nuevos saberes obligatorios (TICs e inglés), otros espacios para habitar y aprender (el comedor y las aulas taller), se diversifica la propuesta pedagógica al prescribirse el desarrollo de Talleres en turno escolar en el que habitualmente los niños no asistían a clases, los que deberían favorecer la expresión artística, la comunicación y la creatividad con el fin de promover la alfabetización inicial en el primer ciclo y la alfabetización científica en el segundo ciclo. Se incorporan nuevas figuras en posición ‘docente’: Talleristas, Maestros de Idioma Extranjero (Inglés) y el Referente Institucional TICs.

Como hemos desarrollado en el Capítulo I de la presente tesis, el análisis de investigaciones vinculadas al tema de la extensión de la jornada escolar permitió encontrar tres grandes líneas de indagación. Por un lado, un grupo de investigaciones que vinculan el tiempo que los alumnos pasan en la escuela a variables tales como: rendimiento/resultados de aprendizaje/ resultados académicos (Cotton, 1981, Mitter, 1992; Department of Education USA, 1994, 1996, Fernández Enguita, 2000, 2002; Bellei, 2006; CIPPEC 2006; Banco Mundial 2007; Gimeno Sacristán, 2008; Llach, 2009; Valenzuela, 2009). Éstas, desarrolladas en su mayoría en los países centrales, arrojan como resultado que el vínculo entre tiempo escolar y rendimiento de los alumnos es poco significativo; fundamentalmente en el caso de alumnos pertenecientes a sectores sociales medios, más aún cuando se comparan esos resultados con los recursos económicos comprometidos en dichas experiencias. Si bien los estudios no avanzan en explicar las razones de dicho fenómeno, varios advierten que lo importante en el tratamiento del tiempo escolar no es su duración sino lo que en él se hace (Gimeno Sacristán, 2008), es decir, lo que otros definirán como ‘calidad del tiempo’ (Department of Education USA, 1996).

La segunda línea de investigación da cuenta de la implementación de diferentes políticas o programas educativos de extensión de la jornada escolar (Department of Education USA 1994, 1996; Fernández Enguita, 2000, 2002; Zorrilla Fierro, 2008; Ruz Pérez y Madrid Valenzuela, 2005). Aunque enfatizan en diferentes aspectos (la formulación de los programas, el nivel de cumplimiento de las pautas normativas y el nivel de satisfacción de los actores involucrados, las modalidades de implementación) coinciden en que estas reformas tienen el objetivo de crear condiciones institucionales que mejoren cuanti- cualitativamente los aprendizajes de los alumnos destinatarios y que para cumplir ese objetivo, el diseño estándar debe ser modificado (Dep. Educ-USA: 1994). Afirman además que un cambio cualitativo en el tiempo escolar implica redefinir otros componentes de lo escolar: lo curricular, la enseñanza, la evaluación, los agrupamientos, etc. (USA: 1996). No explican en qué consisten esas condiciones estándares y cómo las mismas se (re)organizan a partir de la ampliación de la jornada. Tampoco dan cuenta de por qué más tiempo del tradicional no genera los efectos positivos que se esperan en los resultados educativos de los alumnos.

Finalmente, analizamos investigaciones que abordan desde una perspectiva crítica la organización clásica o estándar del tiempo escolar (Husti, 1992; Escolano, 1992; Varela, 1992; Gimeno Sacristán, 2009; Aguerro, 1998; Rodríguez Martínez, 2009; Fernández Enguita, 2000, 2022). Coinciden en que la jornada escolar mantiene su estructura rígida originaria del siglo XIX, basada en una concepción técnico-racional, según la cual las unidades de tiempo son uniformes y pre-definidas. Que ese orden entra en contradicción y conflicto con los cambios acontecidos en los dos últimos siglos tanto en el ámbito social como en el escolar y que el mismo se vincula estrechamente con diferentes tipos de pedagogías.

Estas investigaciones no han reparado en las políticas, programas y/o experiencias educativas que desde hace más de dos décadas toman como variable de cambio, precisamente, la organización temporal.

Numerosos autores (Hargreaves y Goodson, 2006, Viñao, 2002; Tyack y Cuban, 1995; Juliá 2001; Bosco, 2000; Frigerio, Baquero y Dicker, 2007; Dicker, 2005; Terigi y Baquero, 1996; Terigi,



2006; Dussel, 2006; Gvirtz y Larrondo, 2007, entre otros) han investigado aquellos elementos o componentes de lo escolar (el llamado 'formato', 'gramática' o 'dispositivo escolar') que permanecen casi inalterados a pesar de los intentos reformadores. Esas investigaciones explican el fracaso de tales reformas (Dussell, 2006; Romero, 2006), la resistencia de lo escolar a la inclusión de la novedad (Gvirtz y Larrondo, 2007; Sapoznikow, 2008) y su crisis ante las modificaciones sociohistóricas y en la subjetividad de alumnos y docentes acaecidas en más de dos siglos (Corea, 2000; Southwell, 2009).

El tiempo y el espacio escolar resultan aspectos que moldean con fuerza los procesos escolares –por eso son considerados dentro de esos aspectos estructurantes o componentes 'duros' de lo escolar– y están en estrecha vinculación con los restantes aspectos de la organización, tales como la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de alumnos en aulas y la tarea de los docentes.

En ese contexto social y académico, entendemos que la implementación de las políticas de ampliación del tiempo escolar son oportunidades regias para analizar el comportamiento de la organización escolar ante los intentos de modificar uno de sus componentes duros, como lo es el tiempo. Que constituyen laboratorios naturales que permiten analizar cuánto resiste la organización clásica del tiempo y el espacio escolar, en qué cambia y cómo esos cambios (de ocurrir) implican a los restantes componentes estructurantes de lo escolar (agrupamientos, saberes, etc.).

Advertidos de la ausencia de estudios que pusieran en vinculación dos líneas de investigación (con fuertes desarrollos cada una pero independientes entre sí), por un lado, las indagaciones sobre la duración de la jornada escolar y sobre sus procesos de reforma y por otro lado, las investigaciones que han tomado como objeto de indagación los componentes estructurales y estructurantes de lo escolar, nos propusimos describir la organización del espacio y el tiempo escolar en dichas escuelas, dar cuenta de la red que ellos configuran, es decir, de su funcionamiento como dispositivo y analizar como la forma de organización de dichos elementos del dispositivo implica la de otros componentes de lo escolar.

El concepto de 'dispositivo', de raigambre foucaultiana, resultó una herramienta útil para el análisis institucional que se emprendió: permitió dar cuenta del entramado de elementos múltiples (que a continuación se detallarán) que configuran 'lo escolar', el suelo positivo de la experiencia escolar, y que se resisten y resienten ante la modificación de algunos de sus elementos constituyentes: el espacio y el tiempo.

A tal fin, en consonancia con el enfoque conceptual adoptado, se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativa, mediante estudio de casos múltiples, tomando como casos 2 escuelas especialmente seleccionadas de la Provincia de Río Negro que implementan dicho programa. El proceso de investigación supuso ir reconstruyendo, a partir del aporte de diversas fuentes, ese conjunto resueltamente heterogéneo que incluye los discursos de los gestores de la política y de sus efectores, leyes educativas, decisiones reglamentarias de nivel provincial, zonal o institucional, prescripciones arquitectónicas y las resoluciones prácticas que las instituciones implementan ante los nuevos espacios y tiempos, proposiciones pedagógico–didácticas y las materializaciones en un tiempo y espacio concreto, habitado, apropiado, historizado.

La opción teórica por los desarrollos foucaultianos inclinó el análisis hacia la letra prescriptiva de documentos diversos que indican ‘como se deben hacer las cosas’ en lo que refiere al tiempo y el espacio escolar, y leer lo que los edificios escolares, sus aulas, el comedor, la entrada y la salida a la escuela, nos dicen sobre la forma en que las escuelas estudiadas organizan dichos elementos. Lo dicho y lo no dicho, “y la red que se establece entre estos elementos” (Foucault, 1977:299).

Dos aclaraciones previas: pensar las instituciones educativas en términos de dispositivo, supone seguir una lógica analítica del poder, entender que las relaciones de poder no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman y que el dispositivo posee una fuerte capacidad performativa. Ese es el efecto normativo del dispositivo, ya que introduce cierto orden, “una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan” (Raffnsoe, S., 2008: 47). El dispositivo, al decir de Agamben (2006), captura, orienta, modela, asegura “los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos” (Agamben, 2006:5).

Esta tesis, desde sus objetivos y recorte conceptual, ha intentado reconstruir la (re)configuración de ese dispositivo, de algunos de sus elementos constitutivos, de la red que entre ellos se establece, ante un intento de modificar uno de esos componentes: el tiempo escolar. No hemos indagado en el campo de su performatividad, pues no analizamos los sentidos, significados, opiniones, discursos o conducta de los actores escolares. He allí una delimitación de esta indagación que abre nuevas perspectivas de investigación.

Otro límite de la misma es de orden operativo, si se quiere metodológico. Si bien se han atendido los criterios de significatividad propio de este tipo de investigaciones y, en ningún momento, se ha pretendido llegar a resultados generalizables a todas las escuelas de jornada extendida de la provincia, el número acotado de casos, invita a profundizar la investigación en escuelas con otras características (por ejemplo, escuelas que desarrollan sus actividades en el período escolar septiembre mayo, o escuelas urbanas readecuadas con más tiempo de trayectoria en la modalidad de jornada extendida).

Hechas estas aclaraciones sobre la delimitación y límites de esta investigación, avanzaremos ahora sobre su fertilidad.

En los dos últimos capítulos de esta tesis analizamos las distintas configuraciones del espacio y el tiempo escolar en dos escuelas rionegrinas que implementan un proyecto provincial de extensión de la jornada escolar. Se trata de dos instituciones seleccionadas siguiendo criterios vinculados al enfoque conceptual y los objetivos de la investigación, intentando asegurar cierta variedad a la vez que equilibrio entre los dos casos, es decir, hemos buscado dos formas de organizar el dispositivo escolar que resulten significativas (fundamentalmente en lo referente a la organización del tiempo y del espacio escolar), y, al mismo tiempo, se compensen las características de uno y otros.

Como puede observarse en el Cuadro Síntesis de Resultados por Escuela (que se adjunta como Anexo XIII) la dimensión temporal es mucho más uniforme entre las escuelas que la que refiere al espacio. Aquella se encuentra, en gran medida, regulada por normativas de distintas jerarquías (desde leyes nacionales a disposiciones locales), lo que, podríamos suponer, sobre-determina las decisiones que las instituciones estudiadas realizan en materia de

organización temporal. Las escuelas estudiadas varían sólo en el horario de ingreso y salida (que va de las 8:00 o 9:00 de la mañana a las 16:00 o 17:00 horas) y en la duración de las unidades mínimas de tiempo con la que organizan la jornada escolar, 'los módulos' (que van desde módulos de 35 minutos a otros de 90). La frecuencia y cadencia de los tiempos de clases-descanso-comidas sigue un mismo patrón.

Asimismo hemos advertido como la organización temporal del sistema educativo, en lo que refiere a la duración del año escolar, su articulación interna (grados-años-ciclos) y los ritos de paso entre uno momento y otro de la escolaridad ha sido un tema incorporado en la agenda política desde los inicios del sistema educativo argentino, pero a su vez es una temática de tanta actualidad como polémica (basta recordar la intensa producción normativa con el fin de asegurar un mínimo de horas de clases o las discusiones iniciadas en el Congreso Pedagógico de 1882 sobre el carácter gradual del nivel, reavivado en la Provincia en la última reforma curricular acontecida en el año 2011).

Con respecto a la configuración espacial de la escuela, fundamentalmente en lo que refiere a su emplazamiento, a las características del edificio escolar y, en menor medida, a la ordenación de las personas, aparecen datos singulares y distintivos entre los dos casos estudiados, a saber: ruralidad / urbanidad, edificio readecuado / edificio construido ad-hoc para la implementación de la jornada extendida, secciones independientes / secciones multigrados.

Otra diferencia sustancial entre ambas instituciones es su historia, la trayectoria de cada una como institución: la Escuela A es una institución de más de 40 años de vida y más de 5 implementando la modalidad de jornada extendida. La Escuela B, por su parte, es una institución recién conformada, que da sus primeros pasos como escuela y también bajo la modalidad.

Pero más allá de las diferencias, en este Capítulo se intentará reconsiderar los resultados del estudio, intentando analizar la configuración estándar del dispositivo escolar, aquello que tienen en común ambas instituciones, para responder, luego a la forma en que ese dispositivo se (re)organiza con la implementación de la jornada extendida.

Analizar el tiempo y el espacio en las escuelas que implementan un proyecto de extensión de la jornada escolar nos ha permitido reconstruir el dispositivo escolar en su carácter de red, en el que actúan de manera interdependiente distintas soluciones estratégicas que lo escolar ha ido encontrando en su desarrollo, y que a continuación puntuaremos.

#### **a) Una creciente especificidad y fragmentación del espacio escolar y la dimensión productiva, disciplinaria y simbólica del mismo.**

La configuración del edificio escolar, la disposición interna de las zonas edificadas, la distribución y usos asignados a las distintas dependencias, nos ubican en un punto de intersección entre la bio y la micropolítica del espacio, el punto en el que, como señala Mar Rodríguez (2009), el ladrillo se vincula al saber

la escuela es el reflejo de políticas educativas, modelos de gobierno, modelos e ideales pedagógicos, experimentos de innovación, ejercicios de ladrillo y cemento. Así, en la lectura de las escuelas se podrían notar varias capas de teoría pedagógica, algunas escuelas de arquitectura, varias disposiciones de organismos internacionales sobre la educación y muchos

vacíos sobre la relación entre ladrillo y saber, espacio y hábitat, propuestas pedagógicas y formas de llevarlas a cabo y, sobre todo, vacíos en la comprensión de los sujetos de la educación en el espacio (Mar Rodríguez, 2009:08).

Visitar cual turistas las instituciones nos permitió observar como el espacio escolar posee una especificidad e independencia de otros espacios (Viñao, 2004), a la vez que su configuración interna lo fragmenta en una variedad de usos y funciones y de jerarquías: el aula sigue siendo el lugar dispuesto, de modo específico, para la enseñanza.

Pero, junto a ella, en estas escuelas de jornada extendida vemos la irrupción de otros espacios (laboratorio, talleres polivalentes) con otras configuraciones físicas y de objetos, que en su materialidad, dispondrían a la revitalización de estrategias de enseñanza aprendizaje alternativas a las del aula tradicional. Es ahí en dónde el espacio revela su dimensión productiva: es ocasión para ciertas estrategias de enseñanza aprendizaje (aula taller), ciertas actividades (lúdicas, creativas-expresivas, investigativas, inventivas) y ciertos saberes (artísticos, tecnológicos, de la vida cotidiana).

Ahora bien, junto a la dimensión productiva del espacio, aparece fuertemente, la dimensión disciplinaria: el espacio es un lugar altamente regulado para los alumnos, quien al escolarizarse deben aprender qué espacios pueden habitar, cuándo y cómo deben hacerlo. Y es también un espacio de *cuidado* y *control* para los docentes. Los nuevos espacios de la jornada extendida (talleres, comedor) no escapan a esta impronta del dispositivo.

El comedor escolar merece un párrafo aparte. Su inexistencia como espacio específico muestra una contradicción de la política educativa analizada, pero a la vez revela la potencia de las instituciones para sostener operaciones de apropiación de otros lugares (hall que deviene comedor en una escuela o el esfuerzo por lograr la construcción del mismo en la otra).

Finalmente, el juego entre lugares y espacios que De Certeau (2000) nos enseña, aparece en estas instituciones, con un fuerte atravesamiento y condicionamiento de la historia: el tiempo se revela como condición necesaria para la conversión del lugar en espacio, conversión que supone la vivencia como territorio no solo habitado sino apropiado del espacio por quienes con él se relacionan.

## **b) Una organización de la escolaridad en niveles y la anualización del ciclo lectivo.**

Esta periodización de la vida escolar, desde la primera infancia hasta la adultez, en niveles, primero y en años, luego, es una solución estratégica que el sistema educativo ha encontrado para la enseñanza masiva. Este tipo de organización (que registra cierto isomorfismo a nivel mundial, tal lo muestran Ramírez, y Ventresca, 1992), resulta una derivación elaborada de la organización del tiempo en nuestras sociedades que se ha materializado en la organización curricular al ordenarse los propósitos y contenidos previstos para el nivel primario en siete grados/años y al establecer un año escolar o año lectivo como el tiempo ideal previsto para el cumplimiento de cada uno de ellos (en este último aspecto se observa la tendencia a incrementar la cantidad de días de clases efectivos durante ese año escolar, llegando a los 190 días).

**c) La progresividad de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares–curriculares.**

Los componentes básicos de cada una de las áreas disciplinares (fundamentos, propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación) se han organizado en ciclos, que contienen los años escolares. La organización ciclada se combina con una norma de acreditación de saberes anual que será analizada más adelante.

Esta investigación ha mostrado como en nuestra provincia, tal organización ha ido variando históricamente, siendo un ámbito no exento de polémica y luchas entre posiciones teóricas e ideológicas.

El orden disciplinar del currículo aparece más o menos explícitamente como marco de referencia para las propuestas de taller en la extensión de la jornada. Ahora bien, las características pedagógico–didácticas del aula taller, la transversalidad de las temáticas propuestas, sumadas a la suspensión de la exigencia de la acreditación de los talleres (se desarrollará en el punto que sigue), parecerían disponer más hacia la articulación e integración de las disciplinas curriculares que a la atomización de las mismas, así como permitir un ritmo de progresión variante de las mismas.

**e) La acreditación y certificación anual de los conocimientos escolares.**

Diversos cambios se han producido históricamente en las normativas que regulan en esta provincia la evaluación, acreditación, certificación y promoción de los alumnos. Sin embargo esos cambios nos muestran la reaparición de un problema que el sistema educativo no puede resolver, y que no deja de insistir: el maridaje que, de hecho, se ha producido entre una organización gradual de los contenidos y su anualización. El debate parece plantearse en términos de establecer qué saberes son los más relevantes, las áreas curriculares acreditables y las no acreditables; determinar cuál es el mínimo de aprendizajes que se deben acreditar (de eso trata la discusión en torno a el valor de Poco satisfactorio o de Satisfactorio como calificación mínima para promocionar) y la organización de tiempos ‘especiales’ (tiempos de recuperación, tiempos complementarios) para lograr los aprendizajes que no se lograron.

Esta norma se suspende en el caso de los talleres que se desarrollan en la extensión de la jornada escolar. La información producida en los talleres es un insumo más a tener en cuenta para la acreditación de los alumnos en cada una de las áreas y/o disciplinas (Res. CPE N° 959/08), pero ellos no se acreditan.

Hemos analizado como esta modificación es un elemento sensible del dispositivo escolar, como lo es la acreditación y certificación de saberes, en las escuelas bajo estudio tienen un efecto paradójico: por un lado, se transforma en una oportunidad de brindar mayor flexibilidad a dichos espacios, promover estrategias de enseñanza más integrales y vinculadas a saberes prácticos y expresivos y aprendizajes vinculados a la creatividad, lo lúdico, la investigación; pero por otro lado opera, simbólicamente otorgando una jerarquía y relevancia menor al tiempo, aprendizajes y enseñanzas que allí acontecen en relación a los de las áreas curriculares: el tiempo y el espacio tradicional es referido como ‘pedagógico’, ‘curricular’, con un halo de seriedad y filiación escolar que no tienen el espacio–tiempo extendido.

**d) La enseñanza simultánea a los alumnos para lo cual se los agrupa en secciones.**

En la enseñanza simultánea, se anudan elementos temporales (como es la organización según un ritmo progresivo de los propósitos y contenidos curriculares), con un elemento espacial, la configuración de las personas en el espacio escolar. Es el punto, en el que no sólo los cuerpos sino también las mentes se ordenan espacialmente: la sección escolar es ese agrupamiento estable de los alumnos, conformado según un criterio de niveles de instrucción previamente acreditados (que no son otra cosa que conocimientos, habilidades gradualmente distribuidos) y según el espacio disponible asignado, que pasa a estar 'a cargo', bajo la responsabilidad de un adulto.

Los criterios para agrupar a los alumnos han variado históricamente, en momentos ha sido el 'nivel de maduración para la lectoescritura y el cálculo' o la 'edad mental' del niño, en otros la acreditación de los criterios de logro de la etapa/año/grado anterior. En las escuelas rionegrinas y según las normas curriculares y de evaluación y acreditación de los saberes, prima hoy este último criterio para agrupar a los alumnos.

La configuración del tiempo extendido, el tiempo de los 'talleres' se funda en el modelo enseñanza simultánea, agrupándose a los alumnos, en general respetando el modelo de 'secciones' imperante en la escuela. Tímidamente se ensayan, tantean otras formas de agrupamientos. Sin embargo, tales intentos no logran resentir el formato estándar: se trata de experiencias puntuales (ciertos alumnos) y reservadas al espacio del taller.

**f) La preeminencia de un modelo de organización de las secuencias temporales anuales, semanales y diarias de tipo uniforme, repetitivo, estandarizado y centralizado.**

Las propuestas para cada jornada escolar en el que se intercalan tiempos de clases (a cargo de maestros de grado y especiales y/o talleristas), con tiempos de recreación y tiempo para la comida (desayunos, almuerzos y meriendas) se proponen de manera uniformes para todos los días de la semana, todas las semanas, de manera anual.

La programación del año escolar se establece, de manera minuciosa y centralizada en los Calendarios Escolares y se realiza en función de factores diversos: de orden higiénico, de tipo geográfico y climatológico, según razones de significación política y religiosa, o de tipo corporativo/profesional y en función de la organización o gestión del tiempo del trabajo docente'.

En lo que respecta al tiempo de la extensión horaria, la administración del mismo se encuentra también centralizada (la norma, que alude a la autonomía de las instituciones para ensayar otros tiempos y espacios, pauta, sin embargo, la cantidad y frecuencia de los talleres y el nivel ministerial aporta las grillas modelos de organización temporal), observándose una fuerte incidencia en la planificación del tiempo, del interés por normalizar las plantas orgánicas funcionales de las escuelas y la regulación de la organización o gestión del tiempo del trabajo de los talleristas, en particular.

**g) El privilegio, en el establecimiento de la programación temporal, de razones vinculadas a la disponibilidad del recurso humano y la gestión del tiempo docente.**

Las instituciones educativas y el sistema educativo en general constituyen un gran ámbito laboral y tanto los calendarios escolares como las grillas que organizan el tiempo en las

instituciones analizadas (tanto en lo que refiere a las horas curriculares como a los talleres) muestran toda una ingeniería para la administración de ese tiempo, la que se realiza en función del recurso humano disponible: cantidad máxima de talleristas que permite la norma, cantidad de docentes especiales con que cuente la escuela, carga horaria de cada uno de ellos.

A nivel institucional el tiempo en la escuela, es ‘tiempo de trabajo docente’, es un tiempo de cuidado de los alumnos, tiempo asignado para estar a cargo de ciertos sujetos o del cuidado de ciertos lugares.

Como señala Terigi (2007a) estos elementos del dispositivo escolar suelen considerarse indistintamente, como si fueran solidarios cada uno de los otros dos, pero en rigor se trata de arreglos independientes. Los mismos se encuentran atravesados por un pensamiento de tipo poblacional.

Así, por ejemplo, en la definición de las secciones escolares, en el ordenamiento de los alumnos bajo ese criterio, intervienen como variables (a la hora de establecer el número óptimo de alumnos por cada agrupamiento) el carácter rural o urbano de la escuela. Asimismo, las secciones son unidades de organización escolar que son medidas, clasificadas y anticipadas por “la aritmética política del Estado” (Popkewitz, 2004:06).

Analizar el emplazamiento de la escuela supone ubicarse al nivel del pensamiento de Estado, que es un pensamiento de tipo poblacional: la categorización de las escuelas en rurales o urbanas (y toda la serie de sub-distinciones), la definición del radio escolar, el uso de tales criterios para definir la focalización del Proyecto Escuelas de Jornada Extendida en pos de la equidad educativa, nos hablan de la presencia de una política estatal del espacio.

Ahora bien, el análisis de los casos bajo estudio, por su parte, nos muestra como ese tipo de cálculo es desbordado por la escasa la información disponible (sobre el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela), la insuficiencia de las categorías históricamente utilizadas (como el de ruralidad) y por las prácticas de los sujetos que no conocen de radios o criterios de focalización (sectores medios que asisten a estas escuelas atraídos por la propuesta, más allá de la (des)ubicación del radio o ámbito de las mismas).

## **6.2. SÍNTESIS DE RESULTADOS Y NUEVAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN.**

Esta tesis nos ha permitido advertir la escasa permeabilidad del dispositivo escolar a modificar sus componentes más duros, como son el espacio y el tiempo.

Existe una estructura, formato o gramática difícil de conmovir, constituida por una compleja red entre leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares, criterios arquitectónicos, formas de selección y organización de los contenidos escolares, todos ellos elementos imbricados, superpuestos y más o menos solapados. A esto se suma el basamento histórico de esa red, que hunde sus raíces hasta los inicios del sistema educativo argentino y se consolida (tal vez petrifica) con el correr del tiempo y a la creciente centralidad en las decisiones que atañen, fundamentalmente, a la organización de la temporalidad escolar.

Más aun, la vinculación entre ese formato, entre la disposición temporo- espacial de lo escolar y las concepciones y posibilidades de enseñanza, aprendizaje, evaluación, etc., se encuentra ausente, no se explicita ni discute, ni en los documentos que apoyan el desarrollo del Proyecto, ni en el discurso de los actores involucrados en el mismo.

Este entramado de relaciones entre elementos heterogéneos y naturalizados podrían explicar las dificultades y limitaciones que la literatura encuentra en las políticas de extensión o modificación de la planificación del tiempo escolar.

Seguramente posteriores lecturas a los resultados arribados (incluso a los datos crudos) nos permitirán advertir las múltiples temáticas no profundizadas, siquiera enunciadas en esta investigación. Pero en este cierre provisional quiero puntualizar en dos aspectos o problemáticas cuyo abordaje, entiendo, resultará de relevancia para comprender ciertos procesos educativos. Se trata, por un lado, de indagar aquellas operaciones del tiempo y el espacio que resisten y desbordan el dispositivo, aquellas ‘prácticas diseminadas’ (De Certeau, 2000) –en principio vinculadas al tiempo y el espacio escolar– que van más allá o más acá de la operación del dispositivo. Y por otro lado, profundizar el estudio del carácter performativo del dispositivo escolar, fundamentalmente en lo que refiere a la relación de los alumnos con el saber.

En su texto “*La invención de lo cotidiano*”, Michel De Certeau (2000) advertirá la multiplicidad de sinónimos a los que recurre Foucault para nominar eso que piensa como dispositivo (‘instrumentaciones’, ‘técnicas’, ‘mecanismos’, ‘maquinarias’, etc.) y concluirá que “la incertidumbre y la agitación de la cosa en el lenguaje constituyen ya un signo” (De Certeau, 2000:20). ¿Un signo de qué?, de la persistencia de una serie de ‘prácticas diseminadas’ más allá o más acá de la operación del dispositivo. Al decir de jesuita: “Bajo el monoteísmo al cual se podría compara el privilegio que los dispositivos [...] se han asegurado, sobreviviría un ‘politeísmo’ de prácticas diseminadas, dominadas pero no borradas por la carrera triunfal de una de ellas” (De Certeau, 2000:27).

Aquello que resiste a instituirse es contemplado por Foucault, según el análisis de Ana María Fernández (2005) en las múltiples formas de resistencia a los poderes. Señala:

Siempre hay un resto o un exceso que no puede disciplinarse. Es decir que no puede pensarse la subjetividad como el mero resultado o efecto de los dispositivos de saber-poder y sus estrategias; habrá que tener siempre en cuenta ese resto-exceso que resiste a la inclusión en lo instituido. [...] Ese resto-exceso que resiste a disciplinamientos puede pensárselo tanto en el plano socio-histórico, colectivo, en las revueltas e insubordinaciones a órdenes políticos y económicos, como en las resistencias, desobediencias, transgresiones anónimas propias de quien resiste en sus síntomas, locuras, delirios, sueños o enfrentamientos más o menos silenciosos o anónimos por sus autonomías y/o por sus afirmaciones de lo que le es propio (Fernández, 2005:9).

Pero así como resulta imprescindible indagar lo que rebasa al dispositivo, eso que Duschatzky y Sztulwark (2011) enuncian como *imágenes de lo no escolar*, la diferencia en la repetición, aquello que escapa al intento disciplinador del dispositivo, resulta fértil profundizar en los efectos del mismo.



Recordemos que Agamben (2006) realiza un aporte significativo al vincular los dispositivos con los procesos de subjetivación, es decir, al establecer que el sujeto sería un efecto (Raffnsoe, S, 2008) o producto de los dispositivos. Se trata de indagar la “performatividad del dispositivo”, es decir, “la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas, y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye (2006:04.).

Mi formación profesional me inclina a focalizar en un actor relevante como el alumno. ¿Qué tipo subjetivo de alumno preforma el dispositivo escolar tal como lo hemos descripto? ¿Qué tipo de vínculo epistémico con el saber dispone?

Los estudios sobre la relación con el saber, iniciados en el campo del psicoanálisis hace más de 40 años y con fuertes desarrollos en el campo de la didáctica y la sociología (Pouliot, Bader, Therriault: 2010), podrán auxiliarnos en la tarea de responder esas preguntas.

Pero eso es asunto de otra investigación.



## Bibliografía

- Agamben, G. (2005): ¿Qué es un dispositivo? Conferencia en la Universidad Nacional de La Plata, 12/10/05
- Aguerrondo, I. (1998). América Latina y el desafío del tercer milenio. Educación de mejor calidad con menores costos. ", Documentos de trabajo, N°10, PREAL.
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes [en línea]. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*. 26, 198–211. [Consultado 05/02/2011]. <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105212447002>.
- Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación. En Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga Arceo, F. *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós Educador.
- Ball, S.J. (1993). *Foucault y la educación: disciplinas y saberes*. Madrid: Morata.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2009): Informe Técnico Préstamo 1966/OC-AR [en línea]. [consultado 05/02/2012] <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1823663>
- Baquero, R. (2001). Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar [en línea]. En Contextos de Educación, Año 4, N° 5, 156–165. [Consultado 05/03/2011] <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Baquero.htm>
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En: Dossier Apuntes pedagógicos. *Revista Apuntes 2*. Buenos Aires: UTE/ CTERA.
- Beleñ, C. (2006). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. En: Harvard Graduate School of Education.
- Bermúdez, S. (2011). *Cultura escolar- Cultura mediática. Apuntes para un encuentro* [en línea]. Buenos Aires: Programa Medios en la Escuela. Ministerio de Educación.[Consultado en 05/03/2011] [www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar)
- Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2009). Pensar de otro modo las intervenciones en el campo de la infancia. Algunos aportes teórico- epistemológicos [CD-ROM]. *Publicación de UNICEF de los trabajos expuestos en los cinco Seminarios Regionales, realizados en el marco del Programa Conjunto de Apoyo al Plan Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil*.
- Beuscart, J. y Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs. En *Terrains & Travaux*, 11, 3–15.
- Bosco, A. (2000). *Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de un caso*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, España.
- Burtnik, O. (2006). Concepto de nueva ruralidad (NR) [en línea]. En *Educación a distancia, tecnología de la información y la comunicación y ruralidad: enfoque local y perspectiva global*. Buenos Aires: Ediciones Inta. [Consultado 05/04/2012]. > [http://issuu.com/bicinorte/docs/libro\\_inta](http://issuu.com/bicinorte/docs/libro_inta)
- Camara Bastos, M. (2005). Do Quadro-Negro à Lousa Digital: A História De Um Dispositivo Escolar. En *Cadernos de História da Educação*, 4, 113–141 [Consultado 06/03/2011]. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/391/372>
- Camilloni, A. Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Cavalcanti, J.. y Bendini, M. (2001). Hacia una configuración de trabajadores rurales en la fruticultura de exportación en Brasil y Argentina [en línea]. En Giarracca, N. *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO. [Consultado 08/06/2012] <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/clacso/ruralidad/cavalcanti.pdf>
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (2006). *Estudio para la Implementación de una Política Nacional de Extensión de la Jornada Escolar*. Buenos Aires: CIPPEC.

- Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Brasil: Editorial Prilce.
- Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. En Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante, pp. 45–58.
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro (1982). *Estructura Cíclica*. Viedma: CPE
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro (2011). *Proyecto Escuelas de Jornada Extendida: formulación e implementación 2.006 - 2.011*. Viedma, CPE.
- Corea, C. (2000). El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico [en línea]. En Fundación Referencia, *Jornadas sobre Violencia Social*. [Consultado 02/02/2011].  
><http://www.inau.gub.uy/biblioteca/corea.pdf>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberomericana Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- De Gabriel, N. (1987). Escolarización y sistemas de enseñanza [en línea]. En *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 6, 209–228. [Consultado: 25/06/2012].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6744/6733](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6744/6733)
- Dirección de Estudios Sociológicos de la Universidad Católica (2005). *Evaluación jornada escolar completa. Informe final* [en línea]. Pontificia Universidad Católica de Chile. [consultado 01/02/2011]  
[http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion\\_Cultura\\_Escolar/Informe\\_final\\_jec.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Informe_final_jec.pdf)
- Dirección General de Estadística y Censos de la Provincia de Río Negro (2004). *San Antonio Oeste por barrios 2001*. Viedma: Ministerio de Coordinación, Secretaría de Planificación y Control de Gestión de la Provincia de Río Negro.
- Diker, G. (2007) ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno al proyecto DAS. En Baquero, R. et al *Las Formas de lo Escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dussel, I. (2003). Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía. En *Revista Educación y Pedagogía*. XV(37), 11–32. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Dussel, I. (2006, 11–13 de mayo). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina [en línea]. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. [consultado 05/05/2011] <http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En Terigi, F. (comp). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE, Siglo XXI Editores.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. Escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.
- García del Dujo, A. Muñoz Rodríguez, J.J. (2007). Pedagogía de los espacios análisis terminológico y construcción conceptual [en línea]. En *Ehos Educativo* 39, 07–28. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación 'José María Morelos'. [Consultado 05/03/2012].  
<http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/39/39-7.pdf>
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. En *Parte Rei Revista de Filosofía* 74–11–26.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Egido Gálvez I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes [en línea]. En *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 255–278. [Consultado 06/04/2012]  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3647998>
- Elías, N. (1997). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Escolano, A. (1992). Tiempo y Educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En *Revista de Educación*, 298, 55–81. Madrid: Secretaría de Estado de Educación Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Escolano, A. (1993). Tiempo y Educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825–1931). En *Revista de Educación*, 30, 127–163. Madrid: Secretaría de Estado de Educación Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Fernández Enguita, M. (2002). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2009) Más tiempo y menos excusas [en línea]. En *Cuaderno de campo*. [Consultado 02/02/2011] <http://enguita.blogspot.com>
- Fernández Enguita, M. (2010). *La jornada escolar. Pensar de otra forma*”. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/28204274/La-Jornada-Pensar-de-Otra-Forma>
- Foucault, M. (1996). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1999). La Vida de los Hombres Infames. En: Foucault, M.; *Estrategias de Poder*. Madrid: Paidós.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *La Educación Obligatoria: Su Sentido Educativo y Social*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Gobierno de la Provincia de Río Negro (2010). *Revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario, Eje III, Aportes docentes*. Viedma: DGC–DNP.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2007). Notas sobre la escolarización. De la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. En *Revista TEIAS*, 08, 15–27.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (2006). *Secondary School Change and Continuity Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Change and Continuity* [en línea]. En *Educational Administration Quarterly*, 42 (3). [Consultada 22/02/2011]. <http://eaq.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/1/3>
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planeación móvil tiempo. En *Revista de Educación*, 298, 271–306. Madrid: Secretaría de Estado de Educación Centro de Investigación. Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. [en línea]. [consulta 06/04/2012]. Disponible en: <http://www.indec.gov.ar/>
- Julia, D. (2001). *A cultura escolar como objeto histórico*. En *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 10–26.
- Karsenti, T. y Savoie-Zajc, L. (2011). *Recherche en education*. Montreal: Erpi.
- Kessler, G. (2006). Juventud Rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales. En Brunard, R. (coordinador) *Educación, Desarrollo Rural y Juventud. La Educación de los Jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la argentina*. Buenos Aires: UNESCO/IIPE. Ministerio de Agricultura Ganadería y Pesca. Ministerio de Economía y Producción Presidencia de la Nación.
- Llach, J., Adroque, C., Gigaglia, M.E. (2009). Do longer school days have enduring educational, occupational or income effects? A natural experiment on the effects of lengthening primary school days in the city of Buenos Aires [en línea]. En *Economía, Journal of the Latin American and Caribbean Economic Association*, 10 (1), 81–114. [Consultado 16/02/2011]. <http://muse.jhu.edu/journals/eco/summary/v010/10.1.llach.html>
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1981).– *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Labor.
- Mar Rodríguez, H. (2009). Pedagogía y arquitectura [en línea]. En *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 5–11. Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. [Consultada 01/06/2012] ><http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9776/8985>
- Martinić, S. (1998): *Tiempo y Aprendizaje* [en línea]. En: *LCSHD Paper Series* No. 26. Human Development Department Banco Mundial. [Consultado 10/10/2011]

- >[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/04/24/000094946\\_0004110530181/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/04/24/000094946_0004110530181/Rendered/PDF/multi_page.pdf)
- Martinic, S.; Huepe, D. y Madrid, A., (2008). Jornada Escolar Completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes [en línea]. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1). [Consultado: 30/08/2011] <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art9.pdf>
- Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación [en línea]. En *Revista Miradas Alternativas Geoenseñanza*. 9 (2), 169–178. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio-Táchira. [Consultada 01/06/2012] > <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20989/2/articulo2.pdf>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación de la Nación (1998). *Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar* [en línea]. Buenos Aires: Dirección de Infraestructura [Consultados 05/02/2012] [http://www.me.gov.ar/infra/normativa/normativa/index\\_normativa.htm](http://www.me.gov.ar/infra/normativa/normativa/index_normativa.htm)
- Mitter, W. (1992). Tiempo escolar y duración de la enseñanza escolar en Alemania: una comparación a nivel europeo. En *Revista de Educación*, 298, 221–234. Madrid: Secretaría de Estado de Educación Centro de Investigación. Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Muñoz Rodríguez, J.M. y Olmos Migueláñez, S. (2010). Espacios abiertos y educación. Análisis e interpretación del lenguaje educativo de un espacio público. En *Revista de Educación*, 352, 331–352.
- Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En: Terigi, F. comp. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE, Siglo XXI Editores.
- Palou de Maté, C. (2003). *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas*. Buenos Aires: Geema.
- Payeras, D., Napal, M.; Zapa, M., López, S., Díaz, R., Reyna, P. (1895): Informe del Consejo Escolar de General Conesa en el Territorio del Río Negro [en línea]. En *Monitor de la Educación Común*. [Consultado 01/04/2012] ><http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/101779>
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización [en línea]. En Cucuzza (comp.) *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila. [Consultado 15/08/2011] ><http://www.histelea.unlu.edu.ar/pdf/pineau01.pdf>
- Chantal Pouliot, Ch., Bader, B. Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education [en línea]. En *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(3), 239–264. [Consultada 01/03/2012] [http://www.ijese.com/IJESE\\_v5n3\\_Pouliot-et-al.pdf](http://www.ijese.com/IJESE_v5n3_Pouliot-et-al.pdf)
- Popkewitz, T. (2005). Reflexionar sobre la formación del maestro urbano y rural [en línea]. En *Ethos Educativo*, 33/34, 18–30. [Consultado 02/04/2012] <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/33-34/33-34-18.pdf>
- Pozo, J. I. (1996): La psicología cognitiva y la educación científica [en línea]. En *Revista Investigações em Ensino De Ciências*. 1(2). Porto Alegre: Instituto de Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul. [Consultado 26/03/2012] ><http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N2/2indice.htm>
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Las Ediciones de La Piquea.
- Rivas, A., Vera, A. y Bezem, P. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. En *Symposium*, 112, 44–66. Canadá: [Canadian Society for Continental Philosophy](http://www.cscsociety.org/) [Consultado en 04/04/2011]. ><http://ir.lib.uwo.ca/symposium/vol12/iss1/5/>
- Rodríguez Martínez, C. (2009). El sentido del tiempo en las prácticas escolares. En *Revista Iberoamericana de Educación* 49/1. Caracas: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

- Romero, C. A. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Ruz Pérez, M.A. y Madrid Valenzuela, A. (2005). *Evaluación Jornada Escolar Completa*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección de Estudios Sociológicos
- Sabino, Carlos A. (1986). *Los caminos de la ciencia, una introducción al método científico*. Caracas: Editorial Panapo
- Sabino, Carlos A. (1993). *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Buenos Aires: Editorial Ampliada Lumen Hvmánitas.
- Sapoznikow, W. (2008). La prescripción y la desviación: programa; forma; gramática; cultura escolar y medios. En Facultad de Ciencia Política y RRII Universidad de Rosario. *Nuevos escenarios y lenguajes convergentes*. XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación.
- Serventi, N. (1993). Las cortinas forestales de los valles irrigados de la norpatagonia [en línea]. En *Tercer Congreso Internacional de Salicáceas en Argentina*. [Consultado 20/04/2012]  
[http://64.76.123.202/new/0-0/forestacion/salicaceas/jornadas%20salicaceas%202011/Actas/Trabajos\\_completos\\_Formato%20pdf/SERVENTI\\_D.pdf](http://64.76.123.202/new/0-0/forestacion/salicaceas/jornadas%20salicaceas%202011/Actas/Trabajos_completos_Formato%20pdf/SERVENTI_D.pdf)
- Sorín, M. Pizzo, M. (1998) Relaciones entre cognición, conducta y afecto en actitudes prosociales de niños en edad escolar. En *VI Anuario de Investigaciones*. Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Southwell, M. (2009, 11-14 junio): La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas. *Congress of the Latin American Studies Association*, Rio de Janeiro, Brazil.
- Stake R.E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata SRL, 3ª ed.
- Steimbregger, N. (2005). Características del Proceso de urbanización y redistribución de la población en las provincias de Río Negro y del Neuquén en el período 1991-2001 [en línea]. En *VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Tandil, Buenos Aires [Consultado 01/05/2012]  
<http://www.redaepa.org.ar/jornadas/viii/AEPA/B08/Steimbregger,%20Norma.pdf>
- Tagliani, Pablo (2009). Los inicios del desarrollo económico de Río Negro. En *Revista Pilquen* 11. Viedma: Universidad Nacional del Comahue.
- Teobaldo, M. (2006). Los inspectores escolares en los orígenes del sistema educativo en la Patagonia norte. Argentina: 1884-1957 [en línea]. En *Educere et Educare. Revista de Educación*, 1(2), 13-32. [Consultado 05/05/2012] > [http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/57997\\_6712.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/57997_6712.PDF)
- Terigi, F. (2002). *Bases pedagógicas de los grados de aceleración*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2003): *La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender*. Manuscrito no publicado.
- Terigi, F. comp. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE, Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2007). Enseñar en las "otras" primarias. *Revista El Monitor*, 14. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2007 28-30 mayo). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En: Fundación Santillana, *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [en línea]. Tesis de Maestría no publicada. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina. Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. [Consultada 01/02/2012]  
[http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1266/1/Tesis\\_Flavia\\_Zulema\\_Terigi.pdf](http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1266/1/Tesis_Flavia_Zulema_Terigi.pdf)

- Toranzo, V. (2008). Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinas [en línea]. En *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13, 11–20. [Consultado 11/04/2012]  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243117029001>
- Tyack, D., Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J. (1991). La maquinaria escolar. En Varela, J. y Álvarez Uría, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio–temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En *Revista de Educación*, 298, 7–31. Madrid: Secretaría de Estado de Educación Centro de Investigación. Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Varela, J. (1994). Elementos para una genealogía de la escuela primaria. En Querrien, A. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En Larrosa, Jorge (ed). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Vercellino, S. (2004 a). La (Des)Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psico–pedagógico desde la perspectiva de Michel Foucault [en línea]. En *KAIROS– Revista de Temas Sociales*, 13. San Luis: Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico–Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. [Consultada: 01/11/2004]. ><http://www.fices.unsl.edu.ar/kairos/index.html>.
- Vercellino, Soledad (2004 b). Análisis del discurso normativo acerca de la supervisión escolar [en línea]. En Instituto de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, *Primer Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad: "Tensiones Educativas en América Latina"*. [Consultado 04/07/2012]  
<http://www.fchst.unlapam.edu.ar/iciels/126.pdf>
- Vercellino, S. y Enrico, L. (2006). De las políticas públicas a las prácticas educativas: estudio sobre la incidencia de la práctica del supervisor escolar. *Revista Complutense de Educación*, (17) 2. Madrid: Facultad de Educación – Universidad Complutense de Madrid.
- Vercellino, S. (2007). Impasses de la Intervención Técnica en el Sistema Educativo. En Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, *IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*.
- Vercellino, S. (2008 a). La Intervención Técnica en el Sistema Educativo: notas sobre su complejidad. En Universidad Nacional de Río Cuarto, *II Congreso Nacional Producción y Reflexión sobre Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas.
- Vercellino, S. (2008 b). El surgimiento de la asistencia técnica en el sistema educativo. En Centro Universitario Regional Zona Atlántica Universidad Nacional del Comahue, *I Jornadas de Investigación y Extensión de la Zona Atlántica*.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. En *CEE Participación Educativa*, 7, 16–27.
- Von Koop, B. (1992). El tiempo escolar en el Japón. En *Revista de Educación*, 298, 235–270. Madrid: Secretaría de Estado de Educación Centro de Investigación. Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Newbury Park, CA, Sage.
- Zorrilla Fierro, M. Langford de la Rosa, P. Ramírez Sandoval, E. del S. y García Pérez, L. (2008). *Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo* [en línea]. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. [Consultado



15/02/2011]

<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/evaluacionesext/PETC/2008/evaluaciones/informePETC.pdf>

Zusman, P. y Minvielle, S. (1995). Sociedades geográficas y delimitación del territorio en la construcción el Estado-Nación argentino [en línea]. En *V Encuentro de Geógrafos de América Latina*, La Habana, Cuba. [Consultado 01/05/2012] >[www.educar.ar](http://www.educar.ar)

## Normativas consultadas

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 [en línea]. Boletín Oficial 28/12/2006 [Consultada 02/02/2011] <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley Federal de Educación N° 24.195 [en línea] Boletín Oficial del 05/05/1993. [Consultada: 02/02/2011]. <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 [en línea]. Boletín Oficial del 12/01/2006. [Consultada 02/02/2011] <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=112976>
- Ley Nacional N° 25.864 [en línea]. Boletín Oficial del 05/01/2004. [Consultada 02/02/2012]. <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=91819>
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 165/11 [en línea]. [Consultada el 05/02/2012] <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/165-11.pdf>
- Ley Orgánica de Educación de la provincia N° 2.444 [en línea]. Boletín Oficial de la Provincia de Río Negro del 28/10/1992. [Consultada 02/02/2011]. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000254.pdf>
- Ley Provincial N° 2514 [en línea]. Boletín Oficial de la Provincia de Río Negro del 30/09/02. [Consultada 02/02/2012] <http://www.legisrn.gov.ar/L/L02514.html>
- Secretaría de Educación de la Provincia de Río Negro (1979): *Lineamientos Curriculares para el Nivel Primario*. Viedma, Río Negro.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 157/91. Proyecto Curricular para la Educación Básica.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 453/97. Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 Versión 1.1.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 97/2.003. Diseño Curricular del 7° grado.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2135/11. Diseño Curricular para el Nivel Primario.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2760/10 y su modificatoria Resolución N° 1610/11. Calendario Escolar 2011-2012.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 90/87. Reglamento del Nivel Primario.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 100/92. Régimen Único de Interinatos y Suplencias.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N°1859/1992. Reglamento de Evaluación, Acreditación y Promoción del Nivel Primario (derogada).
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N°4057/2002. Reglamento de Evaluación, Acreditación y Promoción del Nivel Primario.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N°2815/1999. Criterios físicos y pedagógicos para la conformación de las secciones.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 1720/01. Inscripción a primer grado (modificada).
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2440/10. Inscripción a primer grado.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 797/06. Aprueba Proyecto Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro (derogada).

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 958/08. Aprueba Proyecto Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 959/08. Aprueba Plantas Orgánico Funcionales de las Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro

Disposición de la Dirección de Nivel Primario del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro N° 54/08. Lineamientos reglamentarios Proyecto Escuelas de Jornada Extendida.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2154/06. Incorporación de la Escuela de San Antonio Oeste al Proyecto Escuelas de Jornada Extendida.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 0105/11. Incorporación de la Escuela de General Conesa al Proyecto Escuelas de Jornada Extendida.



## **Anexos**

**Anexo I: Tabla 1 “Matriz con preguntas de investigación, objetivos, dimensiones, indicadores, fuentes de información y técnicas de recolección”.**

Preguntas de investigación		Objetivos	Dimensiones	Indicador	Fuentes de información	Técnicas de recolección.
¿Cómo se (re)organiza a el dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de ampliación de la jornada escolar?	1.- ¿Cómo se (re)organiza el espacio y el tiempo en dichas escuelas?	<i>Describir la organización del espacio y el tiempo escolar en tres escuelas primarias de la provincia de Río Negro que implementan un programa de ampliación de la jornada escolar.</i>	<p>Tiempo Escolar</p> <p>a) estructura temporal del sistema educativo</p> <p>b) organización temporal establecida por los calendarios escolares</p> <p>c) la organización temporal de la institución</p> <p>d) Fundamentos de dicha organización</p>	<p>a.1. organización en ciclos- grados.</p> <p>a.2. Ritos de paso o exámenes</p> <p>b.1. Periodos lectivos.</p> <p>b.2. Vacaciones y recesos.</p> <p>b.3. Segmentación del año (bimestre, cuatrimestres, etc.)</p> <p>c.1. unidades temporales establecidas (año académico, semestre, cuatrimestre, trimestre, mes, semana, día, mañana, tarde)</p> <p>c.1. Distribución de las áreas disciplinares.</p> <p>c.2. Distribución de los talleres.</p> <p>c.3. Distribución de las actividades por clase.</p> <p>d.1. Fundamentos Pedagógicos.</p> <p>d.2. Fundamentos Políticos.</p> <p>d.3. Fundamentos Filosóficos.</p>	<p>Diseño Curricular del Nivel Primario. Normativa sobre Evaluación, Acreditación y Promoción del Nivel Primario (Res. N° 4057/02 y sus modificatorias)</p> <p>Calendario Escolar.</p> <p>Grillas de distribución horaria.</p> <p>Directores Escolares</p> <p>Docentes</p> <p>Talleristas</p> <p>Organización temporal de las instituciones de la muestra.</p> <p>Normas que regulan el Proyecto de Jornada Extendida y demás normativas ya citadas.</p> <p>Proyectos Educativos Institucionales.</p> <p>Proyectos de Taller.</p> <p>Directores Escolares.</p> <p>Docentes y Talleristas</p> <p>Referentes Regionales.</p> <p>Referentes Ministeriales a cargo de la formulación del Proyecto Provincial de Jornada Extendida</p>	<p>Análisis documental.</p> <p>Análisis documental.</p> <p>Análisis Documental</p> <p>Entrevistas abiertas.</p> <p>Observación Directa.</p> <p>Análisis Documental</p> <p>Entrevistas abiertas.</p>

Preguntas de investigación	Objetivos	Dimensiones	Indicador	Fuentes de información	Técnicas de recolección.
		<p>a) emplazamiento de la escuela</p> <p>b) Zonas edificadas y no edificadas de la escuela.</p> <p>c) distribución y usos asignados a las distintas dependencias.</p> <p>d) disposición interna de personas y objetos en dependencias concretas: aulas, talleres, espacios recreativos.</p>	<p>a.1. Según ámbito geográfico.</p> <p>a.2. Relaciones con el entorno.</p> <p>a.3. Área de atracción e influencia.</p> <p>b.1. Distribución de las zonas edificadas y no edificadas de la escuela.</p> <p>b.2. Uso de las zonas edificadas de la escuela.</p> <p>b.3. Uso de las zonas no edificadas de la escuela.</p> <p>c.1. distribución de los espacios para distintas personas</p> <p>c.2. distribución de los espacios para distintas actividades</p> <p>c.3. fisonomía de los espacios</p> <p>c.4. adecuación de los espacios a la función encomendada,</p> <p>d.1. Configuración física de aulas.</p> <p>d.2. Configuración física de los talleres.</p> <p>d.3. Configuración física de los espacios recreativos.</p> <p>d.4. Disposición de las personas dentro del aula.</p> <p>d.5. Disposición de las personas dentro del taller.</p> <p>d.6. Disposición de las personas en los espacios recreativos.</p> <p>d.7. Disposición de los objetos en el</p>	<p>Emplazamiento de las instituciones de la muestra.</p> <p>Supervisores Directivos Escolares, Maestros y Talleristas.</p> <p>Organización del espacio escolar de las instituciones de la muestra</p> <p>Directivos Escolares, Maestros y Talleristas Alumnos.</p> <p>Disposiciones internas de las escuelas (notas); Proyectos de Taller, otros proyectos escolares</p> <p>Organización del espacio escolar de las instituciones de la muestra</p> <p>Directivos Escolares, Maestros y Talleristas Alumnos.</p> <p>Disposiciones internas de las escuelas (notas); Proyectos de Taller, otros proyectos escolares</p> <p>Configuración física de aulas, talleres, espacios recreativos.</p> <p>Disposiciones internas de las escuelas (notas); Proyectos de Taller, otros proyectos escolares</p> <p>Directivos Escolares, Maestros y Talleristas Alumnos.</p>	<p>Observación directa</p> <p>Entrevistas abiertas.</p> <p>Observación directa.</p> <p>Entrevistas abiertas.</p> <p>Análisis Documental</p> <p>Observación directa.</p> <p>Entrevistas abiertas.</p> <p>Análisis Documental</p> <p>Observación directa.</p> <p>Análisis documental.</p> <p>Entrevistas abiertas.</p>

Preguntas de investigación	Objetivos	Dimensiones	Indicador	Fuentes de información	Técnicas de recolección.
2. ¿De qué manera dicha (re)organización implica a la de los restantes componentes concurrentes de lo escolar (agrupamientos y saberes etc.)?	Analizar como la forma de organización el espacio y el tiempo escolar implica la de otros componentes de lo escolar: posición docente-alumno agrupamientos y saberes.	e) espacios personales  d) fundamentos pedagógicos, filosóficos, políticos, etc., de dicha organización.	aula. d.8. Disposición de los objetos en el taller. d.9. Disposición de los objetos en los espacios recreativos.	Configuración física de aulas, talleres, espacios recreativos. Directivos Escolares, Maestros y Talleristas Alumnos.	Observación directa. Entrevistas abiertas.
			e.1. Tipos de espacios personales existentes: pupitre, escritorio del docente, el armario.		
		a) Posición - Docente alumno <sup>1</sup>  b) Agrupamiento de los alumnos	d.1. Fundamentos Pedagógicos. d.2. Fundamentos Políticos. d.3. Fundamentos Filosóficos.	Disposiciones internas de las escuelas (notas); Proyectos de Taller, otros proyectos escolares Directivos Escolares, Maestros y Talleristas Alumnos.	Análisis documental. Entrevistas abiertas.
			a.1. Rol del alumno en el aula. a.2. Rol del docente en el aula. a.3. Rol del alumno en el taller. a.4. Rol del docente en el aula. a.5. Rol del alumno en espacios recreativos. a.6. Rol del docente en espacios recreativos.	Directivos Escolares, Maestros y Talleristas Alumnos. Proyectos de Taller, otros proyectos escolares	Análisis documental Observación directa.
			b.1. criterios utilizados para agrupar a los alumnos. b.2. Fundamentos de dichos criterios.	Directivos Escolares, Maestros y Talleristas Alumnos. Proyectos de Taller, otros proyectos escolares	Entrevistas abiertas. Análisis documental Observación directa.

<sup>1</sup> Con el concepto de rol, aludo a “un código de conducta que regula el propio comportamiento y las relaciones intersubjetivas” (Baquero y Terigi 1996:06).



Preguntas de investigación	Objetivos	Dimensiones	Indicador	Fuentes de información	Técnicas de recolección.
		c) Saberes	<p>c.1. Saberes jerarquizados/seleccionados en los espacios tradicionales.</p> <p>c.2. Saberes jerarquizados/seleccionados en los talleres.</p> <p>c.3. Forma de sistematizar los saberes en el aula.</p> <p>c.4. Formas de sistematizar los saberes en el taller.</p> <p>c.5. Instancia que determina los contenidos a trabajar en el aula.</p> <p>c.6. Instancia que determina los contenidos a trabajar en el taller.</p> <p>c.7. Forma de evaluar y acreditar los saberes en los espacios tradicionales.</p> <p>c.8. Formas de evaluar y acreditar los saberes en los talleres.</p>	Directivos Escolares, Maestros y Talleristas Alumnos.	Entrevistas abiertas.

## Anexo II Guía de Entrevista

1. Estructura temporal del sistema educativo: ¿se organiza en ciclos/ grados?
2. ¿Cómo se establece el paso entre cada uno de ellos?
3. ¿Cómo se distribuyen las áreas disciplinares y por qué?
4. ¿Cómo se distribuyen los talleres y por qué?
5. ¿Cómo se distribuyen las actividades por clase
6. Relaciones de la escuela con el entorno.
- 7.Cuál es el área de atracción e influencia de la escuela?
8. Qué zonas de la escuela son las más utilizadas? Cuáles las menos? Por qué?
9. Hay distribución de los espacios para distintas personas?
10. Hay distribución de los espacios según actividades?
11. Se adecúan los espacios a la función encomendada,
12. ¿Qué configuración física tienen las aulas? Quién las configura? Por qué?
13. ¿Qué configuración física tienen los talleres? Quién los arma así? Por qué?
14. Ha observado que disposición tienen las personas dentro del aula.
15. Ha observado qué disposición tienen las personas dentro del taller?
16. Hay diferencias en la disposición de las personas en el taller y en el aula.
17. Qué pasa con la disposición de los objetos en esos dos espacios?
18. Tipos de espacios personales existentes: pupitre, escritorio del docente, el armario.
19. ¿Cómo es el rol del alumno en el aula? Y cuál en el taller?
20. ¿Cómo es el rol del docente en el aula y cuál en el taller?
21. Cuáles son los criterios utilizados para agrupar a los alumnos.
22. Fundamentos de dichos criterios.
23. ¿Qué saberes se jerarquizan para ser trabajados en los espacios tradicionales?
24. ¿Qué saberes se jerarquizan para ser trabajados en los talleres?
25. ¿Cómo se organizan los saberes en el aula?
26. ¿Cómo se organizan los saberes en el taller?
27. ¿Quién determina los contenidos a trabajar en el aula?
28. ¿Quién determina los contenidos a trabajar en el taller?
29. Cómo se evalúan y acreditan los saberes en los espacios tradicionales?
30. ¿Cómo se evalúan y acreditan los saberes en los talleres?

### **Anexo III Guía de Observación**

#### Guía de observación de la escuela

1. Emplazamiento de la escuela según ámbito geográfico.
2. Relaciones de la escuela con el entorno.
3. Distribución de las zonas edificadas y no edificadas de la escuela.
4. Uso de las zonas edificadas de la escuela.
5. Uso de las zonas no edificadas de la escuela.
6. Distribución de los espacios para distintas personas
7. Distribución de los espacios para distintas actividades
8. Fisonomía de los espacios
9. Adecuación de los espacios a la función encomendada,

#### Guía para la observación del aula tradicional

1. Cómo se distribuyen las actividades por clase
2. Configuración física de aulas.
3. Disposición de las personas dentro del aula.
4. Disposición de los objetos en el aula.
5. Tipos de espacios personales existentes: pupitre, escritorio del docente, el armario.
6. Rol del alumno en el aula.
7. Rol del docente en el aula.
8. Criterios utilizados para agrupar a los alumnos.
9. Fundamentos de dichos criterios.
10. Saberes jerarquizados/seleccionados en los espacios tradicionales.
11. Forma de sistematizar los saberes en el aula.
12. Instancia que determina los contenidos a trabajar en el aula.
13. Forma de evaluar y acreditar los saberes en los espacios tradicionales.

#### Guía para la observación de los talleres

1. Cómo se distribuyen las actividades por clase
2. Uso de las zonas edificadas de la escuela.
3. Uso de las zonas no edificadas de la escuela.
4. Distribución de los espacios para distintas personas
5. Distribución de los espacios para distintas actividades
6. Configuración física de los talleres.
7. Disposición de las personas dentro del taller.
8. Disposición de los objetos en el taller.
9. Tipos de espacios personales existentes: pupitre, escritorio del docente, el armario.
10. Rol del alumno en el taller.
11. Rol del docente en el aula.
12. Criterios utilizados para agrupar a los alumnos.
13. Fundamentos de dichos criterios.
14. Saberes jerarquizados/seleccionados en los talleres.
15. Formas de sistematizar los saberes en el taller.
16. Instancia que determina los contenidos a trabajar en el taller.
17. Formas de evaluar y acreditar los saberes en los talleres.

#### Guía para la observación de los espacios recreativos

1. Uso de las zonas edificadas de la escuela.
2. Uso de las zonas no edificadas de la escuela.

3. Distribución de los espacios para distintas personas
4. Distribución de los espacios para distintas actividades
5. Fisonomía de los espacios
6. Adecuación de los espacios a la función encomendada,
7. Configuración física de los espacios recreativos.
8. Disposición de las personas en los espacios recreativos.
9. Disposición de los objetos en los espacios recreativos.
10. Tipos de espacios personales existentes.
11. Rol del alumno en espacios recreativos.
12. Rol del docente en espacios recreativos
13. Criterios utilizados para agrupar a los alumnos.
14. Fundamentos de dichos criterios.

**Anexo IV: Tabla 3 “Parámetros para la conformación de secciones”.**

<b>Tipo de Sección</b>	<b>Relación de m2 por alumno (criterio físico)</b>	<b>Relación número de alumnos por docente (criterio pedagógico)</b>
<b>Independiente</b>	<p>Superficie Óptima: 1,66 m2 por alumno                      Superficie Mínima: 1,42 m2 por alumno                      Superficie Máxima: 1,90 m2 por alumno                      Esta relación es válida para los tres ciclos y se aplica en escuelas emplazadas en Zona Urbana o Rural.</p>	<p>Zona Urbana:                      Cantidad Óptima: 25 a 30 alumnos                      Cantidad Mínima: 15 a 18 alumnos                      Cantidad Máxima: 35 alumnos.                      Esto es válido para los tres ciclos del Nivel.                      Zona Rural Valles:                      Cantidad Óptima: 25 a 30 alumnos.                      Cantidad Mínima: 15 alumnos                      Cantidad Máxima: 30 alumnos                      Zona Rural Meseta y Cordillera:                      Cantidad Mínima: 8 alumnos                      Esto es válido para los tres ciclos del Nivel.</p>
<b>Múltiple</b>	<p>Superficie óptima: 2,10 m2 por alumno                      Superficie mínima: 1,75 m2 por alumno                      Es válido para todas las zonas.</p>	<p>Zona Urbana y Rural Valles:                      Cantidad Mínima: 10 alumnos por docente.                      Cantidad Máxima: entre 15 y 20 alumnos por docente                      Zona Rural Meseta y Cordillera:                      Cantidad Mínima: 8 alumnos por docente.                      Cantidad Máxima: 15 alumnos por docente.</p>

Elaboración propia. Fuente: Resolución CPE N° 2815/1999.

**Anexo V, Imagen 1: “Períodos Lectivos Calendario Escolar 2011/2012. Provincia de Río Negro”.**

Periodo Lectivo	Niveles	Regional de Educación	Fechas
Febrero – Diciembre Febrero – Diciembre	Inicial y Primario	Andina/ Andina-Sur /Sur I	del 09-02-11 al 23-12-11
	Medio-CEM Rural Entorno Virtual	Andina/ Andina-Sur /Sur I y II/ Atlántica I y II/ AVO II/ Valle Inferior	del 16-02-11 al 23-12-11
Marzo – Noviembre	Inicial	Valle Inferior- Valle Medio I y II – AVE I y II – AVO - AVC I y II – Atlántica - Andina / Andina-Sur / Sur I y II	del 02-03-11 al 07-12-11
	Primario		del 02-03-11 al 16-12-11
Marzo – Noviembre	Medio	Valle Inferior- Valle Medio I y II – AVE I y II – AVO- AVC I y II - Atlántica- Andina / Andina- Sur / Sur I y II	del 09-03-11 al 16-12-11
Septiembre – Mayo	Inicial y Primario	Sur I y II	del 30-08-11 al 11-06-12

CALENDARIO ESCOLAR - 2011/2012

**Anexo VI, Imagen 2: “Programación de actividades institucionales en el Calendario Escolar 2011/2012”.**

ACCIONES	PERÍODO ESCOLAR FEBRERO – DICIEMBRE					PERÍODO ESCOLAR AGOSTO - JUNIO
	PERÍODO LECTIVO FEBRERO - DICIEMBRE 2011/2012		PERÍODO LECTIVO MARZO- NOVIEMBRE 2011/2012			PERÍODO LECTIVO Septiembre – Mayo Nivel Inicial y Primario
	Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio CEM Rural Entorno Virtual	Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio	Nivel Superior	2011/2012

TRIMESTRES	Primero	09-02-11 al 06-05-11	16-02-11 al 13-05-11	02-03-11 al 03-06-11	09-03-11 al 10-06-11	-----	-----
	Segundo	09-05-11 al 09-09-11	16-05-11 al 16-09-11	06-06-11 al 09-09-11	13-06-11 al 09-09-11	-----	-----
	Tercero	12-09-11 al 16-12-11	19-09-11 al 02-12-11	12-09-11 al 30-11-11	12-09-11 al 30-11-11	-----	-----

BIMESTRES	Primero	09-02-11 al 15-04-11		02-03-11 al 29-04-11	-----	-----	30-08-11 al 28-10-11
	Segundo	18-04-11 al 17-06-11		02-05-11 al 08-07-11	-----	-----	31-10-11 al 06-01-12
	Tercero	01-08-11 al 30-09-11		25-07-11 al 30-09-11	-----	-----	09-01-12 al 16-03-12
	Cuarto	03-10-11 al 16-12-11		03-10-11 al 30-11-11	-----	-----	19-03-12 al 31-05-12

CALENDARIO ESCOLAR - 2011 /2012

ACCIONES	PERÍODO ESCOLAR FEBRERO – DICIEMBRE					PERÍODO ESCOLAR AGOSTO - JUNIO
	PERÍODO LECTIVO FEBRERO - DICIEMBRE 2011/2012		PERÍODO LECTIVO MARZO- NOVIEMBRE 2011/2012			PERÍODO LECTIVO Septiembre – Mayo Nivel Inicial y Primario
	Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio CEM Rural Entorno Virtual	Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio	Nivel Superior	2011/2012

<b>JORNADAS:</b> -Apropiación Versión Preliminar Diseño Curricular -Elaboración Proyectos de Interáreas e Interdisciplinas: -Análisis Nueva Versión Diseño Curricular N.P.	Nivel Primario 28-02-11	-----	Nivel Primario 16-17 y 18-02-11 2 hs. reloj por día	-----	-----	Nivel Primario 28-02-11
	Nivel Primario 20-06-11	-----	Nivel Primario 02-06-11	-----	-----	Nivel Primario 02-06-11
	Nivel Primario 23-08-11	-----	Nivel Primario 23-08-11	-----	-----	Nivel Primario 23-08-11
-Apropiación Proyecto de Inclusión (todos los Niveles)	02-02-11	02-02-11	28-02-11	28-02-11	28-02-11	04-01-11
-1er. Momento Didáctico Diagnóstico Inicial	Nivel Inicial 28-02-11		Nivel Inicial 17 y 18-02-11			Nivel Inicial 23-08-11
-Apropiación Diseño Curricular de Escuelas de Transformación de Nivel Medio				03 y 04-03-11		
-Continuación del Trabajo de Homologación de la Educación Técnica				03 y 04-03-11		
-Análisis de los Lineamientos de Educación de Jóvenes y Adultos				03 y 04-03-11		

CALENDARIO ESCOLAR - 2011 /2012

ACCIONES	PERÍODO ESCOLAR FEBRERO – DICIEMBRE					PERÍODO ESCOLAR AGOSTO - JUNIO	
	PERÍODO LECTIVO FEBRERO - DICIEMBRE 2011/2012		PERÍODO LECTIVO MARZO- NOVIEMBRE 2011/2012			PERÍODO LECTIVO Septiembre – Mayo Nivel Inicial y Primario	
	Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio CEM Rural Entorno Virtual	Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio	Nivel Superior	2011/2012	
Plan Provincial de Lectura: 1ª Jornada "Feria del Libro" Actividades: talleres, desfiles muestras, Concursos, etc.	15-06-11	15-06-11	15-06-11	15-06-11	-----	18-05-11	
2ª Jornada "La escuela sale a leer" Proyectar la Lectura a la comunidad.-	15-11-11	15-11-11	15-11-11	15-11-11	-----	15-11-11	
Proyecto Educativo y Curricular Institucional	Envío Proyecto Institucional a Supervisión	29-04-11	29-04-11	29-04-11	29-04-11	-----	14-10-11
	Ficha de seguimiento de Supervisión a Direc. de Nivel	27-05-11 28-10-11	27-05-11 28-10-11	27-05-11 30-09-11	27-05-11 30-09-11	-----	30-11-11 30-03-12

CALENDARIO ESCOLAR - 2011 /2012

ÁREA INSTITUCIONAL RESOLUCIÓN N.º 2109

ACCIONES	PERÍODO ESCOLAR FEBRERO – DICIEMBRE					PERÍODO ESCOLAR AGOSTO - JUNIO	
	PERÍODO LECTIVO FEBRERO - DICIEMBRE 2011/2012		PERÍODO LECTIVO MARZO- NOVIEMBRE 2011/2012			PERÍODO LECTIVO Septiembre – Mayo Nivel Inicial y Primario	
	Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio CEM Rural Entorno Virtual	Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio	Nivel Superior	2011/2012	
Proyecto Educativo de Supervisión	Envío a la Dirección de Nivel correspondiente	10-06-11	10-06-11	10-06-11	10-06-11	-----	10-06-11
CONCEPTOS DOCENTES plazo de presentación	En Supervisión del Nivel, hasta	02-12-11	02-12-11	02-12-11	02-12-11	-----	30-05-12
	En Junta de Clasificación, hasta	16-12-11	16-12-11	16-12-11	16-12-11	-----	15-06-12
Institutos de Formación Docente- Presentaciones	Calendario Escolar para su aprobación	-----	-----	-----	-----	25-02-11	-----
	Propuestas de Capacitación	-----	-----	-----	-----	14-02-11 17-06-11	-----
CARRERAS TERCARIAS: plazo de presentación	Docente	-----	-----	-----	-----	al 30-06-11	-----
	No Docente	-----	-----	-----	-----	al 30-06-11	-----

CALENDARIO ESCOLAR - 2011 /2012



**Anexo VII, Imagen 3: “Programación de actividades docentes en el Calendario Escolar 2011/2012”.**

ACCIONES	PERIODO ESCOLAR FEBRERO – DICIEMBRE 2011/2012				PERIODO ESCOLAR AGOSTO - JUNIO
	PERIODO LECTIVO FEBRERO – DICIEMBRE Nivel Inicial- Primario y Medio 2011/2012	PERIODO LECTIVO MARZO- NOVIEMBRE 2011/2012			PERIODO LECTIVO Septiembre – Mayo Nivel Inicial y Primario
		Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio	Nivel Superior	2011 /2012

PRESENTACIÓN del Personal Docente	Supervisores – Secretarios y ETAP Directivos y Secretarios Docentes en ejercicio del periodo lectivo anterior	01-02-11	Nivel Primario 07-02-11 Nivel Inicial 14-02-11	07-02-11	07-02-11	08-08-11
	Que obtuvo cargos por traslado, reincorporación, acrecentamiento, acumulación, reubicación y/o concurso de ingreso	07-02-11	22-02-11	23-02-11	-----	08-08-11
INTERINATOS Y SUPLENCIAS	Publicación de vacantes	03 y 04-02-11	21-02 -11 y 22-02-11	22-02-11 y 23-02-11	-----	23-08-11 y 24-08-11
	Asambleas de designación	07-02-11	23-02-11 y 24-02-11	24-02-11 y 25-02-11	-----	25-08-11
	Fecha de alta del docente designado	Fecha de designación de la asamblea	Fecha de designación de la asamblea	Fecha de designación de la asamblea	-----	Fecha de designación de la asamblea
Asamblea específica de NIVEL MEDIO EN EL MARCO DE LA TRANSFORMACION		-----	-----	Entre los días 17-02-11 al 22-02-11	-----	-----
Alta y Baja Definitiva del Personal de las Asambleas de la Transformación de Nivel Medio		-----	-----	23-02-11	-----	-----

ACCIONES	PERIODO ESCOLAR FEBRERO – DICIEMBRE 2011/2012				PERIODO ESCOLAR AGOSTO - JUNIO
	PERIODO LECTIVO FEBRERO – DICIEMBRE Nivel Inicial- Primario y Medio 2011/2012	PERIODO LECTIVO MARZO- NOVIEMBRE 2011/2012			PERIODO LECTIVO Septiembre – Mayo Nivel Inicial y Primario
		Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio	Nivel Superior	2011 /2012

Inscripción en Supervisión	Apertura luego de Asamblea presencial	01-03-11	01-03-11	01-03-11	-----	30-08-11
Registro Interno	Apertura para ciclo 2012	01-12-11 al 23-12-11	01-12-11 al 23-12-11	01-12-11 al 23-12-11	-----	01-06-11 al 24-06-11
Inscripción ante las Juntas de Clasificación de cada Nivel	Amal	01-05-11 al 31-05-11	01-05-11 al 31-05-11	01-05-11 al 31-05-11	-----	01-05-11 al 31-05-11
	Complementaria	01-03-11 al 30-03-11	01-03-11 al 30-03-11	01-03-11 al 30-03-11	-----	01-09-11 al 30-09-11
	Primer Movimiento	01-05-11 al 31 -05-11	01-05-11 al 31-05-11	01-05-11 al 31 -05-11	-----	01-05-11 al 31 -05-11
	Segundo Movimiento	01-11 -11 al 30-11-11	01-11-11 al 30-11-11	01-11-11 al 30-11-11	-----	01-11-11 al 30-11-11
TRASLADOS vencimiento de plazos	Provisorio Jurisdiccional	01-10-11 al 31-10-11	01-10-11 al 31-10-11	01-10-11 al 31-10-11	-----	01-04-11 al 30-04-11
	Provisorio Interjurisdiccional Renovación	07-12-11	07-12-11	07-12-11	-----	-----

**Anexo VIII, Imagen 4: “Programación de actividades de los alumnos en el Calendario Escolar 2011/2012”.**

ACCIONES	PERÍODO ESCOLAR FEBRERO – DICIEMBRE 2010/2011					PERÍODO ESCOLAR AGOSTO - JUNIO
	PERÍODO LECTIVO FEBRERO – DICIEMBRE 2011/2012		PERÍODO LECTIVO MARZO - NOVIEMBRE 2011/2012			PERÍODO LECTIVO Septiembre – Mayo Nivel Inicial y Primario
	Nivel Inicial y Primario	CEM Rural Entorno Virtual	Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio	Nivel Superior	2011/2012

CONFIRMACIÓN de Alumnos		03-02-11 al 04-02-11	03-02-11 al 04-02-11	Nivel Primario 08-02-11 al 11-02-11 Nivel Inicial 15-02-11 al 16-02-11	21-02-11 al 24-02-11	-----	11-08-11 al 12-08-11
Periodo Complementario de Aprendizaje, Evaluación y Promoción	Periodo inicial complementario	02-02-11 al 07-02-11 de 4 hs. Reloj por día	02-02-11 al 15-02-11	08-02-11 al 21-02-11 de 2 hs. Reloj por día	Resolución 1788/09: 07-02-11 al 18-02-11 Resolución 1000/08: 07-02-11 al 23-02-11	-----	08-08-11 al 19-08-11
	Periodo final Periodo Complementario	16-12-11 al 23-12-11 de 4 hs. Reloj por día	05-12-11 al 23-12-11	01-12-11 al 16-12-11 de 2 hs. Reloj por día	Resolución 1788/09: 01-12-11 al 16-12-11 Resolución 1000/08: 01-12-11 al 22-12-11	-----	01-06-12 al 11-06-12
EXÁMENES para completar carrera		-----	-----	-----	30-03-11 y 31-03-11 29-04-11 31-05-11 30-09-11 24-10-11	-----	-----
EXÁMENES PREVIOS y LIBRES		-----	-----	-----	Febrero 21-02-11 al 23-02-11 Julio 25-07-11 al 27-07-11 Diciembre 19-12-11 al 23-12-11	-----	-----

ACCIONES	PERÍODO ESCOLAR FEBRERO – DICIEMBRE 2010/2011					PERÍODO ESCOLAR AGOSTO - JUNIO
	PERÍODO LECTIVO FEBRERO – DICIEMBRE 2011/2012		PERÍODO LECTIVO MARZO - NOVIEMBRE 2011/2012			PERÍODO LECTIVO Septiembre – Mayo Nivel Inicial y Primario
	Nivel Inicial y Primario	CEM Rural Entorno Virtual	Nivel Inicial y Primario	Nivel Medio	Nivel Superior	2011/2012

Reserva de Vacantes para alumnos en Proceso de Inclusión		17-10-11 al 28-10-11	-----	17-10-11 al 28-10-11	17-10-11 al 28-10-11	17-10-11 al 28-10-11	23-04-12 al 27-04-12
INSCRIPCIÓN DE ALUMNOS para el periodo escolar siguiente		01-11-11 al 04-11-11	01-11-11 al 04-11-11	01-11-11 al 04-11-11	01-11-11 al 04-11-11	-----	02-05-11 al 06-05-11
Inclusión de Alumnos envío de:	Nómina provisoria	28-02-11	-----	28-03-11	28-03-11	-----	19-09-11
	Nómina definitiva	18-04-11	-----	25-04-11	25-04-11	-----	07-10-11
Solicitud de derivación de alumnos a Escuelas de Educación Especial		01-11-11 al 04-11-11	-----	01-11-11 al 04-11-11	-----	-----	-----

Anexo IX: “Grillas con distribución de áreas y disciplinas y talleres de la escuela A”. Fuente: PEI de la institución.

Escuela							
Espacios Curriculares	Mañana			Espacios Curriculares	Tarde		
	08:30 a.m.				Duración de 8:30 a 16:30		
	Momentos	Desde	Hasta		Momentos	Desde	Hasta
Áreas y Disciplinas	1º Módulo	08:30	09:10	Talleres	Ingreso	08:30	
	Desayuno	09:10	09:20		1º Taller	08:40	09:50
	Recreo	09:20	09:30		Desayuno	09:50	10:00
	2º Módulo	09:30	10:50		Recreo	10:00	10:10
	Recreo	10:50	11:00		2º Taller	10:10	11:30
	3º Módulo	11:00	12:30		Almuerzo	11:30	12:30
	Almuerzo	12:30	13:30		1º Módulo	12:30	13:50
	1º Taller	13:30	14:40		Recreo	13:50	14:00
	Recreo	14:40	14:50		2º Módulo	14:00	15:20
	2º Taller	14:50	16:20		Merienda	15:20	15:30
Talleres	Merienda	16:20	16:30	Recreo	15:30	15:40	
	Fin de la Jornada	16:30		3º Módulo	15:40	16:20	
				Fin de la Jornada	16:30		

HORARIOS ESCUELA

“JORNADA EXTENDIDA”

	1er CICLO	2do CICLO
HORA	TALLER	PEDAGÓGICO
8,30		
8,40		
8,50		
9,00		
9,10		CLASE
9,20		D
9,30		R
9,40		
9,50	TALLER	
10,00	R	
10,10		CLASE
10,20		
10,30		
10,40		CLASE
10,50		R
11,00		
11,10	TALLER	
11,20		CLASE
11,30		
11,40		CLASE
11,50		
12,00	ALMUERZO	
12,10		CLASE
12,20	R	

	1er CICLO	2do CICLO
HORA	PEDAGÓGICO	TALLER
12,30		
12,40		
12,50		
13,00	CLASE	
13,10		ALMUERZO
13,20		R
13,30		
13,40	CLASE	
13,50	R	
14,00		
14,10		
14,20		
14,30	CLASE	
14,40		TALLER
14,50		R
15,00		
15,10	CLASE	
15,20	M	
15,30	R	
15,40		
15,50		
16,00		
16,10		TALLER
16,20	CLASE	M

Horario	LUNES		MARTES		MIÉRCOLES		JUEVES		VIERNES	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
8.30 a 8.40	DESAYUNO									
8.40 a 9.50	El Arte del Lenguaje	Expresarte	Expresarte	El Arte del Lenguaje	El Arte del Lenguaje	Expresarte	Expresarte	El Arte del Lenguaje	Se compensa el tiempo de las Horas Institucionales	
10.00 a 10.10	RECRO		RECRO		RECRO		RECRO		RECRO	
10.10 a 11.20	Expresarte	El Arte del Lenguaje	El Arte del Lenguaje	Expresarte	Expresarte	El Arte del Lenguaje	El Arte del Lenguaje	Expresarte	Trabajo Integrador de los Talleres	
11.30 a 12.20	ALMUERZO									

Observaciones: Los Agrupamientos estarán conformados por alumnos del 1° Ciclo



Horario	LUNES			MARTES			MIÉRCOLES			JUEVES			VIERNES		
	4 y 5	6	7	4 y 5	6	7	4 y 5	6	7	4 y 5	6	7	4 y 5	6	7
12.30 a 13.30	ALMUERZO			ALMUERZO			ALMUERZO			ALMUERZO			ALMUERZO		
13.30 a 14.40	Inglés	La Tecnología amiga del Ambiente	El Baúl de Soluciones	La Tecnología amiga del Ambiente	El Baúl de Soluciones	Inglés	El Baúl de Soluciones	Inglés	La Tecnología amiga del Ambiente	La Tecnología amiga del Ambiente	Inglés	El Baúl de Soluciones	Inglés	El Baúl de Soluciones	La Tecnología amiga del Ambiente
14.40 a 14.50	RECRO			RECRO			RECRO			RECRO			RECRO		
14.50 a 16.20	El Baúl de Soluciones	Inglés	La Tecnología amiga del Ambiente	Inglés	La Tecnología amiga del Ambiente	El Baúl de Soluciones	La Tecnología amiga del Ambiente	El Baúl de Soluciones	Inglés	El Baúl de Soluciones	La Tecnología amiga del Ambiente	Inglés	Se compensan las Horas Intitucionales		
16.20 a 16.30	MERIENDA			MERIENDA			MERIENDA			MERIENDA			MERIENDA		

**Anexo X: “Grillas con distribución de áreas y disciplinas y talleres de las Escuela B” .  
Fuente: Grilla aportada por la institución.**

HORA	Agrup	Al	Ciclo	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
9.00 / 9.15			Ingreso y desayuno					
9.15 10.35	A – 1er Grado	21	1°	Expresión integración	El arte de aprender Jugando	Expresión e integración	Construyendo aprendizajes	Hora inst.
	B 2do Grado	23	1°	El arte de aprender jugando	Construyendo aprendizaje	El arte de aprender jugando	Expresión e integración	
	C 3er Grado	23	1°	Construyendo Aprendizajes	Expresión integración	Construyendo aprendizajes	El arte de aprender jugando	
10.35 / 10.45			Recreo					
10.45 12.00.	A 1er Grado	21	1°	Construye Aprendizajes	Expresión integración	Construyendo aprendizajes	El arte de aprender jugando	El arte de aprender jugando
	B 2do Grado	23	1°	Expresión integración	El arte de aprender jugando	Expresión e integración	Construyendo aprendizajes	Construyendo aprendizaje
	C 3er Grado	23	1°	El arte de aprender jugando	Construyendo aprendizajes	El arte de aprender jugando	Expresión e integración	Expresión e integración
12.00 / 13.00			Almuerzo		( Finalización de los talleres del turno mañana)			
13.00 14.15	D 4to Grado	25	2°	Inglés en la diversidad	Ciencia “PC”	Arte Sano	Ciencia y Tecnología	Inglés en la diversidad
	E 5to Grado	22	2°	Ciencia “PC”	Arte Sano	Ciencia y Tecnología	Inglés en la diversidad	Ciencia “PC”
	F 6to Grado	23	2°	Arte Sano	Ciencia y Tecnología	Inglés en la diversidad	Ciencia “PC”	Arte Sano
	G 7mo Grado	24	2° 7mo	Ciencia y Tecnología	Inglés en la diversidad	Ciencia “PC”	Arte Sano	Ciencia y Tecnología
14.15 / 14.25			Recreo					
14.25 15.45	D 4to Grado	25	2°	Inglés en la diversidad	Ciencia “PC”	Arte Sano	Ciencia y Tecnología	Hora Inst.
	E 5to Grado	22	2°	Ciencia “PC”	Arte Sano	Ciencia y Tecnología	Inglés en la diversidad	
	F 6to Grado	23	2°	Arte Sano	Ciencia y Tecnología	Inglés en la diversidad	Ciencia “PC”	
	G 7mo Grado	24	3° / 7mo	Ciencia y Tecnología	Inglés en la diversidad	Ciencia “PC”	Arte Sano	
15.45 / 16.00			Merienda y salida de los Talleres del turno tarde -					

**Anexo XI, Tabla N° 4: “Argumentos a favor de la estructura graduada y de la estructura cíclica expresados por los docentes en las jornadas en las que revisaron el Diseño Curricular vigente para adecuarlo a la nueva Ley Nacional de Educación”.**

Elaboración Propia. Fuente: “La Revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario-Eje III-Estructura Profunda” (Direcciones de Diseño Curricular y de Nivel Primario, 2010).

<b>Estructura graduada</b>	<b>Ciclo/Secciones/Etapas</b> (agrupan grados, años o niveles con distintas organizaciones a su interior)
<p>Es organizada en forma precisa. Es una organización homogénea de tiempo y espacio. El grado es más estructurado, permite organizar mejor los contenidos, secuenciarlos y complejizarlos.</p> <p>Están más claramente establecidos los propósitos y tiempos de realización, permite respetar los tiempos de aprendizaje y adecuar las estrategias. La promoción anual da mayor organización ante la presentación de pases de alumnos entre escuelas, evitando el desfasaje de contenidos. Facilita a corto plazo, la adquisición, incorporación y afianzamiento de los contenidos ya vistos y en caso necesario, la recuperación. Permite definir la promoción o no del alumno al finalizar cada grado favoreciendo una detección precoz de las dificultades de aprendizaje. Trabajar en grado nos lleva a un análisis más profundo, debido a que no se habilita al alumno para escalar en el nivel, con serias dificultades en muchos casos.</p> <p>Se pueden producir avances en la escolaridad de los alumnos en un tiempo menor al planteado en la estructura cíclica, porque están mejor definidos los lineamientos de acreditación y los contenidos que debe lograr el niño al finalizar cada grado.</p> <p>considera las instancias bimestrales de evaluación, recuperación y acreditación. Permite medir el proceso en tiempos más cortos y pautar objetivos más a corto plazo que sea más viable. (15)</p> <p>Se hace referencia a la Estructura Cíclica que organizó el Nivel en la provincia de Río Negro desde el año 1978 a 1990.</p> <p>Se va evaluando cada año dándole posibilidades al alumno que tiene dificultades, de permanecer un año más en el grado para que pueda apropiarse y comprender lo que no pudo.</p> <p>Permite acreditar mejor los aprendizajes, no se van “perdiendo” contenidos.</p> <p>Permite agrupamientos de alumnos en base a las edades y/o crecimiento evolutivo cognitivo; la</p>	<p>Atiende a la flexibilidad de las trayectorias escolares y la individualización, respetando los tiempos y procesos de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Permite una mejor organización respetando la etapa evolutiva y madurez de los alumnos, tratando siempre que pueda continuar con los aprendizajes adquiridos, promoviendo periodos de recuperación.</p> <p>El niño no repite, adquiere sus saberes en términos de redes de saber que le otorgan sus tiempos. Evita la pérdida de la autoestima, la repitencia y la sobreedad, permite trabajar con las diferencias; evita la frustración.</p> <p>Respeto por los ritmos y capacidades de los alumnos. Se evita la “estigmatización” de la repitencia.</p> <p>Da importancia al trabajo grupal en la construcción del conocimiento.</p> <p>Favorece el logro de la Alfabetización Inicial reduciendo la tensión entre el tiempo escolar y los tiempos subjetivos, en grupos heterogéneos.</p> <p>El Ciclo se presenta como unidad pedagógica que se evidencia desde lo metodológico y en la secuenciación, graduación y articulación de los contenidos.</p> <p>Permite organizar de manera más práctica y operativa la planificación anual y acordar con los docentes del ciclo el nivel de complejidad de los contenidos a desarrollar en cada año de cada ciclo. Permite seleccionar contenidos, secuenciar, planificar, realizar adecuaciones curriculares y evaluar teniendo en cuenta el proceso.</p> <p>Es más factible una enseñanza personalizada. Utilizar métodos individualizados de enseñanza. Permite realizar mayores adaptaciones curriculares. (16)</p> <p>Permite promociones o movildades de niños en cualquier momento del año, con lineamientos que justifiquen esta movilidad.</p> <p>Esta estructura permite al docente conocer</p>

<p>formulación de actividades acordes a la edad, necesidades e intereses de los/as niños/as. Favorece la relación del/la alumno/a y el/la docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Hay mayor colaboración entre pares, los más avanzados estimulan a los que tienen más dificultades, promoviendo la integración social. Se adecua a los grupos heterogéneos y numerosos con que contamos. Con la organización por grados pero con la posibilidad de promocionar con Psa dentro del mismo ciclo no se evidenciaba repitencia. La repitencia se observaba al finalizar el ciclo.</p>	<p>certeramente en qué parte del proceso se encuentra el niño y generar estrategias adecuadas que le permitan la prosecución en los aprendizajes(..) asegurando que los alumnos que no han alcanzado los lineamientos de acreditación no repitan lo mismo. Continuar con los periodos complementarios de recuperación porque se condicen con el aprendizaje como proceso. La promoción de los alumnos intra ciclos no debe ser automática. Trabajar con propósitos por ciclo y con ejes temáticos sin determinar grados, sin tener que responder al boletín que se exige cada año. Facilita la articulación Interciclos dentro del mismo nivel con acuerdos institucionales sólidos en primer término y la articulación entre niveles para que el aprendizaje sea continuo y no tenga un quiebre abrupto. Favorece una mayor eficiencia organizativa entre los docentes, en lo que respecta a comunicación, articulación entre áreas, una visión compartida del proyecto escolar a largo plazo de cada alumno y grupo. Resulta beneficioso para la tarea docente</p>
--	--

**Anexo XII, Tabla N° 5: “Comparación entre los argumentos a favor de la estructura cíclica presentes en el actual Diseño Curricular del Nivel Primario (2011) y el primer Diseño con el que contó la Provincia (1978, 1982).**

<b>Comparación de los argumentos a favor de la organización cíclica del nivel primario</b>	
<b>Diseño Curricular de Nivel Primario (Res. CPE N° 2135/11: 34)</b>	<b>Consejo Provincial de Educación: Estructura Cíclica, Nivel Primario. (1982:10).</b>
un mayor respeto por los tiempos y procesos de aprendizaje de todos y cada uno de los/las estudiantes	respeto el ritmo de aprendizaje y de madurez de cada alumno
dar continuidad a los aprendizajes que se van construyendo;	para que avance progresiva y continuamente, sin repeticiones, hasta adquirir con éxito las conductas de la escolaridad primaria.
brindar mayor atención a las experiencias proporcionadas en el entorno familiar y social;	Se convierte entonces en un esfuerzo significativo por resolver las demandas de la educación personalizada. Es decir, se trata de adaptar la enseñanza y los procedimientos administrativos con el fin de resolver los problemas que se presentan a causa de las diferentes características mentales, físicas y sociales de los niños” (Consejo Provincial de Educación, 1982:06)
evitar la estigmatización de la repitencia año	Vinculan la repitencia al fracaso escolar. Señala: “Estudios efectuados sobre la no promoción y el rendimiento, han concluido en que, los niños no aprenden más por repetir un grado, sino que su rendimiento en la materia aumenta menos que cuando son promovidos” (Consejo Provincial de Educación, 1982:10) “No existe la repetición. Un estudiante lento puede necesitar cuatro años para cursar el primer ciclo, mientras que un alumno promedio lo realizará en tres años. Se trata de que ese alumno lento no haga menos tareas, repitiendo desde el comienzo lo que ya había hecho. Otro año más de escolaridad debe proporcionar no una repetición sino la posibilidad de crecer sostenidamente, sobre la base de plenitud personal y desenvolvimiento individual” (Consejo Provincial de Educación, 1982:10).



### Anexo XIII Cuadro Síntesis de Resultados por Escuela

Dimensiones de análisis	Escuela A	Escuela B
Fecha de ingreso al Proyecto Escuelas de Jornada Extendida	Noviembre del 2006	Febrero del 2011
El emplazamiento de la escuela.	<p>Rural agrupado de valle.</p> <p>Emplazada en una colonia agrícola, cercana a la localidad cabecera de partido.</p> <p>Asisten niños del radio y otros de la localidad.</p> <p>Focalización: no queda clara la incorporación de la escuela al Programa</p>	<p>Urbano</p> <p>Emplazada en la zona de mayor crecimiento demográfico de la localidad.</p> <p>Asisten niños de la ciudad, que ingresaron por sortero, sin considerar el radio escolar.</p> <p>Focalización: la escuela se proyecta y construye en un barrio con NBI, para captar la población del mismo y de barrios vecino con similares características.</p>
El edificio escolar y la configuración de los espacios físicos	<p>Edificio que se comienza a construir en la década del 60.</p> <p>Readecuado a la modalidad de la jornada extendida.</p> <p>Con comedor construido como espacio independiente y específico.</p> <p>Espacio apropiado, historizado.</p>	<p>Edificio inaugurado el año en que se desarrolla la investigación.</p> <p>Construido para la modalidad de escuelas de jornada extendida.</p> <p>Sin espacio para el comedor. Se utiliza el SUM y una parte de la galería central para estas actividades.</p> <p>Los lugares en la escuela están ahí, dispuestos a ser habitados para devenir espacios, es lugares apropiados. Carece de la historia que permitiría que las acciones de sujetos históricos produzcan espacio (De Certeau, 2000).</p>
Sobre la configuración de las personas	<p>Organizada en seis secciones, cinco independientes y una múltiple (la correspondiente a 4to y 5to grado).</p> <p>En el marco de la extensión de la jornada escolar, se han conformado 5 agrupamientos. 2 en primer ciclo (uno con alumnos de 1º y 2º grado y otro con los alumnos de 3º grado) y 3 para el 2º y 3º ciclo según las pautas de agrupamiento que la escuela sostiene en su organización escolar tradicional.</p>	<p>Organizada en siete secciones independientes, una por cada grado de escolaridad.</p> <p>En el marco de la extensión de la jornada escolar, se han conformado también 7 agrupamientos que, en principio, coincidían con las secciones.</p> <p>Al comenzar a implementarse los talleres, la institución resuelve reagrupar algunos alumnos, no por el grado de escolaridad alcanzado, sino por su edad.</p> <p>Esta modificación en los criterios de agrupamiento se aplica sólo en casos particulares de alumnos cuya edad se aleja de la esperada para el grado que cursan</p>
Cantidad de años de escolaridad primaria	7 años	

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Escuela A</b>	<b>Escuela B</b>
Duración y programación del año escolar.	<p>(180) días hábiles de clases, siendo su equivalente a mil cien (1.100) horas por año. Semana de cinco días</p> <p>Las instituciones organizan su año (bimestres, cuatrimestres, actos escolares, fechas de inscripción, reuniones de padres y docentes, etc.) según el Calendario Escolar elaborado por el Ministerio el que pauta las actividades que corresponden al ámbito institucional, las destinadas a los docentes y alumnos.</p>	<p>38 horas de clases semanales para los alumnos</p> <p>Destinan media hora para el almuerzo y entre 10 y 15 minutos para desayuno y merienda</p> <p>Planifican anualmente los talleres</p> <p>Uniformismo de las secuencias temporales propuestas para todos los días de la semana</p> <p>La distribución y tiempo asignado al dictado de las áreas y disciplinas curriculares es resorte de cada maestro.</p> <p>Se observaron tiempos de paso: del aula o del taller al comedor, del comedor al baño para el lavado de dientes no exentos de ritualismo</p>
La duración y programación de la jornada escolar.	<p>Desarrolla sus actividades de “8:30 horas hasta 16:30 horas de lunes a jueves. Los días viernes: primer ciclo ingresa a las 10:00 horas y regresa a sus hogares 16:30 horas. Segundo y tercer ciclo ingresa 8:30 horas y se retira 15:00 horas”</p> <p>El dictado de las áreas y disciplinas curriculares se organiza en unidades cortas, un módulo de 40 minutos y otras más largas: dos módulos de 80 minutos cada uno, lo que supone 200 minutos de clases.</p> <p>Se prevén dos recreos de 10 minutos por turno.</p> <p>Se imparten dos talleres diarios por agrupamiento, con una duración de 70 y 90 minutos cada uno. Tal organización es igual para todos los talleres y todos los agrupamientos y es similar a la organización del tiempo de dictado de las áreas curriculares.</p>	<p>Ha establecido un horario de ingreso y egreso para los alumnos del primer ciclo (de 9 a 17 horas) y otro para los alumnos del segundo y tercer ciclo (de 8 a 16 horas). Los días viernes primer ciclo ingresa a las 10:45 horas y se retira al horario habitual y el segundo y tercer ciclo ingresa en su horario regular y se retira a las 14:15 horas</p> <p>Para el dictado de las áreas y disciplinas curriculares establece un primer módulo de 60 minutos, un segundo módulo de 75 minutos y el tercer módulo de 50 minutos de duración, los que suman 185 minutos de clases. En esta escuela el día se inicia con un “ingreso” de 15 minutos. Se prevén dos recreos de 10 y 15 minutos por turno.</p> <p>La duración de los talleres del primer ciclo es similar al de las áreas disciplinarias (se organiza en unidades de 50 a 80 minutos) en el caso del segundo ciclo, concentran en un día el dictado de cada taller, por lo que los alumnos se encuentran toda la tarde a cargo del mismo docente-tallerista y destinan 2 horas y 35 minutos diarios para el trabajo en cada taller. Dichas horas están organizadas en unidades temporales de 45, 35 y 75 minutos, separadas por recreos, siendo iguales para todos los alumnos, todos los días (menos el viernes, tal se ha especificado más arriba).</p>

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Escuela A</b>	<b>Escuela B</b>
<p>Tipo de articulación entre los distintos momentos de la escolaridad primaria</p>	<p>Las escuelas rionegrinas organizan los 7 años de escolaridad en igual cantidad de grados/años. A cada grado/año le corresponden ciertos objetivos y contenidos curriculares, los que se desarrollan anualmente y se articulan entre sí por respetar cierta sucesión-graduación.</p> <p>Las propuestas que se desarrollan en la extensión horaria continúan con el modelo de enseñanza simultánea, se agrupa a los alumnos, en general respetando el modelo de 'secciones' imperante en la escuela, desde un criterio de fases de escolaridad previas acreditadas.</p> <p>La administración del tiempo se encuentra centralizada y en la misma prima como criterio la organización o gestión del tiempo del trabajo docente.</p> <p>La ligazón del tiempo con las concepciones de enseñanza y aprendizaje no es un tema de preocupación ni atención por parte de las políticas ni por los actores institucionales.</p> <p>Todos los talleristas son docentes (de grado o especiales) de la misma institución, que llevan no menos de dos años de trabajo en esa función.</p> <p>Las propuestas de taller se encuentran integradas al Proyecto Educativo Institucional, guardan cierta uniformidad en su formulación y prevén un desarrollo gradual de los contenidos, ajustada a la prevista en el Diseño Curricular. Estos se planifican discriminados por grado y por las áreas curriculares involucradas.</p> <p>Como nota común a todas ellas aparece la preocupación en los talleristas por la articulación entre sus propuestas y los contenidos trabajados por los docentes de grado</p>	<p>La reciente creación y puesta en funcionamiento de la escuela condiciona la inexistencia de un Proyecto Educativo Institucional. La selección de los proyectos de taller se realizó en conjunto con los docentes de la institución, luego de una convocatoria pública.</p> <p>Los proyectos de taller no guardan uniformidad en su formulación. Son propuestas particulares, sólo unificadas temáticamente: tendientes a la alfabetización inicial y la expresión lúdica en el primer ciclo, y hacia la alfabetización científica y la tecnología en el segundo.</p> <p>sólo dos de los seis talleres en sus proyectos refieren explícitamente a áreas curriculares, el resto enuncian los contenidos a trabajar, no respetando el orden de las áreas y disciplinas del diseño curricular, sino eligiendo aquellos conceptos y habilidades que se vinculan a la actividad que van a desarrollar.</p>
<p>Ritos de paso entre los distintos momentos de la escolaridad</p>	<p>Cada área se acredita bimestralmente (Música, Plástica, Educación Física) o cuatrimestralmente (Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Extranjera).</p> <p>Para la promoción se tienen en cuenta las siguientes áreas: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística (Música y Plática) y Educación Física.</p> <p>La información producida en los talleres es un insumo más a tener en cuenta para la acreditación de los alumnos en cada una de las áreas y/o disciplinas (Res. 959/08).</p> <p>Pero los talleres no se acreditan. Esto se transforma en una oportunidad de brindar mayor o menor flexibilidad a dichos tiempos y opera, asimismo, simbólicamente otorgando distintas jerarquías al tiempo, aprendizajes, enseñanzas que allí acontecen.</p>	

---

*La (re)organización del dispositivo escolar  
en escuelas primarias de la Provincia de Río Negro  
que implementan un programa de extensión  
de la jornada escolar* es una publicación  
de la Universidad Nacional de Río Negro.  
Editada en junio de 2013.

---

Este archivo PDF es una versión para impresión personal del libro original,  
que fue creado en formato ePub,  
y puede descargarse del sitio web de la UNRN:  
<http://www.unrn.edu.ar>



***La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la Provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar***

**Esta tesis de investigación de Maestría fue desarrollada por Soledad Vercellino, docente investigadora UNRN-UNComa, con la que logró el título de Magíster en Sociedad e Instituciones – Mención Análisis Institucional de la Universidad de San Luis. La misma analiza, a partir de un estudio de casos, las formas en que se (re)organiza el dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar.**

**A lo largo del libro se contextualiza la preocupación por el tiempo escolar y su duración en el marco de prescripciones internacionales sobre política educativa, su ingreso en la agenda pública nacional y su materialización en Río Negro en el Proyecto Escuelas de Jornada Extendida. Asimismo, se desarrollan ampliamente los antecedentes de investigación y el enfoque conceptual de la misma (de inspiración foucoulitiana) así como la estrategia metodológica utilizada.**

**La investigación presenta la configuración, en las escuelas analizadas, de una compleja red de elementos heterogéneos (leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares, criterios arquitectónicos, formas de selección y organización de los contenidos escolares) que da forma y estructura a lo escolar. Red, gramática que se ha vuelto naturalizada y que resiste a los intentos reformadores, como estos programas de ampliación del tiempo escolar.**

**Soledad Vercellino**

Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional del Comahue, UNCo), Magíster en Sociedad e Instituciones, Mención Análisis Institucional (Universidad Nacional de San Luis). Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Docente de la Universidad Nacional de Río Negro -Sede Atlántica-, y del CURZA, UNComa-. Investigadora del Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Investiga en temáticas vinculadas a las políticas y las prácticas educativas, circunscriptas al territorio de la Provincia de Río Negro, desde hace diez años. Es autora de distintas publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales y de trabajos presentados en reuniones científicas.