

**SEXTO CONGRESO ARGENTINO DE ADMINISTRACION PUBLICA
RESISTENCIA, 6, 7 Y 8 DE JULIO DE 2011**

PRESENTACION DE PONENCIA

TITULO: Una nueva experiencia de gestión, diseño y conducción en educación: las escuelas de jornada extendida

AREA TEMATICA: Las experiencias de gestión y diseño, conducción y evaluación de políticas públicas para el desarrollo.

SUBTEMA: Educación.

EXPOSITOR : Anselmo Torres – Pablo Pascual Bereau

1.- Antecedentes

La Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo, sancionada el 21 de diciembre de 2005, en su Art. 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).

El Cuarto Informe Anual 2010 del CIPPEC sobre Monitoreo y Evaluación de la implementación de la citada Ley de Financiamiento 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).

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, como la cobertura –especialmente en nivel inicial-, la recomposición salarial del

sector docente, la educación técnica, la incorporación de las TIC y la extensión de la duración de la formación docente. 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, A.; Vera, A. y Bezem, P. 2011:41)

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.

La ampliación de la jornada escolar es una de las Recomendaciones de política educativa de inicios del siglo XXI de la UNESCO, la que establece como meta alcanzar una jornada de al menos 200 días y al menos 1.000 horas anuales (UNESCO: 2001)¹. Los organismos internacionales de crédito, como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), e incluso instituciones más académicas como 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 (al menos el Banco Mundial en Uruguay y Brasil, el BID en Venezuela y en la Provincia de Río Negro)².

¹ 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.

² 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).

Si bien hay investigaciones que dan cuenta de cierto isomorfismo organizativo de los sistemas educativos a escala mundial (Ramirez, F. y Ventresca, M. 1992) la carga horaria promedio del año escolar y la jornada escolar en la enseñanza básica obligatoria varía en un rango que va de las 662 horas en el caso de un país como Dinamarca a las 1020 como Holanda.

Un estudio realizado para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentino 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, V. 2000:04).

El citado estudio, tomando como fuentes Education at a glance, 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:

PAIS	Horas anuales promedio en primaria (4º año)	Duración de la jornada escolar en primaria (4º año)
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

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 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 XIX³. Los debates actuales al interior de los sistemas educativos versan sobre la reducción de los tiempos de

³ 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; advirtiéndose 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:)

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, Estados Unidos), sobre tener más días de clase pero más largos; sobre la organización interna del horario, procurando mayor flexibilidad; el paso de jornada continua a partida como es el caso de España, Chile, Uruguay y Brasil (Mariano Fernández Enguita, 2000; 2002; Von Koop, B. 1992; Mitter, W. 1992; Knight, 1989).

Ahora bien, como experiencias significativas de extensión de la jornada escolar en Latinoamérica, cabe señalarse las siguientes⁴:

- Centros de Experiencia de Educación Pública (CIEP): experiencias desarrolladas en los 80' en Río de Janeiro.
- Escuelas de Tiempo Completo, implementadas en el Uruguay en la década del 90, promovidas por el Banco Mundial.
- Escuelas de Tiempo Completo implementadas a partir de 1997 en más de 3000 escuelas. En ese año por decreto de Ley se aprueba de manera paulatina para todas las escuelas chilenas la jornada completa.
- Escuelas Bolivarianas, en Venezuela. en México y El Salvador.
- Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PNETC), implementada en México desde el 2006.

Las experiencias de Chile y Uruguay son las más estudiadas.

⁴ Zorrilla Fierro, M. et all (2008) Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacionalde Horario Extendido en Primaria *Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.*

Con respecto al panorama argentino, el estudio más actualizado es el realizado por Rivas, A., Vera, A. y Bezem, P. (2010)⁵. En el mismo 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, A. et all.2010:96)

Cabe aclarar que en la Ciudad de Buenos Aires no se trató de una política planificada sino que la creación de escuelas de jornada completa comenzó a fines de los 50. Un rasgo significativo de estas primeras experiencias, es que las mismas surgen como resultado de las demandas de las clases medias ante la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y a la disminución de la matrícula en las escuelas estatales. Aún hoy no son los sectores más vulnerables los que tienen mayor acceso a la jornada extendida⁶ (Rivas, A. et all.2010; Llach, J. et all 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 estatal en escuelas de jornada completa.

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 PRODYMES, el cual alcanzó a casi 200 escuelas y consistió en la extensión del horario escolar por dos horas y media

⁵ Rivas, A. et all (2010): Radiografía de la educación argentina. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble, 2010.

⁶ 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. *Economía, Journal of the Latin American and Caribbean Economic Association*, Volume10, N°1: 81-114.

diarias, fortaleciendo los espacios curriculares de tecnología, inglés, artística y educación física. A su vez, todas las escuelas reciben equipamiento, capacitación y asistencia técnica y recursos para ampliar o remodelar cuestiones de infraestructura (CIPPEC, 2006)⁷.

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 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, es decir a cómo diseñan la relación entre la cantidad de tiempo dedicado a las actividades académicas tradicionales y las dedicadas a otras actividades: asistenciales (comedor); *actividades de recreativas* (expresión artística, deporte, etc.); *el refuerzo de ciertas áreas consideradas relevantes en el contexto actual* (inglés, informática, tecnología); *actividades comunitarias* y “*apoyo escolar*” o *refuerzo de las mismas* (CIPPEC, 2006 90-93).

⁷ CIPPEC (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.

Tal lo señalan documentos ministeriales el Programa de Jornada Escolar Extendida de la provincia de Río Negro capitaliza las citadas experiencias nacionales. Señalan que compararon los distintos enfoques implementados, unos priorizando los contenidos “básicos” o “prioritarios” (Lengua y Matemática en primer lugar, y Ciencias Naturales y Sociales, en segundo); áreas “curriculares” y disciplinas ligadas con otras necesidades educativas actuales (Educación Física, Música, Artística, así como Idioma Extranjero – Inglés- e Informática o TICs); saberes organizados de formas alternativas, a través de talleres (carpintería, cerámica, radio, huerta, ajedrez, etc.). Asimismo se evaluó 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.

El Programa de Jornada Escolar Extendida de la Provincia de Río Negro (RN) 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. el número de escuelas incorporadas al Proyecto asciende a 63 establecimientos, registrándose 7544 alumnos bajo proyecto. Establece como meta la incorporación al programa de jornada escolar extendida de cerca de 21.000 jóvenes de los segmentos económicos más pobres.

La implementación del Programa supone importantes cambios en la organización escolar, a saber: la extensión de la jornada escolar, la ampliación/diversificación de la propuesta pedagógica, la ampliación de las plantas orgánico funcionales, el otorgamiento a los docentes de dos horas

semanales pagas y obligatorias, sin alumnos a cargo, la incorporación del comedor escolar, la readecuación de los espacios físicos

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 variables. Son frecuentes los estudios entre los países de la OCDE (Gimeno Sacristán, 2008) y entre el sistema educativo estadounidense y el japonés. 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, K. 1981, Mitter, W. 1992; National Education Commission on Time and Learning, 1994, 1996, Fernández Enguita, M. 2000, 2002). Ahora bien, la última investigación del catedrático español José Gimeno Sacristán publicada en "El valor del tiempo en educación" (2000) 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).

También en Latinoamérica se han identificado estudios que han analizado esta relación encontraron correlatividades significativas. En general refieren a los resultados de la implementación de ciertas políticas, como es el caso del interesante estudio de J. 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 Valenzuela J. (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 ANEP (2003) sobre el caso uruguayo.

En el caso de Chile, cabe citar los estudios de Bellei, C. (2006) y Valenzuela, JP (2009). Este último en la identificación de 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, JP. 2009: 85).

En el caso de Uruguay, la implementación de la Escuelas de Tiempo Completo es analizada por 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 y presenta evidencia 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 de contexto socioeconómico más desfavorable.

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 la calificación promedio es de 12 y 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 Administración Nacional de Educación Pública (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 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 o la relación entre tiempo escolar y tiempo extraescolar (Gimeno Sacristán, 2008).

Mientras muchas de las investigaciones que relacionan la variable tiempo con el rendimiento como muchos de los estudios cualitativos antes descriptos, 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 al aprendizaje realizado, existe otra línea de investigaciones (Husti, A. 1992; Escolano, A. 1992; Varela, J. 1992; Gimeno Sacristán, G. 2009; Aguerro, I. 1998; Rodríguez Martínez, C. 2009; Fernández Enguita, M. 2000, 2022) que van a analizar críticamente la forma de

organización escolar del tiempo e incluso sugerir otras, como es el estudio de Aniko Husti (1992)

Estos autores coinciden en que 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, A. 1992: 60, 61)

Y qué 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, A. 1992; Escolano, A. 1992; Fernández Enguita, M. 2000, 2002) . En tal sentido Agustín Escolano (1992) señala: “resulta curioso comprobar que si muchos aspectos de la enseñanza han cambiado después del XIX (los programas, los métodos y los exámenes, entre otros), el orden del tiempo escolar y su utilización han seguido siendo hasta nuestros días una cuestión intocable que ha escapado a cualquier tentativa de reforma” (60).

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, A.: 1992).

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 fenomenológica: «la dimensión del discurrir de procesos que son personales y subjetivos, (...) remite a los contenidos y sentidos del tiempo escolar, y los vincula al valor que adquiere para los sujetos (Gimeno Sacristán, J. 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, J. 2008) a la vez que, como señala A. Escolano (1992), establece las primeras pautas reguladoras del tiempo vivido en la infancia, en la estructuración de la vida humana. “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, A. 1992: 57).

Esta línea conceptualizara al tiempo escolar como principal condicionante de los procesos escolares (Fernández Enguita, M. 2002). Así, Aguerrondo (1998) lo ubicará como una de las Condiciones Básicas Institucionales (CBI) t ienen que ver con las decisiones que se toman en relación con qué, cómo, cuándo, dónde enseñar,” 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 estucturantes de la organización, tales como el espacio, los agrupamientos, la presencialidad. (Aguerrondo, I 1998:).

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, A. 1992)”.

Por su parte, Julia Varela (1992), recuperando los desarrollos de sociológico alemán Norbert Elías, se pregunta: “¿Cómo influyen las categorías espacio-temporales en la regulación de la conducta y de la sensibilidad? Cómo se incardinan las regulaciones espacio-temporales en la estructura social de la personalidad? ¿a qué formas de regulación social, es decir, de ejercicio del poder, reenvían estas formas de socialización escolar?” (Varela, J. 1992).

Conclusiones preliminares.

En el análisis de la experiencia de jornada extendida se deberán tener en cuenta las siguientes cuestiones.

A. Los factores escolares y extraescolares que inciden en el rendimiento escolar de los alumnos.

B. Grado de adecuación de la oferta a las necesidades educativas que se pretenden satisfacer.

C. Clara identificación de los directivos, docentes y personal de la escuela con los objetivos del proyecto.

D. Investigar y desarrollar un pedagogía adecuada al grupo social a quien va dirigida.

E. Continuidad de la experiencia más allá del financiamiento del Banco (BID)

F. Como se modifican o como no se modifican conocimientos, actitudes predisposiciones y modos de hacer de los integrantes del sistema educativo provincial que están involucrados en la experiencia.