



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

**“ANÁLISIS DEL PROYECTO DE JORNADA EXTENDIDA EN
C.A.B.A. COMO UN CASO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA”**

Autor: Galo Basualdo Moine

Legajo: 15014

Mentora: Rebeca Anijovich

Buenos Aires, julio de 2019

Agradecimientos

En primer término, quiero agradecer a mi familia, amigos y colegas, el mayor tesoro que tengo, por el apoyo permanente a lo largo de toda mi vida estudiantil, y por animarme a no bajar los brazos en esta aventura de poder finalmente concluir la tesis de Licenciatura. En especial a mi hermano, mi primer maestro; a mi padre, mi refugio ante la adversidad; a Talo, el visionario que creyó en mí como estudiante de la Universidad de San Andrés; a Augusto Vignau, que me dio mi primer trabajo y siempre quiso llamarme Licenciado; a Javier Simón, que me hizo conocer esta carrera; y a mi madre, mi gran influencia, que desde algún lugar especial sigue guiando mis pasos.

En segunda instancia, quiero rescatar la huella que han dejado en mí los grandes docentes que he tenido la fortuna de cruzar en mi camino, tanto en la escuela como en la universidad, y que me han inculcado esta pasión por la educación.

También quiero tener presentes a todos aquellos estudiantes que fueron moldeando mi ser educador, con sus desafíos y sus riquezas. Ellos son el centro de todos nuestros esfuerzos por seguir trabajando por una educación innovadora y de calidad.

Por último, quiero agradecer especialmente a cinco miembros de la Escuela de Educación, que fueron fundamentales en mi tránsito por la Universidad de San Andrés. En primer lugar, a Jason Beech, quien hizo todo lo posible por ayudarme a cumplir mi sueño de estudiar en esta hermosa Universidad, cuando la Licenciatura en Ciencias de Educación estaba dando sus primeros pasos. A Mariu Podestá, que me permitió ser el primer alumno de la Licenciatura en trabajar en la Escuela junto a gigantes. También a Julia Blanco y Graciela Cappelletti, que me apoyaron de una manera crucial cuando todo mi esfuerzo parecía en vano. Y, por último, a Rebeca Anijovich, que aceptó ser mi mentora (otra vez), y con su enorme sabiduría me acompañó en los últimos pasos, tal vez los más difíciles de dar.

“Tarda en llegar, y al final, hay recompensa...”

Resumen

En un contexto actual de cambios vertiginosos e imprevisibles, las demandas sociales por educación de calidad con equidad demuestran que la cobertura universal ya no es vista como suficiente para el ejercicio del derecho a la educación. En ese sentido, hay consenso en que la jornada escolar de tan solo cuatro horas no parece alcanzar frente a todo lo que se espera del sistema educativo, y que la matriz tradicional de la escuela homogénea y enciclopedista no está pudiendo resolver la demanda por el desarrollo de competencias propias del siglo XXI, sobre todo en los sectores más vulnerables de la sociedad

Es entonces propicio analizar políticas educativas que aborden la extensión de la jornada escolar con un espíritu innovador, y que sirvan como referencia de experiencias que estén trabajando desde dentro del sistema para mejorar la calidad de los aprendizajes. Es por eso que la actual propuesta de tesis constituye un intento de analizar el proyecto de Jornada Extendida que se desarrolla en escuelas primarias y secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como una innovación educativa que propone una transición hacia una nueva matriz escolar.

A partir de un estudio cualitativo basado principalmente en el análisis documental de registros de observaciones de clases que se desarrollaron durante 2018 en el espacio de Jornada Extendida, sumado a lo aportado por la investigación desarrollada por el propio Ministerio de Educación e Innovación porteño, se busca dilucidar los aportes innovadores de la dimensión organizacional, curricular y didáctico-pedagógica de la política presentada.

Palabras clave: jornada extendida – política educativa – equidad – calidad – innovación – escuela pública – escuela primaria – escuela secundaria – matriz tradicional

Índice

Agradecimientos.....	1
Resumen	2
Índice	3
CAPÍTULO 1: Introducción	1
La innovación: inevitable y necesaria.....	1
Marco contextual de Jornada Extendida	2
Preguntas y objetivos de la investigación	8
Justificación del problema de investigación	9
Marco contextual de Enseñá x Argentina	10
CAPÍTULO 2: Metodología	15
CAPÍTULO 3: Estado del Arte	19
Estudios sobre la extensión de la jornada escolar	19
Estudios sobre innovaciones educativas	23
CAPÍTULO 4: Marco teórico	27
Proyecto, innovación e innovación educativa.....	27
Comparando matrices	35
Tipología de innovaciones educativas	50
CAPÍTULO 5: Dimensión organizacional de Jornada Extendida	53
Organigrama.....	53
Actores	58
Oferta educativa	60
Lineamientos	61
Espacio-tiempo y modos de agrupamiento	63
Uso de tecnología.....	67
A modo de síntesis	68

CAPÍTULO 6: Dimensión curricular de Jornada Extendida	70
El espacio de Investigación en Acción	73
Análisis curricular de las planificaciones y las clases observadas	79
A modo de síntesis	82
CAPÍTULO 7: Dimensión pedagógico-didáctica de Jornada Extendida	85
El entorno educativo: los espacios en la escuela	85
Organización del trabajo en el aula.....	90
Las consignas de trabajo	98
A modo de síntesis	102
CAPÍTULO 8: Consideraciones finales.....	105
Categorizaciones	106
Posibilidades a futuro.....	110
Anexo: Planificaciones y Registros de observación de clases.....	119
PExA 1	119
PExA 2	130
PExA 3	145
Anexo: Planificación anual del Espacio de Investigación en Acción (2018)	156
Anexo: Modelo de Registro de Observación y Coinvestigación (R.O.C.) de la Fundación Enseñá x Argentina (fragmentos).....	161
Anexo: Plan de formación 2017/18 de la Fundación Enseñá x Argentina (fragmentos)	163

CAPÍTULO 1: Introducción

La innovación: inevitable y necesaria

Fernández Arroyo y Deleersnyder (2014) afirman que la cada vez mayor exigencia de la ciudadanía hacia sus gobiernos promueve una necesidad de innovar en la órbita estatal, lo que implica subir el estándar de calidad de una política pública, agregar valor, desafiando el statu quo y aportando nuevas lógicas para actuar frente a viejos problemas, o encarar otros nuevos. Para ellos, la innovación es evolución y plantea una lógica diferente de construcción de políticas públicas, superadora de lo tradicional.

En esta misma línea, el primer Informe Regional de Política Educativa de SUMMA (2017) sostiene que las desigualdades educativas que sufre Latinoamérica deben ser revertidas con más inversión, pero, sobre todo, con mejor inversión. Aquí entra en juego la idea de innovación como un imperativo regional para aumentar el rendimiento e impacto de la inversión pública, desde diversos ámbitos: se requiere reformar los sistemas educativos de la región, partiendo desde la sala de clases, haciendo foco en el aprendizaje, la equidad y la inclusión. Es decir, se deben realizar diversas modificaciones en simultáneo: adaptación del currículum a las exigencias del siglo XXI, implementar nuevas estrategias de enseñanza, aprovechar mejor las tecnologías, monitorear el desempeño de alumnos y docentes, entre otras cuestiones. En sintonía con los autores de CIPPEC mencionados en el párrafo anterior, este informe afirma que las sociedades latinoamericanas han comenzado a exigir mayores derechos sociales, lo que ha hecho que aumenten significativamente las expectativas sobre el sistema escolar.

Autores como Fernández Enguita (2016) sostienen que innovar es una respuesta adaptativa a un entorno cambiante, que se vuelve inevitable y necesaria en un contexto actual que él define como una era transformacional, de cambios acelerados, permanentes y en múltiples direcciones. Para él, esta innovación que se le exige en general a las políticas públicas, y en particular a las educativas, implica no solo más y mejor inversión (por ejemplo, en tecnologías), sino establecer nuevas relaciones de comunicación y aprendizaje opuestas a las viejas relaciones pedagógicas escolares. Propone entonces la idea de “hiperaula”, un

concepto que promueve una nueva organización del espacio, del tiempo, de las actividades, de las relaciones con el profesor, con los demás alumnos, con el conocimiento y la sociedad; en fin, un concepto que él mismo resume en la frase “menos aula y más escuela”.

Rivas (2017) presenta un argumento similar, al sostener que no es necesario llegar al punto de la desescolarización para cambiarlo todo, pero sí es posible y necesario repensar y cuestionar la estructura tradicional de la escuela y sus aulas, porque es hora de aprender con sentido. En esta transición hacia una nueva matriz escolar, considera fundamental el rol del Estado, pues “No se podrá lograr tanta fuerza de abajo hacia arriba y en dirección de la justicia social sin un rol activo del Estado en la redistribución de la riqueza material y simbólica” (pág. 47). Pero el Estado es un actor necesario y no suficiente, y no todo debe esperarse desde arriba, sino que las escuelas son actores llenos de posibilidades de cambio.

Es entonces que desde este enfoque moderado y que propone un cambio desde adentro de la escuela -y no un “cambiarlo todo”- se presenta este trabajo de investigación, analizando una propuesta pedagógica con aristas innovadoras que puede aportar luz a esta discusión, para tender puentes de transición que nos lleven hacia donde queremos llegar.

Marco contextual de Jornada Extendida

En este contexto de “innovación urgente” que presentamos, desde hace más de dos décadas numerosos países en todo el mundo han puesto su interés en ampliar las jornadas escolares, “como una política educativa privilegiada para la atención, fundamentalmente, de las poblaciones con mayores dificultades de escolarización y de sectores socioeconómicos más desfavorecidos” (Vercellino, 2012: 10).

Más específicamente, los acuerdos para establecer una agenda global con metas comunes sobre educación comenzaron en 1990 con la Declaración Mundial de la Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia. Un año después, en 2000 (en Dakar, Senegal), se elaboró un marco de acción con seis objetivos concretos a lograr para 2015, sobre los siguientes temas: educación y cuidado de la primera infancia, la educación primaria universal, el aprendizaje de jóvenes y adultos, la alfabetización, la paridad de género y la calidad de la educación

Dentro de esos objetivos, el desafío central para la educación primaria consistió en proveer mejores condiciones para que los niños y adolescentes en situación de desventaja social no abandonen la escuela. Es en ese marco que surgieron políticas compensatorias tendientes a promover más recursos y mayor tiempo escolar para las poblaciones más desventajadas (UNESCO, 2013a). Estas políticas fueron en sintonía con las exigencias sociales de reconfiguración del derecho a la educación, donde la cobertura universal ya no es vista como suficiente, sino que se demanda una mayor calidad de los aprendizajes. En este sentido, hay consenso en que la jornada de tan solo cuatro horas no parece suficiente frente a todo lo que se espera del sistema educativo. Esta necesidad se vuelve más urgente para quienes provienen de los sectores vulnerables, debido a que por fuera de la escuela difícilmente puedan acceder a espacios alternativos de formación.

En el caso particular de Latinoamérica, el debate sobre la necesidad de lograr calidad y equidad en la educación comenzó incluso antes, con el Proyecto Principal de Educación (PPE) para América Latina y el Caribe celebrado en 1980¹, es decir, una década antes de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien. El PPE orientó las políticas educativas de los países de América Latina y el Caribe durante veinte años, alrededor de tres ejes:

- Alcanzar la escolarización básica a los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años de duración.
- Superar el analfabetismo, desarrollar y ampliar los servicios educativos para jóvenes y adultos con escolaridad incipiente o sin escolaridad.
- Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos, y de la enseñanza en general, a través de la realización de las reformas necesarias y del diseño de sistemas efectivos de medición de los aprendizajes.

Cuando se cumplieron los veinte años del proyecto (en el año 2000), se llevó a cabo una evaluación final, que se presentó en la VII Reunión de Ministros de Educación en Cochabamba, Bolivia, en marzo de 2001. El resultado de esta convención fue la petición que los países realizaron a la UNESCO, para dar continuidad al proyecto en vistas de seguir

¹ Véase: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/previous-international-agenda/the-major-project-of-education-1980-2000/>

avanzando en la mejora de la calidad de la educación. En el punto 4 de las declaraciones, el documento (UNESCO, 2001) afirma que:

En una región con crecientes desigualdades sociales, el fortalecimiento y la transformación de la educación pública constituye mecanismo clave para una democratización social efectiva. Esto requiere urgentes políticas económicas, sociales y culturales que apoyen las educativas orientadas fundamentalmente a atender a los grupos excluidos y marginados de América Latina y el Caribe para que superen su actual exclusión de una educación de calidad (pág. 6).

Posteriormente, la recomendación número 7, postula que se debe “Aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje teniendo como horizonte la ampliación progresiva del calendario para alcanzar una jornada de al menos 200 días y al menos 1.000 horas anuales”, pero agrega que no se trata solamente de sumar horas de clase, sino que debe “acompañarse de medidas que faciliten su aprovechamiento efectivo, por lo que es necesario utilizar métodos de enseñanza flexibles y diversificados” (UNESCO, 2001: 13).

Desde entonces, y siguiendo estos lineamientos generales, en Latinoamérica se han llevado a cabo diversas experiencias de extensión de la jornada escolar. Vercellino (2012) menciona algunas de ellas:

los centros de experiencia de educación pública (CIEP), creados en los ‘80 en Río de Janeiro; las escuelas de tiempo completo, implementadas en el Uruguay en la década del 90 y promovidas por el Banco Mundial; las escuelas de tiempo completo implementadas a partir de 1997 en Chile, país que luego decreta el tiempo completo como modalidad para todas las escuelas. Las escuelas bolivarianas, en Venezuela; el Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PNETC), implementado en México desde el 2006 (pág. 10).

En lo que respecta a nuestro país, la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada el 14 de diciembre de 2006 extendió la obligatoriedad escolar desde preescolar hasta la finalización de la escuela secundaria, y se estableció un marco legal para el desarrollo de propuestas pedagógicas que busquen sostener las trayectorias escolares a partir de la creación de nuevos espacios educativos. Siguiendo a Veeda (2013), principalmente el objetivo fue aumentar la carga horaria de la tradicional jornada escolar de cuatro horas diarias, ya fuera por medio de políticas de doble jornada (dos turnos completos), o bien por medio de la jornada extendida (la jornada escolar se amplía sin llegar al turno completo). Precisamente, en el artículo 28 de la Ley se sostiene 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”.

En esta sintonía, y como parte de una tendencia generalizada en la región, desde 2011 comenzó una política federal de ampliación de la jornada escolar, cristalizada en la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario, con el apoyo financiero del Ministerio de Educación de la Nación (Veleda, 2013). Puntualmente, la Resolución N°165/11 del Consejo Federal de Educación, sostiene en sus considerandos “que la mayor permanencia de los alumnos en la escuela es condición indispensable para mejorar los aprendizajes”². Kozak (2017) afirma que “sobre esta base, distintas provincias argentinas se embarcaron en la experiencia”, adhiriendo sin cuestionar demasiado a la “fórmula de más horas de clase” como sinónimo de una mejor educación.

Es así que desde entonces en el país se registran algunos casos de ampliación del tiempo escolar, como sucede en Córdoba (que comenzó con su “Microexperiencia de Extensión de Jornada”, luego reformulada como Programa Escuelas de Jornada Ampliada), Mendoza (Experiencia Piloto de Doble Escolaridad del año 2000 y Programas de Doble Escolaridad del 2005), Santa Cruz (Programa de Jornada Extendida del 2004), Catamarca y La Pampa con el 16,2% y el 13,8%, respectivamente de la matrícula escolar estatal en escuelas de jornada completa (Vercellino, 2012).

Las experiencias mencionadas difieren en distintas cuestiones:

- La cantidad de tiempo que se agrega: puede ser un turno o unas horas más.
- Los contenidos u organización curricular: algunas jurisdicciones priorizan los contenidos básicos como Lengua y Matemática; otras ponen el acento en áreas “curriculares” y disciplinas ligadas con otras necesidades educativas actuales (Educación Física, Música, Artística, Idioma Extranjero e Informática o TIC); y otras priorizan la transmisión de saberes organizados de formas alternativas, a través de talleres (carpintería, cerámica, radio, huerta, ajedrez, etc.).
- La asistencia: en algunos casos es de carácter obligatorio, pero en otros es un espacio optativo.

² Véase: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15221.pdf>

- La organización espaciotemporal: la extensión de la jornada escolar es variable según el caso, así como la agrupación de los alumnos.

Sin embargo, y más allá de estos casos pioneros, de acuerdo con el último informe de 2018 del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (UCA), sólo el 9% de los chicos escolarizados de 6 a 12 años del país van a una escuela con jornada extendida. Esta proporción sufrió pocas variaciones desde 2010 hasta ahora, indica el estudio, y se agregan datos que marcan una diferenciación entre tipo de gestión y estrato socioeconómico que son preocupantes. Por un lado, asisten a jornada extendida el 14,5% de los alumnos de escuelas privadas, mientras que de las estatales apenas lo hacen el 7,2%. Por el otro lado, entre las familias de sectores medio y medio-alto, asisten a jornada extendida el 24,1% de los niños entre 6 y 12 años del país, mientras que, juntando a las familias de sectores bajos y muy bajos, solo acceden a ella el 12,3% de los niños del país de esa misma franja etaria. Es decir, aquellos que más lo necesitan, tienen menor acceso.

En 2017, el Ministerio de Educación de la Nación publicó los nuevos lineamientos pedagógicos para la ampliación de la jornada escolar a través del programa “La Escuela Sale del Aula”. En este marco de una política educativa que busca ampliar el tiempo de escolarización y contribuir a la permanencia escolar (en sintonía también con el objetivo número 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible que impulsa la Organización de las Naciones Unidas³), el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha asumido una serie de compromisos de Gobierno⁴, entre los que se encuentra “extender la jornada escolar a todas las escuelas primarias y medias estatales de la Ciudad”. Fue entonces que, a través de la Resolución Ministerial N° 1.658 publicada en el Boletín Oficial del 19/05/16⁵, el Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad implementó el proyecto de Jornada Extendida en instituciones de Nivel Primario de Jornada Simple y de Nivel Secundario diurnas de gestión estatal. En esa resolución fundante se manifiestan las ideas mencionadas anteriormente sobre la búsqueda de ampliar el acceso a una educación de calidad, sobre todo de los sectores más desfavorecidos, a través de una política innovadora:

³ Véase: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

⁴ Véase: <http://www.buenosaires.gob.ar/compromisos>

⁵ Véase: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/20160519.pdf>

Que la Ciudad garantiza y asegura igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo, como la promoción del más alto nivel de calidad de enseñanza y políticas sociales complementarias que conlleven al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, asegurando la equidad en el sistema priorizando a los sectores más vulnerables y orientando la escuela hacia el futuro, la innovación y la inclusión (pág. 83).

Durante el primer año de vigencia (2016), el Proyecto se implementó en 39 instituciones ubicadas principalmente en la zona sur de la Ciudad (30 de nivel primario y 9 de educación secundaria) e involucró exclusivamente a los alumnos de 6° grado y 1° año de los respectivos niveles. En 2017 se sumaron los alumnos de 7° grado de escuelas primarias y los estudiantes de 2° año de nivel secundario de esas mismas instituciones, llegando de ese modo a la población objetivo del proyecto. Dado que la incorporación de instituciones al Proyecto es progresiva, resulta necesario aclarar los criterios de selección de las escuelas que se van sumando, a saber: las condiciones edilicias, las necesidades de la comunidad educativa y la disponibilidad de un espacio de comedor, algo poco habitual en las escuelas de jornada simple (Di Pietro y otros, 2017).

Actualmente, JE se desarrolla en 137 escuelas primarias y 50 secundarias de C.A.B.A., lo que representa el 75% y 64% respectivamente de la población escolar del sistema público⁶, y el compromiso para el 2019 es ampliarlo a la totalidad de las escuelas de gestión estatal. De este modo, actualmente más de 24.600 alumnos cuentan con jornada extendida en sus escuelas.

Vale aclarar, siguiendo a Di Pietro y otros (2017) que la identidad del Proyecto Jornada Extendida se construye a partir de diferenciarse de dos políticas precedentes en la jurisdicción: la jornada completa y los Programas Socioeducativos del Ministerio de Educación e Innovación porteño. En el primer caso, porque no ha demostrado mejorar la formación de los estudiantes; y en el segundo, porque esos programas transcurrían en paralelo a la escuela, mientras que Jornada Extendida busca modificar el formato institucional vigente al posicionarse al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, como se verá en capítulos posteriores, esos Programas Socioeducativos han servido de

⁶ Datos actualizados a fines de mayo de 2019. Véase: <http://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/jornada-extendida-para-todos-los-chicos-entre-11-y-14-anos>

inspiración para muchos de los contenidos del Proyecto, así como de fuente de recursos humanos que se han sumado a partir de trabajar en esas experiencias previas.

Preguntas y objetivos de la investigación

La actual propuesta de tesis constituye entonces un intento de analizar el proyecto de Jornada Extendida que se desarrolla en C.A.B.A. como una innovación educativa que propone una transición hacia una nueva matriz escolar (Rivas, 2017).

En ese sentido, la gran pregunta que guía la tesina podría formularse como “¿Qué innovaciones presenta el proyecto de Jornada Extendida llevado a cabo en escuelas primarias públicas de C.A.B.A. en relación con la matriz escolar tradicional?”. A partir de dicho cuestionamiento, se disparan otros interrogantes más puntuales, como ser: ¿Cómo es la organización del sistema? ¿Qué propuestas curriculares guían el proyecto? ¿Qué propuestas pedagógicas guían el accionar de sus docentes?

Dicho esto, el objetivo general consiste entonces en identificar y describir el Proyecto de Jornada Extendida en tres escuelas públicas de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante 2018 como un caso de innovación educativa en contraste con la matriz escolar tradicional. A su vez, del general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Establecer la dimensión organizacional del sistema de Jornada Extendida por medio del análisis de la estructura, actores intervinientes, lineamientos, tiempos y modos de agrupamiento de los alumnos.
- Identificar la dimensión curricular de los espacios de Jornada Extendida a partir del análisis de los contenidos y competencias que se desarrollan.
- Describir las pedagogías puestas en juego por los docentes de cada espacio visitado, definiendo sus estrategias de enseñanza.

Justificación del problema de investigación

El interés por esta investigación es múltiple, y tiene que ver con mi presente y pasado profesional.

En lo referente al primer aspecto, actualmente me encuentro cursando la Diplomatura en Diseño y Gestión de la Innovación Educativa (en la Universidad Siglo 21), y he dictado una capacitación para directivos de escuelas técnicas de todo el país sobre la gestión de la innovación. Es decir, la temática de la innovación ha ganado mi interés en el último tiempo y me ha llevado a buscar profundizar en experiencias innovadoras dentro del sistema educativo que ya estén generando cambios en la matriz tradicional y algún tipo de resultado favorable. En ese sentido, según se publica en el documento para docentes (2017), el Proyecto de Jornada Extendida busca promover la innovación pedagógica, al explorar nuevos formatos que permitan flexibilizar las prácticas, haciendo un uso y organización diferentes de los tiempos y espacios escolares. Se espera que la extensión de la jornada permita desarrollar experiencias educativas alternativas, más lúdicas y estimulantes, en espacios pedagógicos que retoman los contenidos curriculares. Se espera una renovación de las estrategias de enseñanza a través del dictado de clases de teatro, ajedrez, música, medios y actividades deportivas que suman al contenido dictado en el aula el ejercicio de habilidades emocionales. A su vez, se busca fortalecer el vínculo con la comunidad, debido a que estas clases pueden dictarse en otros espacios ajenos a la escuela, como centros comunitarios, bibliotecas, clubes y parroquias.

En lo que respecta al pasado, hay un componente lejano y otro cercano. El primero tiene que ver con mi propia escolaridad, sobre todo en el colegio secundario, donde constantemente me cuestionaba el sentido de clases expositivas y memorísticas, inquietud que con el paso del tiempo me llevó a querer estudiar Ciencias de la Educación, para así poder cambiar el sistema desde adentro. El componente cercano tiene que ver con que en 2018 trabajé como tutor regional de la Fundación Enseñá x Argentina, y desde ese rol pude presenciar en forma directa el desarrollo del proyecto de Jornada Extendida en su tercer año de existencia, porque algunos de los profesionales contratados por la Fundación ingresaban como docentes de Jornada Extendida a partir de un convenio con el Ministerio de Educación porteño. Fue des este modo que obtuve el insumo para esta investigación a partir

de la observación de clases y conversaciones de seguimiento con mis docentes a cargo, sumado a la participación en reuniones con responsables pedagógicos de algunas áreas y quienes tenían a su cargo cuestiones administrativas relacionadas con la contratación de docentes y asignación de escuelas. Desde esa experiencia es que intento delimitar de la manera más objetiva posible, los aciertos y posibilidades de mejora de un proyecto que considero innovador y que está en pleno crecimiento.

Finalmente, siguiendo a Vercellino (2012), se puede afirmar que la implementación de estas políticas son oportunidades valiosas para ver cómo reacciona la organización escolar ante los intentos por modificar uno de los componentes de su núcleo duro, es decir, el tiempo. Y a partir de allí, indagar “cuánto resiste la organización clásica del tiempo escolar, en qué cambia y cómo esos cambios (de ocurrir) implican a los restantes componentes de lo escolar (espacios, agrupamientos, etc.)” (pág. 30).

Marco contextual de Enseñá x Argentina

La Fundación Enseñá x Argentina (ExA) es una ONG laica y apartidaria con foco en la educación, que forma parte de la Red Internacional Teach for all, “una red global de más de 48 organizaciones asociadas independientes, dirigidas y financiadas a nivel local, con la visión compartida de aumentar las oportunidades educativas en sus países”⁷. Funciona en Argentina desde 2009, aunque recién en 2011 comenzó a reclutar la primera camada de estudiantes universitarios. Precisamente, su misión es construir un movimiento de jóvenes profesionales que quieran dedicarse durante dos años a enseñar en contextos de vulnerabilidad social, ayudando a generar igualdad de oportunidades para los estudiantes de sectores más desfavorecidos.

Cada año se selecciona una camada de egresados universitarios (llamados PExAs, es decir, Profesionales de Enseñá x Argentina), que ingresan a dar clases en escuelas públicas⁸ durante dos años, remunerados, a través de convenios de gestión asociada con los ministerios de cada provincia. Es decir, el responsable de los pagos es cada Ministerio, que

⁷ Véase: <http://ensenaporargentina.org/nosotros.php>

⁸ En los primeros años del programa también lo hacían en escuelas privadas.

según el caso le gira los montos a la Fundación o bien le paga directamente a los PExAs por medio de facturación. Durante 2018, ExA estuvo presente con convenios en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Salta y Córdoba, pero solamente en C.A.B.A. bajo el formato de Jornada Extendida. En el resto de las localidades, los profesionales ingresaron al aula por medio del formato de codocencia, en escuelas técnicas secundarias estatales (Provincia de Buenos Aires y Salta) o bien en escuelas del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria (Córdoba).

El Programa de dos años requiere dedicación completa, y en el caso de C.A.B.A. implica una semana laboral de 40 h., sumando el dictado de clases en Jornada Extendida, el cursado de un profesorado (que se les beca), conversaciones con el tutor y encuentros grupales de aprendizaje. Vale aclarar que, durante 2018, en la región de Buenos Aires trabajaron 4 tutores, teniendo a su cargo cada uno un número aproximado de quince PExAs a los que hacerles seguimiento.

En la siguiente imagen se presenta un resumen del plan de formación que atraviesan los PExAs en sus dos años de permanencia en el Programa, para graficar lo explicado:



Universidad de
San Andrés

Figura 1: Estructura de la formación del programa de la Fundación Enseñá x Argentina.



Fuente: capacitación anual para tutores regionales de la Fundación Enseñá x Argentina.

Vale entonces preguntarse por qué desde Enseñá x Argentina se ha buscado trabajar en forma articulada con el Proyecto de Jornada Extendida. El principal punto de encuentro entre los intereses de ambos actores pasa por el diagnóstico de la situación vigente y la necesidad de intervención para llegar a una situación deseable. Di Pietro y otros (2017), afirman que “el Proyecto de Jornada Extendida identifica un conjunto de aspectos insatisfactorios de la escolaridad, incluyéndose aquí ciertos procesos, prácticas y resultados. En congruencia con tales definiciones, se delinear propuestas específicas que buscan darle forma a los propósitos planteados” (pág. 47). Citando a Martinic (2015)⁹, los autores del informe señalan que toda política descansa sobre una teoría del cambio que encadena diversos factores, y que se sustenta sobre conocimientos y experiencias acumuladas. En el

⁹ Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. En Revista Brasileira de Educação, Vol 20, Nro 61.

caso de Jornada Extendida “juegan un papel fundamental las alusiones de los referentes consultados al fracaso de las instituciones educativas en el logro de aprendizajes sustantivos y en la retención de los estudiantes, lo que ameritaría una intervención adicional, y por fuera de las acciones que las propias escuelas, las supervisiones escolares y las áreas encaran para su abordaje” (Di Pietro y otros, 2017).

En esta misma sintonía, y siguiendo la visión de la organización¹⁰, la Fundación Enseñá x Argentina sostiene su accionar sobre la base de una Teoría del Problema (diagnóstico) y una teoría del cambio (hacia dónde ir). La primera hace foco en tres ejes:

- Inequidad en los accesos educativos y culturales: consistente en bajo nivel de terminalidad de los estudiantes, bajo desarrollo de habilidades académicas y no académicas, pedagogías frágiles que no apuntan al aprendizaje y experiencias escolares de bajo impacto que no aportan a la construcción de sentido de propósito o proyecto de vida.
- Déficit estructural del sistema escolar: reflejado en una debilidad en el diseño y gestión de políticas educativas inclusivas, el deterioro de la formación y la carrera docente, y la fragilidad del liderazgo educativo (formación de carrera directiva).
- Vulnerabilidad socioeconómica de la juventud: que incluye una limitada experiencia escolar de padres o adultos responsables, juventudes en riesgo social y una temprana exposición a responsabilidades adultas, como el trabajo y la crianza.

Por su parte, la Teoría del Cambio Sistémico postula que, de no mediar un accionar que busque modificarlos, los tres ejes de la Teoría del Problema no harán más que profundizarse. Es por este motivo que se necesitan personas comprometidas por liderar el cambio sistémico en educación, a través de tres ejes:

- Eje del QUÉ: que busca concientizar a los Profesionales de Enseñá por Argentina (PExAs) sobre la brecha educativa y comprometerlos con el liderazgo colectivo y el cambio sistémico.

¹⁰ “En 2030 cada persona en Argentina podrá acceder a una educación que valore su identidad, potencie el desarrollo de sus capacidades, y genere oportunidades para que actúe como protagonista de su vida y agente de transformación en su comunidad”.

- Eje del QUIÉN: donde se promueve generar espacios y experiencias que favorezcan el autoconocimiento de los PExAs orientadas al fortalecimiento de su liderazgo personal y profesional.
- Eje del CÓMO: cuyo objetivo es formar a los PExAs en las competencias y mentalidades, conocimientos necesarios para generar un impacto positivo en las aulas y sus comunidades.

Cada uno de estos ejes se desarrolla constantemente en el plan de formación de dos años, e incluyen el trabajo simultáneo sobre mentalidades (creencias), competencias (un conjunto de habilidades y actitudes) y conocimientos (por ejemplo, sobre la historia del sistema educativo, diversas estrategias de enseñanza o bien aspectos de liderazgo).

Es decir, tanto los objetivos de la política llevada adelante por el Ministerio de Educación porteño como los de Enseñá x Argentina están orientados hacia atender el mismo problema sistémico y buscar soluciones alternativas a este. Además, la rigurosa selección de profesionales que se realiza desde la Fundación le garantiza al sector público contar con una cantidad y calidad importante de profesionales para cubrir los espacios educativos, y Enseñá x Argentina puede así ofrecer la posibilidad de ingresar al aula a universitarios sin título docente que de otro modo no podrían hacerlo.

Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2: Metodología

El presente estudio es de naturaleza metodológica exploratoria-descriptiva, y se realizará desde un enfoque cualitativo, debido a que la finalidad del análisis de los datos está orientada a describir, comprender e interpretar un fenómeno (Hernández Sampieri, 2010).

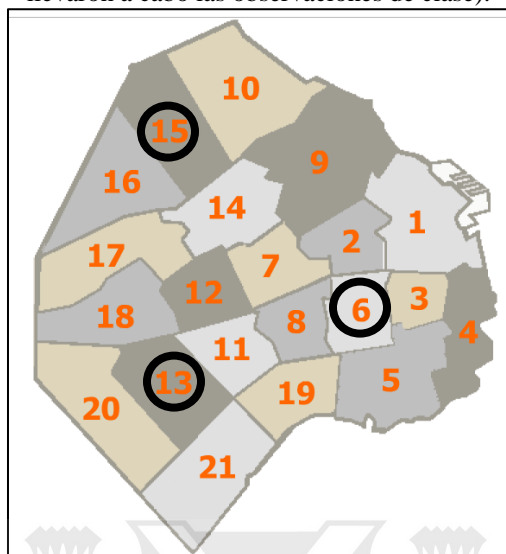
Su método será el estudio de casos individuales, sin pretender que sean representativos desde el punto de vista estadístico.

La muestra estará conformada por un total de seis clases desarrolladas por tres docentes (dos clases de cada una) que trabajaban en el proyecto Jornada Extendida en 2018 en tres escuelas primarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el espacio pedagógico denominado Investigación en Acción (se explicará más en detalle este espacio en capítulos sucesivos), contratadas por medio de la Fundación Enseñá x Argentina, de la que el observador fue miembro durante ese mismo año. Las docentes, también denominadas Profesionales de Enseñá x Argentina (PExAs) estaban a cargo del observador, quien como su tutor realizaba tareas de seguimiento de su desempeño por medio de observación de clases, conversaciones, capacitaciones e intercambio de información. Entonces, se han seleccionado estos casos por ser parte del trabajo cotidiano del tutor.

Las tres docentes son egresadas universitarias, y, al momento de ser observadas, estaban cursando el trayecto pedagógico para obtener el título de Profesor en su disciplina. Serán denominadas como PExA 1, PExA 2 y PExA 3. PExA 1 es Lic. en Relaciones Internacionales (UdeSA) y su escuela es del distrito 15; PExA 2 es Lic. en Ciencias Políticas (UCA) y su escuela es del distrito 13; PExA 3 es Lic. en Periodismo (UCA) y su escuela es del distrito 6. Las tres estaban cursando el segundo y último año del programa de la Fundación durante 2018, es decir, ya llevaban más de un año al frente del aula.

Entonces, las tres escuelas seleccionadas pertenecen a tres distritos diferentes de la ciudad.: 6, 13 y 15, que abarcan diferentes zonas de C.A.B.A. (Almagro, Lugano y Villa Urquiza), como se ve en el gráfico a continuación:

Figura 2: Distritos escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (los redondeados son aquellos donde se llevaron a cabo las observaciones de clase).



Fuente: Edición propia del mapa disponible en el sitio web del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/distritos/>)

Si bien se verá con más detalle en el capítulo de análisis de datos sobre la organización del sistema, es importante aclarar que en el caso de las PExAs 1 (ambas clases) y 2 (la primera clase) las observaciones no se realizaron en la escuela asignada, sino en clubes barriales, debido a que es en esos ámbitos donde se lleva a cabo el proyecto de Jornada Extendida en dichas escuelas. En el caso de la PExA 3, en cambio, la observación se llevó a cabo al interior de la escuela. En relación con contexto social de las instituciones, solo en el caso de la PExA 2 puede decirse que su escuela (en Lugano) se inserta en un contexto vulnerable, en el borde de un barrio carenciado. Los otros dos contextos observados son de clase media urbana.

Todas las observaciones fueron realizadas en el nivel primario durante el contraturno de la tarde de cada institución, por lo que los alumnos fueron todos de 6° y 7° grado que cursan el espacio curricular en turno mañana. En todas las observaciones se llegó directamente a la institución, sin participar del traslado en micros o a pie, en aquellos casos donde existió traslado fuera de la escuela.

El procedimiento para acordar las fechas de las observaciones comenzaba con el tutor subiendo a la web una planilla de Excel colaborativa con su disponibilidad de días y horas, separada en trimestres. Luego les pedía a sus PExAs a cargo que se anotaran en esa planilla, de acuerdo con su disponibilidad y necesidad. Una vez que se elegía ser observado en una sede de las tres donde se desempeñaban, las observaciones siguientes debían ser en el mismo lugar. En el caso de estas docentes, como se mencionó, se acordó un total de dos observaciones en el año según los requisitos de la Fundación para quienes estaban en el segundo año del programa (con los PExAs del primer año eran cuatro observaciones anuales). Cuando el día y la hora estaban definidos, entonces el tutor debía mandar un mail una semana antes al Coordinador de sede, con copia al Referente Pedagógico del espacio, para que dieran el permiso de la visita. Vale aclarar que desde las autoridades de Jornada Extendida no había una buena predisposición respecto a la presencia de observadores externos al espacio, y recién en el mes de mayo habilitaron el ingreso, cuando los pedidos habían comenzado en marzo.

La recolección de información se realizó a través de análisis documental, triangulando diversas fuentes: notas de observación de clases no participante (que combina elementos narrativos y descriptivos), las planificaciones de las clases del grupo de docentes observadas, los protocolos de registro de observación de esas clases (denominados R.O.C.) que se emplean para la evaluación numérica de cada clase observada, apuntes de coinvestigación (conversaciones de reflexión con las docentes luego de sus clases), el Plan de Formación 2017/18 de la Fundación Enseñá x Argentina, el Documento Marco de Jornada Extendida y la investigación cualitativa sobre el espacio desarrollada por Di Pietro y otros (2017) para la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También se han tenido en cuenta apuntes, documentos y percepciones del observador desarrollados a lo largo del año 2018 en su trabajo como empleado de la Fundación Enseñá x Argentina. Al final del presente informe se adjuntan en la sección “Anexos” los registros de observación de clases, las planificaciones de esas clases, la planificación anual del espacio de Investigación en Acción utilizada durante 2018, el modelo del Registro de Observación de Clases y el Plan de Formación 2017/18 de ExA.

Asimismo, el estudio es de tipo transversal ya que tiene como característica la recolección de datos en un momento único, durante el ciclo lectivo de 2018. Las observaciones de clase fueron tomadas en dos momentos del año, según los requerimientos del programa de la Fundación: las primeras tres (una de cada docente) durante mayo y junio, y las otras tres (nuevamente, una de cada docente) durante septiembre y octubre de 2018. Vale recordar que cada docente trabajaba en tres escuelas diferentes de Jornada Extendida en C.A.B.A., pero las observaciones de clase se realizaron solo en una, que era elección personal de cada PExA.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3: Estado del Arte

En esta sección se hará mención de distintas investigaciones nacionales e internacionales que hayan abordado, por un lado, el análisis de políticas educativas de extensión de la jornada escolar, y por el otro, la selección y estudio de diversos casos de innovación educativa.

Estudios sobre la extensión de la jornada escolar

En relación con la extensión de la jornada escolar, siguiendo a Vercellino (2012) presentaremos dos grandes líneas de indagación. Una primera línea está formada por un grupo de investigaciones que asocian el tiempo que los alumnos permanecen en la escuela a variables tales como rendimiento o resultados de aprendizaje o académicos. Mientras que una segunda línea está formada por investigaciones que analizan los procesos de implementación de la extensión de la jornada escolar.

En el primer grupo de investigaciones, Vercellino ubica principalmente a aquellas que se desarrollan en los países centrales, y que se caracterizan por hacer una comparación “eficientista” entre la permanencia en la escuela con los resultados. Menciona como paradigmáticos aquellos que trabajan en el paralelismo entre los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y entre el sistema educativo estadounidense y el japonés, como el estudio de Gimeno Sacristán en su obra de 2009 titulado “El valor del tiempo en la educación”. Sin embargo, también en Latinoamérica se pueden identificar estudios que buscan esa correlación planteada, haciendo una descripción en general de los resultados de la implementación de ciertas políticas. Tal es el caso del estudio del Banco Mundial de 2007, titulada “Uruguay. Equidad y calidad de la Educación Básica”¹¹, que analiza la implementación del Programa de Escuelas Completas en ese país. Por su parte, el estudio de Meo y Gunturiz (2010) para IPE-UNESCO, hace un recorrido muy completo que describe las características centrales de la jornada escolar y de las políticas orientadas a la extensión, reducción o reorganización en escuelas estatales de nivel

¹¹ Véase: <http://siteresources.worldbank.org/INTURUGUAYINSPANISH/Resources/educacion.pdf>

primario en una selección de países de Europa y de América Latina, durante las últimas dos décadas. En esta comparación asoman algunas correlaciones de extensión o reducción de la jornada con resultados, pero sin obtener respuestas contundentes.

Precisamente, con relación a los resultados que arrojan esas investigaciones, hay desatada cierta controversia, porque muchos de los estudios empíricos internacionales muestran que existe una relación entre el tiempo de formación y el desempeño académico en determinadas evaluaciones, pero no hay consenso sobre qué uso específico del tiempo es lo que lo favorece. En este sentido, Patall, Cooper y Allen (2010), luego de analizar numerosas investigaciones respecto de los efectos de la extensión de la jornada escolar, concluyen que el diseño de estas es inadecuado como para obtener conclusiones contundentes, y que tienen la limitación de concentrarse solamente en los resultados académicos, sin considerar otros efectos. Sin embargo, los autores sostienen que la extensión de la jornada es más favorable para el proceso de aprendizaje de alumnos de sectores marginados. Ovalle Ramírez y otros (2018) afirman que “los estudios a nivel mundial no muestran efectos negativos, pero en Latinoamérica se encuentran efectos positivos no significativos (debidos al azar o a otras variables) y efectos negativos. Los autores, en su investigación, buscan “determinar el efecto de la jornada escolar completa en los desempeños que se dan en pruebas estandarizadas de matemáticas, lenguaje y ciencias, para los estudiantes colombianos en instituciones públicas, por medio de un diseño cuasi-experimental” (pág. 42). Es decir, su intención es corroborar los argumentos que dieron origen a la política de Jornada Única (Decreto 501 de 2016), que

se basa en el supuesto de que una sola jornada (desmontando la doble jornada Mañana y Tarde) y, por tanto, un mayor tiempo pedagógico (más horas de clase), desarrollarán competencias básicas de los estudiantes (razonamiento cuantitativo, lectura crítica, pensamiento científico) y permitirán prevenir problemas psicosociales (pág. 41).

Finalmente, concluyen que la extensión de la jornada escolar muestra efectos pequeños en los resultados de las pruebas estandarizadas (al menos en la muestra de alumnos de primaria sobre la que trabajaron), y que por ende los resultados del estudio son contrarios a la evidencia empírica que sustentó la ampliación de la jornada escolar en Colombia.

A modo de resumen de lo hasta aquí planteado, sirve la reflexión que plantea Veleda (2013) en el informe de CIPPEC que hace un recorrido de las experiencias de jornada extendida a nivel de nuestro país, para buscar evidencias de sus resultados:

(...) abundantes estudios internacionales muestran que prolongar el tiempo de escolarización tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje, en particular, en los alumnos de los sectores más desfavorecidos. Sin embargo, esos mismos estudios indican que la relación entre las horas de clase y los logros en las evaluaciones estandarizadas no es lineal, y que las mejoras alcanzadas tienden a ser leves frente a las inversiones requeridas. Por eso, el interés de una buena política de extensión de la jornada escolar debería radicar más en el modo en que se utilizan las horas adicionales que en su cantidad (pág. 15).

Es decir, de lo aportado por este tipo de estudios se concluye que “La extensión del tiempo escolar por sí sola no garantiza mejores resultados en términos de aprendizajes curriculares, sino que redundará en mejoras en la experiencia formativa cuando es acompañada por una reformulación más global de la propuesta pedagógica” (Di Pietro y otros, 2017).

El segundo grupo de estudios a los que hace referencia Vercellino (2012) está formado por aquellas investigaciones que dan cuenta de los procesos de implementación de la extensión de la jornada escolar. Varias de ellas, en el caso de nuestro país, son desarrolladas por los Ministerios de Educación de cada jurisdicción que implementa la jornada extendida (como Córdoba y C.A.B.A.), y que buscan sostener con evidencia el desarrollo de estos proyectos.

A nivel nacional, en Argentina la investigación más completa (junto con la de Veleda, 2013) es la llevada a cabo por Bottinelli (2016) para la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. En este trabajo se presenta una caracterización cuantitativa del desarrollo de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina, partiendo de los datos estadísticos provistos por los Relevamientos Anuales (tomando como referencia el período 2010-2015). El análisis incluye también un análisis de antecedentes normativos, de investigación y de casos internacionales, sobre la duración de la jornada escolar.

En el caso de C.A.B.A. en particular, a fines del año 2017, la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires presentó un informe sobre el Proyecto de Jornada Extendida, el

cual reseña los resultados más relevantes surgidos de un estudio que tuvo como objetivo indagar dificultades y avances registrados en el primer año de implementación del Proyecto en instituciones de Nivel Primario de Jornada Simple y de Nivel Secundario diurnas de gestión estatal. Esa investigación se valió del relevamiento de normativa, antecedentes y bibliografía sobre iniciativas estatales que apuntaron a extender el tiempo escolar, así como también la realización de entrevistas a integrantes del equipo de coordinación y referentes pedagógicos del proyecto en catorce escuelas que se incorporaron a JE entre marzo y junio de 2016. La justificación de ese trabajo investigativo apuntó a elaborar planteos amplios sobre el diseño de esta política, y a su vez ofrecer información e insumos para el público en general y para quienes toman decisiones a nivel ministerial, teniendo en cuenta que la implementación de Jornada Extendida es muy reciente y se encuentra en plena expansión. Ese estudio posee una segunda etapa, todavía no publicada, que comenzó en septiembre de 2017, y que se enfoca en tres instituciones (dos de nivel Primario y una de secundaria), que forman parte del grupo donde se llevó a cabo la primera etapa de la investigación. El objetivo principal de esta segunda parte es complementar el primero con un análisis acerca del modo en que se lleva a cabo el proceso de implementación y gestión de la Jornada Extendida. Para ello, se ha realizado un estudio cualitativo que consta de entrevistas a educadores a cargo de los espacios de JE, entrevistas a docentes y tutores de esas escuelas y observaciones de clase e instancias de acompañamiento de los estudiantes, como ser el momento del comedor y el traslado a otros lugares donde se lleva a cabo JE. Es decir, en esta segunda etapa se busca poner la lupa sobre lo que efectivamente está ocurriendo en los espacios del Proyecto.

Por último, tanto el Ministerio de Educación en C.A.B.A. (2018) como en Córdoba (2011), han elaborado un “banco de experiencias pedagógicas” de los espacios de jornada extendida, para dejar registro fotográfico y textual de buenas prácticas que han sido llevadas a cabo y que pueden servir de testimonio y de inspiración para quienes quieran conocer un poco más en profundidad lo que ocurre al interior de las aulas.

Estudios sobre innovaciones educativas

Dentro de las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo sobre innovación educativa, nos quedaremos principalmente con aquellas que realizan lo que podría denominarse un “viaje virtual” alrededor del mundo educativo, en búsqueda de experiencias innovadoras (tendencias y casos puntuales) que sirvan de inspiración para el desarrollo de la nueva matriz escolar. En general, los trabajos establecen una serie de criterios según los cuales realizan la selección, un desarrollo pormenorizado y una serie de aprendizajes y conclusiones a partir de estas indagaciones particulares.

Fuera de nuestro continente, y en particular en España, hay dos grandes referentes en la temática. En primer lugar, resaltaremos el trabajo que viene realizando la Fundación Telefónica, a través de su web del Observatorio de Innovación para la Inclusión¹². Se trata de un espacio virtual donde se resaltan las tendencias y mejores prácticas de innovación educativa en la sociedad digital, de los proyectos educativos desarrollados por Fundación Telefónica y las de aquellas de entidades pioneras y agentes especializados a nivel mundial. De los múltiples trabajos auspiciados por esta Fundación, destacaremos el de Hernández Calvo (2015), que hace un recorrido por lo que él llama las escuelas más innovadoras del mundo. El libro es un diario de viaje del autor, y se propone describir ochenta experiencias educativas inspiradoras que provoquen en el lector un deseo por pasar a la acción. Como conclusión de todos los casos relatados, Hernández Calvo menciona que “todas las escuelas²¹ que hemos conocido se han transformado gracias al proyecto de innovación integral que nace desde la investigación y se manifiesta en pequeñas acciones cotidianas sobre los cuatro pilares de cambio” (pág. 184), que son: diseño, metodología y evaluación del currículo; rol de alumnos y profesores; planificación; y usos de los espacios. Finalmente presenta una serie de aspectos en común que cada pilar debe presentar para que se considere una escuela innovadora.

El otro trabajo de origen español muy completo sobre el análisis de tendencias educativas innovadoras es el de Carbonell Sebarroja (2015). En su libro titulado “Pedagogías del Siglo XXI”, busca hallar qué hay de nuevo en los discursos y prácticas pedagógicas que están

¹² Véase: <https://observatorio.profuturo.education/>

emergiendo en el siglo actual. El autor apela a su larga experiencia periodística recorriendo diversos sistemas y subsistemas educativos, y su principal criterio es reconocer la diversidad de nuevas voces que buscan ofrecer alternativas frente a la insatisfacción. Concluye que más allá de la gran cantidad de intereses que atienden estas nuevas pedagogías, y los casos puntuales donde se aplican, tienen algunos elementos comunes:

(...) todas ellas se ocupan y preocupan por mejorar las relaciones educativas y lograr un entorno escolar más amable; por fomentar una mayor cooperación, participación y democratización de la gestión diaria de la escuela; por estimular el protagonismo del alumnado y su curiosidad por el conocimiento; por convertir el aula en un espacio de investigación y conversación; por acercar la escuela a la realidad y esta a la escuela para conseguir que cuanto se enseña y aprende en la escuela sea estimulante y tenga un sentido para la formación de una futura ciudadanía más libre, responsable, creativa, crítica y responsable; con el fin de que se active al propio tiempo el desarrollo del pensamiento y del conjunto de sentimientos; y, en definitiva, para que la escuela sea más educativa (pág. 15).

Dentro de nuestro continente latinoamericano, existen tres grandes referentes en el trabajo de innovaciones educativas. El primero que mencionaremos es el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, que en 2015 publicó su primer informe de “Radar de Innovación Educativa”, y en 2017 el segundo (junto a otras publicaciones que profundizan en tendencias particulares, como los MOOC, el aula invertida o la gamificación). El objetivo de estos informes es “determinar las tendencias pedagógicas y las tendencias tecnológicas más relevantes desde la perspectiva de profesores innovadores del Tecnológico de Monterrey” (pág. 4), y para ello realizan un mapeo de tendencias, sobre todo en educación superior, a nivel mundial (no aclaran bajo qué criterios), que luego son consensuadas con los docentes del instituto. Finalmente, analizan cómo esas tendencias se están desarrollando en casos puntuales dentro de su organización, y crean un glosario muy útil para entender las especificaciones de cada tendencia. Las conclusiones a las que han arribado comparando ambos estudios (de 2015 y 2017), son resumidas del siguiente modo:

- La relevancia de los modelos y tecnologías educativas centrados en el aprendizaje y en la experiencia del usuario.
- La evolución desde contenidos de enseñanza disciplinares hacia un enfoque más integral orientado al desarrollo de competencias transversales y multidisciplinarias.

- La paradójica relevancia de procesos de aprendizaje cada vez más personalizados y al mismo tiempo cada vez más sociales (basados en la interacción).
- La transformación del aprendizaje en una experiencia vivencial, motivada y orientada al reto.
- La mayor libertad de quien aprende para tomar decisiones sobre cuándo, dónde y qué desea aprender, siempre que tenga acceso a la tecnología digital y sepa cómo aprovecharla (2017: 29).

Otro actor importante en el estudio de casos de innovación a nivel latinoamericano se trata de SUMMA, que es el primer Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe, creado en 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Fundación Chile, con el apoyo de los Ministerios de Educación de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay (desde 2018 adhieren también los Ministerios de Guatemala, Honduras y Panamá)¹³. Entre otros objetivos, este laboratorio busca “promover la innovación en políticas y prácticas de educación para proveer soluciones a los principales problemas educativos de la región”. Con tal finalidad, ofrecen en su web un interesante mapa interactivo¹⁴ donde se señalan y describen experiencias exitosas de innovación educativa, surgidas en distintas partes del mundo.

Ya en nuestro país, el principal referente en temas de innovación educativa es CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), que es “una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas”¹⁵. A través de su Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa del Programa de Educación posee dos trabajos fundamentales que son referencia obligada para el estudio de casos innovadores. El primero de ellos es el de Sánchez y Coto (2016), que realiza un recorrido por quince políticas educativas destacadas de América Latina, resaltando aquellas que han logrado alcanzar a cantidades significativas de alumnos y escuelas con un enfoque innovador. Los cinco criterios de selección han sido los siguientes:

1. Criterio relativo a los principios: adhesión a la justicia educativa y afinidad con los principios específicos del aprendizaje dialógico.
2. Criterios de racionalidad técnica (al menos uno):

¹³ Véase: <https://www.summaedu.org/>

¹⁴ Véase: <https://www.summaedu.org/mapa-de-innovaciones-educativas/>

¹⁵ Véase: <https://www.cippec.org/nosotros/>

- a. Presencia de estrategias educativas del tipo “valoración de la diversidad”.
- b. Presencia de estrategias educativas del tipo “participación de la comunidad”.
3. Criterio de viabilidad:
 - a. Escala significativa.
 - b. Resultados alcanzados.
4. Criterio de innovación: formación de ecosistemas de renovación pedagógica basados en la justicia social.
5. Criterio práctico: acceso a la información.

Luego del análisis conjunto de todas estas políticas, concluyen que tienen en común los siguientes aspectos:

(1) traducen concepciones complejas sobre los problemas a abordajes igualmente complejos mediante la articulación intersectorial; (2) llegan al territorio con abordajes integrales que posibilitan la creación de ecosistemas de innovación pedagógica; (3) crean sentido en torno a la innovación tendiendo puentes con las prácticas vigentes; (4) construyen alrededor de sí mismas una mística de cambio y la contagian a todos los involucrados; (5) se construyen y mejoran con tiempo, y en ello es clave el esfuerzo sostenido del tercer sector; (6) el contenido de sus intervenciones no es inocuo: tiene potencia de cambio avalada por evidencia; y (7) comparten un claro horizonte pedagógico y están ancladas en sólidas creencias de justicia (pág. 5).

La segunda publicación destacada de CIPPEC es la de Rivas, André y Delgado (2017), cuyo objetivo es “abrir la imaginación educativa de las escuelas” (pág. 9). Para este fin, los autores recopilaron cincuenta innovaciones educativas que denominan “decisivas”, es decir, “aquellas experiencias, proyectos o metodologías que pueden ser implementadas en una institución educativa para generar una poderosa apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, movilizandando la voluntad, el deseo, la pasión de aprender” (pág. 9). Los criterios de selección fueron seis, y se pueden resumir del siguiente modo: buscan ofrecer cambios frente a la matriz educativa tradicional, proponen un vínculo significativo con el conocimiento y la comprensión. innovan a nivel institucional, tienen una base de evidencia científica, ya se han implementado y son viables y adaptables a diversos contextos. Los autores concluyen que la innovación en educación es posible sin necesidad de contar con enormes recursos, sino más bien con docentes motivados e inspiradores, que se animen a romper con el orden tradicional desde el aula, para contagiar así a la institución y luego al sistema. Muestra de esta convicción es que todos los casos reseñados ya lo están logrando, como “caballos de Troya” innovadores dentro de un orden escolar burocrático.

CAPÍTULO 4: Marco teórico

En el presente apartado, pondremos el foco en las diversas conceptualizaciones teóricas que se utilizarán para el análisis de los datos relevados del proyecto de Jornada Extendida. Para ello, será fundamental comenzar por definir la idea de proyecto y de innovación (en sentido amplio y desde lo educativo). Además, se mostrará la distinción entre la matriz escolar tradicional y la nueva matriz escolar, desglosando tres apartados en cada una: dimensión organizacional (la organización del sistema), dimensión curricular (qué se enseña y se aprende), y dimensión pedagógico-didáctica (cómo se enseña), con sus respectivos recortes internos. Por último, se presentará una clasificación posible de innovaciones educativas.

Proyecto, innovación e innovación educativa

En primer lugar, definiremos el concepto de Proyecto, dado que así es catalogado el espacio de Jornada Extendida tanto en la web del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como en el informe de la investigación llevada a cabo por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de dicho Ministerio (Di Pietro, S. y otros, 2017). Terribili (2015) cita una definición del Project Management Institute¹⁶ (de 2008) que sostiene que un proyecto es “un esfuerzo temporal emprendido para crear un producto, servicio o resultado”, y que, una vez conseguido ese resultado, el proyecto pasa a ser un proceso.

El Gobierno de C.A.B.A. deja en claro en su web (en la sección de los compromisos de Gobierno)¹⁷ que este proyecto implica un esfuerzo temporal que aspira a cumplir su finalidad en el presente año (2019):

Nuestro compromiso para el 2019 es ampliar la jornada extendida a todos los alumnos de 6° y 7° grado de primaria y 1° y 2° año de secundaria. Como resultado de este compromiso, todos los chicos de nivel primario tendrán 3:15 horas más de clase, tres veces por semana, lo que equivale a 90 días

¹⁶ Sitio web: <https://www.pmi.org/>

¹⁷ “Los Compromisos de Gobierno son una nueva forma de gobernar. Se trata de fijar objetivos claros y cuantificables que impacten en la vida de nuestros vecinos”. Véase: <https://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/jornada-extendida-para-todos-los-chicos-entre-11-y-14-anos>

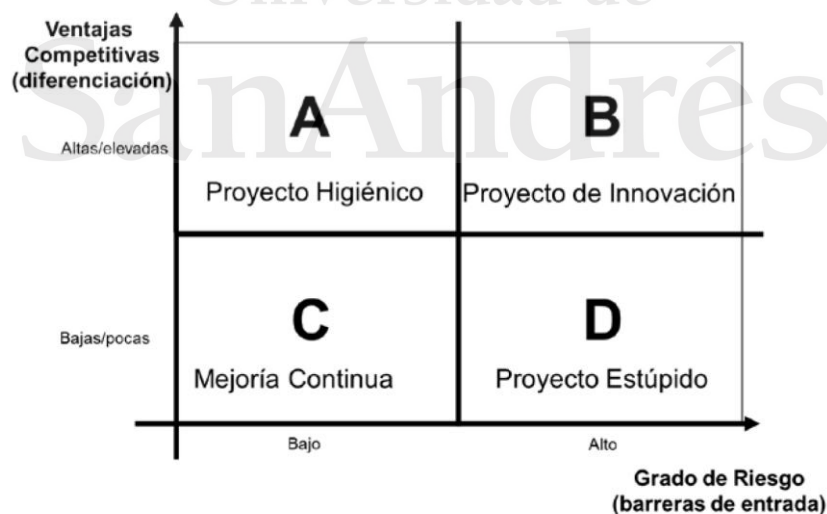
más al año. Y todos los de nivel medio, por su parte, tendrán 2:45 horas más, dos veces por semana, lo que implica 45 días más al año.

Además, como en el documento de Jornada Extendida editado para docentes (2017) se menciona que es una oportunidad para la innovación pedagógica, también vamos a definir el concepto de innovación en general, y de innovación educativa en particular. Todo esto, teniendo el cuidado de evitar la confusión conceptual que provoca el exceso del uso de este término, tan de moda en los últimos tiempos (Rivas, 2017).

Fernández Arroyo y Deleersnyder (2014), al indagar sobre la innovación en las políticas públicas, se preguntan cuáles son los motivos que las impulsan, cuando el riesgo de fracasar al implementar nuevas prácticas suele ser muy alto. Concluyen que se innova para obtener nuevos resultados, a partir de la insatisfacción con un orden dado, pese a que la innovación es una acción altamente riesgosa.

Esta reflexión va en sintonía con la propuesta de Ferrás (2010, en Terribili, 2015), quien elabora una categorización de proyectos según el mayor o menor nivel de desarrollo de dos variables: ventaja competitiva (o diferenciación) y nivel de riesgo (o barreras de entrada), que reproducimos a continuación:

Figura 3: Tipo de proyectos con base en las variables "ventajas competitivas y grado de riesgo"



Fuente: Ferrás (2010) citado en Terribili (2015)

Entonces, se llama proyecto higiénico a aquel que posee una alta ventaja competitiva, pero bajo nivel de riesgo; mejora continua es un proyecto con bajo nivel de ambas variables; proyecto “estúpido” es uno que posee poca diferenciación y mucho riesgo; y, finalmente, un proyecto realmente innovador es aquel que presenta altas ventajas competitivas y altas barreras de entrada o riesgo. Es decir, Ferrás también asocia la idea de innovación genuina a un alto riesgo, pero que a su vez conlleva un alto nivel de ventaja o diferenciación.

Los investigadores de CIPPEC mencionados en el primer párrafo de la introducción recurren al “Manual de Oslo” (documento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de 1997 que define conceptos y actividades propias del proceso de innovación), para definir la innovación como “la implementación de un nuevo o significativamente mejorado producto (bien o servicio) o proceso, un nuevo método de marketing o un nuevo método organizacional en prácticas de negocios, organización del lugar de trabajo o relaciones externas” (pág. 2). Observan que esta definición pareciera estar orientada al sector empresarial, en su búsqueda de conquistar nuevos mercados y mejorar la competitividad, y se cuestionan si es posible pensar de innovación en el sector público. Citan entonces una nueva definición de innovación (de Sánchez, Lasagna y Marcet, 2013) como “todo cambio que es capaz de mejorar o crear una propuesta de valor o la eficiencia de un sistema”. Y, aplicada al sector público, sería la “creación y aplicación de nuevos modelos de gestión, procesos, productos y servicios y métodos de puesta al alcance del usuario (...)” (pág. 2), que agregan valor y permiten hacer más con menos, interviniendo con regularidad en un asunto de interés público, para resolver viejos problemas o enfrentar algunos nuevos. La mención de la palabra “regularidad” es importante, dado que da en la tecla de lo que González et al (2017), en el informe de SUMMA, consideran la clave del cómo innovar. Para estos autores, la innovación

es un proceso que se puede planificar, promover y desarrollar sistemáticamente. A diferencia de la creencia popular, la generación continua de nuevas soluciones no depende necesariamente de la creatividad y genialidad de personas excepcionales, sino de esfuerzos continuos y sistemáticos (pág. 19).

En ese informe se presentan también dos definiciones de innovación que van en sintonía con las trabajadas por Fernández Arroyo y Deleersnyder. Por un lado, se sostiene que “innovar es encontrar y aplicar nuevos enfoques para abordar problemas existentes o

necesidades no satisfechas” (The World Bank, 2016); y por otra parte se afirma que “Desde un punto de vista de desarrollo, una innovación es una solución nueva con una capacidad transformadora para acelerar el impacto” (UNICEF, 2015). Es decir, existe consenso en torno a ver la innovación en sentido amplio como una solución que presenta novedad y efectividad para enfrentar un conflicto.

Cabe entonces preguntarse, en el marco de la innovación educativa, cuál es el problema que debe atenderse. Fernández Enguita (2018), como ya mencionamos, apunta al aula convencional, o el “aula-huevera”, como una estructura obsoleta que responde a una lógica industrial que ya ha sido superada. Según este autor, la escuela sigue preparando para un mundo laboral que está desapareciendo de manera acelerada, porque la automatización y la informatización están absorbiendo empleos rutinarios de manipulación de objetos y procesamiento de datos.

El informe de SUMMA también habla de la urgencia del cambio educativo desde dos lugares. Por un lado, y en sintonía con lo planteado por Fernández Enguita, sostiene que el mercado laboral (impulsado por los cambios tecnológicos que están alterando nuestras economías) demanda destrezas como el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo colaborativo, entre otras, y que la escuela actual no las está atendiendo. Y, por otro lado, afirma que “los niveles de logro de aprendizaje obtenidos por los países de América Latina y el Caribe [en las pruebas internacionales] no se corresponden con su nivel de desarrollo económico” (pág. 13). Por ende, se plantea la urgencia de innovar en políticas públicas para invertir mejor, y proveer así una formación integral y pertinente a todos los miembros de la sociedad, apuntalando la calidad de los sistemas escolares y luchando contra la desigualdad educativa.

Por su parte, el trabajo de la Oficina de UNESCO en Perú (2016) postula que el aprendizaje es una de las dimensiones para el ejercicio de la educación como un derecho fundamental del ser humano. En este aspecto, los docentes son agentes clave para lograr que las escuelas y aulas sean espacios creativos, facilitadores de aprendizajes y promotores de valores; en definitiva, deben ser espacios que innoven y den respuesta a las necesidades educativas de estudiantes, familias y comunidades. Entonces, desde este informe se hace hincapié en que las políticas públicas deben apuntar al fortalecimiento del rol docente para que puedan

desarrollar capacidades para promover el cambio y la innovación en las escuelas, y así mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos. Es decir, las políticas educativas nacionales deben estar alineadas con las necesidades y particularidades de los contextos escolares.

En el caso particular de Jornada Extendida, el problema (o problemas) que se busca afrontar tiene que ver con lo expuesto, sobre todo en relación con la mejora de la calidad educativa a partir del sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes y de la incorporación de contenidos relevantes. Tal como se explica en el Documento Marco (2018), el objetivo general de JE es

Fortalecer las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes en el pasaje del nivel primario al secundario a través de la extensión del horario escolar, brindando diferentes espacios educativos para el desarrollo integral de las capacidades así como la adquisición de los contenidos deseados para el cierre del nivel primario y necesarios para garantizar los aprendizajes de los siguientes niveles educativos (pág.19).

Es decir, Jornada Extendida surge ante la necesidad de sostener y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes de los últimos dos años de primaria y de los primeros dos años de secundaria, que es donde se producen los mayores índices de deserción. En palabras de la Ministra de Educación porteña, Soledad Acuña:

[El proyecto] Se enfoca entre los chicos de entre 10 y 14 años, porque queremos que el tránsito entre la primaria y secundaria sea mejor. Hay estadísticas que arrojan que entre 1er y 2do año del secundario hay más repitencia, por eso esto es para apoyar principalmente a los de 6to y 7mo grado¹⁸.

Es momento entonces de comenzar a delimitar lo que aquí entenderemos como innovación educativa particularmente, para un posterior análisis de las categorías que usaremos para mirar el proyecto de Jornada Extendida.

En primer lugar, volveremos al informe de UNESCO Perú (2017), donde se dice que

¹⁸ Véase: <https://archivo.urgente24.com/256158-ciudad-ya-tiene-un-plan-de-jornada-extendida-en-los-colegios>

la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos (pág. 3).

En otra sección del mismo texto, se afirma que la innovación no es una simple mejora, sino una transformación, una ruptura con la cultura vigente en las escuelas, y que agregar horas de clase (como ocurre en este caso) no implica innovar si no se cambia el enfoque de múltiples dimensiones.

En segundo lugar, apelaremos al trabajo del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, institución pionera en el estudio de tendencias y casos de innovación en el mundo. En su informe de 2017, López y Heredia presentan una definición que es fruto del consenso del claustro de profesores consultados en el Instituto:

Una innovación educativa supone la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o de los contextos que implican la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, así como la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta diferencia se percibe en la comparación con el estatus previo del contexto educativo. La naturaleza de la innovación pone énfasis en la relevancia de la innovación propuesta para la institución, para la escuela en la que se desarrolla y para los grupos de interés externos (pág. 18).

Ambas definiciones presentadas colocan claramente en el centro de la innovación educativa al cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ponen énfasis en que estos cambios deben aportar valor y calidad, en comparación al estatus previo del contexto educativo o “paradigma tradicional”. Se habla de poner al estudiante en el centro, modificando las estrategias, los contenidos y el contexto donde se desarrolla el acto educativo. Además, se habla de un proceso intencionado y planificado (en sintonía con lo descrito del informe de SUMMA), que involucra diversos actores, incluso por fuera de la institución.

A su vez, estas conceptualizaciones están alineadas con la establecida por Rivas (2017), en el documento base del XII Foro Latinoamericano de Educación, organizado por la

Fundación Santillana, en torno al cambio e innovación educativa. Al comparar la matriz de la escuela tradicional con la nueva matriz escolar, el autor postula que:

Con este horizonte que marca el rumbo, definiremos la innovación educativa como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos (pág. 20).

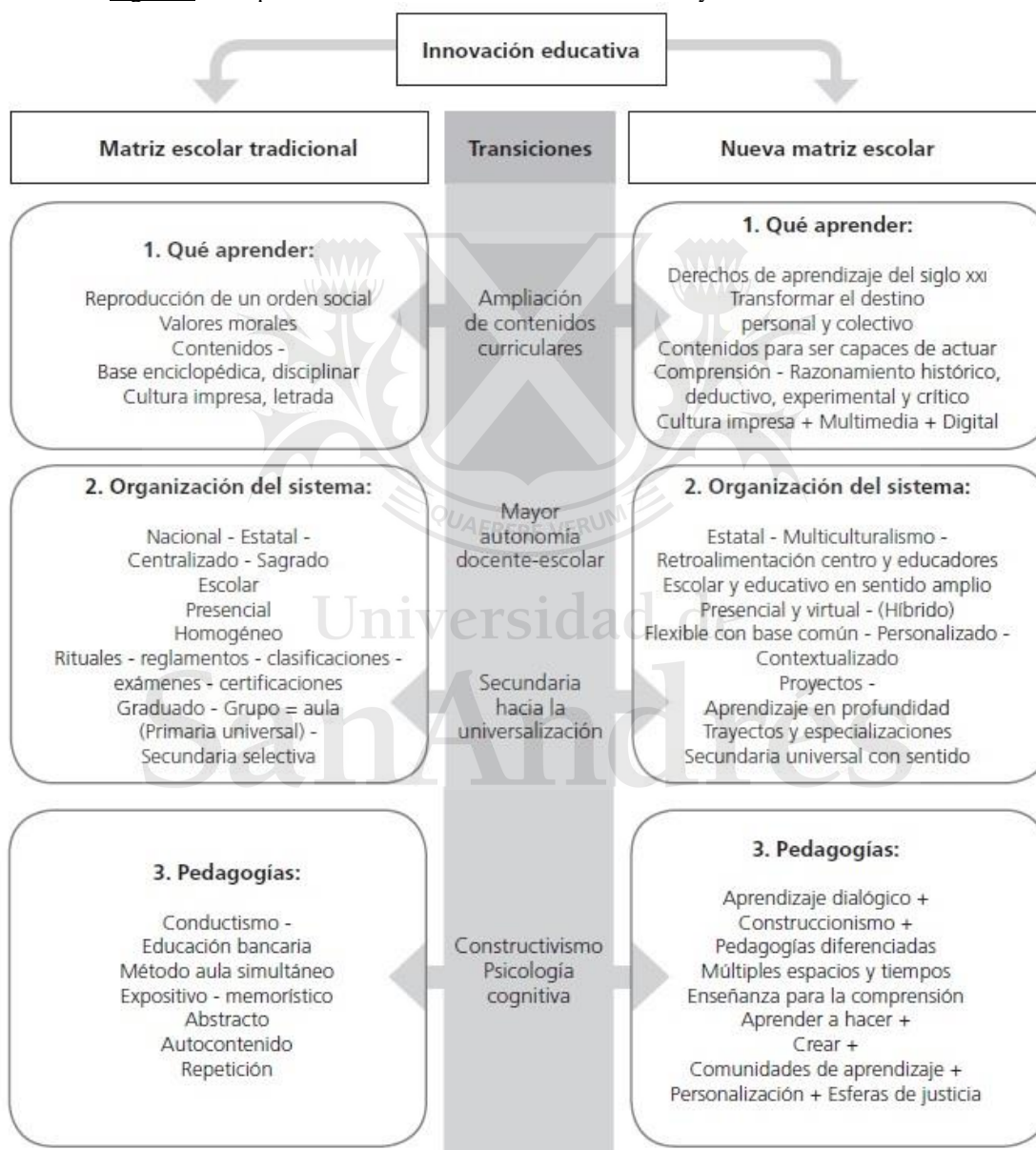
Al igual que el texto de UNESCO de Perú, el autor hace una distinción entre lo que es innovación y lo que es una simple mejora, al sostener que la mejora escolar implica potenciar la matriz tradicional pero sin romperla. Asocia la mejora a dos ideas: por un lado, a la eficacia (lograr mejores resultados con similares recursos), y aquí se separa de la propuesta del texto de SUMMA, que considera la necesidad de innovar para conseguir mejores resultados con lo que ya se tiene. También dice que la mejora puede asociarse al incrementalismo, donde se plantea la necesidad de aumentar los recursos que tienen las escuelas como condición de progreso (por ejemplo, más salarios, más computadoras o más horas de clase). Pese a la diferencia, también hay un punto de encuentro entre ambos conceptos, y es que la innovación puede abrirse camino para cambiar aspectos de la matriz tradicional donde ya haya comenzado un proceso de mejora, lo que define una zona de intersección y oportunidad.

Otro concepto que aporta Rivas en su documento es el de “ecosistemas de innovación educativa”, que “son vulneraciones sistemáticas de la matriz escolar tradicional que parecen haber funcionado, que logran crear, una estabilidad en el tiempo, una forma de sustentabilidad adaptativa, una nueva institucionalidad” (pág. 83). Fernández Enguita (2018) coincide con Rivas cuando afirma que ya pasó el tiempo del nivel macro y micro en las innovaciones, y que es tiempo del nivel meso, es decir, el centro educativo, en red.

Retomamos estas ideas porque van en línea con lo mencionado en la introducción: los ecosistemas de innovación (nivel meso) muestran un camino intermedio entre alterar todo el sistema y el cambio individual, promoviendo una interacción entre experiencias que se hayan sostenido en el tiempo.

Dicho esto, en el presente trabajo utilizaremos una parte de este esquema comparativo que plantea Rivas entre la matriz escolar tradicional y la nueva matriz escolar hacia la que apuntan las innovaciones, para segmentar el análisis del proyecto de Jornada Extendida de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y determinar qué aspectos innovadores pueden detectarse en la propuesta. A continuación, se presenta la imagen del esquema mencionado:

Figura 4: Comparación entre la matriz escolar tradicional y la nueva matriz escolar



Fuente: Rivas (2017)

Si bien el esquema original posee cuatro segmentos desarrollados, para poder atravesar los objetivos específicos planteados en la primera sección de esta tesina, haremos un recorte y nos quedaremos con los tres primeros apartados, y los reformularemos como tres dimensiones, siguiendo el trabajo de Rivas, André y Delgado (2017): dimensión curricular (en lugar de “qué aprender”), dimensión organizacional (en lugar de “organización del sistema”) y dimensión didáctico-pedagógica (en lugar de “pedagogías”). Por una cuestión de claridad en la explicación, invertiremos el orden de las secciones del esquema presentado en la página anterior, y comenzaremos por la dimensión organizacional, luego seguiremos por la curricular y terminaremos con la didáctico-pedagógica. Se dejará de lado la parte de “Motores del aprendizaje”, pues no es posible abordarla con la información recabada. Además, en cada sección se hará un recorte de elementos a considerar, sumando algunos aportes teóricos de Fernández Enguita (2018 y 2019) de Hernando Calvo (2015). A continuación, presentaremos un análisis de cada uno los componentes que se tendrán en cuenta en dichos segmentos.

Comparando matrices

Entonces, siguiendo el planteo de Rivas, buscaremos entender los componentes de la matriz escolar tradicional y cómo estos pueden modificarse hacia una nueva matriz escolar, con la finalidad de detectar estas semillas de innovación en el proyecto de Jornada Extendida de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dimensión organizacional

En primer lugar, entonces, debemos aclarar qué se entiende por matriz tradicional. El autor postula que es un término que “sintetiza y facilita la comunicación condensada de un conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conformaron la educación tradicional desarrollada de manera masiva desde fines del siglo XIX y extendida en todo el mundo en el último siglo” (pág. 20). Fernández Enguita (2018) aporta que este modelo de aprendizaje homogéneo es una creación “reciente” que nace tímidamente en los siglos XVII y XVIII, sostenida por algunas órdenes religiosas, y que se expandió en los últimos siglos con la enseñanza simultánea y la escuela graduada, y se generalizó en el siglo XX con la

universalización de la enseñanza a través de los sistemas educativos estatales. Es decir, es un modelo de aprendizaje de base religiosa, que luego fue convertido en sistema estatal y centralizado. Este carácter nacional de la educación fue clave en su desarrollo histórico, puesto que los sistemas educativos se fueron construyendo en el siglo XIX a la par que surgieron los estados nacionales, con la finalidad de solidificar las bases de estas nuevas sociedades. Como afirma Puiggrós (2006, en Rivas, 2007), el afán civilizatorio de las pedagogías nacionalistas tendió a eliminar las diferencias culturales.

Esta descripción rememora al concepto de “gramática escolar”, recuperado por Sunblad (2016) en su tesis de licenciatura sobre escuelas rurales plurigrado, tomado de Tyack y Cuban (2001). Estos autores lo definen como el conjunto de “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” (pág. 23). Es decir, la gramática escolar define lo que todos deben entender por escuela: la organización está determinada por horarios fijos, rutinas, obligación de asistencia, grupos que se dividen por edades, con una progresión graduada y anual, y cada grupo se ubica dentro de un aula con un docente al frente que dicta la lección.

Además, otra característica de esta matriz son los exámenes, que otorgan una certificación al finalizar cada ciclo de aprendizaje. Los exámenes sirven para comprobar estados de conocimiento de los alumnos, y se resuelven memorizando contenidos. Al aprobarlos, se transforman en credenciales que permiten ir avanzando en el sistema y posteriormente acceder a diferentes posiciones laborales. Pineau (2001) define esto como un nuevo tipo de capital cultural: el institucionalizado, que acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la posesión de un título o diploma. El otorgamiento de este capital cultural es monopolizado por el sistema escolar.

Finalmente, en la matriz tradicional, hay una jerarquía establecida, donde la autoridad adulta establece el orden a partir de una serie de reglas que determinan qué se puede hacer dentro de la escuela, y que deben ser conocidas y cumplidas por todos. El docente forma parte de un cuerpo de especialistas que monopolizan los saberes específicos para comprender, controlar y disciplinar a los alumnos (Pineau, 2001).

Si bien esta matriz tradicional sigue funcionando hoy en día en muchos sistemas educativos, numerosos autores citados por Rivas (2017) afirman que está pasando por una etapa de decadencia de sus bases, y muchos de sus dispositivos ya no funcionan, por lo que sus supuestos están siendo cuestionados. Es entonces que aparece en el horizonte la nueva matriz escolar, hacia la que apuntan las innovaciones educativas.

En su estructuración, aparece una nueva forma de pensar los agrupamientos, los tiempos y los espacios. Como mencionamos en la introducción, Fernández Enguita (2018a) propone la idea de “hiperaula” como un paso hacia una nueva forma de entender la escuela:

La hiperaula es simplemente, ya como escenario físico, la liberación de ese hiperespacio: amplia, móvil, diversa, reconfigurable. Alumnos y profesores no están atados por el [in]mobiliario al diseño homogeneizador, disciplinario y panóptico propio de la lección, del broadcast, mal llamados la “clase magistral” (tan respetable en dosis moderadas), sino que pueden diseñar y rediseñar por sí mismos las coordenadas espaciotemporales de su actividad, es decir, su hiperespacio, en función del diseño y rediseño de las situaciones, experiencias, procesos e itinerarios de aprendizaje.

Es decir, en esta nueva matriz, cambian las concepciones espaciales y temporales de la escuela, y se vuelven flexibles. Ya no es obligatoria la concepción de “un grupo = un aula”, sino que las agrupaciones pueden hacerse de modos diversos, según las necesidades, en espacios amplios e incluso por fuera de la escuela. Davini (2008), al mencionar la gestión de la clase, habla de “ambientes de aprendizaje”, como aquellos espacios donde docentes y alumnos interactúan en la realización de tareas de aprendizaje; y que no necesariamente se trata del aula tradicional, sino que puede tratarse de bibliotecas, patios, laboratorios, etc.

Tampoco hay un proceso homogéneo y simultáneo, sino que se avanza según diferentes trayectos. La lección magistral deja de ser el centro, y el docente deja de estar solo frente al aula. Pasa a trabajar en forma colaborativa con uno o dos pares, sumando sus cursos en el desarrollo de proyectos que apunten a la profundización de los contenidos. Se busca que haya un trabajo colaborativo tanto en la preparación como en el desarrollo de las clases, combinando esfuerzos y fortalezas. Se busca que los docentes pasen de ser meros transmisores de información a diseñadores de entornos, experiencias y trayectorias de aprendizaje (Fernández Enguita, 2018).

Rivas (2017) agrega que, gracias a los niveles de conectividad disponibles hoy en día, la nueva matriz escolar debe crear su versión en la nube, es decir, “un espacio digital donde se juntan las buenas clases, las buenas experiencias, lo que fue disfrutado por docentes y alumnos, lo que generó aprendizajes potentes y profundos” (pág. 72). Parafraseando la propuesta de Fernández Enguita, podríamos hablar de una “hiperaula virtual” de libre acceso, un sistema híbrido que rompa con los compartimentos estancos y la presencialidad obligatoria, y permita que algunos aprendizajes se desarrollen en forma digital.

Por su parte, Hernando Calvo (2015) rescata algunas características de las escuelas innovadoras que van en sintonía con lo hasta aquí expuesto de la organización de la nueva matriz escolar. Para una mejor comprensión, las agruparemos en categorías:

- Concepción de la enseñanza-aprendizaje:
 - Buscan en todo momento la autonomía del alumno.
 - El aprendizaje se impulsa con el diseño de experiencias (en lugar de clases magistrales).
 - Desarrollan un programa de blended learning buscando la personalización del aprendizaje.
- Usos del espacio-tiempo:
 - Organizan el calendario y los horarios escolares de acuerdo con el diseño de las experiencias de aprendizaje y no únicamente en función de la división de materias.
 - Apuestan por simplificar el horario con objeto de optimizar el aprendizaje.
 - Se buscan tiempos para que los profesores puedan trabajar juntos y coordinar sus programaciones y otras cuestiones de índole pedagógica.
 - Interpretan el uso de los espacios de acuerdo con la funcionalidad y el uso; así los pasillos y cualquier otro espacio se ganan como espacios de aprendizaje.
 - Diversifican y enriquecen los espacios de aprendizaje con actividades en su localidad, al aire libre, en huertos escolares, en entornos deportivos, etc.
 - Se muestran evidencias del aprendizaje en pasillos, salas, entradas, pantallas, exposiciones, etc., con frecuencia y celebrando los logros en comunidad.

- Rol de los docentes:
 - Los profesores son diseñadores de experiencias de aprendizaje en las que ellos mismos disfrutan, participan y aprenden.
 - El diseño de experiencias y proyectos es un aprendizaje compartido entre los compañeros del claustro.
 - Los profesores crecen como profesionales en la evaluación compartida y en sus dinámicas de reflexión para la acción.
 - Se entiende que los profesores necesitan seguir aprendiendo constantemente para mejorar su práctica en el proyecto de transformación, por lo que se dedican tiempos y espacios para que ellos mismos también puedan ser alumnos y aprendan.

Dimensión curricular

Volviendo al texto de Rivas (2017), el autor postula que la matriz escolar tradicional busca un aprendizaje homogéneo centrado en el currículum, que regula lo que cada docente debe enseñar a lo largo del año. Históricamente, el currículum escolar fue fragmentado en disciplinas con recortes que pueden considerarse arbitrarios.

Álvarez Uría y Varela (1991) explican este fenómeno histórico, al que denominan institucionalización de la escuela obligatoria y control social. Según los autores, la educación de las clases populares (y de sus hijos dentro de la escuela nacional) fue un plan gestado por los gobiernos de mitad del siglo XIX y principios del XX, con la finalidad de resolver la cuestión social de la lucha de clases. Es decir, la escuela nacional jugó aquí un rol de integración de las clases trabajadoras, al “someterlas” dentro del orden burgués. Es entonces que la escuela se atribuyó el derecho a la verdad, en su afán de moralizar a las masas, transmitiendo una serie de valores y conocimientos considerados como cultura legítima. Pineau (2001) agrega que el currículum fue así el resultado de una lucha de intereses, conflictos, alianzas entre grupos sociales, académicos y políticos. Además, la escuela tradicional supo generar su propio contenido (escolar) como una descontextualización del contenido académico. Este saber escolar descontextualizado responde a ciertas pautas (graduado, adaptado al alumno, ordenado en unidades, etc.) y su transmisión está articulada al funcionamiento disciplinario. Es decir, en la matriz

tradicional el currículum funciona como un gran programa estatal que regula aquello que cada docente debe enseñar en cada etapa del año, y que permitió disciplinar a las masas a través de la enseñanza simultánea. Es por esto que los docentes son los encargados de velar por el cumplimiento de ese programa curricular en las aulas (Rivas, 2017).

En cambio, en la nueva matriz escolar que propone Rivas, el eje del modelo curricular (aquello que debe ser aprendido) se centra en la formación en capacidades a través de contenidos comunes considerados fundamentales. El eje de la formación debe ponerse ya no en datos memorísticos, sino en la comprensión y en lo que habilita el saber.

El eje central de este apartado son lo que Rivas llama “Derechos de Aprendizaje del Siglo XXI”, que el autor define como “una combinación de miradas que desembocan en una concepción de la justicia educativa basada en enseñar contenidos fundamentales para crear capacidades de actuar en los estudiantes” (pág. 35). Aclara que no se trata de competencias para adaptarse al mercado laboral, sino de crear fortalezas y crear una conciencia social que les permita insertarse en un mundo globalizado y en constante cambio.

A diferencia del saber escolarizado descontextualizado, estas competencias promueven la relación del contenido escolar con la vida cotidiana de un modo práctico y real, buscando las conexiones tanto globales como locales. Además, estas habilidades abren el camino a nuevas visiones sobre lo que se debe aprender y ser capaces de hacer, extendiendo así el derecho a la educación y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía.

Rivas menciona seis alfabetizaciones fundamentales, cuatro competencias y seis cualidades de personalidad que propone el Foro Económico Mundial en un informe de 2015 que deben ser abordadas por la nueva matriz escolar:

- Alfabetizaciones:
 - 1) Lectoescritura
 - 2) Matemática
 - 3) Científica
 - 4) Tecnológica
 - 5) Financiera
 - 6) Cultural y cívica

- Competencias:
 - 1) Pensamiento crítico y resolución de problemas
 - 2) Creatividad
 - 3) Comunicación
 - 4) Colaboración
- Cualidades de carácter o personalidad:
 - 1) Curiosidad
 - 2) Iniciativa
 - 3) Perseverancia
 - 4) Adaptabilidad
 - 5) Liderazgo
 - 6) Conciencia social y cultural

Entonces, la gran diferencia que aporta la nueva matriz escolar (innovadora) es que el punto de partida es el alumno y todo aquello que tenga sentido para su aprendizaje y su vida. En la escuela tradicional, en cambio, “el punto de partida era la reproducción de un orden social, ya sea para sostener una religión o para garantizar la ciudadanía nacional” (Rivas, 2017: 58).

Nuevamente, cerraremos este apartado trayendo el aporte de Hernando Calvo (2015) sobre su análisis de escuelas innovadoras que van en sintonía con lo hasta aquí expuesto sobre los aprendizajes que debe promover la nueva matriz escolar:

- Buscan en todo momento la autonomía del alumno y tienen muy presentes las competencias necesarias para el siglo XXI que aparecen de forma explícita y clara en las programaciones.
- Tratan de relacionar el contenido con la vida cotidiana de un modo práctico y real, buscando las conexiones tanto globales como locales.
- Cuentan con un programa explícito de inteligencia intrapersonal e interpersonal, trabajando el desarrollo emocional y las relaciones sociales con el convencimiento de que la empatía, el respeto, la creatividad, la responsabilidad, la asertividad y el autocontrol son destrezas que se aprenden.

- Alumnos y profesores comparten una visión de la educación integral y de las competencias necesarias en el siglo XXI, que se hace presente en programaciones, rótulos, espacios, conversaciones con las familias, en el proyecto educativo, en los pasillos.
- Padres, alumnos y profesores comprenden las competencias necesarias para el siglo XXI y saben que el liderazgo, la creatividad, el trabajo en equipo y todas ellas son facultades humanas que se enseñan y se aprenden con éxito.
- El diseño de proyectos y experiencias de aprendizaje tiende a relacionarse con cuestiones de la propia escuela y sus resultados repercuten directamente en la organización escolar.

Dimensión pedagógico-didáctica

En lo que respecta a esta dimensión, Rivas (2017) afirma que la matriz tradicional se sostuvo en pedagogías conductistas, promotoras de una enseñanza expositiva y repetitiva, como un modelo bancario. En esta matriz, como se mencionó en el apartado de “organización del sistema”, el docente es el dueño del saber y a los alumnos se les asigna un rol pasivo de recepción de conocimiento: escuchan y copian para luego recitar en el examen (Fernández Enguita, 2016). Entonces, la innovación en el aula implica pasar de un modelo disciplinado y homogéneo (de enseñanza simultánea), que apunta a la memorización, hacia uno flexible y personalizado, que favorezca el aprendizaje en profundidad de los estudiantes y estimule su deseo de aprender.

Citando a Charles Leadbeater¹⁹, Rivas (2017) afirma que la reinención del sistema educativo dependerá en gran medida de la transformación de la pedagogía y del rediseño de las estrategias de enseñanza. Al ser este último un concepto central en el análisis, y que puede dar lugar a diversas interpretaciones, citaremos a Mora y Anijovich (2010), que definen a las estrategias de enseñanza como

el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (pág. 23).

¹⁹ Leadbeater, C. (2012). Innovation in education: lessons from pioneers around the world. Doha, Qatar Foundation.

Entonces, en este nuevo escenario, se busca que los docentes tomen decisiones que alteren el conjunto de los aspectos estructurales de la clase tradicional, y que desarrollen nuevas prácticas educativas que promuevan experiencias significativas para los alumnos.

Por su parte, Feldman (1995) propone la idea de “forma de enseñanza” como el conjunto de los aspectos estructurales de una clase y que permiten identificar el marco teórico que el docente pone en juego. En sintonía con esta idea, incorporamos la noción de “enfoque”, que “en ciencias sociales refiere a un conjunto de supuestos teóricos y valores a través de los cuales se interpretan los fenómenos observados, con un sentido y un significado determinados” (Anijovich, 2014: 23). Particularmente, la autora define como enfoque educativo a una manera de mirar un problema de la educación, a partir de un marco teórico, ideológico y metodológico, para intentar comprenderlo y diseñar estrategias para abordarlo.

A partir de este último concepto, presentaremos a continuación el enfoque propuesto por la Fundación Enseñá x Argentina para el desarrollo de las prácticas de enseñanza de sus PExAs, usando como fuente el documento interno de “Plan de formación 2017/18”²⁰, que se entrega a los tutores y demás empleados administrativos que se suman para comprender el lineamiento general de su tarea. Este documento carece de referencias bibliográficas que sustenten la teoría que allí se menciona, por lo que será contrastado y superado luego por el enfoque de la enseñanza para la diversidad en educación, presentado en el texto de Anijovich titulado “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas”. Será este último el que tomaremos para el análisis de las observaciones de clase del capítulo 7.

El enfoque de la Teoría del problema y el cambio sistémico de Enseñá x Argentina

Como se explicó en el apartado del marco contextual de la Fundación, dentro del capítulo 1, desde Enseñá x Argentina se parte de la Teoría del problema (la reproducción de las desigualdades dentro del sistema educativo) y se busca que sus docentes (PExAs) se comprometan para liderar el cambio sistémico, intentando impactar en el sistema educativo desde diferentes ámbitos de acción. El primer espacio donde los PExAs intervienen es el aula, y de allí la importancia que se le asigna al eje del cómo (“liderar el aula y la

²⁰ Disponible en la sección de “Anexos”.

comunidad”), sobre todo en el primer año del plan de formación: “Creemos que el cambio educativo comienza en el aula, y que requiere de la acción conjunta de toda la comunidad educativa” (Plan de formación 2017/18: pág. 3). Esta formación busca darles herramientas a estos docentes nóveles para fortalecer la acción pedagógica dentro del aula, a partir de dos convicciones o mentalidades: tener altas expectativas en los estudiantes y creer en la construcción colectiva para la consecución del cambio sistémico. Según se detalla también en el Plan de formación, estas “mentalidades” se corresponden con un conjunto de competencias a desarrollar en la enseñanza; una de ellas consiste en que el PExA planifica y enseña “con una visión contextualizada, con estructura, con el foco en el liderazgo del estudiante y en dar acceso, considerando la diversidad de características y contextos de aprendizaje para alcanzar a todos los estudiantes, para el desarrollo de una cultura de aprendizaje” (Plan de formación 2017/18: pág. 4 y 5). Estas condiciones de la planificación y la enseñanza deseadas definen las dimensiones que el tutor debe tener en cuenta a la hora de observar una planificación y una clase. Para esto, desde el área de Formación de la Fundación se ha elaborado un Registro de Observación y Coinvestigación (R.O.C.), que es un protocolo de observación de clase, y que puede verse en la sección de “Anexos”. Según se detalla en el mismo documento, ese protocolo es un instrumento que sirve para explorar y valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las aulas y la reflexión posterior sobre lo sucedido, a partir de evidencias. El R.O.C. está separado en tres dominios: “Planificación”, “Enseñanza” y “Reflexión”.

Aquí pondremos el foco en la sección de “Enseñanza” del R.O.C., porque el aspecto de la planificación se mira en la dimensión curricular, y el apartado de “Reflexión” no aplica para los fines de este análisis. Como decíamos, las dimensiones de esta sección se corresponden con los aspectos que se espera que el PExA desarrolle en su clase, a saber:

- Visión contextualizada y colectiva: su práctica está definida por una visión a largo plazo que tiene sobre sus estudiantes, construida en consenso con ellos a partir de su realidad específica, y compartida públicamente.
- Liderazgo estudiantil: el objetivo aquí es que las clases tengan al alumno como protagonista. Se espera entonces que el estudiante se involucre y participe activamente, y para eso el docente debe generar actividades que así lo estimulen.

Además, se espera que haya un grado suficiente de libertad para dejar fluir y dar curso a las propias ideas e iniciativas de los alumnos, para que tomen decisiones individuales y colectivas.

- Desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales: se busca que las estrategias de enseñanza trabajen sobre los contenidos con la intención de que los alumnos desarrollen en paralelo habilidades académicas (como comprensión lectora, escritura, oralidad, resolución de problemas y pensamiento crítico) y socioemocionales (autoconcepto académico, autorregulación, perseverancia y organización personal), para dotar al contenido de sentido. Además, es esperable que estas habilidades que se espera desarrollar en los alumnos sean manifestadas por los docentes, y que haya un espacio para la metacognición sobre el trabajo realizado, en base a evidencias. Es decir, debe haber prácticas que permitan un mayor conocimiento de sí mismo por parte del estudiante, lo que conlleva a ampliar la capacidad de aprender. También es fundamental que las propuestas promuevan una colaboración entre pares a partir de consignas o desafíos reales que requieren de fuerzas mancomunadas para su ejecución.
- Enseñar para alcanzar a todos: la idea central en este aspecto es poder trabajar las preferencias de aprendizaje de los estudiantes con diversos recursos didácticos. Se busca responder a la heterogeneidad del aula, y para ello es necesario presentar consignas diversas, y opcionalidad al momento de realizar la tarea (cómo y cuándo llevarla a cabo). Una forma de manifestar esto es permitir diversos agrupamientos y distintos formatos de presentación de las producciones. También es importante presentar ejemplos variados y reelaborar las consignas cuando sea necesario, con la finalidad de favorecer la comprensión. Además, el objetivo de llegar a todos los estudiantes implica no dejar a ninguno en el camino, aspirando a que la totalidad del alumnado alcance los objetivos de aprendizaje.
- Cultura de aprendizaje: esta idea engloba diversos aspectos. En primer lugar, es la ejecución de reglas, rutinas y acuerdos para el desarrollo de las actividades, lo que da una estructura estable a la manera de trabajar en el aula. También implica valorar el conocimiento que traen los estudiantes, y se manifiesta en la consulta de experiencias y saberes previos antes de comenzar con un tema nuevo. Esta idea

incluye además el uso efectivo del tiempo y del espacio, en virtud de los objetivos planteados. Otro elemento de la cultura de aprendizaje es que haya un feedback constante, donde el sistema de comunicación (maneras en que se organizan las interacciones durante una actividad), sea predominantemente flexible o abierto. Esto quiere decir que, en los diálogos dentro del espacio, debe haber una combinación de momentos donde el docente dirige los intercambios y otros donde los alumnos se comunican entre sí sin mediación del docente.

- Generación de vínculos y clima de aula: aquí se tiene en cuenta el clima de respeto, tolerancia y cuidado entre todos los participantes de la clase. Se espera que el PExA genere un ambiente seguro y de confianza. Otro punto para considerar será la demostración de interés por los alumnos, posibilitando acercamientos y canales de escucha. Por último, se analizará el manejo de conflictos que pudieran emerger en el aula.

El enfoque de la diversidad en educación

Volviendo al texto de Rivas (2017), dijimos anteriormente que este autor plantea que la nueva matriz escolar debe superar el modelo disciplinador y homogéneo, cuya función principal fue, en sus inicios, integrar y crear una cultura nacional a partir de un sentimiento de pertenencia. La homogeneización fue vista, durante mucho tiempo, como un recurso para ofrecer igualdad de oportunidades desde la educación pública. La enseñanza tradicional estaba planteada desde una propuesta única, con la convicción de que todos debían aprender lo mismo, principalmente contenidos memorísticos sin mucho sentido. (Anijovich, 2014).

El nuevo modelo que propone Rivas tiene como características sobresalientes el ser flexible y personalizado. Es aquí donde entra en juego el enfoque de la diversidad como alternativa innovadora, anclado en su propuesta didáctica de trabajo en aulas heterogéneas, y que engloba prácticamente todas las dimensiones que la Fundación Enseñá x Argentina espera que sus PExAs lleven adelante en el aula (como vimos en el análisis de su plan de formación). Este enfoque parte del supuesto teórico de que “todos pueden aprender” (Anijovich, 2014: 26), y busca reconocer las diferencias y valorarlas positivamente, como punto de partida para la acción pedagógica. Otro supuesto tiene que ver con la flexibilidad

como concepto nodal del enfoque, lo que implica diversas maneras posibles de manejar los tiempos, espacios, agrupamientos y recursos, de acuerdo con los objetivos.

Los estudiantes se convierten en el centro del accionar docente, a partir del conocimiento de su individualidad, en búsqueda de ofrecerles oportunidades para que se involucren activamente. Para ello es fundamental “ofrecer desde la enseñanza diferentes actividades tomando en consideración las intenciones educativas, la heterogeneidad de los estudiantes en términos de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, niveles de pensamiento, experiencias anteriores y culturas diferentes” (Anijovich, 2014: 34 y 35).

El objetivo de la enseñanza en aulas heterogéneas consiste en promover el desarrollo de un estudiante autónomo capaz de llevar adelante procesos de metacognición. La autonomía requiere la combinación de dos situaciones: la gestación de vínculos de confianza entre docente y alumnos, y la generación de condiciones para que el alumno elija genuinamente las propuestas y/o los modos de resolverlas. Un alumno autónomo es capaz de autorregularse, y de tomar decisiones a partir de las oportunidades y recursos que se le presentan. Por otro lado, la metacognición tiene que ver con reflexionar sobre el propio aprendizaje, para entender cómo fue que se logró (Cappelletti, en Anijovich, 2014). Ambos conceptos -metacognición y autonomía- son procesos convergentes, porque enseñar el trabajo metacognitivo a los estudiantes conlleva a la autorregulación de sus aprendizajes, cuestión que favorece la autonomía. La búsqueda de la autonomía del estudiante rompe con la matriz tradicional donde el docente tiene el control heterónimo, y permite a los alumnos forjar su propio camino, estableciendo sus propias metas, planificando sus tareas; y para esto es fundamental que pueda reflexionar sobre cómo avanzó en su proceso de aprendizaje.

Al momento de definir las estrategias de enseñanza, dijimos que tenían que ver con un conjunto de decisiones que el docente debía tomar. Entonces, el trabajo con aulas heterogéneas implica repensar las decisiones sobre la manera de enseñar, para que los alumnos construyan aprendizajes significativos. Anijovich (2014) plantea que el diseño de la enseñanza en este enfoque implica tres cuestiones fundamentales: el entorno educativo, la organización del trabajo en el aula y la elaboración de consignas auténticas.

En relación con el primer elemento, la creación de un entorno educativo supone “interrelacionar un conjunto de elementos alrededor del espacio que se da dentro del aula y en la escuela” (Anijovich, 2014: 44). Es decir, aprovechar el aula con sus recursos, pero también los espacios comunes del edificio escolar (pasillos, biblioteca, etc.) e incluso el afuera (entorno escolar), donde la escuela se considera un “todo-espacio de aprendizaje” (Anijovich, 2014: 43). Se espera que los espacios internos y externos promuevan la flexibilidad, facilitando el tránsito y los intercambios, por medio de una interacción permeable. Anijovich (2014) plantea que es necesario imaginar un ámbito físico diferente para la escuela con aulas heterogéneas, para que se convierta en un espacio de encuentro. El escenario de una escuela heterogénea debe albergar la complejidad y la diversidad, y para ello es necesario el uso flexible del interior del salón, la rotación de aulas y el aprovechamiento de otros espacios. Todo esto implica repensar la escuela para pasar de verla como un lugar donde se circula por diferentes espacios a otra donde esos lugares de tránsito también pueden ser espacios aprovechables de aprendizaje, socialización y conexión. Las propuestas de Anijovich (2014) para que los entornos educativos estimulen experiencias de aprendizaje diverso, autónomo y creativo tienen que ver con “poner en escena los elementos necesarios para su creación” (pág. 83). Así, la autora sugiere el empleo de paredes interactivas, a las que define como “paredes que hablan”, es decir, representan un proceso de aprendizaje, sistematizan información, permiten aprender y recordar conceptos y sirven de soporte de rutinas y contratos pedagógicos, entre otras funciones. Otra sugerencia para la distribución del aula heterogénea tiene que ver con disponer mobiliarios que posibiliten diferentes agrupamientos, según las actividades propuestas y los momentos de aprendizaje (sillas en círculo, trabajo en equipos, formación en “U”, etc.). Por último, un aula heterogénea suele tener una variedad y riqueza de recursos puestos a disposición de los estudiantes, para ser utilizados en diferentes momentos. Es importante destacar que el diseño del espacio del aula heterogénea debe ser una creación conjunta de docentes y alumnos, para atender realmente a la diversidad.

La organización del trabajo en el aula, por su parte, implica priorizar cuestiones concretas como: la formulación de tareas con sentido y opcionalidad; el establecimiento de rutinas de trabajo que favorezcan el aprendizaje, previa explicación de su necesidad y criterios de adopción; la planificación de tiempos variables para realizar las tareas; la explicitación de

los propósitos de la tarea; la realización de contratos pedagógicos con posibilidad de revisión periódica; la promoción de momentos de intercambio entre los estudiantes; la promoción de agrupaciones flexibles; y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Por último, el tercer elemento del diseño de la enseñanza en este enfoque tiene que ver con las consignas auténticas. Partiendo de la idea de que las consignas son las que permiten el desarrollo de actividades de aprendizaje, una consigna es auténtica cuando demanda una tarea que tenga sentido y permite aprender en una situación con una dificultad desafiante pero no paralizante (Anijovich, 2014). Algunas de las características que la autora menciona de las consignas auténticas son (no deben presentarse necesariamente todas juntas):

- Permiten al alumno desempeñar un rol activo en la apropiación de saberes.
- Implican el uso de diversas fuentes de información.
- Poseen diversas respuestas correctas.
- Habilitan la realización de producciones diversas, con recursos diferentes.
- Pueden relacionarse con saberes previos.
- Tienen que ver con los intereses de los estudiantes y su contexto real.
- Permiten diversos tipos de agrupamiento para resolverlas.
- Estimulan la relación entre distintas áreas de conocimiento.
- Estimulan el desarrollo del pensamiento.
- Implican la necesidad de programar y organizar la tarea.

Cuando se formulan las consignas de trabajo, se deben tener claros los propósitos y objetivos que se quieren lograr, es decir, qué se quiere que aprendan los alumnos. Las consignas definen el tipo de trabajo que se espera de los estudiantes, y Doyle (1995, en Anijovich, 2014) distingue entre tres tipos de tareas académicas que implican:

- Memoria o reproducción de información (por ejemplo, definir un concepto).
- Rutinas o algoritmos para generar respuestas (por ejemplo, ejercicios de matemática).
- Comprensión, que son tareas que implican un nivel de cognición mayor que las otras dos.

Como pudimos ver, ambos enfoques presentados parten de un problema y ofrecen un marco teórico y metodológico para abordarlo. También hay similitud en sus supuestos (todos pueden aprender y el docente debe mostrar altas expectativas) y en el protagonismo que se le otorga al estudiante, además de algunos conceptos como la autorregulación y la planificación de la tarea. Sin embargo, el enfoque de la Fundación carece de sustento teórico (al menos, manifiesto) y aparece como un conglomerado de conceptos aislados sin rigurosidad académica. Por eso, nos quedaremos con el enfoque de la enseñanza para la diversidad para analizar cuánto de sus supuestos, diseño de la enseñanza y objetivos aparecen reflejados en las observaciones de clase analizadas.

Tipología de innovaciones educativas

Cerraremos el capítulo del marco teórico con una posible clasificación de las innovaciones educativas (entre otras posibles²¹), mencionada parcialmente por Rivas en dos textos de 2017 (en el documento base del XII Foro Latinoamericano de Innovación y en el que escribió junto a André y Delgado para CIPPEC), pero sistematizada en forma más completa en un curso que el mismo autor lideró con Melina Furman en Fundación Telefónica en el año 2017. En un documento presentado entonces, dan la siguiente clasificación:

Innovaciones Educativas Decisivas

Son innovaciones reales que se han implementado en escuelas de distintos lugares del mundo (no son políticas masivas ni prácticas de aula). Innovan al generar propuestas apasionantes de vínculos con el conocimiento, promueven el aprendizaje basado en la comprensión, generan climas de aprendizaje dialógico y participativo y favorecen la creatividad. Tienen una fuerte base teórica y/o evidencia que muestra su impacto. Al ser viables, se pueden adaptar a diversos contextos. Por ejemplo: las tertulias literarias, los clubes de debate, el aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos.

²¹ Por ejemplo, la del Observatorio de la Innovación del Tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/innovacioneducativa>

Políticas educativas innovadoras

Son intervenciones desarrolladas por el Estado a nivel nacional o subnacional, sobre todo en América Latina, que pueden o no implicar el uso de nuevas tecnologías. Innovan porque son originales y generan adhesión en quienes deben implementarla, con una identidad propia muy marcada. Por ejemplo: las redes de tutoría en México, la Escuela Nueva en Colombia o el Plan Ceibal en Uruguay.

Programas de innovación educativa

Son innovaciones de diversos lugares del mundo que forman parte de una estrategia pública o privada con varias líneas de acción que funcionan haciendo sentido en conjunto, con y sin uso de tecnología. Tienen un fuerte marco teórico, pero se desarrollan en la práctica, innovando en el contenido, las pedagogías y la organización del conocimiento. Trabajan con grupos de escuelas o por fuera del sistema escolar. Se priorizan aquellos programas que trabajan para revertir desigualdades sociales. Por ejemplo: Red Global de Aprendizajes, Proyecto Zero y Comunidades de Aprendizaje.

Escuelas o grupos de escuelas innovadoras

Son innovadoras en sus formatos, pedagogías y dinámicas de trabajo. Crean entornos de aprendizaje dialógicos, generan deseo de aprender en los alumnos, personalizan la enseñanza o tienen proyectos colectivos poderosos. Son escuelas individuales, pero buscan formar redes de escuelas públicas o privadas. Se prioriza en este tipo aquellos casos que apelan al uso activo de las nuevas tecnologías. Por ejemplo: Innova Schools de Perú, Escuelas del mañana de Río de Janeiro, Colegio Fontán de Colombia.

Innovaciones digitales

Se trata de innovaciones educativas en las que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son la dimensión central. Se destacan por estar cambiando o resignificando aspectos de la educación tradicional, por medio de desarrollos que hacen posible avistar el futuro, o al menos ciertas tendencias que comienzan a tomar forma. Suelen estar impulsadas por emprendedores, start ups o empresas privadas. Por ejemplo: Khan Academy, Descomplica y Acámica

Recursos educativos fascinantes e innovación frugal

Se definen por reaccionar ante una fuerte limitación de recursos económicos o institucionales, usando una gran diversidad de métodos para usar esas limitaciones como ventajas. Mezclan nuevas y viejas tecnologías, se adaptan a las circunstancias, son simples de implementar, tienen capacidad de reciclar y gastar menos con mayor impacto social. Por ejemplo: Google Expeditions y la bicicleta generadora de energía eléctrica.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5: Dimensión organizacional de Jornada Extendida

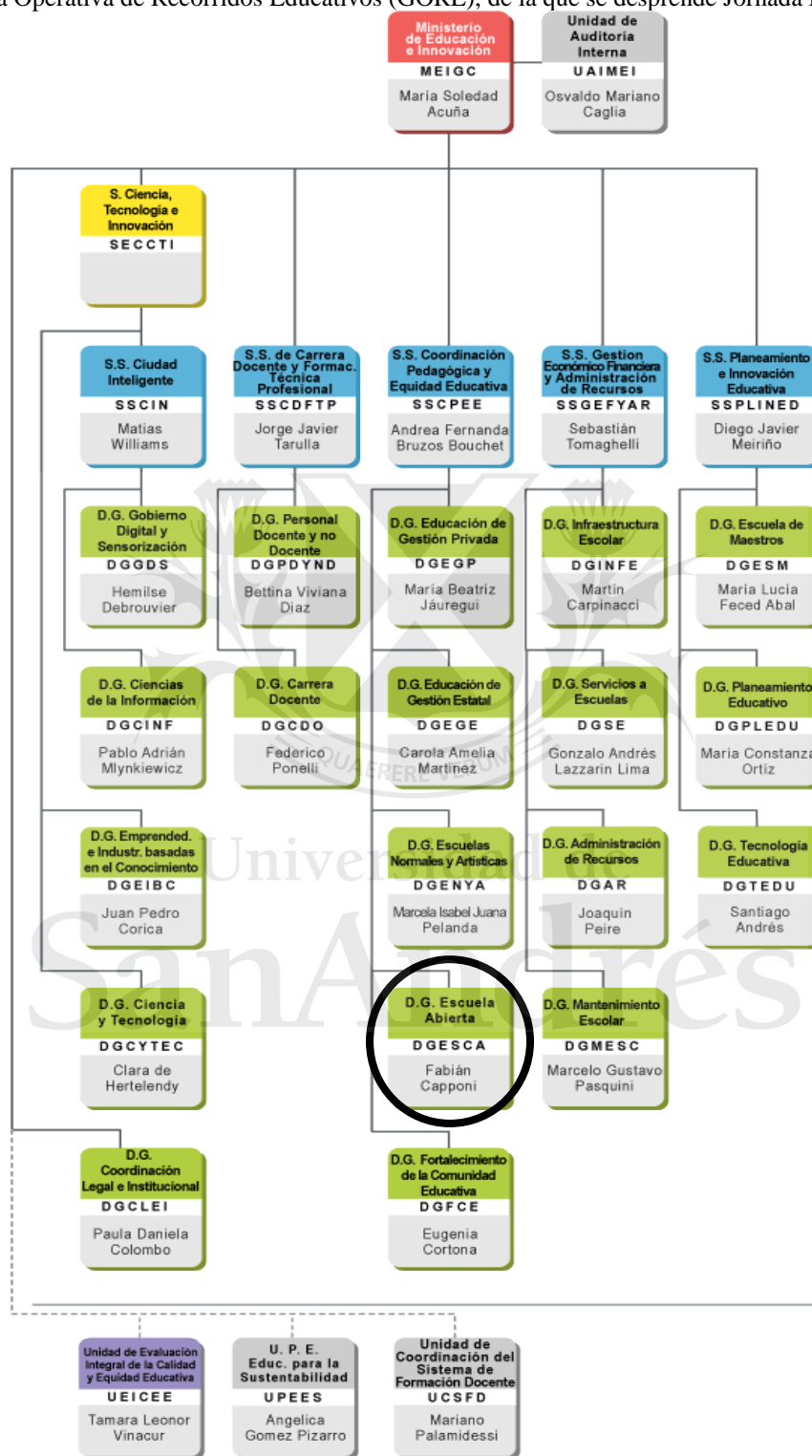
En este apartado se hará una descripción de la organización del sistema de Jornada Extendida, a partir de las consideraciones presentadas en el marco teórico, para intentar establecer qué de todo lo analizado brinda indicios de la nueva matriz escolar. Siguiendo la advertencia de Di Pietro y otros (2017), es necesario mencionar la inexistencia de documentación oficial que dé precisiones sobre la caracterización integral de la propuesta de Jornada Extendida; y que, por ende, toda la reconstrucción de su estructura organizacional y funcionamiento será elaborada a partir de la experiencia personal del investigador de la presente tesis, junto con algunos pocos documentos y la investigación de Di Pietro ya mencionada. Es decir, a partir del trabajo dentro de la Fundación Enseñá x Argentina, se tuvo acceso a visitar a algunos espacios donde funciona el proyecto, conversaciones con docentes y coordinadores, y participación en dos reuniones con los referentes pedagógicos y autoridades de Jornada Extendida.

Organigrama

Jornada Extendida es un subsistema independiente de los espacios curriculares del sistema educativo porteño. Dentro del organigrama del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, esta propuesta depende de la Gerencia Operativa de Recorridos Educativos (GORE), que a su vez depende de la Dirección General de Escuela Abierta (a cargo del Profesor Fabián Capponi), que a su vez depende de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa²² (a cargo de la Lic. Andrea Bruzos Bouchet). Es decir, trabaja en paralelo a la Dirección General de Educación de Gestión Estatal, donde ubicamos la estructura de la matriz educativa tradicional. En la siguiente imagen tomada de la web del Ministerio puede visualizarse el organigrama completo del espacio ministerial:

²² Véase: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/institucional-subsecretaria-de-coordinacion-pedagogica-y-equidad-educativa>

Figura 5: Organigrama del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se ha resaltado con un círculo negro la Dirección General de Escuela Abierta, pues de ella depende la Gerencia Operativa de Recorridos Educativos (GORE), de la que se desprende Jornada Extendida.



Fuente: sitio web del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/organigrama/min_educacion.php?menu_id=10809)

Según figura en la web, la Dirección General de Escuela Abierta

se convierte en un espacio de encuentro entre los chicos y sus familias para acompañar las trayectorias educativas del sistema formal y el desarrollo del aprendizaje que favorecen la formación de ciudadanos críticos y participativos a través de actividades artísticas, lúdicas, culturales, deportivas y recreativas.²³

Además, Escuela Abierta desarrolla programas específicos para niños de inicial, primaria y adolescentes en distintas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires los días sábados y en jornada extendida con el objetivo fundamental de acompañar y fortalecer los aprendizajes dentro del aula.²⁴

Entre sus responsabilidades primarias se ubican:

- Promover estrategias para la inclusión de la familia en la escuela y la generación de espacios de interacción con la comunidad.
- Desarrollar actividades culturales, deportivas, recreativas y de expresión que favorezcan la inclusión social y educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.
- Desarrollar actividades abiertas a toda la comunidad que promuevan una cultura de paz en las escuelas y sus entornos.

Entre sus objetivos están:

- Fortalecer a los programas socioeducativos que favorecen los trayectos educativos de los niños/as y jóvenes de C.A.B.A.
- Potenciar la adquisición de habilidades socioemocionales por parte de los niños y jóvenes.
- Mejorar la calidad educativa de los diferentes programas que integran la D.G.
- Contribuir con el aseguramiento de la equidad educativa.
- Acompañar a los programas para que logren sus metas y objetivos.

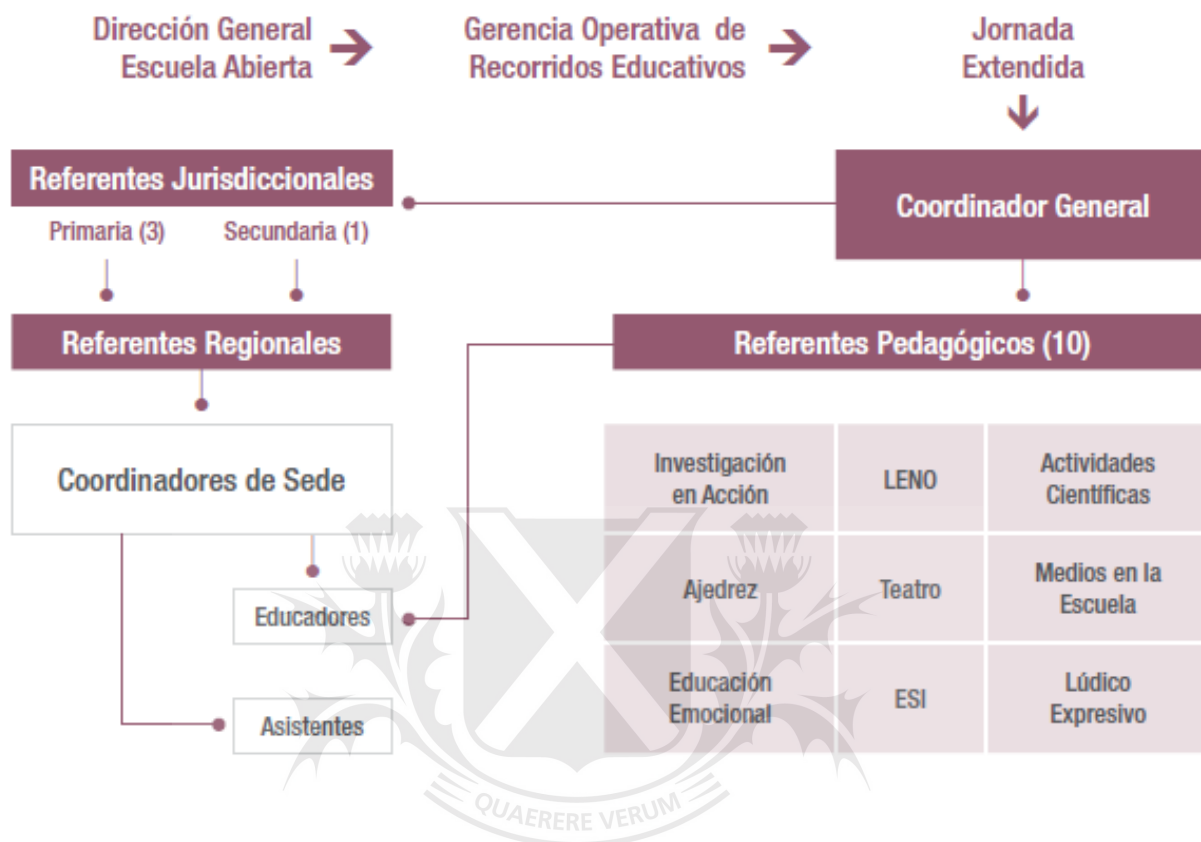
Como se mencionó más arriba, de la Dirección General de Escuela Abierta depende la Gerencia Operativa de Recorridos Educativos (GORE), de la que se deriva Jornada Extendida.

A continuación, se presenta un esquema del organigrama propio del proyecto de Jornada Extendida, para entender mejor su funcionamiento:

²³ Véase: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/institucional-subsecretaria-de-coordinacion-pedagogica-y-equidad-educativa/dg-escuela-abierta>

²⁴ Véase: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelaabierta>

Figura 6: Organigrama de Jornada Extendida.



Fuente: Di Pietro y otros (2017)

Como se puede ver en la figura, el Proyecto cuenta con un Coordinador General (hasta 2018 al menos era Christian Foltran) en su conducción, que es la figura de mayor responsabilidad en relación con la toma de decisiones. El Coordinador articula con un equipo de cuatro Referentes Jurisdiccionales: tres para el nivel primario y uno para el secundario. Tanto el Coordinador como los Referentes Jurisdiccionales se encargan de la articulación con las diferentes áreas del sistema con las cuales interactúa Jornada Extendida, principalmente las Direcciones de Educación Primaria y Media y sus correspondientes equipos de supervisión (Di Pietro y otros, 2017).

Por su parte, cada Referente Jurisdiccional acompaña a un grupo de Referentes Regionales (entre cuatro y cinco), siendo el mediador entre ellos y los equipos de conducción de la escuela. Su labor abarca tanto aspectos administrativos como pedagógicos, ya que incluyen entre sus funciones la planificación y la definición sobre el modo en que la Jornada Extendida se articula con el Proyecto Escuela de cada institución. Por su parte, los

Referentes Regionales operan como una suerte de instancia de supervisión (según algunas apreciaciones) del modo en que se desarrolla la Jornada Extendida en las escuelas. Cada uno de ellos tiene bajo su órbita aproximadamente seis instituciones y entre sus principales tareas se encuentran el seguimiento de la propuesta en términos pedagógicos y, en lo referente a la implementación, se ocupan de acompañar la labor de los Coordinadores de Sede y los Educadores. Se prevé que tengan presencia al menos una vez por semana en cada institución, y vale aclarar que en solo una de las clases observadas (la primera de la PExA 1) se pudo constatar su presencia en el espacio de Jornada Extendida.

En cuanto a los Referentes Pedagógicos, se trata de un equipo de nueve profesionales que tienen a su cargo la coordinación de los diferentes espacios educativos en lo que refiere a su definición curricular, selección de contenidos y enfoques de enseñanza; en este aspecto, han tenido un rol fundamental en los primeros años del Proyecto liderando el “proceso de formalización de los enfoques, contenidos y actividades para cada uno de los espacios educativos” (Di Pietro y otros, 2017: 64). Otras de sus funciones principales son el asesoramiento y la capacitación al grupo de Educadores que se desempeñan en cada espacio educativo, estableciendo objetivos y lineamientos comunes. En este sentido, a principio de año llevan adelante una capacitación para todos los docentes donde se abordan los propósitos a seguir y se les presenta una planificación anual del espacio²⁵, que servirá de orientación para las planificaciones mensuales que los educadores deben presentar a lo largo de su recorrido. Durante el año, también asesoran a sus docentes a cargo, revisando sus planificaciones y visitando las escuelas con diferente regularidad para realizar observaciones de clase, y posterior devolución de lo observado; también llevan a cabo algunas capacitaciones presenciales a lo largo del ciclo escolar, para trabajar sobre aspectos que consideran que deben ser reforzados. Estas capacitaciones buscan también ser espacios de planificación conjunta, con una frecuencia mensual, pero al no estar estipuladas dentro del horario de contratación, muchos docentes no asisten a ellas. La comunicación entre los referentes pedagógicos y los docentes se da principalmente vía correo electrónico, y se usa un espacio virtual de Google Drive para compartir archivos teóricos, planificaciones y ejemplos de buenas prácticas.

²⁵ En la sección de “Anexos” se muestra un ejemplo de planificación anual del espacio de Investigación en Acción, del que forman parte las tres clases observadas.

En relación con el trabajo dentro de las instituciones educativas, hay un conjunto de actores que están presentes todos los días que Jornada Extendida funciona: el Coordinador de Sede, los Educadores y los Asistentes. El Coordinador de Sede es el máximo responsable de Jornada Extendida en cada institución donde se lleva a cabo, llevando adelante aspectos logísticos y administrativos, la coordinación del grupo de Educadores que se desempeñan en la escuela y el seguimiento de los alumnos a nivel general. Además, es el vínculo principal con los equipos directivos de la escuela. Para colaborar con el Coordinador de Sede, cada institución cuenta con uno o dos Asistentes de Jornada Extendida (comúnmente denominados “AJ”), que se encarga fundamentalmente de temas organizativos y administrativos, de modo similar que un preceptor: toma de asistencias, acompañamiento en los traslados, apoyo en el momento del comedor, contacto con las familias ante situaciones de inasistencia, etc. Finalmente, las actividades de enseñanza dentro de los espacios educativos son desarrolladas por docentes que se denominan Educadores en el marco de la Jornada Extendida. Vale aclarar, tal como se desarrolló más arriba, que la estructura de Jornada Extendida es independiente de los directivos y docentes curriculares, aunque pueden y deben trabajar en conjunto; en las observaciones realizadas quedó en evidencia que esto en la práctica no sucede, y que Jornada Extendida y la escuela funcionan por el momento como bloques bastante aislados.

Actores

Tal como se describió en el apartado precedente, en JE entran en juego nuevos actores diferentes a los directivos y docentes de los espacios curriculares, lo que genera muchas resistencias y desconfianza, tanto al interior de la escuela como desde la sociedad. Muestra de esto último son algunos artículos periodísticos publicados desde que se implementó el programa²⁶, que ponen especial énfasis en la condición de contratación de los docentes, a la

²⁶ Véase por ejemplo:

- Larreta recargado: precariza y adeuda sueldos. Disponible en: <http://www.agenciapacourondo.com.ar/sociedad/larreta-recargado-precariza-y-adeuda-sueldos>
- Con la jornada extendida ingresa la repudiada ONG “Enseña x Argentina”. Disponible en: <https://www.laizquierdadiario.com/Con-la-jornada-extendida-ingresa-la-repudiada-ONG-Enseña-x-Argentina>

que consideran precarizada, pues es a través de contratos temporales que se van renovando entre febrero y diciembre, y que no gozan de los beneficios que plantea el estatuto docente. Al respecto, la Resolución 9686 de julio de 2016 del Ministerio de Educación e Innovación porteño, dispone en su artículo 1 la creación de una Planta Transitoria para el Proyecto de Jornada Extendida, mientras que en el artículo 2 dispone que “el personal comprendido en la dotación creada por el artículo 1 de la presente, será designado con carácter transitorio, carecerá de estabilidad y su cese podrá disponerse sin expresión de causa” (pág. 93).

Según la información recabada por Di Pietro y otros (2017), para el acceso a los cargos docentes, el Proyecto cuenta con tres modalidades: por un lado, a través del listado de la Junta de Programas Socioeducativos (en los casos donde el espacio educativo tiene su origen en alguna de estas instancias); por otro lado, mediante contrataciones directas que se realizan específicamente para esta tarea; y, por último, a través de acuerdos con la ONG Fundación Enseñá x Argentina, vinculada al Proyecto. Esto implica no solo formas de contratación diferentes sino también distintas formas de financiamiento: los contratos directos se cubren con aportes del Ministerio de Educación de la Nación mientras que el resto son abonados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Estas diversas situaciones impactan en el grado de estabilidad de los docentes, en sus condiciones laborales y salariales, generando tensión y fuertes críticas internas y externas. En este aspecto, cabe resaltar que (al menos hasta 2018), desde la experiencia del observador, se pudo observar que algunos puestos docentes, de Ayudante de Jornada o de Coordinador de Sede, son contactos de alguna de las autoridades de Jornada Extendida o Escuela Abierta. Al respecto, varios de los coordinadores de sede son docentes de educación física que conocieron a las autoridades trabajando en colonias de verano, y que carecen de experiencia de gestión. En el caso particular de las tres sedes observadas, los coordinadores son dos profesores de educación física y una docente jubilada.

En relación con las fuentes de contratación, otra de las fuertes críticas recabadas apunta a la tercerización de personal por medio de ONGs, como es el caso de la Fundación Enseñá x Argentina, donde el autor del presente trabajo se desempeñó como tutor regional en 2018.

-
- Ademys rechaza la Jornada Extendida. Disponible en: <http://www.psocialista.org/educacion-caba-ademys-rechaza-la-jornada-extendida/>

Efectivamente, dicha Fundación es una de las principales proveedoras de docentes a tres espacios del Proyecto (Investigación en Acción sobre todo, y en menor medida Ciencias y Comunicación y Nuevas Tecnologías), aportando en 2018 un número que rondó los 70 PExAs. Este número fue fluctuando a lo largo del año debido a las renunciaciones de los profesionales que participan en el programa que Enseñá x Argentina ofrece. Precisamente el caso de esta ONG es un ejemplo de la incorporación de actores ajenos a la matriz escolar tradicional, y los profesionales que dan clases a través de ella, en su mayoría provienen de carreras universitarias (como Ciencias Políticas, Ingeniería, Arquitectura, Comunicación, etc.), y no de profesorado. Tal es el caso de las tres docentes observadas, como se explicó en el primer capítulo: la PExA 1 es Lic. en Relaciones Internacionales (por la Universidad de San Andrés), la PExA 2 es Lic. en Ciencias Políticas (por la Universidad Católica Argentina) y la PExA 3 es Lic. en Periodismo (también por la Universidad Católica Argentina).

Oferta educativa

El modo en que se estructura esta nueva oferta son los llamados espacios educativos, que abarcan una pluralidad de áreas y temáticas diferentes (en el siguiente capítulo se ahondará un poco más sobre los contenidos). Además, se espera que puedan sufrir variaciones en el transcurso del tiempo y de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes y las escuelas donde se llevan a cabo (Documento Marco – Jornada Extendida, 2018). Durante el 2018, los espacios ofrecidos fueron los siguientes:

1. Lectura, escritura, narración y oralidad (L.E.N.O.)
2. Investigación en Acción
3. Ciencia
4. Ajedrez
5. Teatro
6. Lúdico-Expresivo
7. Comunicación y Nuevas Tecnologías
8. Educación Sexual Integral (E.S.I.)

En las escuelas primarias, cada institución debe incorporar un total de seis espacios educativos, los cuales se implementan de a pares durante los tres días a la semana que se funciona JE en la escuela. En cambio, en el nivel Secundario la cantidad de espacios se reduce a cuatro y los mismos se desarrollan en dos jornadas de trabajo. Vale aclarar que la oferta de espacios no es igual en todas las escuelas, ya que se encuentra vinculada con los contenidos curriculares particulares que se están trabajando en cada sede. Recordemos que en las escuelas observadas (de nivel primario), se presenciaron solamente clases de Investigación en Acción, pero en cada una ese día las docentes compartían la jornada con tres espacios diferentes: en la clase de la PExA 1, en dicha jornada estaba también el espacio de Ciencias; en la clase de la PExA 2, estaba presente el profesor de Ajedrez; y en la clase de la PExA 3, ese día intercambiaba grupos con la profesora de LENO.

Lineamientos

En lo que hace a las normativas de conducta y vinculaciones, Jornada Extendida tiene como uno de sus propósitos incidir en los modos de concebir la convivencia escolar, “alejándose de una mirada disciplinaria más tradicional y estimulando la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes” (Di Pietro y otros, 2017). Para que esto suceda, se busca modificar el enfoque clásico sobre cómo debe ser el desarrollo de la convivencia al interior de la escuela, que desde esa matriz se sostiene sobre criterios como el orden, la quietud y la pasividad de los alumnos, y que toma los conflictos como situaciones que deben sancionarse, sin necesidad de reflexionar sobre ellos. Este aspecto se retomará en detalle en el apartado sobre generación de vínculos y clima de aula del capítulo sobre la dimensión pedagógico-didáctica, pero a grandes rasgos, en las observaciones de clase realizadas, este aspecto efectivamente es algo que las docentes trabajan con especial interés.

En cuanto a la evaluación, los espacios de JE no llevan calificaciones, es decir, no son objetos de evaluación formal ni se consideran para la calificación y acreditación de los saberes escolares. Efectivamente, en ninguna de las clases observadas hubo ningún tipo de situación de examen, tan solo algunas preguntas de recapitulación de contenidos vistos en clases anteriores para contextualizar lo que se vería en esa jornada. Sin embargo, a mitad y

a fin de año se realiza una evaluación de tipo cualitativo a través de los cuadernos de trayectorias. En ellos, los diferentes docentes de los espacios y el coordinador de sede “incluyen fundamentalmente observaciones sobre aspectos actitudinales y vinculares de los chicos: cómo se relacionan con sus pares y sus docentes, cómo se comportan en las clases y cuál es su nivel de participación” (Di Pietro y otros, 2017: 85). Sin embargo, no se suelen hacer referencias al cumplimiento de las consignas o las producciones que realizan los estudiantes. El único caso en el que se pudo presenciar el armado de estos cuadernos fue el día de la clase 1 de la PExA 3, a fines de junio (momento de cierre de mitad de año). En esa ocasión, antes de entrar al aula, el observador estuvo conversando con el coordinador de sede, mientras este escribía en los cuadernos de trayectorias de los alumnos, aclarando que a muchos de los chicos apenas los conocía, y que entonces copiaba frases generalistas para no dejar el espacio en blanco.

En cuanto a la asistencia, por el momento la participación de los alumnos es optativa en escuelas primaria. Es decir, en las escuelas donde se desarrolla el Proyecto cada familia puede decidir si sus hijos se suman a las actividades realizadas en contraturno o continúan con el horario habitual de jornada simple. Sin embargo, este es un aspecto transitorio, porque se prevé que la concurrencia pase a ser obligatoria. Para primaria, esto sucederá cuando los niños que empezaron primer grado en 2017 cursen sexto grado (teóricamente, sería en 2022). Para secundaria, en cambio, la obligatoriedad ya empezó a regir para los alumnos que ingresaron en 2017 a primer año, con lo cual en 2018 se volvió obligatoria para todos los estudiantes de primer y segundo año (Di Pietro y otros, 2017). La no obligatoriedad en la mayoría de las instituciones genera una participación muy dispar, según la sede que se tenga en cuenta, aunque también se da el caso de alumnos que algunos días faltan a clases curriculares, pero asisten a Jornada Extendida. El informe de Di Pietro y otros (2017) menciona que, en los primeros dos años de aplicación, el promedio global de asistencia rondó el 61% de la matrícula, pero con casos extremos: mientras que en algunas escuelas la asistencia promedio llegaba al 80%, en otras rondaba el 36%. En el caso de las seis clases observadas que se analizan, en ninguna de ellas la docente a cargo tomó lista, aunque eso no implica que no haya habido un registro de asistencias por parte de otro actor o en otro momento. La asistencia a los espacios fue muy dispar, tanto si se comparan las

mismas clases de cada docente, como si se comparan las docentes entre sí. A continuación, se detalla la concurrencia:

- PExA 1: en la primera clase estuvieron presentes 7 alumnos, mientras que en la segunda clase hubo 12. Vale aclarar que, en la segunda ocasión, se sumó un grupo de otro año que no había estado en la primera, por lo que es difícil determinar la variación real de la asistencia.
- PExA 2: en la primera clase estuvieron presentes 18 alumnos, mientras que en la segunda eran solo 9. Nuevamente hay una salvedad: en la primera ocasión se juntaron los grupos de Investigación en Acción con Ajedrez, mientras que en la segunda abordaron el espacio por separado, por lo que es difícil saber la variación real del nivel de asistencia.
- PExA 3: en su primera clase hubo un total de 13 alumnos asistentes, mientras que en la segunda hubo 11.

Espacio-tiempo y modos de agrupamiento

Teniendo en cuenta que las voces de los protagonistas entrevistados en la investigación de 2017 apuntan a que desde Jornada Extendida se trata de lograr que la vida cotidiana escolar presente una mayor flexibilidad y heterogeneidad frente a la rigidez que se le atribuye a los espacios curriculares, en esta sección se describirán las maneras de agrupamiento de los alumnos en los espacios observados, así como también la distribución de los tiempos, para indagar en qué proporción se da esta flexibilidad.

En lo relacionado con las agrupaciones, el Proyecto busca cuestionar las formas en que las escuelas tradicionales disponen los agrupamientos de alumnos bajo la lógica organizativa de grados, años y secciones. Un rasgo distintivo fundamental de esta propuesta es la flexibilidad al momento de determinar los grupos de trabajo, de diferentes maneras: promoviendo la unificación de diferentes secciones de un mismo año de estudio o bien favoreciendo la “mezcla” de alumnos que están en distintos años de su escolaridad. Todo esto responde a que desde quienes llevan adelante la propuesta, las formas rígidas de agrupamiento de los espacios curriculares no favorecen las relaciones e intercambios, es

decir, la convivencia escolar (Di Pietro y otros, 2017). En el caso de las clases observadas, se dieron las siguientes variantes:

- PExA 1: en la clase 1, solo estaban presentes alumnos de un 7° grado, mientras que en la clase 2, el grupo lo formaban alumnos de 6° y 7° grado. En ambas ocasiones, la docente estuvo sola.
- PExA 2: en ambas clases, hubo alumnos de 7° grado, pero en la primera trabajaron juntos los grupos de Investigación en Acción con los de Ajedrez (colaborando ambos docentes en un proyecto en común), mientras que en la segunda clase la docente de Investigación en Acción estuvo sola.
- PExA 3: en la primera clase hubo solamente alumnos de un 7° grado, mientras que en la segunda se sumaron algunos alumnos de 6° grado (con la referente de LENO), porque los de 7° eran pocos.

En cuanto al espacio, el Documento Marco (2018) afirma que la propuesta se podrá llevar a cabo en la misma escuela o en otros espacios del barrio (clubes, polideportivos, bibliotecas, etc.), y que este uso permitirá afianzar la relación de las familias de las escuelas con la comunidad. El informe de Di Pietro y otros (2018) afirma que esta decisión no responde solo a razones prácticas –las limitaciones que enfrentan muchas escuelas respecto de la disponibilidad de espacios– sino que también se toma “por la influencia que ejercen las condiciones espaciales en los procesos de aprendizaje, aspecto que se vincula con el objetivo (...) de generar nuevas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje” (pág. 53). Sin embargo, esta innovación en los espacios donde se desarrollan las actividades es fruto de una fuerte crítica, pues se considera que es sobre todo resultado de la necesidad y no de una decisión organizativa de “fortalecer el vínculo con la comunidad”, como se sostiene oficialmente. Debido a que en la mayoría de las escuelas no alcanzan los espacios necesarios para realizar los talleres, ni para implementar el comedor, esta modalidad utiliza espacios no escolares que en muchas ocasiones no presentan las condiciones adecuadas para el desarrollo de las actividades, como quinchos en medio de clubes que se embarran cuando llueve, capillas o sótanos con mala acústica y salones de eventos donde los chicos se distraen corriendo, entre otros.

En la práctica, de las seis clases observadas, tres de ellas se llevaron a cabo en clubes y tres en la escuela. El detalle es el siguiente:

- PExA 1: las dos clases se desarrollaron en el mismo salón de usos múltiples (muy amplio) del Club California, con mesas, sillas y televisor disponible. Los alumnos llegaron caminando desde la escuela con la AJ.
- PExA 2: la primera clase fue en el salón de eventos del Club Alvear (al que iban por primera vez, por problemas con el club anterior), y llegaron en micro con la docente, la AJ y la coordinadora de sede; el espacio era amplio, pero con mala acústica, y los estudiantes se distraían mucho escondiéndose detrás de la barra que había en un costado. La segunda clase fue en el taller de plástica de la escuela, y se quedaron ahí porque hubo un problema con los micros, por lo que no pudieron ir al club. Se sentaron todos alrededor de una mesa grande de madera, en bancos largos.
- PExA 3: ambas clases se desarrollaron en el aula tradicional de la escuela (D.E. 6), por lo que no hubo traslados, ya que los chicos estaban ahí desde la mañana.

En cuanto al factor temporal, un día de JE se organiza del siguiente modo: los alumnos asisten a contra turno (tres veces por semana), con una duración de 3 horas y 15 minutos por día en primaria, y de 2 horas 45 minutos en secundaria. En el caso de primaria, esas 3 horas y 15 minutos se reparten 2 horas y 40 minutos para los espacios educativos (divididos en dos momentos de 1 hora y 20 minutos) y 35 minutos para el comedor, que está entre ambos turnos, mañana y tarde. En el caso de secundaria, 2 horas y 20 minutos se destinan a los espacios educativos (también separados en dos momentos) y 25 minutos se destinan al comedor. Cabe aclarar un último aspecto: en párrafos anteriores se mencionó que en muchos casos la actividad no se desarrolla en la escuela, y por eso es necesario trasladar a los alumnos (caminando o en micro) al lugar elegido. Entonces, ese tiempo de traslado se descuenta de los tiempos educativos, que varían en su duración neta según haya o no traslados, y si los hay, en base a la distancia con las locaciones (Di Pietro y otros, 2017).

Los grupos se dividen en dos secciones al llegar, y cada sección realiza diferentes actividades en simultáneo, Luego rotan e intercambian los espacios, completando el bloque de la mañana o de la tarde, según corresponda. Entre cada turno, como dijimos, se

desarrolla el almuerzo, donde los alumnos de la mañana y la tarde comparten el espacio. Luego, en caso de que las actividades no sean en la escuela, los educadores acompañan a los alumnos a la sede donde se desarrolle el espacio.

En la práctica, ocurre que los tiempos previstos y divisiones en cada día están medianamente estandarizados. Supuestamente luego de 1 hora y 20 minutos, rotan e intercambian los espacios, completando el bloque de 2 horas y 40 minutos. Pero la realidad es que, en general, la duración de cada bloque sufre alteraciones, por lo que la dimensión temporal también es flexible en el Proyecto de Jornada Extendida (con sus pros y sus contras). Precisamente, estas variaciones temporales estuvieron presentes en las clases observadas; para demostrar esto, a continuación, detallamos los horarios de comienzo y fin, y el tiempo neto de clases de cada una:

- PExA 1: las clases observadas fueron en el primer bloque del turno tarde. La primera clase comenzó a las 13:23 h y terminó 14:23 h (tiempo neto de clase: 1 hora), mientras que la segunda clase comenzó a las 13:12 h y terminó a las 14:20 h (tiempo neto de clase: 1 hora y 8 minutos). Las variaciones del horario de comienzo se debieron principalmente al tiempo consumido en el traslado hacia el club.
- PExA 2: la primera clase observada abarcó ambos bloques del turno tarde; comenzó a las 13:40 h y terminó 15:35 h (tiempo neto de clase: 2 horas y 55 minutos), mientras que la segunda clase se desarrolló en el primer bloque, comenzó a las 13:19 h y terminó a las 14:09 h (tiempo neto de clase: 50 minutos). La variación en el horario de comienzo se debe a que en la primera oportunidad hubo que trasladarse hasta el club, mientras que, en la segunda, la clase fue en la escuela misma. Vale aclarar que la primera abarcó ambos bloques del turno tarde porque fue un proyecto en conjunto entre el espacio de Investigación en Acción y Ajedrez.
- PExA 3: las clases observadas fueron en el segundo bloque del turno tarde. La primera clase comenzó a las 14:40 h y terminó 15:30 h (tiempo neto de clase: 50 minutos), mientras que la segunda clase comenzó a las 14:30 h y terminó a las 15:20 h (tiempo neto de clase: 50 minutos). La regularidad en el horario de comienzo y en la duración de la clase se explica aquí porque se desarrolla siempre dentro del

espacio escolar y se aprovechan los timbres y marcaciones de los espacios curriculares.

Uso de tecnología

Finalmente, en lo que respecta al uso de la tecnología en la nueva matriz escolar, en ese aspecto el proyecto de JE se parece más a la escuela tradicional, al menos dentro del aula, con un uso muy limitado de los recursos tecnológicos. Para empezar, en ninguna de las clases observadas se detectó un uso significativo de las TIC, salvo en la primera clase de la PExA 1 (y durante un momento acotado), donde se utilizó un televisor para proyectar fotos artísticas con un mensaje ecológico, y que los alumnos debían interpretar. Ante la consulta sobre la posibilidad de usar tecnología en su clase, la PExA 3 comentó que si bien algunos recursos están disponibles (como un proyector), los trámites y tiempos previos con que hay que reservarlos le sacan el interés para apelar a ellos. Por otro lado, por el momento no existe ninguna oferta virtual del proyecto disponible para los alumnos, tal como sostienen Rivas (2017) o Fernández Enguita (2018) que debería ofrecer la escuela del siglo XXI (una escuela en la nube o un “hiperaula virtual”). La única apuesta tecnológica parece ser, según lo publicado en la web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires²⁷, la modalidad digital, que permite realizar actividades con diferentes pantallas e impresoras 3D, pero que solo estará disponible para nivel secundario. Lo que sí existe a nivel de la nube, es un banco de experiencias pedagógicas publicado en 2018 en el Contenedor Digital de la web del Ministerio de Educación e Innovación porteño²⁸. Como se menciona en el mismo trabajo, se trata de un documento que tiene como objetivo “recuperar y socializar experiencias, actividades, recursos y proyectos educativos posibles. Es, a su vez, una herramienta fundamental para consolidar las prácticas pedagógicas que tienen lugar en los espacios educativos de Jornada Extendida” (pág. 5). Es decir, se busca recuperar colectivamente el trabajo en las escuelas con narraciones y evidencias, rompiendo con el asilamiento e individualidad de las clases por medio de la tecnología y el esfuerzo colaborativo, algo que pocas veces sucede en la matriz escolar tradicional.

²⁷ Véase: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/un-paso-mas-hacia-la-jornada-extendida>

²⁸ Véase: <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/jornada-extendida/8320/detalle/6699>

A modo de síntesis

En resumen, podemos decir que la dimensión organizacional del Proyecto dista mucho de la matriz tradicional, con una estructura que busca articularse con los espacios curriculares, pero que no se subordina a ellos, sino que corre en paralelo. Asociado al organigrama, es interesante resaltar la aparición de nuevos actores dentro del sistema educativo, como ser la ONG Enseñá x Argentina y sus egresados universitarios al frente de las clases, algo inusual y que aporta miradas que llegan desde “afuera de la caja”. En lo que hace a la oferta educativa también es algo novedoso, porque se desarrollan espacios que incluyen contenidos diferentes a los tradicionales, y se pone énfasis en la transmisión de habilidades y competencias, con una oferta que se contextualiza de acuerdo con las necesidades y solicitudes de cada sede. Los lineamientos que hacen a la asistencia y evaluación también son disruptivos, porque (al menos por el momento) en el nivel primario no hay obligatoriedad de concurrir y solo se hace una evaluación cualitativa de las trayectorias, pero que no influye en la acreditación de los alumnos dentro del espacio curricular. En lo que respecta a la organización del espacio-tiempo y modos de agrupamiento, son otros de los elementos más disruptivos, porque alteran la lógica de la matriz tradicional que imponía la graduación por edades, la equivalencia de un grupo con un aula y obviamente la asistencia diaria a la sagrada escuela. En Jornada Extendida, hay una matriz de flexibilidad que permite mezclar edades, dividir cursos, alterar los comienzos y duraciones de los bloques y trabajar en espacios ajenos a la escuela, e incluso en espacios escolares diferentes al aula; además de que se rompe con el paradigma de asistencia diaria, con una oferta que se mueve entre dos o tres días a la semana, según el nivel del que se trate. Tal vez el uso de la tecnología es uno de los aspectos que se debería atender más para poder adaptarse a las necesidades y demandas de la alfabetización digital, pero algunos pasos se van dando en este sentido; la existencia de un banco de experiencias pedagógicas para que los docentes socialicen sus prácticas refleja un cambio de mirada sobre el quehacer docente como una tarea que se puede compartir a través de la generación de evidencias.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo que resume todos los datos organizativos de las clases de las tres docentes observadas:

Tabla 1: Cuadro comparativo de la dimensión organizativa de las clases de las tres docentes observadas.

	PExA 1		PExA 2		PExA 3	
	Clase 1	Clase 2	Clase 1	Clase 2	Clase 1	Clase 2
Escuela y distrito (barrio)	D.E. 15 (Villa Urquiza)		D.E. 13 (Lugano)		D.E. 6 (Almagro)	
Fecha	30/05/18	19/09/18	08/06/18	12/10/18	27/06/18	05/09/18
Locación y espacio	Club (S.U.M.)	Club (S.U.M.)	Club (S.U.M.)	Escuela (Taller de Arte)	Escuela (aula)	Escuela (aula)
Turno y bloque	Tarde Bloque 1	Tarde Bloque 1	Tarde Bloques 1 y 2	Tarde Bloque 1	Tarde Bloque 2	Tarde Bloque 2
Hora de comienzo y fin	13:23 h a 14:23 h	13:12 h a 14:20 h	13:45 h a 15:35 h	13:19 h a 14:09 h	14:40 h a 15:30 h	13:23 h a 14:23 h
Tiempo neto de clase	1:00 h	1:12 h	2:55 h	0:50 h	0:50 h	0:50 h
Asistentes	7	12	18	8	13	11
Grupos	7°	6° y 7°	6° y 7°	7°	7°	6° y 7°
Docentes	1	1	2	1	1	2

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados.

CAPÍTULO 6: Dimensión curricular de Jornada Extendida

Para comenzar, recordaremos que el objetivo general de Jornada Extendida, según el Documento Marco (2018) es el siguiente:

Fortalecer las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes en el pasaje del nivel primario al secundario a través de la extensión del horario escolar, brindando diferentes espacios educativos para el desarrollo integral de las capacidades, así como la adquisición de los contenidos deseados para el cierre del nivel primario y necesarios para garantizar los aprendizajes de los siguientes niveles educativos (pág. 19).

Es decir, hay un interés explícito por crear una oferta educativa que promueva el desarrollo de capacidades y habilidades -como el trabajo en equipo, la flexibilidad, la adaptabilidad o la empatía- “que favorecen la puesta en práctica de los conocimientos cognitivos que se adquieren en la escuela” (Documento Marco – Jornada Extendida, 2018: 16).

Vamos a recordar -como se dijo en el capítulo anterior- que los llamados espacios educativos de los que habla el documento son: Lectura, escritura, narración y oralidad (LENO); Investigación en acción; Ciencia; Ajedrez; Teatro; Lúdico-Expresivo; Comunicación y nuevas tecnologías; y Educación Sexual Integral (ESI). Algunos de estos espacios se acercan más a la oferta formal de las escuelas mientras que otros manifiestan una diversificación en términos curriculares.

Hay que destacar que tanto LENO como Investigación en acción son dos espacios obligatorios para todas las escuelas que participan del Proyecto, porque son considerados fundamentales en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos. En el caso de LENO, la fundamentación tiene que ver con que atraviesa habilidades comunicativas básicas como la escritura y la comprensión lectora, y para eso se propone una aproximación a los textos que pueda generar mayor interés en los estudiantes. En el caso de Investigación en acción, se sostiene que es clave porque trabaja las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo de los niños y jóvenes, abordando pequeños proyectos donde ponen en práctica distintas estrategias de estudio, desarrollan su autonomía y su capacidad de organización (más abajo, al momento de contextualizar los contenidos de las clases observadas, se verán los contenidos de Investigación en Acción con más detalle).

En cambio, el resto de la oferta de espacios educativos (que no tienen relación tan estrecha con los diseños curriculares) es optativa y se define en conjunto con la conducción de las escuelas, en función de los intereses, posibilidades y necesidades. Pero una vez que se establece cuál es la oferta educativa de la sede (recordemos que son seis espacios para cada escuela primaria y cuatro para cada escuela secundaria), se busca sostenerla todo el año y se replica en ambos turnos -mañana y tarde- por igual. Un aspecto que resaltan Di Pietro y otros (2017) es que en la dimensión curricular de la propuesta casi no hay diferencias ni especificidades de acuerdo con el nivel educativo, sino que en líneas generales se ofrecen los mismos contenidos para estudiantes de primaria que de secundaria.

El origen de estos espacios educativos tiene diferentes vertientes. Algunos de ellos tienen como antecedente actividades que se vienen realizando en distintos Programas Socioeducativos del Ministerio de Educación porteño (Ajedrez escolar, Teatro escolar, Medios en la escuela y Club de Ciencias), pero para su puesta en práctica en Jornada Extendida se han reconfigurado según el contexto. Otros espacios (como LENO, Investigación en acción y Lúdico-Expresivo) fueron creados desde cero cuando empezó el proyecto. Finalmente, el espacio de ESI surgió posteriormente a la puesta en marcha de Jornada Extendida, según una demanda de los mismos alumnos y educadores

En lo que hace a los contenidos que se tratan en cada espacio, el proyecto comenzó en 2016 sin tener una definición clara de los mismos. Recién en 2017, los referentes pedagógicos, en cooperación con los especialistas de la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación e Innovación de C.A.B.A., comenzaron a elaborar una serie de documentos curriculares que apuntan constituir el encuadre general de la tarea de los Educadores. Esta tarea de redacción avanzó de manera dispar en función de las particularidades de cada espacio educativo, de acuerdo con lo mencionado en los párrafos anteriores. Por un lado, aquellos espacios que tienen antecedentes en Programas Socioeducativos preexistentes (Teatro, Ajedrez, Medios en la Escuela) tuvieron que pasar por una reelaboración que permitió adecuar la propuesta a las cualidades del nuevo formato. Por otro lado, para las ofertas con similitudes a los espacios curriculares propios de la escolaridad formal (LENO, Ciencia, Lúdico Expresivo e Investigación en Acción) la tarea consistió en establecer

puentes entre la selección de contenidos y enfoques con las prescripciones ya existentes en los Diseños Curriculares de Nivel Primario y de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Finalmente, en los espacios que surgieron con posterioridad (ESI) la escritura de los lineamientos curriculares está más atravesada por los enfoques y las visiones de los propios Referentes que recomendaron crear el espacio (Di Pietro y otros, 2017). Actualmente, todos estos documentos se encuentran agrupados y disponibles en el Documento Marco de Jornada Extendida, en la web del Ministerio de Educación e Innovación porteño²⁹.

La intención del Proyecto es que los espacios educativos se articulen con la propuesta pedagógica de las instituciones, a fin de que la Jornada Extendida no se convierta en un fragmento separado de la escuela, sino que se integre a ella y logre modificarla. Así lo afirma la ministra de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Soledad Acuña, en una nota periodística: “La jornada extendida es más escuela, no son talleres inconexos. La idea es que allí continúen los aprendizajes de la escuela, trabajando los contenidos curriculares con nuevas estrategias de enseñanza”³⁰. Esta vinculación debería concretarse al menos en dos planos: a nivel general, se trata de que Jornada Extendida se sume en el marco del Proyecto Escuela³¹ (Proyecto Educativo Institucional – PEI); en un plano más específico, se busca que los actores se vayan interrelacionando en lo referido a prácticas pedagógicas y cuestiones curriculares. Sin embargo, la búsqueda de esta articulación es un gran desafío en las condiciones existentes, porque actualmente no hay tiempos institucionales pactados de encuentro entre el plantel docente de las escuelas y los actores que se incorporan a partir del Proyecto (Di Pietro y otros, 2017).

Finalmente, yendo a los contenidos específicos, entre los objetivos que aparecen en el Documento Marco (2018), pueden resaltarse la búsqueda de que los estudiantes desarrollen habilidades académicas como el pensamiento crítico, la resolución de conflictos y la comunicación, y habilidades socioemocionales como la empatía, la asertividad y la autorregulación. Es decir, el foco no está puesto tanto en contenidos curriculares, sino más

²⁹ Véase: <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/jornada-extendida/8320/detalle/6574>

³⁰ Véase: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/jornada-extendida-9-horas-mas-de-clases-para-los-chicos>

³¹ Para más información sobre qué es un Proyecto Escuela, véase: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/caja/pe_primaria.pdf

en habilidades que los atraviesen de manera interdisciplinar. En las clases observadas, efectivamente hay una intencionalidad y un esfuerzo por lograr trabajar estas habilidades, y en el próximo capítulo -análisis de la dimensión pedagógico-didáctica- se verá esto en mayor profundidad.

Debido a que las tres clases analizadas en la presente investigación son del espacio de Investigación en acción, cerraremos este capítulo mirando con más detalle su lineamiento curricular.

El espacio de Investigación en Acción

En lo que hace a los objetivos de este espacio, según el Documento Marco de Jornada Extendida (2018), en la sección que trata específicamente de Investigación en Acción, se establece que se espera promover la alfabetización académica, es decir, los significados de “ser estudiante”. A partir de la generación de instancias de reflexión sobre sus fortalezas y debilidades, se espera que los alumnos fortalezcan las competencias que les permiten abordar las diversas áreas curriculares de la escolaridad formal (Di Pietro y otros, 2017). En el nivel primario, se apunta a trabajar principalmente técnicas de estudio básicas para organizar la información, mientras que en secundaria se espera desarrollar la autonomía y autopercepción positiva del estudiante, para sostener su trayectoria educativa.

En lo que hace a los contenidos, existen cuatro ejes, según lo propuesto en el Documento Marco (2018), que detallamos a continuación:

- El rol del estudiante: abarca temas como motivación y concentración, hábitos saludables, recursos y espacios para el estudio, organización de tiempos, agenda de estudio, estudio en grupo y preparación para las evaluaciones.
- Métodos para buscar y organizar la información: comprende temas como selección y tipos de fuentes de consulta, usos de la biblioteca, criterios de validez de fuentes, uso de buscadores y estrategias para elaborar un plan de investigación.
- Estrategias y técnicas de estudio: entre los temas propuestos, aparecen la comprensión de consignas, la toma de apuntes, los paratextos, las técnicas de

subrayado de ideas principales y secundarias, el uso de abreviaciones, la elaboración de un resumen, los cuadros comparativos, los mapas conceptuales, las líneas de tiempo y el análisis de datos estadísticos.

- Comunicación de lo aprendido: aquí se deben trabajar la exposición oral, el texto expositivo, el texto argumentativo, los debates y los modos de transmitir información de los medios de comunicación.

Se espera también que estos contenidos posibles sean atravesados por el desarrollo de habilidades socioemocionales como la autonomía, la autorregulación y el trabajo colaborativo, promoviendo esto último la construcción grupal del sentido de estudiante.

En referencia al perfil docente que se busca en este espacio, los títulos pertinentes para ejercer la docencia en ellos son los siguientes:

- ✓ Docente de nivel primario con orientación en Ciencias Sociales.
- ✓ Docente de nivel medio (Área de Ciencias Sociales).
- ✓ Licenciado/a en alguna de las siguientes carreras del Área de Ciencias Sociales: Ciencias de la Educación, Historia, Ciencias políticas, Ciencias de la comunicación, Sociología, Psicología, Letras, Antropología o Filosofía.

En el aparatado sobre la propuesta de enseñanza, el documento menciona que el docente tendrá total libertad para realizar diversos agrupamientos y utilizar los materiales de acuerdo con las particularidades de cada grupo, promoviendo así propuestas pedagógicas innovadoras. Se considera fundamental que puedan ajustar sus propuestas al contexto social y a los intereses de sus alumnos, identificando sus saberes y experiencias previos en una etapa de diagnóstico. Además, se espera, que se conviertan en referentes de los chicos, pudiendo acompañarlos en el pasaje del nivel primario al secundario.

Se le pide al docente que articule su planificación con el proyecto general de Jornada Extendida de cada sede, así como también con el trabajo de los chicos en los espacios curriculares. Se espera que se trabaje por proyectos que tengan como finalidad un producto, donde el docente funcione como un facilitador del aprendizaje.

En relación con el aspecto de la planificación, al igual que el resto de los espacios, Investigación en acción tiene una planificación anual desarrollada y presentada a principio de año por el referente pedagógico, y en base a ella cada docente elabora las planificaciones mensuales por sede. En la sección de “Anexos” puede verse la planificación anual que se usó durante 2018, que se subdivide en cuatro columnas: bimestre, mes, eje de contenidos y posibles acciones. En cada una se ofrecen indicaciones temporales (tanto el agrupamiento de meses por objetivos como los momentos de capacitaciones presenciales), curriculares y didácticas para que los docentes encuadren su trabajo en cada sede. Mirando la planificación desde el rol de observador, se puede decir en su contra que la distribución de la información resulta un poco confusa, debido a que se perciben algunas superposiciones entre las categorías (por ejemplo, en la columna de los meses, también aparecen los ejes fundamentales a trabajar) y cuesta entender del todo las subdivisiones de la información. Pese a esto, se puede mencionar a favor que el nivel de detalle de las posibles acciones propuestas es bastante alto, mencionando incluso actividades que algunos docentes ya han realizado y dieron resultado. Vale aclarar que, de los cuatro grupos de contenidos mencionados en el diseño curricular del espacio (el rol del estudiante, métodos para buscar y organizar la información, estrategias y técnicas de estudio y comunicación de lo aprendido), el último de ellos no aparece mencionado como eje principal a trabajar, sino que se incluye dentro de los métodos para buscar y organizar la información.

Describiendo más en particular el contenido del cuadro, puede verse que el año se ha separado en cuatro momentos:

1. Marzo-abril: es considerado un período diagnóstico, como se sugería en el Documento Marco. Se proponen una gran cantidad de ejes de contenidos a trabajar en este tiempo, que giran en torno a presentar el espacio y el equipo, establecer normas de convivencia y resolución de conflictos, detectar intereses y saberes previos, así como fortalezas y dificultades, construir el sentido del qué y el para qué de la escuela y atravesar todos esto con el desarrollo de habilidades socioemocionales. También se hacen recomendaciones para nivel medio: en primer año trabajar sobre emociones (miedos y expectativas) del cambio de nivel, y en segundo año hacer un balance del desempeño en el primer año. Las posibles acciones tienen que ver con la generación de rutinas, cuestiones de logística y chequeo del nivel de comprensión de consignas.
2. Mayo-junio-julio: los ejes principales son el rol del estudiante y las prácticas de estudio. Los ejes de contenidos son más acotados que en el período precedente, y

apuntan a la organización de los tiempos y el espacio escolar, así como a técnicas de recolección de información (como toma de apuntes) y de estudio (palabras claves, ideas principales, ideas secundarias, resumen, cuadro comparativo, lectura y construcción de gráficos). Nuevamente, se recuerda el trabajo transversal con habilidades socioemocionales. Las posibles acciones tienen que ver con el manejo de la agenda, la identificación de las características de la escuela y el planteo de un posible proyecto cuyo tema a trabajar surja de los intereses de los chicos, y donde puedan aplicar las técnicas de estudio vistas, utilizando la tecnología siempre que sea posible. Además, se aclara que en julio deben realizarse las evaluaciones del espacio, por medio de autoevaluación de los estudiantes y completando el cuaderno de trayectorias por parte del docente.

3. Agosto-septiembre: el eje principal son los métodos para buscar y organizar la información. El eje de contenidos gira en torno al proyecto ideado en el período anterior, y consiste en el armado de una pequeña investigación, según el tema elegido por los alumnos (donde debe poner en práctica los pasos necesarios para llegar a una conclusión). Dentro de este apartado aparece la comunicación de la información como aspecto a trabajar en el cierre de la investigación. Nuevamente se recuerda el trabajo con habilidades socioemocionales, y las acciones posibles se centran en la planificación del proyecto de investigación. Además, se espera que el docente proponga salidas didácticas que tengan que ver con la investigación de los alumnos.
4. Octubre-noviembre-diciembre: es el período de cierre y se deja libertad a los docentes para elegir el eje a trabajar, en virtud de abordar, en octubre, los contenidos pendientes que el docente considere importantes (atravesados siempre por las habilidades socioemocionales). Noviembre y diciembre se deben destinar al cierre del proyecto de sede y nuevamente a la evaluación cualitativa del espacio.

Entonces, vale recordar que los docentes del espacio deben usar esta planificación anual como marco para sus planificaciones mensuales de cada sede donde trabajan, que son enviadas al referente pedagógico (que las mira y hace observaciones) y al coordinador de sede. Los docentes que trabajan a través de la Fundación Enseñá x Argentina, además, deben presentar una planificación con un formato propio de la Fundación (ver en la sección de “Anexos”) cada vez que su tutor va a observarlos. Este modelo de planificación es más exhaustivo que el que les solicitan en el espacio de Jornada Extendida, porque agrega varios elementos. En primer lugar, se les pide una visión sobre sus estudiantes, es decir, hacia dónde quieren que vayan esos alumnos en el largo plazo. También se les pide que mencionen el tema del día, y cómo harán para trabajarlo desde una selección de habilidades académicas y socioemocionales.

Nos detendremos a detallar qué se entiende desde la Fundación por cada habilidad recortada, en base a documentos internos de trabajo:

- Habilidades académicas: son algunas habilidades cognitivas que se busca que los estudiantes desarrollen, y que son consideradas fundamentales en su trayectoria educativa. El equipo de formación de la ONG hace el siguiente recorte, de acuerdo con el interés de lo que busca que trabajen los PExAs con sus alumnos:
 - Lectura: se busca potenciar y desarrollar la capacidad de la escritura partiendo de los espacios que ocupa en la vida de cada uno de ellos hoy (y sus sentidos) para ampliar sus posibilidades de acceso y acción.
 - Oralidad: se busca potenciar y desarrollar los distintos aspectos implicados en la capacidad de comunicarse oralmente (entendida como escuchar y hablar).
 - Comprensión lectora: se busca que el alumno interprete los textos y paratextos, y los cargue de sentido dentro del contexto de la obra.
 - Pensamiento crítico: se busca estimular o potenciar la posibilidad de pensar críticamente la realidad, lo cual demanda conocer y comprender los diversos fenómenos para asumir una posición y proponer una acción.
 - Pensamiento abstracto: se busca potenciar el razonamiento, al permitir a la persona acceder a la realidad de manera alternativa para describirla y comprenderla.
 - Resolución de problemas: se busca desarrollar la habilidad del individuo de valerse de procesos cognitivos para comparar y resolver situaciones transdisciplinarias en las que el camino hacia la solución no resulta obvio de modo inmediato.
- Habilidades socioemocionales: son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, para desarrollar vínculos positivos y alcanzar las metas propuestas. El equipo de formación de la ONG hace el siguiente recorte³² (siguiendo a Otero y otros, 2017), de acuerdo con lo que se espera que los PExAs trabajen con sus alumnos:

³² A partir de principios de 2019, se agregaron empatía y trabajo colaborativo al recorte, quedando un total de seis habilidades socioemocionales.

- Autoconcepto académico: son las creencias y percepciones respecto del propio rendimiento y de las propias capacidades en el ámbito escolar.
- Autorregulación: es la capacidad de regular la conducta, la atención y emociones, poniéndolas al servicio de metas en el ámbito escolar.
- Organización y planificación: definida como la capacidad de establecer prioridades en función de objetivos, recursos materiales y tiempos.
- Perseverancia: definida como la facultad de proponerse metas a largo plazo, llevándolas adelante con ímpetu y esfuerzo.

Además, en la planificación tienen que mencionar los objetivos de esa clase, y cómo se van a vincular con la visión y las habilidades seleccionadas. Luego, deben desarrollar en detalle la estructura de la clase, indicando tiempos y actividades en cada una de las siguientes secciones:

- Motivación: se busca cautivar y desafiar a los estudiantes.
- Introducción a los saberes: maneras en que los alumnos se introducen al tema de la clase.
- Actividades de aprendizaje: actividades por las que los alumnos trabajan las habilidades y el conocimiento.
- Consolidación: momento de síntesis, feedback y metacognición de lo aprendido.

A continuación, miraremos las planificaciones y desarrollo de las clases presenciadas, y su nivel de concordancia con el diseño curricular y la planificación anual del espacio. Además, concluiremos cuánto de los contenidos trabajados tienen rasgos innovadores de la nueva matriz escolar presentada en el marco teórico.

Análisis curricular de las planificaciones y las clases observadas

PExA 1

Clase 1

En la planificación de su primera clase (del 30/05/18) se presenta como tema a trabajar “La comunicación eficaz de la información provista sobre temas relacionados con el cuidado del medio ambiente” (también figura como tema “La involucración de los estudiantes de manera proactiva”, pero no será tenido en cuenta como contenido porque se trata de un objetivo). La temática elegida está en sintonía con uno de los contenidos del diseño curricular de Investigación en acción: la comunicación de lo aprendido. Y también está en vinculación directa con la dimensión curricular de la nueva matriz escolar, es decir, la relación del contenido con la vida cotidiana de un modo práctico y real, buscando las conexiones tanto globales como locales. Esto queda de manifiesto porque se trabaja sobre la concientización ambiental, un tema que está en la agenda de muchos medios de comunicación, Estados y organismos internacionales. Con relación al marco de la planificación anual, este tema está desfasado, porque debería tocarse en el tercer bimestre, y no en el segundo, como ocurre. Las causas de esto son diversas (y relacionadas a la logística del Proyecto dentro de esa sede) pero muestran que el marco de contenidos por fechas en Jornada Extendida es una referencia flexible, que se puede adaptar a las necesidades y contingencias de cada situación. Puede inferirse que los temas tienen una articulación con temas de Ciencias Naturales del colegio, pero en la planificación esto no está explicitado. Lo que sí se observa, en relación con los requisitos de la planificación del espacio, es un trabajo intencionado de dos habilidades socioemocionales: el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

Clase 2

En la planificación de su segunda clase (del 19/09/18) se presenta como tema a trabajar “Las características de la biografía”, que es algo que los estudiantes habían estado trabajando en el espacio curricular de Prácticas del Lenguaje; por lo tanto, en esta clase se cumple con el pedido de la referente pedagógica de comenzar a articular con el diseño curricular de primaria. Incluso, sobre el cierre de la jornada, uno de los alumnos reflexiona

que el tema le sirvió para profundizar y para cuando deba escribir una biografía en la escuela (14:17 h). La temática elegida está vinculada con uno de los contenidos del diseño curricular de Investigación en acción: métodos para buscar y organizar la información, porque los estudiantes deben consultarse entre sí, imaginar o recordar datos biográficos de personas y personajes. Con relación al marco de la planificación anual de Investigación en acción, este tema está en sintonía con lo que se espera para el mes de septiembre (cuyo eje son los métodos para obtener y organizar la información), y es subsidiario de un proyecto sobre un cuento (“La camisa del hombre feliz”) que se impuso en LENO luego de las vacaciones de invierno desde la coordinación de Jornada Extendida.

PExA 2

Clase 1

En la planificación de su primera clase (del 08/06/18) se presenta como tema a trabajar “La ejecución del Proyecto ‘Mundialito de Jornada Extendida’”. Dicho proyecto se trata de un trabajo en conjunto con el educador del espacio de Ajedrez, con quien la docente comparte el día en esa sede. Aprovechando la cercanía del Mundial de Fútbol de Rusia 2018, se apela al formato de un “mundial de ajedrez” donde los alumnos jugarán ajedrez en grupos, representando a países seleccionados por los docentes. Previamente a la competición, deberán trabajar en la búsqueda de información sobre esos países a partir de categorías ya definidas (bandera, capital, población, idioma, ubicación, economía). Por medio de este trabajo, se espera abordar el concepto de identidad nacional, y desde allí llegar a ver el respeto a la diversidad, como una manera de pensar los conflictos que se suceden en el aula, la institución y el barrio. La elección del proyecto va en sintonía con los propósitos del diseño curricular y la planificación anual de Investigación en Acción para el bloque donde se incluye el mes de junio, porque allí se recomienda pensar el contexto cultural de la escuela a partir de proyectos que tengan relación con los intereses de los alumnos, y en lo posible en articulación con otros espacios. Sin embargo, en la planificación anual, se espera que la ejecución del proyecto se lleve a cabo a partir del mes de agosto, por lo que la docente se anticipa a ese lineamiento (la clase observada es la segunda dentro de la ejecución del mundialito de ajedrez). También se anticipa al eje temático vertebral, porque se busca trabajar los métodos para buscar y organizar la información (junto con la

comunicación de lo aprendido), que es el eje principal de los meses de agosto y septiembre en la planificación de Investigación en Acción. Al igual que en el caso de la PExA 1, también se observa un trabajo intencionado de dos habilidades socioemocionales: el trabajo colaborativo y la empatía. Todo lo planteado en el “mundialito de ajedrez” tiene vinculación directa con la dimensión curricular de la nueva matriz escolar, es decir, la relación del contenido con la vida cotidiana con una mirada global y local.

Clase 2

En la planificación de su segunda clase (del 12/10/18) se presenta como tema a trabajar la ejecución del Proyecto “Pasaje a la Escuela Media”, pensado exclusivamente para este grupo de alumnos de séptimo grado que el año que viene deberán elegir una escuela secundaria. El interés por esta actividad surge a partir de conversaciones con sus alumnos y los padres, donde la docente detectó que tienen poca o nula información sobre las escuelas de la zona a la que pueden asistir a partir del año siguiente, y por costumbre, la mayoría de los alumnos del barrio (de contexto muy vulnerable) eligen una única escuela que tiene fama de bajo nivel académico y poca exigencia. La observada es la primera de un conjunto de ocho clases, donde se espera que los chicos puedan abordar el tránsito de nivel desde las emociones que les genera, y que además puedan indagar sobre otras alternativas que no sean la escuela a la que va la mayoría. Esta intencionalidad va en sintonía con los postulados del diseño curricular de Investigación en Acción, donde se espera que los docentes se conviertan en referentes de sus alumnos y los acompañen en sus trayectorias reales (Documento Marco, 2018). En el marco de la planificación anual, este proyecto está alineado con lo que se espera de la etapa del año, que es la puesta en práctica de proyectos que articulen los distintos contenidos. En este caso, en relación con el diseño curricular, los contenidos a los que se les da preponderancia son los métodos para buscar y organizar la información, y el rol del estudiante. Respecto a este último tema, se sigue la sugerencia de la planificación anual de abordar el “trabajo en las emociones que genera el ingreso al nivel secundario: miedos y expectativas”, pero aquí se lo hace de forma anticipada, en séptimo grado en vez de esperar al comienzo de primer año.

PExA 3

Clase 1

En la planificación de su primera clase (del 27/06/18) se presenta como tema a trabajar “La organización del tiempo personal”. La temática elegida está en sintonía principalmente con uno de los contenidos del diseño curricular de Investigación en acción: el rol del estudiante; como también con el propósito de elaborar herramientas y estrategias para sostener sus trayectorias escolares en virtud de las demandas que tendrán en la secundaria (Documento Marco, 2018). Con relación al marco de la planificación anual, este tema está perfectamente alineado con el eje de este período (mayo, junio y julio), donde se pide que trabajen el rol del estudiante desde la organización de los tiempos y la construcción de la agenda individual. También en relación con los requisitos de la planificación del espacio, se manifiesta un trabajo intencionado de dos habilidades socioemocionales, que se verán más en detalle en el capítulo sobre la dimensión pedagógico-didáctica: el trabajo en equipo y la autorregulación, que apunta a promover la autonomía. También hay preguntas que promueven el pensamiento crítico y espacios de metacognición para consolidar los temas.

Clase 2

En la planificación de su segunda clase (del 05/09/18) se presenta como tema a trabajar “La entrevista”, (qué es, para qué sirve y la diferencia entre pregunta abierta y pregunta cerrada). Este tema está en sintonía principalmente con uno de los contenidos del diseño curricular de Investigación en acción: los métodos para recolectar y organizar la información. A su vez, ese tema constituye el eje principal del período (agosto-septiembre) de la planificación anual, por lo que segunda clase también está perfectamente alineada con los tiempos y contenidos propuestos desde el espacio, haciendo una salvedad: en la planificación anual se pide que trabajen estos temas dentro de un proyecto, y esta clase constituye una unidad individual. Lo que sí aparece es una articulación con los contenidos de Teatro, porque abordan la entrevista a partir de un texto que trabajaron en ese espacio (“Ye-Lou”, obra de teatro de Liliana Bodoc). También, en relación con los requisitos de la planificación del espacio, se manifiesta un trabajo intencionado de dos habilidades socioemocionales: la organización y planificación, y la autorregulación.

A modo de síntesis

En resumen, podemos afirmar que la dimensión curricular de Jornada Extendida también se diferencia de la matriz tradicional, porque el eje está puesto en el desarrollo transversal de habilidades (académicas y socioemocionales) y no solamente en los contenidos curriculares. Si bien hay una preocupación creciente desde los referentes pedagógicos por que los educadores se empapen de los diseños curriculares de los espacios oficiales, los documentos de cada espacio dan lineamientos generales y dejan un margen de acción muy amplio a la iniciativa de cada docente en cuanto a los temas elegidos. Eso queda demostrado en las clases observadas, que abordan temas muy diversos pese a ser del mismo espacio (Investigación en Acción) y estar desarrollándose en momentos similares (las primeras tres entre mayo y junio, y las últimas tres entre septiembre y octubre). Sin embargo, no hay una desconexión completa de lo que pasa en los espacios curriculares, o bien en otros espacios de Jornada Extendida, como se pudo ver, por ejemplo, en la segunda clase de la PExA: 1 abordó el tema de la biografía, que los estudiantes vieron en Prácticas del Lenguaje, desde un cuento que analizaron en LENO. También la PExA 2 articula su primera clase con Ajedrez (en un proyecto), y la PExA 3 usa, en su clase 2, contenidos del espacio de Teatro para trabajar sobre entrevistas.

El foco de las clases analizadas, siguiendo la cualidad de las escuelas que estudió Hernando Calvo (2015), está muy orientado a desarrollar las competencias necesarias para el siglo XXI que aparecen de forma explícita y clara en las planificaciones. Y para eso se abordan temáticas que interpelan la realidad de los estudiantes (como problemas ecológicos o proyecto de vida), porque se busca relacionar los contenidos trabajados con su vida cotidiana. Otro aspecto de los mencionados por el autor sobre las escuelas innovadoras, y que se puede rastrear en las planificaciones analizadas, consiste en que los PExAs tienen una visión sobre sus alumnos y se las comparten. Estas visiones se van reformulando a medida que avanza el año y van conociendo mejor a sus alumnos. Como se dijo anteriormente, aparecen detalladas en las planificaciones que deben entregar al observador de la Fundación Enseñá x Argentina. En el caso de la PExA 1, su visión es “Que los estudiantes sean autónomos y creativos, desarrollando sus habilidades académicas trabajando colaborativamente”. En el caso de la PExA 2, su visión es “Los alumnos de

séptimo grado sean protagonistas de su aprendizaje y logren reflexionar sobre sus propios errores a la hora de estudiar y aprendan de ellos”. Por último, la PExA 3 manifiesta como visión “Que los estudiantes sean niños curiosos y que utilicen los métodos de estudio para mejorar su trayectoria pedagógica a través de actividades lúdicas. Además, que trabajen en equipo y ejerciten la escucha activa”. De las tres visiones mencionadas, puede concluirse que ponen el foco en aquellas competencias que buscan desarrollar en sus estudiantes, haciendo énfasis en aspectos como la autonomía, protagonismo en el proceso de aprendizaje y en el esfuerzo colaborativo para sostener sus trayectorias.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo que permite visualizar los principales componentes de la organización curricular de las clases de las tres docentes observadas, y detectar en las diferencias la flexibilidad mencionada. En lugar de separar las columnas por PExA, se hará por clase, debido a que responden a un mismo período de tiempo:

Tabla 2: Cuadro comparativo de la dimensión curricular de las clases de las tres docentes observadas

	CLASE 1			CLASE 1		
	PExA 1	PExA 2	PExA 3	PExA 1	PExA 2	PExA 3
Fecha	30/05/18	08/06/18	27/06/18	19/09/18	12/10/18	05/09/18
Grupos	7°	6° y 7°	7°	6° y 7°	7°	6° y 7°
Temática	La comunicación eficaz de la información	Proyecto “Mundialito de Ajedrez”	Organización del tiempo personal	La biografía	Proyecto “Pasaje a la Escuela Media”	La entrevista
Eje trabajado	La comunicación de lo aprendido	Métodos para recolectar y organizar la información Comunicación de lo aprendido	El rol del estudiante	Métodos para recolectar y organizar la información	El rol del estudiante Métodos para recolectar y organizar la información	Métodos para recolectar y organizar la información
Relación con la planificación anual	Desfasado	Desfasado	Alineado	Alineado	Alineado	Alineado
Articulación con otros espacios	Ciencias Naturales (colegio)	Ajedrez (JE)	--	Prácticas del Lenguaje (colegio) y LENO (JE)	--	Teatro (JE)
Modalidad	Clase individual	Clase individual	Proyecto	Clase individual	Proyecto	Clase individual

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados.

CAPÍTULO 7: Dimensión pedagógico-didáctica de Jornada

Extendida

La Resolución que dio origen al Proyecto de Jornada Extendida (N°1.658/16) sostiene en su texto que se busca

promover nuevas experiencias pedagógicas que permitan dar mayor flexibilidad a las escuelas para explorar nuevos formatos pedagógicos en la búsqueda de lograr la mejora de los aprendizajes significativos para todos y cada uno de los alumnos de todas las escuelas públicas de la Ciudad (pág. 84).

A su vez, el documento base del Proyecto sostiene que los nuevos escenarios son capaces de promover experiencias de aprendizaje diferentes a las habituales, más ricas y variadas, con formatos novedosos, preponderancia del trabajo grupal sobre el individual, privilegio del componente lúdico y un uso distinto del espacio en las propuestas de enseñanza. Entonces, en el presente apartado se analizará cuánto de ello efectivamente sucede en los casos observados. Se mirarán las actividades desarrolladas por las docentes en virtud de las categorizaciones planteadas en el marco teórico, en el apartado del enfoque de la enseñanza para la diversidad, con su anclaje didáctico en las aulas heterogéneas: se trabajará sobre el diseño de la enseñanza a partir del análisis del entorno educativo, la organización del trabajo en el aula y las consignas de trabajo, como una especie de acercamiento progresivo desde lo más amplio hacia lo más específico.

El entorno educativo: los espacios en la escuela

Como afirma Anijovich (2014), los entornos educativos van más allá del espacio físico, y en ellos se refleja la concepción de enseñanza y aprendizaje que se sostiene. Como se explicó en el análisis de la dimensión organizacional de Jornada Extendida, el Documento Marco (2018) habilita que la propuesta se podrá llevar a cabo en la misma escuela o en otros espacios del barrio (clubes, polideportivos, bibliotecas, etc.), pensando que esto permitirá afianzar la relación de las familias de las escuelas con la comunidad. En sintonía

con esta expectativa fundante, el informe de Di Pietro y otros (2018) afirma que esta decisión no responde solo a razones prácticas –las limitaciones que enfrentan muchas escuelas respecto de la disponibilidad de espacios– sino que también se toma “por la influencia que ejercen las condiciones espaciales en los procesos de aprendizaje, aspecto que se vincula con el objetivo (...) de generar nuevas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje” (pág. 53). Es decir, desde la creación del Proyecto de Jornada Extendida hay un interés por flexibilizar el espacio escolar, e ir más allá de las paredes del aula.

A continuación, pondremos el foco en el vínculo del aula con el afuera y los espacios comunes, y la distribución del aula (que incluye el uso del mobiliario, el empleo de recursos diversos y la utilización de las paredes).

El vínculo con el afuera y los espacios comunes

La organización del espacio en Jornada Extendida contempla, como dijimos, la idea de superar las cuatro paredes del aula tradicional. Algo de eso sucede en las clases observadas, pues cuatro de las seis sucedieron en espacios ajenos al ámbito áulico. Tres de esos cuatro casos fueron en lugares extraescolares, dentro de salones de uso múltiple de clubes de barrio (las dos clases de la PExA 1 y la primera clase de la PExA 2), a los cuales los estudiantes llegaron caminando (PExA 1) o en micro (PExA 2), luego del almuerzo en el comedor escolar. En estas instancias hay una continuidad entre el espacio escolar y el comunitario, lo que sitúa a la escuela dentro de un ecosistema más amplio con el que interactúa. Además, aparecen dos situaciones de compartir con otros que son novedosas: el traslado en grupo a la sede (sea caminando o en micro) y el comedor (donde se juntan los turnos mañana y tarde) que en la jornada simple no formaban parte de la rutina escolar. Estas vivencias generan experiencias educativas, pues a decir de Anijovich (2014), “En la escuela (como en la calle), se comparte, se habita con otros, pares y no pares” (pág. 79). En el cuarto caso por fuera del aula (segunda clase de la PExA 2), el encuentro se desarrolló dentro de la escuela (en el taller de Arte), pero no por elección sino debido a un problema de logística que impidió contar con los micros para trasladarse al club. Esta contingencia forzó un aprovechamiento de un espacio común donde los estudiantes no suelen acceder por fuera de la clase de Educación Plástica, aunque sin un uso significativo, más allá del empleo como lugar disponible. Finalmente, ambas clases de la PExA 3 sucedieron dentro

del aula tradicional, sin alterar su estructura, con la salvedad de que, en la primera de ellas, al realizar la actividad de la búsqueda del tesoro, hubo una interacción con el “afuera” áulico (en este caso específico, el patio), donde los estudiantes tuvieron que encontrar algunas pistas escondidas. Incluso, una de las pistas estuvo pegada en la base del mástil donde se iza la bandera, lo que generó un reto de la Directora del espacio formal, por estar sentados y acostados en ese lugar.

La distribución del aula

El uso del mobiliario y el espacio áulico

El mobiliario es importante al momento de diseñar un aula heterogénea, pues debe habilitar “diferentes ubicaciones para crear espacios adecuados a las distintas actividades y momentos de aprendizaje” (Anijovich, 2014: 85 y 86). Solamente en las clases de la PExA 1 se puede apreciar un uso flexible de las mesas y sillas, según las necesidades de las tareas. La primera clase comienza con todos los estudiantes sentados en sus sillas alrededor de una sola gran mesa, pero al momento de trabajar en equipo, se separan en tres grupos. En la segunda clase, desde el comienzo les pide que se sienten cuatro chicos por mesa (13:14 h), pero las diversas consignas les van permitiendo que se paren y caminen: buscando sobres ocultos por el salón, o bien intercambiando biografías con sus compañeros entre las mesas (14:05 h). Las mesas del salón donde se trabaja son rectangulares de madera (estilo “bar”) con lugar para que se sienten cuatro personas, cómodas. Las mesas están dispersas con una separación de aproximadamente un metro y medio. La docente dispone de una parte del salón (menos de la mitad) y suele caminar entre las mesas. Si bien no hay pizarrón, hay una especie de “frente”, que sería la pared donde está colgado el televisor, y es allí donde la PExA se ubica generalmente cuando quiere hablarle a todo el grupo.

En el caso de la PExA 2, el uso del espacio del salón de eventos del club (el primer día) no es óptimo, porque no logra aprovechar a su favor las amplias dimensiones de las que dispone. En vez de delimitar un área para usar de referencia, o bien las mesas y sillas que están disponibles apiladas a un costado, deja que los chicos se acomoden libremente en el suelo (no hay uso de mobiliario) y es así que muchos varones se escapan a jugar. En un momento les pide a todos que se sienten en ronda (14:48 h), pero no terminan de hacerle

caso, y muchos no se ven las caras al momento de escucharse, lo que no favorece el sentido de la actividad. Tampoco se la ve cómoda sino más bien fija contra la pared de la cartulina, o en otro costado, pero casi siempre en la periferia de los grupos. Recién cuando los recorre en círculos (14:37 h), o cuando los convoca a pararse todos en ronda para el debate final (es decir, cuando toma la iniciativa), se percibe que trabajan mejor. Si bien no hay pizarrón, usa una pared donde hay una tela para pegar unas cartulinas, que funciona como si fuera el “frente” de la clase. En la segunda jornada, en cambio, el grupo se queda en la escuela dentro del taller de Educación Plástica. No hubo movimiento por el salón ni reagrupamientos, sino que estuvieron todo el tiempo alrededor de una mesa grande de madera, sentados en tres bancos largos. Del entorno, solamente se usó un armario del costado para pegar un afiche (13:36 h).

En cuanto al uso del espacio en las clases de la PExA 3, si bien el encuentro se desarrolla dentro de un aula tradicional, en la primera ocasión hace un aprovechamiento de toda el aula y el patio durante la búsqueda del tesoro (escondiendo pistas en ambos lados), lo que obliga a los alumnos a moverse durante todo el tiempo que dura la actividad. Pero, después del juego, en el resto de la clase y en toda la segunda observación, la disposición del espacio es la convencional del aula: la docente se ubica en su banco, en el frente, al lado del pizarrón, y los chicos se sientan en grupo en tres mesas, una más pequeña cerca de la PExA, otra más grande (al lado de la ventana que da a la calle) donde suelen juntarse los varones, y una tercera al lado de los armarios (del lado del patio), donde se ubican principalmente las mujeres. La PExA por momentos recorre los bancos para ver cómo están trabajando y consultar si necesitan ayuda, pero la mayor parte del tiempo suele mantenerse cerca del pizarrón, de pie. Utiliza este recurso (el pizarrón) en dos ocasiones: en la primera clase para explicar una agenda imaginaria (un afiche pegado en el frente) y en la segunda para hacer un pequeño esquema que se reproduce a continuación:



Utilización de recursos y uso de las paredes

Como se mencionó en el marco teórico, la oferta de diversos recursos disponibles al alcance de la mano de los alumnos (libros, revistas, computadoras, útiles, etc.) también es un elemento importante al momento de diseñar un aula heterogénea. A esto se le suma la generación de un entorno que favorezca el intercambio entre pares y la posibilidad de expresar y ver las ideas propias y ajenas, lo que suele manifestarse en el aprovechamiento de las paredes áulicas (también de los espacios comunes), lo que la autora llama “paredes interactivas”: es decir, aquellas paredes que trascienden el uso como comunicadoras de información útil y/o conmemoración de efemérides, y logran convertirse en espacios de trabajo (Anijovich, 2014).

Lamentablemente, en ninguna de las tres clases observadas hubo una presencia significativa de recursos variados a disposición de los estudiantes (cuando los hubo, fue para todos por igual) ni un empleo de las paredes como reflejo del trabajo conjunto en clase.

En relación con los recursos, en la primera clase de la PExA 1, la docente les muestra unas imágenes en el televisor y otras impresas (13:43 y 13:48 h), que deben analizar en función de algunas preguntas, pero son las mismas para todos. Luego, al momento de la actividad grupal (14:01 h), les reparte un afiche por mesa, y les avisa que deja algunos materiales en una mesa aparte para que usen según necesiten (principalmente, marcadores, tijeras y diarios). En la segunda clase, los únicos recursos que utiliza son los sobres con consignas que pega al comienzo, y que deben buscar por todo el salón, además de unas biromes que reparte para que escriban; en el resto de las actividades, los estudiantes usan sus propias hojas. En el caso de la PExA 2, el único recurso que lleva para los chicos en la clase 1 son unas hojas con preguntas que deben responder en grupo (14:10 h); además, en una tela de la pared, pega tres carteles que usa para clasificar el estado de evolución de las tareas. En la segunda clase, esta docente lleva un afiche con un recorrido, en el cual va pegando imágenes a medida que avanza la actividad, y sobre el cierre (13:56 y 14:00 h) le reparte a cada estudiante un corazón (para que escriban sus sentimientos sobre la secundaria) y un cuaderno artesanal (hecho por ella), donde deben pegar el corazón, y que será utilizado como bitácora hasta el final del año. La PExA 3 es quien pone más recursos a disposición de sus alumnos, pero tampoco ofrece posibilidad de elección entre diferentes opciones. En

ambas clases lleva palitos con el nombre de tareas y nombres de los estudiantes, para hacer la división de roles; en la primera, además, lleva caramelos para que se armen grupos al azar, y una “pelota de la palabra”, que habilita a hablar solamente a quien la posee. En ese primer encuentro, también lleva una cartulina con pistas para la búsqueda del tesoro, papeles con las pistas escondidas en el aula y el patio y un afiche con un calendario grande que analizan entre todos. En la clase 2, además de los palitos y nombres de los alumnos, lleva papelitos con consignas, preguntas y respuestas (sueltas e iguales para todos) para que trabajen en la primera actividad.

En relación con el uso de las paredes, en el caso de la PExA 1 y 3, directamente no se aprovechan. La única que ensaya un uso, aunque poco relevante, es la PExA 2. En su primera clase, utiliza una tela del salón, para pegar los carteles del organizador de tareas (“mirar la película”, “responder preguntas”), que cambian de “pendiente” a “realizado” a medida que avanzan con su ejecución; vale aclarar que todos los carteles han sido elaborados por ella. En la segunda clase, por otro lado, usa un armario del salón de plástica para pegar el afiche sobre el que trabajan en clase, también hecho por la docente. Tal vez una explicación posible de esta carencia tenga que ver con que las clases de Jornada Extendida carecen de un espacio propio y exclusivo, es decir, paredes fijas donde dejar huella de lo trabajado: esto es debido a que en algunos casos se usan los salones de un club, en otro un taller de Arte (seguramente, en otros casos similares, cualquier otro espacio disponible) y en otro el aula del espacio curricular que ya está abarrotada de carteles, cartulinas y demás producciones de los estudiantes durante sus clases con la maestra de grado.

Organización del trabajo en el aula

Como dijimos en el apartado del marco teórico, la organización del trabajo en el aula en este enfoque de aulas heterogéneas implica priorizar distintos aspectos en el diseño de diversas estrategias de enseñanza, apelando a la idea de un ambiente flexible (Anijovich, 2014). Principalmente, nos detendremos a analizar, de las clases observadas, la formulación de tareas con sentido y diferentes abordajes, el establecimiento de rutinas, la creación y/o

revisión de acuerdos de contrato de trabajo, el manejo de los tiempos y los tipos de vínculos que se promueven.

Formulación de tareas

Formular tareas de aprendizaje con sentido para los alumnos es primordial para el diseño de la enseñanza en el aula heterogénea; y estas tareas deben ofrecer alternativas de abordaje de un mismo tema y elegir el tipo de producción entre una variedad de opciones (Anijovich, 2014). Sin embargo, en ninguna de las seis clases observadas se percibe un abanico de propuestas posibles entre las que elegir la que más interese, sino que, en todos los casos, el objetivo y el formato de la tarea solicitada son homogéneos, con un grado de opcionalidad bajo en algunos casos (como en la actividad de la biografía de la clase 2 de la PExA 1, donde los estudiantes podían elegir sobre qué personaje escribir). Hecha esta aclaración fundamental, sí puede decirse que las tareas propuestas en todos los casos han tenido sentido para los alumnos, porque se vincularon con temas de su realidad cercana (como la elección de su futura escuela secundaria), con temas de utilidad para su vida escolar (como la organización de su agenda semanal), o con temas previamente trabajados en otros espacios de Jornada Extendida (como el cuento “La camisa del hombre feliz”).

Establecimiento de rutinas y acuerdos de contrato de trabajo

Como se dijo en el capítulo del marco teórico, el trabajo en un aula heterogénea necesita del establecimiento de “buenas rutinas”, entendidas como “aquellas formas de trabajo que contribuyen a mejorar los aprendizajes” (Anijovich, 2014: 45). También se precisa que estos hábitos se combinen con “acuerdos de contrato de trabajo”, entendidos como los procedimientos para las tareas y la relación con otros. Lo ideal es lograr que ambos aspectos, rutinas y contratos de trabajo, se adquieran y consolidan durante la práctica en consenso con los estudiantes, y no como una imposición docente, aunque es un proceso que lleva tiempo lograr.

En el desempeño de las tres docentes observadas se visualiza un interés explícito por desarrollar estas prácticas durante sus clases (según el protocolo de observación de la Fundación Enseñá x Argentina, esto se incluye dentro de la dimensión de “Cultura de aprendizaje”).

En el caso de la PExA 1, se observan numerosas rutinas y normas muy consolidadas que estructuran los intercambios entre alumnos y docente. En ambas clases, los chicos saben que se comienza por los objetivos (en la primera, les pregunta qué es lo primero de la clase, y todos contestan al unísono que “los objetivos”). Luego, cuando quiere que hagan silencio, en las dos observaciones se lleva la mano a la boca en distintas instancias y enseguida todos la imitan y se callan. También, cuando nota cierta superposición de voces en los intercambios grupales, les pide que respeten al que está hablando, y desde entonces todos levantan la mano para hablar. También, en un momento de la segunda clase, les recuerda que cuando no están de acuerdo con la opinión del otro, pueden manifestarlo, pero con respeto. En otra circunstancia (en la segunda clase) cuando estaba atendiendo a una chica, ante el pedido insistente de un alumno para que lo ayude, le responde “Estoy ayudando a ella, después voy” y acto seguido el chico le pide disculpas. Otra rutina observada aparece en la segunda jornada, cuando en la actividad de cierre de clase les dice que aquellos que vayan terminando, que hagan la señal (se pone la mano sobre la cabeza), y la van cumpliendo. Por último, les pide que antes de irse ordenen las mesas y le entreguen las hojas con las preguntas de metacognición a uno de sus compañeros, que las recolecta.

En el caso de la PExA 2, también hay ejemplos de rutinas y acuerdos de trabajo, pero se percibe que todavía no se han consolidado con el grupo observado. Durante la primera clase busca en cuatro ocasiones diferentes que los alumnos hagan silencio apelando a la estrategia de contar en voz alta, que termina siendo poco efectiva (incluso, termina bromeando sobre lo poco útil de esta medida). También hay un intento permanente por refrescar las normas de conducta (sobre todo el día del mundial de ajedrez), porque los estudiantes están muy desordenados. El pedido de que levanten la mano al hablar funciona esporádicamente, pero intenta al menos que se den cuenta de eso (13:23 h de la primera clase). Otra rutina que asoma por momentos es la del Trello (organizador de tareas según grado de avance), pero solamente en la primera clase, puesto que en la segunda no se sostiene. Otras tres rutinas interesantes que aparecen solo en la primera jornada observada son: el cuaderno de registro de la clase, que lo debe ir completando un voluntario desde el inicio hasta el cierre, y leer en voz alta lo que escribió antes de irse; la separación en grupos por nombres de comida (“ñoquis con estofado” y “fideos con manteca”); y los delegados de grupo, que se acercan a buscar materiales y escuchar indicaciones para transmitirlos luego

al resto. Las dos últimas prácticas -delegados y separación en grupos- no hubieran tenido sentido en la segunda clase por el bajo número de alumnos y la disposición espacial (todos sentados alrededor de una mesa).

Finalmente, en el caso de la PExA 3, al igual que en las clases de la PExA 1, se percibe un conjunto de rutinas y normas muy bien trabajadas en el grupo observado, que se cumplen de manera espontánea. En primer lugar, se destaca que cada clase empieza con la división de roles por sorteo: van pasando algunos alumnos y sacan palitos con papel de un vaso; cada palito tiene asignado un rol diferente, que puede ser silenciador (pide silencio cuando hace falta), repartidor (busca y reparte materiales), relojero (controla el tiempo) y celular (busca información en internet en caso de que haga falta). Este momento es muy valorado por los alumnos, y quienes salen sorteados aceptan gustosos la tarea; incluso, en la primera clase hubo ruido de redoblante ante cada extracción de palitos, y aplausos para los elegidos. Otra rutina, que estuvo solo al comienzo de la primera clase, es la pelota de la palabra, que consiste en que solo puede hablar ante todos quien tiene la pelota en la mano. Una tercera rutina, que también estuvo solamente presente en junio, es dividir los equipos sacando caramelos de una bolsa, con el objetivo de que no se junten siempre los más cercanos. También se pudo observar que los alumnos están acostumbrados a levantar la mano para hablar (por ejemplo, a las 15:08 h de la primera clase). También queda claro que la docente ha decidido que sus clases comenzarán con un juego (como la búsqueda del tesoro o los acertijos), para iniciar un tema y motivarlos a participar más, y terminarla con unas preguntas de reflexión sobre lo aprendido.

Uso del tiempo

El tiempo es otro elemento fundamental en la organización del trabajo en el aula, y desde el enfoque de la enseñanza en aulas heterogéneas, es un factor que debe posibilitar a los alumnos lograr sus aprendizajes. Los estudiantes precisan tiempos diferentes, y la planificación de la enseñanza implica una organización flexible que busque “generar momentos para escuchar, para pensar, escribir en soledad e intercambiar ideas con otras personas” (Anijovich, 2014: 48).

En las seis clases observadas, y en sintonía con lo mencionado en el apartado de la formulación de tareas, la flexibilidad del tiempo es escasa, y en todo momento hay una monopolización de este por parte de las docentes, que determinan un tiempo homogéneo para todo el curso, que marcha a la par. Si bien hay momentos de trabajo individual, en pares o en grupo, no hay opcionalidad, sino que el mismo tiempo corre para todos por igual, sin detenerse a corroborar el nivel de comprensión en profundidad antes de seguir avanzando, preocupadas por cumplir con lo planificado.

En el caso de la PExA 1, en la primera clase hay un buen manejo del tiempo, marcando el ritmo y la duración de las actividades, pero sobre el final se queda sin margen para hacer el cierre deseado. En cambio, en la segunda, los tiempos planeados se cumplen al pie de la letra, con una constante marcación del ritmo (“Tienen cuatro minutos para hacer la actividad”, “Quedan dos minutos”, “Tiempo, arriba las manos”), lo que hace posible que el cierre planificado se pudiera llevar a cabo sin forzarlo.

En cuanto a la PExA 2, el uso del tiempo tampoco juega a favor del desarrollo de la clase, y en ambas jornadas se le escapa sin que termine de realizar lo planificado. El día del club, se le van muchos minutos al comienzo tratando de poner orden (alrededor de quince), y la puesta en común sobre las preguntas de la película se hace demasiado extensa (casi media hora), cuando previamente muchos se dispersaron en el momento de responderlas. En la segunda clase, le dedica mucho tiempo al comienzo y al juego de motivación (veinte minutos de un total de cincuenta), y le queda poco margen para que trabajen sobre los cuadernos que les entrega. Incluso, en un momento se da cuenta del desfasaje y los apura diciendo “Vamos que queda poco tiempo y tenemos muchas cosas por hacer” (13:44 h).

En el caso de la PExA 3, el uso del tiempo juega a favor del desarrollo de la clase; la ventaja que tiene en este caso, a diferencia de las otras dos sedes observadas, es que Jornada Extendida funciona dentro de la escuela, con la regularidad horaria que implica (se sabe que las clases duran 50 minutos). En tres ocasiones (todas en la segunda clase) marca el tiempo de la tarea para que los alumnos no se distraigan, avisando cuánto queda disponible. Los puntos para mejorar tienen que ver con la duración de las actividades de inicio, que repercuten en el desarrollo de otras. Tal fue el caso de la búsqueda del tesoro, que consumió casi media hora, y no dejó tiempo para la actividad central, que era el armado

de una agenda semanal propia (quedó de tarea). En la segunda clase tampoco llegó a terminarse la actividad central (la elaboración de preguntas abiertas y cerradas), y entonces les pidió que las llevaran hechas para la semana próxima (15:15 h). Los cierres de clase también deberían ajustarse, porque quedan un poco forzados, con poco tiempo para la metacognición propuesta.

Ambiente de enseñanza: la generación de vínculos y clima de aula

El enfoque de enseñanza para la diversidad parte del supuesto de que todos pueden aprender, y se busca así reconocer las diferencias, aceptarlas y valorarlas de manera positiva. En el aula heterogénea se deben establecer relaciones de confianza y construcción compartida de conocimientos, buscando escuchar a todos los estudiantes, demostrando altas expectativas y buscando que ninguno se vuelva “invisible” (Anijovich, 2014).

Entonces, es muy importante comprender el tipo de vínculos y clima que se generan al interior del aula o espacio educativo. Para este fin, retomaremos las conceptualizaciones que Sundblad, (2016) propone en su tesis. Para analizar los vínculos, la autora de ese trabajo cita a Cámara (2001), quien afirma que la relación docente-alumno posee rasgos implícitos y explícitos que le otorgan una identidad particular, y que tienen que ver principalmente con que se trata de una relación impuesta (desde la estructura) y bipolar (de ida y vuelta). Esto genera ciertas expectativas en ambos actores, que se corroboran o no a partir de la interacción o desempeño de cada uno a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos vínculos se ponen en juego principalmente dentro del aula, pero también dentro de la institución. Entonces, vamos a diferenciar clima de aula de clima escolar. El informe elaborado por UNESCO (2013a) define al clima escolar como “el grado en que los estudiantes se sienten acogidos y respetados en la escuela, lo cual incluye entre otros aspectos las relaciones entre alumnos, con los docentes, el clima en el aula, y situaciones de violencia en la escuela” (pág. 118). Otro informe de UNESCO (2013b) afirma que “una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros” (pág. 6). El clima de aula es entonces el modo en que estas relaciones se dan dentro de la sala de clase, e incluye el manejo de la conducta por parte del docente, y se puede medir en términos

positivos (una buena organización del aula) o negativos (falta de organización en el aula) (UNESCO, 2013b). Algo importante de aclarar es que las investigaciones demuestran que tanto el clima escolar como el clima de aula influyen positiva o negativamente en los aprendizajes y logros académicos.

Es importante entonces analizar estos aspectos (tipo de vínculos y clima de aula) para saber si la convivencia que se desarrolla dentro del espacio de Jornada Extendida está alineada con la matriz tradicional (basada en la autoridad y el orden, con preponderancia de la verticalidad y la amenaza del castigo) o bien, más orientada a la nueva matriz escolar, con relaciones más horizontales, sostenidas en el diálogo, la escucha, el respeto, la empatía, la comprensión y la motivación, lo que seguramente repercutirá favorablemente en los aprendizajes de los alumnos.

En el caso de la PExA 1, este elemento de la organización del trabajo en el aula es una de sus mayores fortalezas, y en sus clases no se ha observado ni un solo conflicto, sino que se nota que los alumnos se sienten muy a gusto trabajando con la docente. En la primera clase recibe a los chicos con las mesas y materiales ya preparados, e incluso deja que la coordinadora haga una presentación en broma de los alumnos como invitados a la mesa de un programa de televisión (lo que refleja también el buen clima escolar que hay en la sede). En el momento en que los estudiantes descifran el objetivo del día, propone un aplauso para todos (13:31), y luego felicita a los que cumplieron con la tarea solicitada (13:32). En ningún momento la docente tiene que alzar la voz para que la escuchen, y las pocas veces que los chicos se superponen al hablar, enseguida lo resuelve con las estrategias que mencionamos en el apartado de las rutinas y contratos. En la segunda clase hay una marcación más notoria de las normas de convivencia, buscando siempre que el respeto sea la base de los intercambios. Tiene como costumbre recorrer las mesas durante el desarrollo de actividades, para ofrecer ayuda y motivar a quien no está trabajando, sin dejar que los alumnos se queden perdiendo el tiempo. Esto pasa en la actividad final de la primera clase cuando deben realizar un afiche en grupo (14:06 h), y en la primera actividad de armado de una definición grupal de biografía de la segunda clase (13:22 h). El seguimiento que hace de los procesos individuales permite que ningún alumno se “desconecte” de la clase, al menos no por tiempos prolongados, y se genera un clima de trabajo positivo, donde se

percibe mucha concentración, sobre todo en la segunda observación (13:49 y 14:05 h). Por último, es muy importante para promover el buen clima de aula el desarrollo de actividades lúdicas que realiza la docente. Esto sucede en dos momentos de la primera clase: en el acertijo del comienzo (13:27 h) y en el juego de Pictionary (13:35 h). En la segunda jornada, también sucede en el comienzo, cuando deben buscar sobres escondidos para determinar objetivos y consignas del día (13:14 h); también cuando deben adivinar de quién se trata la biografía que les lee (13:30), y finalmente cuando deben adivinar entre ellos las biografías que inventaron (14:02 h).

En lo que respecta a la PExA 2, esta categoría es el punto más flojo de la docente, por la dificultad que se percibe en establecer vínculos positivos con sus alumnos. En ese sentido, se acerca más a lo que se ha definido como la verticalidad de las relaciones de la matriz escolar tradicional. Las notas de observación de ambas clases poseen muchas advertencias al respecto, por comentarios cargados de cierta violencia que realiza. Por ejemplo, en la primera clase, ella pregunta cómo están y un alumno responde que mal; entonces le consulta el motivo, y el chico dice que está mal porque tiene que estar en su clase. La PExA se molesta y en tono sarcástico le dice “Voy a estar todos los viernes, así que lo lamento”. En esa jornada, las notas de percepción (comentarios subjetivos sobre lo que sucede) hablan de que “hay un clima raro” desde el comienzo (13:53 h), y además se permiten intervenciones cargadas de carga disciplinadora por parte del preceptor. En un momento, este le dice a una chica con malos modos, “¿No te das cuenta de que hay alguien hablando?”. Los constantes llamados de atención grupales, los comentarios irónicos y los retos particulares frente a todos no ayudan a generar un buen clima de aula, y la predisposición de los estudiantes no es la mejor. Sin embargo, por momentos toma cartas en el asunto, y trata de revertir la situación. Por ejemplo, cuando hace chistes para bajar la tensión, o cuando llama a los alumnos por su nombre (14:00 h de la primera clase). También es valorable el manejo del conflicto de la primera jornada, cuando dos chicos se pelearon y uno terminó golpeado en el suelo. Ahí tomó la decisión de suspender la actividad que tenía planeada, y los hizo pararse en ronda para reflexionar sobre lo que había ocurrido. En la segunda jornada, el clima fue más favorable, debido a que el espacio era más acotado y eran muchos menos alumnos. Los juegos propuestos ayudaron a generar un

clima más distendido, e incluso antes de que los estudiantes se fueran, les pidió que la despidieran con un beso (14:09 h).

La PExA 3 es otro caso donde esta categoría es una de sus mayores fortalezas. Tal como en el caso de la PExA 1, en sus clases no se ha observado ni un solo conflicto, y también se percibe que los alumnos se sienten muy a gusto trabajando con la docente. En las dos clases analizadas hay un vínculo muy cálido y respetuoso entre los alumnos y la docente, aunque se ha observado que algunos chicos tienen ciertas diferencias entre sí, sin ser nada grave. Las decisiones de la PExA no son objetadas, y todas las propuestas de actividades son aceptadas con gusto. El momento de asignación de roles del comienzo se vive con ansiedad, y es motivo de festejo el hecho de salir elegido. La docente no tuvo nunca que levantar la voz, aunque sí tal vez tuvo que controlar que algunos dispersos se pongan a trabajar. En resumen, se nota que hay una convivencia sana que favorece el trabajo, y no hay tiempos muertos ni faltas de respeto notorias, como sí ocurre en el colegio de la PExA 2 (que es otro contexto muy diferente). Donde sí se pudo notar cierta tensión, es en el clima escolar, porque los directivos de la escuela no están de acuerdo con Jornada Extendida. De hecho, mientras un grupo de chicas estaban tiradas en el piso del patio, al lado del mástil, leyendo y descifrando las pistas de la búsqueda del tesoro, pasó la directora y las regañó por estar faltándole el respeto a la bandera con esa disposición.

Las consignas de trabajo

En el capítulo correspondiente del marco teórico, dijimos que las consignas de trabajo tienen un valor fundamental en el marco de las aulas heterogéneas, pues determinan qué tipo de tarea se les ofrece a los alumnos. Para que una consigna sea considerada “auténtica”, debe demandar una tarea que tenga sentido y permita aprender en una situación con un nivel de dificultad óptimo que sea desafiante pero no paralizante (Anijovich, 2014). De las características de las consignas auténticas listadas en el capítulo mencionado, veremos cuáles pueden rescatarse de las consignas propuestas por las PExAs en sus clases.

PExA 1

El análisis de imágenes que propone en su clase 1 y el posterior trabajo de elaboración de un afiche para la concientización ecológica, tienen algunos componentes de las consignas auténticas. Desafía a los estudiantes al pedirles que digan qué ven, qué piensan y qué se preguntan, y los obliga a asumir un rol activo, sobre un tema como la contaminación que se relaciona concretamente con el mundo real y con contenidos que trabajan en Ciencias Naturales en el colegio. Las preguntas de análisis son preguntas que no tienen una única respuesta correcta y estimulan el desarrollo del pensamiento. La elaboración del afiche habilita el uso de fuentes de información diversas, y permite la elección de diversas maneras de concretarse, donde cada grupo elige qué formato y contenido llevará a cabo, además de promover la interacción social.

Las actividades vinculadas con la biografía de la clase 2 también poseen algunos rasgos de las consignas auténticas. El rol activo de los alumnos queda manifiesto en la construcción colectiva de los componentes que debe tener una biografía y en la invención de una biografía de algún personaje de un cuento que habían leído en otro espacio de JE; esto estimula también la conexión con saberes previos y una forma de opcionalidad al poder elegir libremente el personaje sobre el que escribir. Además, hay una promoción de una interacción social variada, pues hubo instancias de trabajo individual (escritura de una biografía), en pares (cuando debían adivinarse mutuamente las biografías) y plenaria (cuando definieron los rasgos de una biografía y adivinaron la biografía del profesor de Ciencias).

Por último, las preguntas de cierre de la clase buscan posibilitar la metacognición a partir de una autoevaluación sobre el propio proceso de aprendizaje a lo largo de la clase. En la primera jornada hay un intento sobre el final (14:18 h) por favorecerla con preguntas sobre qué consideran que les costó y si creen haber logrado el objetivo; pero la falta de tiempo no permitió profundizar en ellas ni compartirlas. En cambio, en la segunda jornada, este espacio de consolidación y reflexión sobre lo aprendido se desarrolla plenamente, a lo largo de los últimos once minutos de clase (entre 14:09 y 14:20). Primero, la docente les pide que copien y respondan por escrito las siguientes preguntas: “¿Cuál pensás que fue el objetivo de hoy?”, “¿Qué aprendiste hoy?”, “¿Cómo lo aprendiste?” y “Para qué pensás que te

sirve?”. Luego de cinco minutos de trabajo individual, en el cierre ponen en común oralmente algunas respuestas, con muy interesantes reflexiones.

PExA 2

El proyecto de armado de un mundialito de ajedrez posee algunos rasgos de consignas auténticas, principalmente porque se asocia con el mundo real (la proximidad del mundial de fútbol) y con los intereses de los estudiantes, muy entusiasmados con la idea de competir en equipos; a su vez, el proyecto intenta favorecer la interacción social a partir del trabajo grupal, aunque en la práctica, los intercambios entre los chicos no fueron muy productivos. Al ser un proyecto conjunto entre dos espacios (Investigación en Acción y Ajedrez), se está favoreciendo el intercambio entre áreas, y las preguntas de análisis de la película que vieron la clase anterior a la primera observada fueron muy estimulantes para el pensamiento; por ejemplo, cuando les consultó qué características tenía el país donde se desarrollaba la película, o qué otro título le pondrían, lo que posibilita una variedad de respuestas correctas. Claramente, en el planteo del proyecto los alumnos son protagonistas, pues son ellos quienes llevarán adelante el mundial y el armado de una bandera nacional. Para esto, primero deberán indagar en distintas fuentes de información sobre diversos países, para entender cuáles son los datos más relevantes al momento de comparar diferentes estados.

En cuanto al proyecto del pasaje de la escuela primaria a la secundaria, esta actividad también implica el protagonismo de los estudiantes, ya que los lleva a reflexionar sobre su propio proyecto de vida, y a buscar información sobre distintas escuelas del barrio a las que podrían acceder para continuar con sus estudios. Hay un claro interés por motivar la reflexión sobre el futuro personal a partir de la escritura del cuaderno de bitácora, situación muy relevante para el universo de los alumnos y relacionada con el mundo real que los espera en poco tiempo. La interacción social variada se promueve en momentos de escritura individual y otros de puesta en común de los temores y expectativas por el futuro.

En lo que hace a la metacognición, en la primera clase hay una búsqueda sobre el final (15:31 h) por favorecerla con preguntas sobre qué se llevaron de la jornada, en forma oral, que se hace muy rápido (de 15:31 h a 15:33 h aproximadamente), y donde los pocos aportes son de tinte negativo: “Nos llevamos tiempo perdido”, “No podemos respetarnos”. Esto

está vinculado con la dinámica improvisada de hablar entre todos sobre el conflicto de la pelea mencionado en el párrafo anterior. En la segunda clase el cierre también fue breve y brusco (duró solo un minuto), y lo monopolizó la docente, recapitulando lo visto en base a imágenes.

PExA 3

La actividad de la clase 1 gira en torno a la comprensión de la importancia de la organización personal a partir de una agenda semanal, cuestión relevante para el universo personal de los estudiantes y totalmente relacionada con los problemas de organización que se les plantean en su vida escolar. En todo momento de la clase los alumnos fueron protagonistas en la construcción del conocimiento, y la actividad de la búsqueda del tesoro favoreció el intercambio grupal junto a la reflexión a partir de la resolución de acertijos. Las preguntas posteriores de análisis del calendario colgado en el pizarrón estimularon el pensamiento, pues no fueron de fácil solución, admitiendo una variedad de respuestas posibles. Finalmente, el trabajo individual sobre la agenda personal habilitó una autoevaluación del manejo personal de los tiempos, buscando generar la necesidad de organizar y programar las propias actividades.

En lo que hace a la actividad de la clase 2, respecto a la entrevista, solamente puede considerarse como consigna auténtica la primera actividad, relacionada con la reconstrucción de una entrevista a partir de preguntas y respuestas sueltas. Fue una demanda cognitiva desafiante, que estimuló el pensamiento, a partir del desarrollo de estrategias diversas y el intercambio entre pares en primera instancia, para pasar a una posterior puesta en común plenaria. Además, esta tarea se vinculó con otra desarrollada en el espacio de L.E.N.O., lo que implicó apelar a conocimientos previos al respecto.

En lo que hace a la metacognición, en las dos clases hay un intento sobre el final por favorecerla con preguntas a responder en forma individual, acerca de qué se llevan del día. En la clase de junio se hacen por escrito y se les asigna dos minutos de plazo. En la clase de septiembre, como se dijo antes, se hacen oralmente, y responden solamente dos alumnos.

A modo de síntesis

Si bien en los casos observados los docentes han dado preponderancia a la participación y protagonismo de los estudiantes, con poca o nula exposición magistral, en resumen podemos afirmar que la dimensión pedagógico-didáctica de Jornada Extendida busca alejarse de la matriz tradicional más en las intenciones que en los hechos.

Principalmente, y mirando las prácticas de las PExAs desde el enfoque de la enseñanza para la diversidad, en ninguna de sus clases se ofrecen desde la enseñanza actividades diversas con un alto grado de opcionalidad, que tengan en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes (diferentes intereses, estilos de aprendizaje, etc.). Si bien desde el Plan de Formación de la Fundación Enseñá x Argentina se hace hincapié en la dimensión “Enseñar para alcanzar a todos”, donde la diversidad de propuestas es algo que debe suceder en el aula, en la práctica las actividades propuestas son predominantemente homogéneas, y el grado de opcionalidad es bajo o nulo. Es decir, la personalización, uno de los componentes que Rivas (2017) propone como fundamental de la nueva matriz escolar, no es algo que resalte en las prácticas observadas.

En lo que hace a la organización de los espacios interno y externos, hay un interés manifiesto por desnaturalizar y flexibilizar el aula tradicional e incluso el espacio escolar, al trasladar a los alumnos a clubes de barrio a tener clases y no solo actividad física. Pero, como hemos visto en el apartado del marco teórico, el espacio requiere que se pongan en escena los elementos necesarios para que el entorno educativo estimule una experiencia de aprendizaje diverso, autónomo y creativo (Anijovich 2014). Es decir, el simple hecho de recurrir al uso de espacios alternativos no es suficiente para lograr una oferta superadora de la matriz homogénea tradicional, sino que el entorno educativo debe ser estimulante. En las clases observadas, algo de la flexibilidad sobre el uso de los espacios educativos puede observarse, aunque no se percibe una intencionalidad y sistematización sostenida en anclajes teóricos como se propone en el enfoque de la enseñanza para la diversidad. Más bien, el uso de algunos sitios parece responder más a contingencias y necesidades logísticas que a intencionalidades pedagógicas. Rescatamos como valiosas las nuevas posibilidades de socialización y vinculación con el entorno que ofrecen el traslado a otras sedes y el

almuerzo conjunto entre los turnos mañana y tarde, que son experiencias innovadoras respecto a lo que sucede en la jornada simple.

En lo que hace a la organización del trabajo en el aula, los dos aspectos que más sobresalen en las clases analizadas son la presencia de rutinas y normas, y la generación de vínculos de confianza y una actitud de apertura que implique escuchar a todos los estudiantes. Hay un marcado interés por promover ambientes de aula favorables, cálidos y descontracturados, y por construir lazos afectivos con los jóvenes, escucharlos, entender sus temas personales y familiares. El trabajo se vuelve así más distendido, relajado y amable, aspecto muy valorado por los alumnos y por los docentes en relación con la escuela común. Todo esto, sin perder el control del curso, sino todo lo contrario (salvo en una clase de la PExA 2): hay una serie de rutinas que se siguen y se respetan, que permiten aprovechar mejor el tiempo y favorecen la convivencia. Algunas de estas rutinas hacen foco en la metacognición de los aprendizajes y las emociones: al preguntarse qué aprendió, cómo lo aprendió, qué se lleva de la clase y cómo se siente ante determinadas situaciones, el alumno realiza un proceso de autoconocimiento que no es común en los espacios curriculares. En relación con esto, y en sintonía con las expectativas de las autoridades de Jornada Extendida, se evidencia un esfuerzo y un interés por emplear una serie de diversas dinámicas lúdicas, sobre todo al comienzo de las clases, con las que se busca motivar a los alumnos y favorecer la participación, además del trabajo grupal. En relación con esto último, también desde las consignas se promueve un esfuerzo colaborativo, haciendo del trabajo grupal la forma predominante al momento de encarar una actividad.

Por último, en lo que hace a las tareas propuestas, varias de las consignas poseen algunos rasgos propios de las auténticas, promoviendo el protagonismo estudiantil, el pensamiento, la reflexión y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores tanto desde la actividad individual como desde el intercambio grupal. Se trata de propuestas que implican una variedad de respuestas correctas y relación entre distintos aspectos, y también se nota un esfuerzo por conectar las propuestas con los intereses de los estudiantes y con conocimientos previos, a partir del diálogo con otras áreas. Sin embargo, el punto débil tiene que ver con la escasa posibilidad de realizar producciones variadas para resolverlas.

En la sección del marco teórico habíamos dicho que el objetivo de la enseñanza para la diversidad es promover el desarrollo de un estudiante autónomo capaz de llevar adelante procesos de metacognición, entendiendo por esto último la acción de reflexionar sobre el propio aprendizaje. También dijimos que la autonomía y la metacognición son dos procesos convergentes, porque enseñar el trabajo metacognitivo a los estudiantes conlleva a la autorregulación de sus aprendizajes, cuestión que favorece la autonomía. La búsqueda de un estudiante autónomo rompe con el control heterónomo del docente, propio del modelo de escuela tradicional, e implica entonces que se generen vínculos de confianza entre el docente y los alumnos, a fines de que estos puedan elegir genuinamente las propuestas y los modos de resolverlas.

La pregunta entonces es si efectivamente en las clases analizadas podemos encontrar una búsqueda por promover la autonomía de los estudiantes. Como dijimos anteriormente en el análisis, el punto débil de las seis clases observadas es la baja o nula opcionalidad en las tareas propuestas por las docentes, que muestran una tendencia hacia la homogeneidad de las consignas y los tiempos, más allá de las buenas intenciones manifestadas en sus planificaciones y posteriores conversaciones sobre el desarrollo de sus clases. Sin embargo, hay indicios de la búsqueda por poner al estudiante en el centro de la toma de decisiones (sobre todo en el caso de las PExAs 1 y 3), con el desarrollo de rutinas y tareas que promueven hacerse cargo de llevar adelante determinadas situaciones de clase sin la constante supervisión del docente. También cabe resaltar la generación de vínculos de confianza a partir de un clima de aula positivo (nuevamente, sobre todo en las PExAS 1 y 3), donde casi no se presencian conflictos, debido a una asimilación por parte del alumnado de las pautas de convivencia, lo que demuestra un trabajo previo sostenido en este aspecto. Si bien esto no es condición suficiente para la promoción de alumnos autónomos, sí es condición necesaria, y un paso importante hacia esa meta.

CAPÍTULO 8: Consideraciones finales

En la presente investigación, nos propusimos como objetivo general identificar y describir el proyecto de Jornada Extendida en las escuelas públicas de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como un caso de innovación educativa en contraste con la matriz escolar tradicional. A su vez, del general se desprendían los siguientes objetivos específicos: establecer la organización del sistema de Jornada Extendida por medio del análisis de la estructura, actores intervinientes, oferta educativa, lineamientos, tiempos, modos de agrupamiento de los alumnos y uso de la tecnología; identificar qué se está aprendiendo en estos espacios a partir del análisis de los contenidos que se transmiten; y describir las pedagogías llevadas a cabo por los docentes de cada espacio visitado, definiendo sus estrategias de enseñanza. Para ello se tomaron como referencia las observaciones de seis clases de este proyecto durante 2018, de tres docentes diferentes, pertenecientes a la ONG Fundación Enseñá x Argentina, de la que el investigador formó parte en ese año como tutor regional. Además, se analizaron las planificaciones de dichas clases, diversa información recabada por el investigador dentro del marco de su tarea, los documentos oficiales que el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha elaborado sobre Jornada Extendida y la investigación de Di Pietro y otros (2017).

Aquí se evaluará entonces lo observado a la luz de las categorizaciones teóricas propuestas, para poder elaborar una visión global de lo que está ocurriendo al interior de los espacios de Jornada Extendida en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con las restricciones propias del caso. Se intentará establecer hasta qué punto el Proyecto constituye una innovación pedagógica frente a la matriz escolar tradicional, y se contrastarán las opiniones de los diversos autores citados con lo observado en los espacios a los que se tuvo acceso, para poder establecer una postura propia sobre lo que está sucediendo al interior de Jornada Extendida. Finalmente se plantearán posibles continuidades de lo trabajado, en vistas a un mayor desarrollo de los aspectos a observar y una mayor cobertura del universo de escuelas.

Categorizaciones

Está claro que el Proyecto de Jornada Extendida puede catalogarse como un caso de política educativa, por ser creado a partir de una decisión estatal. La pregunta fundamental que cabe hacer es si efectivamente se trata de una política educativa innovadora, siguiendo la clasificación de Rivas y Furman (2017).

Rivas (2017) sostiene que las políticas educativas pueden ignorar la matriz escolar tradicional, reforzarla o transformarla. Aquellas que la ignoran son las que realizan tratamientos superficiales de los problemas, sin resolverlos. En cambio, cuando la refuerzan son incrementales, pues suman más recursos sin alterar el núcleo duro. Y cuando la transforman, son realmente innovadoras.

Desde una postura crítica, podría afirmarse que se trata de una política educativa de tipo incremental porque suma horas de clase dentro del sistema educativo tradicional, y busca flexibilizar algunas de sus prácticas, pero sin una articulación sostenida ni lineamientos oficiales claros. Es decir, sería una mejora más que una innovación, con lineamientos que no alteran sustancialmente la esencia del sistema educativo. Además, el Proyecto todavía no posee una fuerte identidad ni consolidación institucional, y no cuenta con una total aceptación y adhesión por dentro y fuera del sistema educativo, tal como vimos en el apartado de actores del capítulo cinco. Otro elemento para tener en cuenta es que la propuesta se aplica solamente a los dos últimos años de primaria y dos primeros de secundaria, por lo que deja sin atender a la mayor parte de la población escolar.

Sin embargo, y considerando las reservas del caso, hay elementos que permiten ver rasgos de una innovación incipiente que intenta transformar la matriz tradicional, y que fueron detallados en los diversos apartados.

En el capítulo sobre la dimensión organizacional del sistema, pudimos ver algunos elementos clave que permiten ubicar a Jornada Extendida más cerca de la nueva matriz escolar que de la tradicional. En primer lugar, desde el organigrama del Ministerio de Educación porteño, queda claro que, si bien está dentro de la órbita de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, no depende de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal, sino que está en paralelo a ella, bajo el ala de la Dirección

General de Escuela Abierta. Esto le da la posibilidad de tener una dinámica y lineamientos propios, como ser la no obligatoriedad de asistencia (aunque es un tema que está en debate y que no se termina de definir claramente), la inexistencia de exámenes (en su lugar hay un cuaderno de seguimiento de trayectorias), la flexibilidad de los tiempos y agrupamientos (se mezclan alumnos de diversos grados y años) y el uso de nuevos espacios no escolares, como clubes y parroquias, o bien, de otros espacios dentro de la escuela, como ser el taller de plástica o la biblioteca. Además, aparecen nuevos actores involucrados que no necesariamente provienen del ámbito educativo, como ser los profesionales (egresados universitarios) que son contratados a través de la Fundación Enseñá x Argentina, que también es un ejemplo de un actor novedoso, como ser las ONG. Por último, relacionado con la estructura, dentro de cada espacio del proyecto hay un grupo de trabajo con reglas propias (coordinador de sede, ayudante de jornada, docentes) que no responde a los lineamientos de los directivos de la escuela, y que en algunas ocasiones entran en tensión con estos al no estar del todo claro cuáles son las limitaciones de su incumbencia.

En el capítulo sobre la dimensión curricular, vimos que tanto desde el Documento Marco de Jornada Extendida como desde lo que realmente pasó en las clases observadas, el foco está puesto en el alumno y en las competencias que se consideran esenciales para el presente siglo. Es decir, no hay un currículum oficial pormenorizado que deban seguir todos en simultáneo, sino más bien unos contenidos genéricos dentro de espacios educativos que buscan ofrecer experiencias que van por fuera del aula tradicional, atravesadas por las diversas habilidades académicas y socioemocionales que se quieren desarrollar. Si bien hay un interés creciente de parte de los referentes pedagógicos por alinear las clases con los diseños curriculares de la escuela, esto no siempre sucede, y la realidad muestra que en los espacios observados los docentes llevan adelante los temas que consideran prioritarios abordar con ese grupo en particular, con mucha libertad.

En el capítulo sobre la dimensión pedagógico-didáctica, pudimos visualizar que tanto desde la documentación oficial, como desde la Fundación a la que pertenecen las docentes observadas, hay un interés real por poner al alumno en el centro de la escena, promoviendo pedagogías activas que se diferencien de la clase magistral convencional y expositiva de la escuela tradicional. En este marco, hay una preocupación por captar el interés de los

asistentes desde el juego y diversas dinámicas grupales, orientadas a favorecer en gran medida la autonomía y la metacognición. En relación con esto último, en todas las clases observadas se buscó promover la reflexión sobre lo trabajado para que el estudiante pudiera hacer un análisis de lo que había experimentado, sacando conclusiones y aprendizajes. Todo esto, además, se enmarca en un claro interés por promover un clima de aprendizaje favorable, sostenido desde un vínculo más bien horizontal, enmarcado en el respeto y trato cordial, y alejado de la verticalidad tradicional.

Entonces, a partir de lo expuesto, creemos que existen evidencias para mirar a Jornada Extendida como una política educativa con germen innovador, aunque todavía tiene mucho camino por recorrer en ese sentido. En relación con esto, vale preguntarse si el Proyecto podrá sostenerse en el tiempo o será absorbido por la matriz tradicional, en lo que Sarason (1972, en Rivas, 2017) llamó el “colapso de los entornos”.

Consideramos que al ser un subsistema que se mueve en paralelo a la escuela tradicional, y que tiene su propia lógica (incluso con fuentes independientes de financiamiento), puede mostrarles a los actores de la matriz tradicional nuevos caminos o puentes para combatir la desigualdad educativa, ofreciendo experiencias de calidad a sectores sociales que de otro modo no accederían a ellas. Además, ya está dentro del cuarto año de funcionamiento, y pese a las críticas reiteradas (tanto desde el exterior como del interior), sigue creciendo en cantidad de sedes donde se pone en marcha, con la promesa política de que este año abarcará a la totalidad de las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Será cuestión de que con el paso del tiempo se vayan ajustando las deficiencias (sobre todo logísticas y de articulación pedagógica) para poder otorgarle al proyecto una mayor identidad y fortaleza. Porque precisamente esa cierta indefinición que todavía ostenta la estructura del proyecto, debido a su juventud, genera una flexibilidad ambigua, de doble faz. Es decir, al mismo tiempo que ofrece posibilidades de imaginar y realizar innovaciones pedagógicas, organizacionales y didácticas a la dura estructura del sistema escolar tradicional, abre la posibilidad de manejos discrecionales difíciles de regular, tanto desde las coordinaciones, como desde el rol de los educadores.

A favor de la propuesta, podemos decir que, en sintonía con Velda (2013), y de acuerdo con algunos estudios presentados en el capítulo del estado del arte, apoyamos la idea de que

el aumento de las horas escolares puede redundar en mejores resultados, sobre todo en los alumnos de más bajo nivel socioeconómico, pero estas mejoras son pequeñas si no se las acompaña con prácticas organizativas y pedagógicas significativas. Es decir, más horas de clase no significan necesariamente más educación, pero la observación directa de este espacio demuestra que se están desarrollando experiencias enriquecedoras que merecen la pena ser difundidas.

Finalmente, como afirman los autores mencionados en el marco teórico, estamos en una época de renacimiento de la escuela, que tiene una gran oportunidad de reinventarse en lugar de desaparecer, como pronostican algunas corrientes de opinión. Para que efectivamente se pueda alterar la matriz tradicional, es fundamental que se modifiquen sus dinámicas, su estructura y, sobre todo, que ponga realmente al alumno en el centro de la escena. Este proyecto es un claro ejemplo de que este cambio es posible, porque está gestando una nueva “gramática escolar”, y demostrando que la innovación educativa no es algo lejano e inalcanzable, sino que empieza en cada escuela, en cada aula, en cada política, y sobre todo cuando estos niveles trabajan en forma articulada. En definitiva, para cerrar con las palabras de sus protagonistas, podemos afirmar, siguiendo los dichos de su Coordinador General³³ que el Proyecto es “una búsqueda de nuevas oportunidades y posibilidades de estar, de ser y de permanecer en la escuela”. Vale resaltar la idea de que es una búsqueda, porque es un camino que está empezando y dando sus primeros pasos para ofrecer una alternativa a lo convencional, pero desde dentro de la escuela, y todavía con muchos puntos de mejora. El mejor escenario para Jornada Extendida de cara al futuro es que “convierta” a la escuela –es decir, que ayude a transformarla- y que a su vez “se convierta” en escuela -o sea, que no quede como un espacio aislado- (Di Pietro y otros, 2017). Solo el tiempo, y las acciones emprendidas en él, dirán si este pronóstico es acertado o reservado.

³³ Véase: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/jornada-extendida-9-horas-mas-de-clases-para-los-chicos>

Posibilidades a futuro

Las experiencias analizadas en el presente trabajo, si bien fueron muy valiosas, son escasas en relación a la magnitud del proyecto, que actualmente se desarrolla en 137 escuelas primarias y 50 secundarias de C.A.B.A. Dada la importancia de la generación de evidencia para poder contagiar las buenas prácticas a otras esferas, así como para poder sostener en el tiempo una experiencia innovadora, es importante que se sigan desarrollando investigaciones de este fenómeno educativo, tanto para continuar con lo valioso, como para poder corregir aquellas cuestiones que no están funcionando.

Como afirma Rivas (2017), el Estado debe “documentar, visibilizar, comunicar, sensibilizar, motivar y aprender de las innovaciones en el territorio” (pág. 92). Es decir, las autoridades estatales deben aprender a documentar y evaluar las innovaciones educativas, para que se expandan y sirvan de inspiración a distintos actores. Si bien desde el seno del Ministerio de Educación se han llevado a cabo dos investigaciones muy completas sobre el espacio de Jornada Extendida, estas han sido poco o nada difundidas (en todo el año que desde la Fundación estuvimos en contacto con este proyecto, nunca escuchamos hablar de ellas).

Además, desde la experiencia propia se puede afirmar que las autoridades de Jornada Extendida han demostrado mucha resistencia al ingreso de observadores ajenos a la estructura. Sin embargo, deben entender que una política educativa como esta necesita ser analizada con rigurosidad, además de ser sostenida en el tiempo, para poder delinear su identidad y mostrar todo su potencial. Es por esto que las puertas de los espacios donde se desarrolla Jornada Extendida deben ser abiertas con mayor facilidad a la investigación, para que la comunidad pueda comprender en profundidad de qué se trata lo que está pasando en este ecosistema. Resulta pertinente que estas investigaciones no salgan solamente desde el interior del Ministerio de Educación porteño, sino que también haya otros actores independientes (universidades, organizaciones de la sociedad civil, etc.) que puedan mirar el desarrollo de Jornada Extendida con ojos críticos, y así enriquecer los aportes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Bottinelli, L. (2016). *La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina*. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001582.pdf> [Fecha de consulta: diciembre de 2018].
- Carbonel Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesoras*. Buenos Aires, Santillana.
- Di Pietro, S. y otros (2017). *El proyecto de Jornada Extendida en su primer año de implementación. Estudio sobre sus propósitos, avances y desafíos*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_de_investigacion_-_jornada_extendida.pdf [Fecha de consulta: noviembre de 2018].
- Feldman, D. (1995). *Teorías y creencias pedagógicas de maestros noveles y experimentados*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Mimeo, selección del capítulo IV: “Relaciones entre teorías pedagógicas personales y acciones de enseñanza”.
- Fernández Arroyo, N. y Deleersnyder D. (2014). *La innovación en agenda. Apuntes para innovar en políticas públicas municipales*. Buenos Aires, CIPPEC. Disponible

- en: <https://www.cippeec.org/wp-content/uploads/2017/03/1281.pdf> [Fecha de consulta: mayo de 2019].
- Fernández Enguita, M. (2018). Hacia la hiperaula. *Cuadernos de Pedagogía*. Volumen 487, 12-14. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1lnR8XR1GBraEndMvKi9DyTEM3P2EJwRW/view> [Fecha de consulta: noviembre de 2018].
 - González, J. et al (2017). *Innovación en educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile, SUMMA. Disponible en: <https://www.summaedu.org/investigacion/libros/innovacion-en-educacion-para-el-siglo-xxi/> [Fecha de consulta: mayo de 2019].
 - Hernández Sampieri, R. et al (2010). *Metodología de la investigación*. Lima, Mc Graw Hill.
 - Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid, Fundación Telefónica. Disponible en: https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/descarga-la-publicacion/ [Fecha de consulta: mayo de 2019].
 - Meo, A. y Gunturiz, A. (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. Publicado por IPE-UNESCO. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4918> [Fecha de consulta: diciembre de 2018].
 - López, C., & Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación. 2017*. Monterrey, Tecnológico de Monterrey. Disponible en: http://escalai.com/que_escalai/guia_app/ [Fecha de consulta: mayo de 2019].
 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Jornada Extendida*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Jornada%20Extendida%202014-11-11.pdf> [Fecha de consulta: diciembre de 2018].
 - Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018). *Documento Marco - Jornada extendida*. Disponible en:

<https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/jornada-extendida/8320/detalle/6574> [Fecha de consulta: diciembre de 2018].

- Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *Banco de experiencias pedagógicas*. Disponible en: <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/jornada-extendida/8320/detalle/6699> [Fecha de consulta: diciembre de 2018].
- Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018). *Dossier: El Proyecto Jornada Extendida en su primer año de implementación*. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dossier_-_jornada_extendida.pdf [Fecha de consulta: noviembre de 2018].
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2017). *Radar de la innovación Educativa. Edu Trends*. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/redutrends> [Fecha de consulta: noviembre de 2018].
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015). *Radar de la innovación Educativa. Edu Trends*. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/redutrends> [Fecha de consulta: noviembre de 2018].
- Otero, M. P. y otros (2017). *Evaluación de Habilidades Socioemocionales. Documento marco de trabajo*. Buenos Aires, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ovalle, C. y otros (2018). *Efecto de la jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la política pública de jornada única*. En: *Educación y Ciudad*, 34, 39-52. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584789> [Fecha de consulta: mayo de 2019].
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento base*. Buenos Aires, Santillana. Disponible en:

- <https://www.cippec.org/publicacion/decalogo-de-la-innovacion-educativa/> [Fecha de consulta: noviembre de 2018].
- Rivas, A., André, F. y Delgado, L. (2017). *50 innovaciones educativas para escuelas*. Buenos Aires, CIPPEC. Disponible en: <https://www.cippec.org/publicacion/50-innovaciones-educativas-para-escuelas/> [Fecha de consulta: mayo de 2019].
 - Sánchez, B. y Coto, P. (2016). *Inspiraciones alcanzables. 15 políticas educativas destacadas en América Latina*. Buenos Aires, CIPPEC. Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1004.pdf> [Fecha de consulta: mayo de 2019].
 - Secretaría de Educación Pública de México. IIPE-UNESCO – Sede Regional Buenos Aires (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. Disponible en: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado_arte%2520jornada%2520escolar.pdf. [Fecha de consulta: noviembre de 2018]
 - Sundblad, J. (2016). *Estudio de caso sobre la enseñanza plurigrado y unidocente en una escuela rural de la provincia de Buenos Aires (tesis de grado)*. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/11852> [Fecha de consulta: mayo de 2019].
 - Terribili Filho, A. et al (2015). *Gestión de proyectos de innovación en las instituciones educativas privadas en San Pablo*. En: *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14 (27), 85-103.
 - Tuñón, I. (2018). *(In)Equidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2000-2017. Documento estadístico. Barómetro de la deuda social de la infancia*. Buenos Aires, Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2018/2018-Observatorio-BDSI->

[Documento%20Estad%C3%ADstico_Infancia.pdf](#) [Fecha de consulta: noviembre de 2018].

- UNESCO (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485> [Fecha de consulta: mayo de 2019].
- UNESCO (2013a). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago). Disponible en:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf> [Fecha de consulta: mayo de 2019].
- UNESCO (2013b). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina?* Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago). Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050> [Fecha de consulta: mayo de 2019].
- UNESCO (2016). *Innovación educativa*. Publicado por la Representación de la UNESCO en Lima, Perú. Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005> [Fecha de consulta: noviembre de 2018].
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. CIPPEC y UNICEF. Disponible en:
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1381.pdf> [Fecha de consulta: noviembre de 2018]
- Vercellino (2012). *La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas*. En: *Revista Electrónica Educare*, Vol. 16, Nº. 3, 9-36. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4112156> [Fecha de consulta: mayo de 2019].

Sitios web

- CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento): <https://www.cippec.org/>
- Compromisos de Gobierno del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: <https://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/jornada-extendida-para-todos-los-chicos-entre-11-y-14-anos>
- Fernández Enguita, M. (2019a). Codocencia: de profes, polis y compis. [Entrada en un blog]. Cuaderno de campo. Disponible en: <https://blog.enguita.info/2019/02/codocencia-de-profes-polis-y-compis.html>
- Fernández Enguita, M. (2019b). El aula como caja negra -o cómo morir de éxito. [Entrada en un blog]. Cuaderno de campo. Disponible en: <https://blog.enguita.info/2019/02/el-aula-como-caja-negra-o-como-morir-de.html>
- Fernández Enguita, M. (2018a). La hiperaula como hiperespacio. [Entrada en un blog]. Cuaderno de campo. Disponible en: <https://blog.enguita.info/2018/12/la-hiperaula-como-hiperespacio.html>
- Fernández Enguita, M. (2018b). ¿Hiperprofesores? No, gracias: al revés. [Entrada en un blog]. Cuaderno de campo. Disponible en: <https://blog.enguita.info/2018/12/hiperprofesores-no-gracias-al-reves.html>
- Fernández Enguita, M. Hacia la hiperaula [Entrada en un blog]. Docencia, investigación, consultoría y opinión en abierto. Disponible en: <https://sites.google.com/view/mfenguita/hiperaula?authuser=0>
- Fundación Enseñá x Argentina: <http://ensenaporargentina.org/>
- Kozak, D. (2017), “¿Más siempre es mejor? Reflexiones acerca de la jornada extendida”. Disponible en: <https://pensarlaescuela.com/2017/05/14/mas-siempre-es-mejor-reflexiones-acerca-de-la-jornada-extendida/> [Fecha de consulta: diciembre de 2018].
- Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación: <https://www.argentina.gob.ar/educacion>

- Observatorio de Innovación para la inclusión de Fundación Telefónica de España: <https://observatorio.profuturo.education/>
- Organización de las Naciones Unidas: <https://www.un.org/>
- SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe): <https://www.summaedu.org/>

Normativa

- Ley Nacional de Educación N° 26.206. Buenos Aires, 2006.
- Ministerio de Educación del GCBA (2016a). Resolución N° 1658. Disponible en: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/20160519.pdf> [Fecha de consulta: diciembre de 2018].
- Ministerio de Educación del GCBA (2016b). Resolución N° 9686. Disponible en: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/20160930.pdf> [Fecha de consulta: mayo de 2019].

Cursos

- Rivas, A., & Furman, M. (junio de 2017). Tipos de Innovaciones Educativas. En Curso “Innovadores Educativos”. Curso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.

Prensa

- Braginski, R., “Jornada extendida: suman hasta 4 horas de clase en dos mil escuelas del país” [En línea], Diario Clarín Digital, 19 de septiembre de 2016. Disponible en: https://www.clarin.com/sociedad/jornada-extendida-horas-clase-escuelas_0_H1GJe-0n.html [Fecha de consulta: diciembre de 2018].
- Braginski, R., “Deuda con los chicos. La jornada extendida en las primarias sigue muy lejos de la meta fijada” [En línea], Diario Clarín Digital, 26 de agosto de 2018. Disponible en: https://www.clarin.com/sociedad/jornada-extendida-primarias-sigue-lejos-meta-fijada_0_H18gWcgDX.html [Fecha de consulta: diciembre de 2018].

- Ciucci, J. M., “Larreta recargado: precariza y adeuda sueldos” [En línea], Agencia Paco Urondo, 5 de abril de 2018. Disponible en:
<http://www.agenciapacourondo.com.ar/sociedad/larreta-recargado-precariza-y-adeuda-sueldos>
- Fernández Enguita, M., “Más escuela, menos aula” [En línea], Diario El País, 29 de mayo de 2016. Disponible en:
https://elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464258460_668916.html [Fecha de consulta: diciembre de 2018].
- Puy, F. y Cortiñas, H., “Con la jornada extendida ingresa la repudiada ONG ‘Enseña x Argentina’” [En línea], La Izquierda Diario, 30 de agosto de 2016. Disponible en:
- Rivas, A., “Una política que vale la pena si se la diseña e implementa bien” [En línea], Diario Clarín Digital, 26 de agosto de 2018. Disponible en:
https://www.clarin.com/sociedad/jornada-extendida-primarias-sigue-lejos-meta-fijada_0_H18gWcgDX.html [Fecha de consulta: diciembre de 2018].


 Universidad de
San Andrés

Anexo: Planificaciones y Registros de observación de clases

PExA 1

Clase 1: Planificación

Materia	Investigación en acción	Modelo	Jornada Extendida
Año y división	7mo	Fecha	23/05/18
Visión			
Que los estudiantes sean autónomos y creativos utilizando sus habilidades académicas al servicio de la comunidad trabajando colaborativamente.			
Componentes de los objetivos de aprendizaje			
Tema		Habilidades académicas	
¿Qué temas o ideas son importantes de ser comprendidos? ¿Qué saberes son ricos en conexiones para los estudiantes?		¿Qué habilidades académicas se buscarán desarrollar? ¿Cómo se realizará? (Por ejemplo, comunicación oral, pens. crítico, investigar, leer, escribir, reflexionar, resolver problemas, etc).	
La comunicación eficaz de la información provista sobre temas relacionados con el cuidado del ambiente. La involucración de los estudiantes de manera proactiva.		Leer, escribir, reflexionar, comunicar con creatividad, resumir, diagramar, relacionar.	
Habilidades socioemocionales a trabajar			
¿Qué habilidades socioemocionales se buscarán desarrollar? ¿Cómo se realizará? Autoconcepto académico, Autorregulación, Organización Personal y Perseverancia.			
Perseverancia Organización personal Autorregulación			
Objetivos de aprendizaje			
Que los estudiantes resuman la información provista y la puedan comunicar por otros medios. Que los estudiantes trabajen de manera autónoma y puedan incentivarse, corregirse y promoverse entre los pares. Que los estudiantes trabajen colaborativamente.			

Fundamentación de la clase		
<p>¿Qué conexiones se establecen entre la visión, los objetivos de aprendizaje y las habilidades socioemocionales a desarrollar?</p> <p>¿Cómo desarrollarán y demostrarán su comprensión? ¿De qué manera desarrollarán las habilidades propuestas?</p>		
ESTRUCTURA DE LA CLASE		
Tiempo estimado	Motivación	¿Qué puede ser desafiante y cautivante para los estudiantes? ¿Cómo se evocarán los conocimientos previos de los estudiantes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante?
	<p>- Presentación del objetivo de clase: “Decir lo mismo de otra manera”</p> <p>- Juego del pictionary con palabras relacionadas al tema visto en las clases anteriores sobre la concientización del cuidado del ambiente: plástico, contaminación, Reino Unido, reciclaje, entre otros.</p>	
Tiempo estimado	Introducción a los saberes	¿Qué actividades realizarán los estudiantes para introducirse al tema de la clase? ¿Cómo se presentarán los nuevos saberes? ¿Qué ejemplos se ofrecerán? ¿Cómo se clarificarán y consolidarán estos saberes? ¿Qué recursos y materiales facilitarán el acceso a estos saberes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante? ¿Qué conexiones se pueden establecer con la vida de los estudiantes? ¿Qué evidencias indicarán que los saberes son comprendidos?
	<p>Tarea que se les había pedido a los estudiantes: recolectar información sobre la concientización del cuidado del ambiente a través de diferentes medios (tomar una foto a una publicidad, grabar algo que escuchen en la radio, envases de productos, entre otros).</p> <p>- Comenzamos la clase viendo o escuchando el material que se ha recolectado.</p>	
Tiempo estimado	Actividades de aprendizaje	¿En qué actividades acompañarás a los estudiantes para el desarrollo de las habilidades y conocimientos? ¿Qué actividades desarrollarán los estudiantes de forma autónoma para demostrar el logro de los aprendizajes y habilidades? ¿Qué será desafiante para los estudiantes? ¿Cómo vas a corroborar la comprensión? ¿Qué tipo de interacciones vas a generar con tus estudiantes (diálogos, devoluciones, preguntas, etc)? ¿De qué manera se incentivará que los estudiantes compartan sus reflexiones, ideas y aprendizajes?
	<p>- En grupos de 4 o 5 personas, elegirán algunos de los textos trabajados en clases anteriores sobre la contaminación por el papel o el plástico, noticias sobre</p>	

	<p>medidas adoptadas en otros países y en Argentina.</p> <p>- Consigna: pensar en cómo se podría comunicar esta información a la comunidad de la escuela y nuestras casas. Construir una lámina o afiche en la cual se reflejen los datos más importantes usando imágenes, flechas, cuadros de texto con algún resumen o las palabras más importantes. La lámina deberá reflejar la información y el plan de acción para comunicar esta información en la escuela y las casas.</p>	
Tiempo estimado	Consolidar	<p>¿Qué actividades se propondrán para que los estudiantes sean conscientes de lo aprendido? ¿De qué manera se sintetizará lo aprendido? ¿Cómo podemos evaluar, docentes y estudiantes, lo comprendido? ¿Cómo se dará feedback a los estudiantes?</p>
	<p>- Presentación de los trabajos por grupo y estaciones. Primero, en simultáneo cada equipo va a ver la lámina de otro equipo y anotar en un papel cuál es la información que más se destaca. También pensarán en si la presentación de la lámina los incentiva a realizar un cambio en sus hábitos siendo más consciente sobre el cuidado del ambiente, y qué podrían aportar a ese equipo. Anotarán estos puntos en la hoja.</p> <p>- Cada grupo, al regresar a su lámina leerá las anotaciones de los compañeros. Se realizará una puesta en común en base a las reflexiones.</p> <p>- Puesta en común: ¿Qué se me dificultó hoy? ¿Cómo lo resolví?</p>	

Clase 1: Registro de observación

<p align="center">PExA 1 Fecha: 30/05/18 Escuela: D.E. 15 (Villa Urquiza) Sede: Club California (S.U.M.) Espacio: Investigación en Acción Estudiantes: 7 (7°)</p>		
Hora	Acciones del docente	Acciones de los estudiantes
13:23	Prepara los materiales mientras la coordinadora de la sede charla y presenta a los alumnos al estilo del programa de Mirtha Legrand.	Se ríen de la iniciativa de la coordinadora.
13:27	Les dice “Primero lo primero... ¿qué es lo primero?”	“El objetivo”, dicen al unísono.
	Presenta la actividad: tienen que descifrar el objetivo del día. Les aclara “Yo no voy a decir nada”, y se queda parada al lado, en la punta de la mesa.	Agarran el sobre con el objetivo escrito en código (lo tienen que descifrar). Un chico anota y el resto van descifrando el mensaje. Descubren el mensaje y al unísono dicen “Decir lo mismo de otra manera”.
13:31	“Muy bien, un aplauso para todos. ¿Cómo	“Decir lo mismo de otra manera”.

	es entonces el objetivo de hoy?”	
	“¿Sobre qué veníamos hablando?”.	“Contaminación”.
13:32	“Los que trajeron el material que les pedí, tienen un minuto para traerlo”. Felicita a los que lo trajeron.	
	Les pide que se separen en grupos.	Ellos eligen la manera de separarse.
13:34	Se lleva la mano a la boca para pedir silencio.	La imitan y se callan.
	Les pide que elijan una palabra por equipo para que los otros tengan que adivinar, dibujando al estilo Pictionary.	
13:36	“¡Listo!”.	Le dan los papeles con las palabras, que son sobre la temática de la contaminación.
13:37	Cronometra para que empiecen.	La chica que tiene que dibujar no sabe qué hacer.
	Reformula la consigna y le pide a uno del otro grupo que dibuje.	Adivina rápido que la palabra es “Instagram”.
	“Muy bien. ¿Por qué era Instagram?”.	No responden.
	“Porque les mostré una noticia que estaba en Instagram.	Quieren seguir jugando.
	Les promete que, si hay tiempo, al final juegan de nuevo.	
13:40	Pide que muestren lo que trajeron.	Una chica trajo una etiqueta de Coca Cola, otra un vaso de Starbucks y un chico un envase de yerba mate.
13:41	“¿De qué manera lo que trajeron dice lo mismo de otro modo?”.	Los chicos asocian la tarea con cosas que vieron antes: “Dibujos, fotos, palabras”.
	Les pide que respeten al que está hablando porque se superponen.	
13:43	Les pasa imágenes en la tele y hace preguntas sobre lo que ven. “¿Qué información nos da esta imagen? ¿De qué manera? ¿Qué tipo de personas creen que se tuvieron que reunir para tener la imagen?” (sobre los tachos reciclables) Les va dando la palabra para que hablen todos los que levantaron la mano.	Levantán la mano para hablar.
13:46	Como los chicos no captan la respuesta que está buscando, trata de guiarlos.	Una chica dice “Un diseñador gráfico”, y es felicitada.
13:48	“Les voy a mostrar una imagen. Mírenla y piensen: ¿Qué ven?”. La foto es de una mujer tomando agua con muchas botellas tiradas alrededor.	“Una mujer tomando botellas en un carrito, vegetación, un estadio”.
	“Ahora díganme: ¿qué piensan?”.	“Cosas distintas, es raro”.
	“Por último, ¿qué se preguntan al ver la imagen?”	“¿Por qué hay cosas no relacionadas?”.

	“¿Quieren que les responda?”	“¡Sí!”.
	Es un fotógrafo francés que busca generar conciencia de la basura que generamos. No tiró la basura durante cuatro años”. Les muestra varias fotos de basura acumulada en distintos lugares.	[Uno de los chicos (F.) parece que se está dispersando.]
13:54	Hace un cierre sobre el sentido de las imágenes. Pide que recuerden el objetivo del día.	“Decir lo mismo de otra manera” dice F.
13:55	“Se tienen que dividir en grupos. ¿Los divido yo o ustedes?”	“Vos”, le piden.
	“Antes, les quiero mostrar otras fotos”. Les muestra unas imágenes impresas. Les pregunta si recuerdan qué decía la noticia que vieron la vez pasada.	“En 2050 va a haber más plástico que peces en el mar”, responde F.
13:58	“En los afiches tienen que pensar un plan de acción para dar a conocer el mensaje de concientizar de otra manera. Pueden usar gráficos, listas, esquemas, lo que quieran”.	“¿Y si lo hacemos en la escuela, lo podemos hacer de verdad?”. Quieren llevar el proyecto de reciclaje a la acción. “En la escuela no se separan residuos”.
	Los separa en grupos contando 1, 2, 3.	Se juntan en los tres grupos.
14:01	Les reparte afiches.	
14:03	“En la mesa dejo materiales para que usen”.	
14:06	Recorre las mesas preguntando qué se les ocurre hacer. Intercambia ideas, hace preguntas, los estimula a trabajar.	Debaten entre ellos. [F. y D. no se toman la actividad muy en serio, pero los otros grupos sí. El chico busca llamar la atención.]
14:11	“Les quedan seis minutos”.	
14:18	La coordinadora entra para avisar que ya hay recreo y deben terminar.	
	“Escuchen una cosa, no tenemos más tiempo, lo seguimos la clase que viene”.	[Siento que no les quedó muy claro el objetivo de la tarea, que debían pensar un plan de acción.]
	“En una hoja anoten qué les costó y qué lograron”.	“Te lo quedás vos, ¿no?” le preguntan. Se ponen a escribir concentrados.
14:21	“Del 1 al 10, ¿cuánto creen que lograron el objetivo? Que no hayan terminado la actividad no significa que no lo hayan logrado. Vamos a seguir trabajando sobre este aspecto la clase que viene”.	Responden en forma oral. Hay respuestas variadas, pero en general coinciden en que no sabrían decir porque no tuvieron la oportunidad.
14:23	Guarda los afiches.	Salen al recreo en la cancha del club.

Clase 2: Planificación

Materia	Investigación en Acción	Modelo	Jornada Extendida
Año y división	6° y 7°	Fecha	19/09/18
Visión			
Que los estudiantes sean autónomos y creativos, desarrollando sus habilidades académicas trabajando colaborativamente.			
Componentes de los objetivos de aprendizaje			
Tema		Habilidades académicas	
¿Qué temas o ideas son importantes de ser comprendidos? ¿Qué saberes son ricos en conexiones para los estudiantes?		¿Qué habilidades académicas se buscarán desarrollar? ¿Cómo se realizará? (Por ejemplo, comunicación oral, pens. crítico, investigar, leer, escribir, reflexionar, resolver problemas, etc).	
Características de la biografía		Se buscará desarrollar la escritura y comprensión lectora. Los estudiantes elaborarán un texto que requiere que desarrollen la creatividad a través de la escritura de un texto con ciertas características específicas. Luego, ante la lectura de los textos, los oyentes deberán comprenderlos, identificar la información provista y relacionarla con un personaje del cuento en cuestión.	
Habilidades socioemocionales a trabajar			
¿Qué habilidades socioemocionales se buscarán desarrollar? ¿Cómo se realizará? Autoconcepto académico, Autorregulación, Organización Personal y Perseverancia.			
Organización personal: Ante la consigna propuesta, cada estudiante deberá organizarse tanto de manera grupal como individual. Autorregulación: El objetivo de la clase propuesto como un juego para adivinar de quién es la biografía que cada estudiante escribió implica que cada uno tendrá que trabajar y realizar las consignas propuestas. Para ello deberán regular la conducta, atención y emociones.			
Objetivos de aprendizaje			
Que los estudiantes identifiquen los datos indispensables que debe tener una biografía y creen la biografía del cuento “La camisa del hombre feliz”.			

Fundamentación de la clase		
<p>¿Qué conexiones se establecen entre la visión, los objetivos de aprendizaje y las habilidades socioemocionales a desarrollar?</p> <p>¿Cómo desarrollarán y demostrarán su comprensión? ¿De qué manera desarrollarán las habilidades propuestas?</p>		
<p>A través de las consignas propuestas y la manera en la que irán conociéndolas, se busca que los estudiantes sean organizados comprendiendo y siguiendo las actividades. También deberán regular su conducta, atención y emociones trabajando colaborativamente en equipo para construir juntos el aprendizaje. Cada estudiante elaborará un texto propio que luego tendrá que leer frente a otros para jugar a adivinar de quién es la biografía.</p>		
ESTRUCTURA DE LA CLASE		
Tiempo estimado	Motivación	¿Qué puede ser desafiante y cautivante para los estudiantes? ¿Cómo se evocarán los conocimientos previos de los estudiantes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante?
3'	Búsqueda del tesoro: Se esconderán sobres en el espacio de aprendizaje. Cada sobre tendrá un número diferente, visible en el exterior. En su interior se encontrarán las consignas de la clase.	
Tiempo estimado	Introducción a los saberes	¿Qué actividades realizarán los estudiantes para introducirse al tema de la clase? ¿Cómo se presentarán los nuevos saberes? ¿Qué ejemplos se ofrecerán? ¿Cómo se clarificarán y consolidarán estos saberes? ¿Qué recursos y materiales facilitarán el acceso a estos saberes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante? ¿Qué conexiones se pueden establecer con la vida de los estudiantes? ¿Qué evidencias indicarán que los saberes son comprendidos?
5'	1. A cada mesa se le entregará una hoja con el título “biografía” y 2 consignas: 1) ¿Qué es una biografía? 2) ¿Qué datos tiene que tener sí o sí una biografía?	
3'	2. Puesta en común: cada equipo comparte lo que escribió y los demás completan su hoja si hay algo que no hayan tenido en cuenta.	
5'	3. Adivinanza: Se leerán dos biografías a modo de ejemplo sin mencionar el nombre y los estudiantes deberán adivinar de quién se trata. También pensaremos si le falta algún dato a al relato.	
Tiempo estimado	Actividades de aprendizaje	¿En qué actividades acompañarás a los estudiantes para el desarrollo de las habilidades y conocimientos? ¿Qué actividades desarrollarán los estudiantes de forma autónoma para demostrar el logro de los aprendizajes y habilidades? ¿Qué será desafiante para los estudiantes? ¿Cómo vas a corroborar la comprensión? ¿Qué tipo de interacciones vas a

		generar con tus estudiantes (diálogos, devoluciones, preguntas, etc)? ¿De qué manera se incentivará que los estudiantes compartan sus reflexiones, ideas y aprendizajes?
3'	4.	Escribir en 7 papelitos diferentes los personajes del cuento “La camisa del hombre feliz”
3'	5.	Recorrer las otras mesas y tomar un personaje. Doblar el papelito con el personaje y pegarlo en la hoja de manera tal que no se pueda ver a simple vista cuál es el personaje.
10'	6.	Escribir la biografía de ese personaje.
10'	7.	Cada estudiante leerá su texto a un compañero. El oyente tendrá que adivinar de qué personaje se trata y también identificar si están todos los elementos que constituyen una biografía.
Tiempo estimado	Consolidar	¿Qué actividades se propondrán para que los estudiantes sean conscientes de lo aprendido? ¿De qué manera se sintetizará lo aprendido? ¿Cómo podemos evaluar, docentes y estudiantes, lo comprendido? ¿Cómo se dará feedback a los estudiantes?
7'	8.	Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál pensás que fue el objetivo de hoy? • ¿Qué aprendiste hoy? • ¿Cómo lo aprendiste? • ¿Para qué pensás que te sirve?
3'	9.	Puesta en común

Clase 2: Registro de observación

PExA 1		
Fecha: 19/09/18 Escuela: D.E. 15 (Villa Urquiza) Sede: Club California (S.U.M.)		
Espacio: Investigación en Acción Estudiantes: 12 (6° y 7°)		
Hora	Acciones del docente	Acciones de los estudiantes
13:12	Entra gritando “Cada uno agarre una silla y una hoja”.	Recién llegan del patio. Le dicen que no trajeron hojas. Están intrigados por los sobres que la PExA pegó en el salón.
13:14	“Tienen que estar cuatro por mesa”.	
	Se pone la mano en la boca.	La imitan y se callan.
	“¿Notaron algo raro?”.	“Las mesas tienen sobres”.
	“Quiero dejar claro que no es una competencia. En total hay nueve sobres, les voy a dar dos minutos para que los busquen tranquilos. Preparados, listos, ya”.	Se levantan rápidamente de las sillas a buscar los sobres por el salón.

13:16	“Vuelvan a sus mesas”.	Uno de los chicos hace el conteo de sobres, y saca la conclusión de que ya están todos.
	“¿Qué piensan que hay dentro de los sobres?”.	“Pistas”, “Códigos”, “Dinero”, “Regalos” dicen.
	“Van a estar las consignas para la clase de hoy. ¿Ven que están numerados?”.	
	“Es muy importante que escuchen a la persona que tiene el sobre”.	La chica que tiene el sobre 1 lee la consigna. Se levanta y reparte una hoja por mesa.
13:19	“Tienen cuatro minutos”. Reparte lapiceras en los grupos.	Se ponen a trabajar por grupos. Tienen que responder qué es una biografía y qué características debe tener.
13:22	“Les quedan dos minutos”. Va recorriendo las mesas.	
13:23	“¡Tiempo!”	
13:24	“¿Cómo les parece la mejor manera de compartir?”	“¡Oralmente!” [Tal vez estaría bueno hacer un afiche para consolidar la puesta en común, porque parece que no todos completaron.] Hacen piedra, papel o tijera para ver quién empieza.
	“¿Se acuerdan qué tienen que hacer cuando el otro habla?”.	“Completar si nos falta algo”. “Tenemos que escuchar en silencio y responder con respeto”.
	“¿Se acuerdan lo que les dije? No es una competencia. Si alguno dice algo y no estamos de acuerdo, se lo decimos bien, con respeto”. [Muy bueno que les recuerde las normas.]	Comparten lo que hicieron en grupos.
13:28	“¿Qué dijeron ustedes que los otros no?”	“Nombre”.
	“Juntos estamos construyendo el contenido”.	El tercer grupo agrega la nacionalidad como elemento de la biografía.
13:29	“Lo importante es que en una biografía no van los detalles de la vida, sino lo más importante”.	
13:30	“¿Quién tiene el sobre 3?”.	Leen la consigna: “La profe leerá una biografía y deberemos adivinar”.
	“Ustedes tienen que adivinar de quién se trata”. Les lee una biografía.	Adivinan que es del profe de Ciencias.
	“¿Qué datos faltaron en esta biografía?” [Muy buena actividad.]	“¡Datos de la familia!” “¡Sus logros!”
13:32	“¿Quién tiene el sobre 4?”.	Leen la consigna: “Cada uno debe escribir seis nombres de personajes en papelitos”.
	“¿Alguien no escuchó el cuento ‘El hombre de la camisa feliz’?”.	“¿Hay que escribir la biografía?”, pregunta F. [Creo que no entendieron la consigna. Hay que tener cuidado con la claridad.]
	“Repetimos la consigna”.	
13:36	“Acuérdense de todas las personas que	“No me acuerdo”, dicen algunos. Se ponen a

	iban al Reino...".	trabajar concentrados en forma individual.
13:37	"¡Un minuto más!". "¡30 segundos!". "¡Tiempo! ¡Arriba las manos!".	Se ayudan entre ellos en las mesas.
13:38	"¿Quién tiene el sobre 5?".	Leen la consigna: "Recorré las otras mesas y tomá tres personajes distintos".
	"Repetí por favor que algunos no te escucharon".	Surgen algunas dudas: "¿Cómo distintos?", "¿Tres por mesa?". Se levantan y van rápido caminando por las mesas.
13:40	Se tapa la boca. Pide que lean el sobre 6.	Leen la consigna: "Elegir uno de los tres personajes de modo que quede oculto, y escribir su biografía". Surgen dudas.
	"A ver, ¿quién puede explicar?".	Uno de los chicos (S.) explica muy claramente la consigna con sus palabras. Hay dudas puntuales: "¿Cómo escribo sobre dos campesinos?", "Hay que ponerle nombre?"
	"Tienen que inventar, porque hay datos que no están en el cuento".	
	Va por las mesas haciendo aclaraciones.	
13:48	"Les doy diez minutos".	
	"Pueden inventarle el nombre. ¿Puede haber una biografía sin nombre?".	"¡No!".
13:49	"Ayúdense con la hoja que escribieron al principio, hay datos que tienen que estar sí o sí. Como acontecimiento importante, pueden poner el evento que sucede en el cuento. ¿Se acuerdan?".	Se acuerdan algo. Sacan en común que "La princesa languidecía de aburrimiento y por eso buscan la camisa del hombre feliz".
	Ante el reiterado pedido de ayuda de un chico (S.), le dice: "Estoy ayudando a ella, después voy". [Buena marcación para que respete el turno]	"Perdón".
	Va por las mesas.	
13:58	"¡Un minutito más!".	Van terminando algunos. Se levantan para que la profesora lea sus historias.
13:59	"¿Quién tiene el sobre 7?".	"Yo", dice S..
	"No lo leas todavía. Vamos cerrando la biografía".	
14:00	"Bien, abrimos el sobre 7".	Leen la consigna: "Cada uno leerá su texto a otra persona, que deberá adivinar el personaje y evaluar si faltan datos".
	"Alguien que pueda explicar de nuevo la consigna".	Una chica la explica.
14:02	"Esperen, la consigna no es intercambiar las hojas, sino leerle al otro y que	Se ponen de a dos y se leen la biografía que escribieron. [¿Si lo hicieran para todo el

	adivine”.	grupo?]
14:05	“Ahora se lo leemos a otra persona”.	Se mueven entre las mesas. [Se los ve muy enganchados con la actividad, está muy buena.]
14:07	“A una persona más, la última”.	
14:08	“Van volviendo a sus mesas”.	
14:09	“¿Estamos listos para el sobre 8?”.	Leen la consigna: “Autoevaluación: copíá las preguntas que dicta la profe”.
	“Antes del 1, pongan ‘autoevaluación’, con ‘v’, ‘c’ y tilde en la ‘o’”. “1) ¿Cuál pensás que fue el objetivo de hoy? 2) ¿Qué aprendiste hoy? 3) ¿Cómo lo aprendiste? 4) ¿Para qué pensás que te sirve?”. [Muy buenas preguntas; pero se pierde tiempo copiando que se podría usar para responder.]	
14:12	“Les doy cinco minutos para que cada uno reflexione en silencio”.	Todos se ponen a escribir en silencio.
14:15	“Los que terminaron hacen la señal” (se pone la mano sobre la cabeza). [Es divertido, pero difícil de sostener. Tal vez pensar alternativas, como carteles.]	
14:17	“Vamos terminando. Queda un último sobre. Hasta que no hagan todos silencio, no leas.”.	F. lee la consigna: “¿Quién quiere compartir lo que respondió?”. Varios levantan la mano.
	“Todos los que levantaron la mano”.	S. dice: “El objetivo fue aprender qué es una biografía, qué cosas debe tener, me sirvió para profundizar. Lo aprendí compartiendo opiniones con el grupo. Me sirve para cuando tenga que escribir una en la escuela.”. Hay tres testimonios más que dicen cosas muy parecidas.
14:20	“Les voy a pedir que dejen ordenadas las mesas, y me den las hojas, con nombre. V. va a ser el encargado de juntar las hojas”. [Gran manejo de los tiempos.]	Le dan las hojas y se van al recreo.

PExA 2

Clase 1: Planificación

Materia	Investigación en Acción	Modelo	Jornada Extendida
Año y división	Séptimo	Fecha	08/06/18
Visión			
Los alumnos de séptimo grado sean protagonistas de su aprendizaje y logren reflexionar sobre sus propios errores a la hora de estudiar y aprendan de ellos.			
Componentes de los objetivos de aprendizaje			
Tema		Habilidades académicas	
Ejecución del Proyecto “Mundialito de Jornada Extendida”		Organización de los tiempos y tareas Prácticas de estudio en grupos Detección de ideas principales Exposición oral Toma de apuntes	
Habilidades socioemocionales a trabajar			
¿Qué habilidades socioemocionales se buscarán desarrollar? ¿Cómo se realizará? Autoconcepto académico, Autorregulación, Organización Personal y Perseverancia.			
Autoconcepto académico Autorregulación Organización Perseverancia			
Objetivos de aprendizaje			
Que los estudiantes logren: - Identificar las actitudes que favorecen el conflicto y diferenciar de aquellas que favorecen las relaciones armoniosas. - Seleccionar información relevante de un texto para realizar el trabajo grupal. - Escribir un pequeño informe con la información recolectada. - Exponer de manera oral su trabajo. - Describir lo sucedido en clase.			
Fundamentación de la clase			
¿Qué conexiones se establecen entre la visión, los objetivos de aprendizaje y las habilidades			

socioemocionales a desarrollar?

¿Cómo desarrollarán y demostrarán su comprensión? ¿De qué manera desarrollarán las habilidades propuestas?

Teniendo como marco la cercanía del Mundial de Futbol desde los espacios de IEA y Ajedrez se propuso tomar el tema como medio para poder trabajar con los alumnos la identidad nacional con el objetivo de poder concientizarlos en la importancia de conocer los rasgos identitarios propios del país.

Esta propuesta está basada en la creencia de que es fundamental poder formar a los alumnos como sujetos autónomos, con capacidad de discernimiento y de interpretación (imágenes, símbolos, textos), protagonistas comprometidos con los intereses de la sociedad en la que viven.

Es propósito de esta clase generar un espacio de sensibilización, conocimiento, valoración y respeto por la identidad nacional para que los alumnos puedan desarrollar las habilidades necesarias para favorecer el respeto a la diversidad que favorezcan el poder alcanzar una sociedad con justicia social.

Este propósito se desea cumplir a través de estrategias lúdicas, recreativas y artísticas, que promuevan la participación activa y reflexiva por parte de todos los alumnos. Así como también desarrollar la empatía y la importancia de “un otro”.

ESTRUCTURA DE LA CLASE

Tiempo estimado	Motivación	¿Qué puede ser desafiante y cautivante para los estudiantes? ¿Cómo se evocarán los conocimientos previos de los estudiantes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante?	Materiales
10'	<p>Actividad 1: Se repasará junto a los alumnos las actividades realizadas y pendientes del proyecto que se comenzó la clase pasada.</p> <p>Esta actividad se realizará con el modelo Trello (adaptado).</p> <p>Las actividades para esta clase serán:</p> <ol style="list-style-type: none"> Generar un reglamento que se aplicará para todo el Mundialito. (actividad 1) Primer acercamiento a la presentación de un país. 		Hojas de papel
Tiempo estimado	Introducción a los saberes	¿Qué actividades realizarán los estudiantes para introducirse al tema de la clase? ¿Cómo se presentarán los nuevos saberes? ¿Qué ejemplos se ofrecerán? ¿Cómo se clarificarán y consolidarán estos saberes? ¿Qué recursos y materiales facilitarán el acceso a estos saberes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante? ¿Qué conexiones se	Materiales

		<p>pueden establecer con la vida de los estudiantes? ¿Qué evidencias indicarán que los saberes son comprendidos?</p>	
20'	<p>Actividad 1: Se les presentará a los alumnos una serie de palabras que favorezcan al conflicto y otras a la armonía. Luego deberán identificarlas y separarlas según corresponda. Los alumnos pueden agregar más. Luego, se pondrá en común las elecciones. Aclaración: esta actividad se llevará a cabo como una carrera.</p>		<p>Cartulina. Hojas de papel.</p>
Tiempo estimado	<p>Actividades de aprendizaje</p>	<p>¿En qué actividades acompañarás a los estudiantes para el desarrollo de las habilidades y conocimientos? ¿Qué actividades desarrollarán los estudiantes de forma autónoma para demostrar el logro de los aprendizajes y habilidades? ¿Qué será desafiante para los estudiantes? ¿Cómo vas a corroborar la comprensión? ¿Qué tipo de interacciones vas a generar con tus estudiantes (diálogos, devoluciones, preguntas, etc)? ¿De qué manera se incentivará que los estudiantes compartan sus reflexiones, ideas y aprendizajes?</p>	<p>Materiales</p>
40'	<p>Actividad 1: Tal como se hace en los mundiales, se sortearán los grupos de competición.</p> <p>Actividad 2: A cada grupo se les adjudicará, también por sorteo, un país determinado por los profesores. Ese grupo deberá buscar información relevante de ese país para luego exponerlo oralmente en grupo. La información será brindada por los profesores.</p> <p>La información que deben identificar es: País, bandera, capital, población, idioma, ubicación geográfica, economía.</p> <p>Los profesores previamente realizarán una breve presentación de lo que se espera que realicen tomando como ejemplo el país Argentina.</p> <p>Actividad 3: Cada grupo deberá exponer a sus compañeros lo elaborado. Los profesores realizarán preguntas sobre la información expuesta, de tal manera de generar comparación entre los diferentes países.</p>		<p>Hojas de papel. Mapamundi</p>

<p>Tiempo estimado</p>	<p>Consolidar</p>	<p>¿Qué actividades se propondrán para que los estudiantes sean conscientes de lo aprendido? ¿De qué manera se sintetizará lo aprendido? ¿Cómo podemos evaluar, docentes y estudiantes, lo comprendido? ¿Cómo se dará feedback a los estudiantes?</p>	<p>Materiales</p>
<p>15'</p>	<p>Actividad 1: Trello en la pared: se trabajará con los alumnos el avance del proyecto en tanto las actividades realizadas y pendientes (en caso de no lograr realizarlas en su totalidad se reflexionará el porqué) y las habilidades desarrolladas ese día.</p> <p>Actividad 2: Un alumno será elegido por los compañeros para dejar asentado en el cuaderno de Investigación en Acción lo aprendido en el día y los avances logrados en el proyecto.</p>		<p>Hojas</p> <p>Cuaderno de Investigación en Acción</p>

Clase 1: Registro de observación

<p align="center">PExA 2</p> <p align="center">Fecha: 08/06/18 Escuela: D.E. 13 (Lugano) Sede: Club Alvear (S.U.M.)</p> <p align="center">Espacio: Investigación en Acción Estudiantes: 18 (6° y 7°)</p>		
Hora	Acciones del docente	Acciones de los estudiantes
13:40	[Llegamos al salón después de hacer una ronda en un aula de la entrada, para que los alumnos bajen la ansiedad y se ordenen. Es la primera vez que vienen a este club.]	
13:42	Pega carteles en una pared del salón (la más cercana a la puerta de entrada), que dicen “tarea pendiente”, “realizado”, “habilidad desarrollada”. Los ubica en tres columnas, como organizadores de las actividades que irán a desarrollar, similar a la web de Trello. [Muy buen recurso.]	Hablan bajo, se ríen, una chica pide que se callen porque los profes están esperando.
13:44	La coordinadora de la sede les pide que se callen y les pregunta si saben qué vinieron a hacer. También indaga qué hicieron la vez pasada.	“Investigación en acción”, dice uno de los chicos. “Ajedrez”, agrega otro.
13:47	La docente los mira y les dice que se está cansando. Le dice a un chico que tiene una advertencia.	Un grupo de varones se siguen riendo y hablando por lo bajo.
	“Hace diez minutos que estamos tratando de empezar”.	

13:48	“¿Podemos empezar? ¿Cómo están?”.	“Mal”, dicen varios.
	“¿Por qué?”.	“Porque me duele el cuello”, dice un chico. Otro responde “Por Macri”. Un tercer chico contesta “Porque viene la Señó M.”.
	“Voy a estar todos los viernes, así que lo lamento. Cuando digan algo inteligente empezamos”. [No me gusta el tono.]	
13:49	“Necesito un voluntario”.	
13:51	El AJ les pide de mala manera que hagan silencio. [Se les da demasiado poder de boicotear el comienzo. ¿Si los separan de entrada?]	Se siguen riendo.
13:52	La PExA cuenta en voz alta. “Minuto y medio...”	No se callan.
13:53	El AJ le saca la cartuchera a un chico que está molestando. [Hay un clima raro.]	
13:54	“¿Saben qué hora es? Hace veinte minutos que estamos acá haciendo nada. Vamos a tener que revisar de qué manera empezar. Próxima interrupción empezamos con las negativas”.	
13:55	“N. iba a traer una caja para renovar la nuestra, pero no cumplió. Esperamos más compromiso. ¿Quiénes van a ser los delegados?”.	Varios levantan la mano.
13:57	“¿Podemos hacer silencio por favor?” [Van varias veces que lo pide.] Empieza a levantar la voz.	
	Le pide a un chico que le explique a un compañero lo que tiene que anotar en el pizarrón.	
13:58	“20, 30...”. Sigue contando para que se callen. [Rescato que los llama por su nombre, sabe todos.]	Las chicas piden que los varones se callen.
	Hace un chiste: “Bien, bajamos de dos minutos a minuto y medio...”.	Los alumnos se ríen. [Mejora el clima.]
14:00	“Bien, empezamos con la clase. ¿Se acuerdan de lo que vimos la otra vez?”.	Uno solo responde, el resto se vuelven a dispersar.
	Vuelve a contar en voz alta.	
	“Dijimos que íbamos a trabajar todos juntos porque...”.	Una chica empieza a contestar, pero otro la interrumpe y dice “Vamos a hacer un mundialito”.
	“¿Bien, nos escuchan!” le dice al profesor de Ajedrez [Con ironía.]	
	“¿La película la terminamos de ver?”.	“¡Sí!”.
	“¿Dónde la ponemos?”, señalando los	“En ‘realizado’”, dicen algunos alumnos.

	carteles en columna que pegó en la pared.	
14:05	Vuelve a pedir silencio. “Cómo estamos perdiendo el tiempo...”.	
	“Nos separamos en grupo para responder las preguntas”. Coloca el cartel de “preguntas” en “pendiente”.	
14:08		Se paran a armar los grupos y se dispersan. [Podría armar espacios definidos con postas o sillas para que no pase, en vez de dejarlos sentarse en cualquier parte del piso; el salón es muy amplio, y conviene acotarlo.]
14:10	Reparte una hoja por grupo.	Algunos caminan, juegan, gritan. Hay dos grupos que se ponen a trabajar, pero uno no.
	Se acerca para que un grupo de varones se ponga a trabajar juntos.	
	Camina por los grupos viendo si entendieron.	Hay un chico sentado en el piso al lado de la coordinadora, que fue separado por el AJ por faltar el respeto. La coordinadora lo sigue retando. [Habría que volverlo a involucrar.]
14:13	Se acerca al grupo que está en la barra, porque no están trabajando. [Muchos de los varones se portan mal juntos, tal vez habría que pensar en separarlos desde el comienzo.]	
14:15	La coordinadora saca a los chicos de la barra y les pide que se sienten en el piso.	
14:19	La PExA pega más carteles en la pared mientras el grupo trabaja. Luego se acerca a un grupo que la llama porque no entienden una pregunta.	
14:25	Los va apurando porque ve que están atrasados.	
14:33	Los vuelve a convocar a todos en plenario.	
	Apela de nuevo a contar para que se callen. [A esta altura la estrategia no es efectiva.]	Gritan, se ríen y finalmente se callan.
14:35	El AJ (que también es preceptor en la escuela) le dice a una chica, de mala manera: “¿No te das cuenta de que hay alguien hablando?”.	
14:37	“Como siempre les digo, no voy a gritarles...”.	
	“Como estamos en una competencia, ganó el equipo de las chicas”.	Un grupo de varones se queja, dicen que ganaron ellos.
	“Voluntario que lea la primera pregunta”.	

	Recorre los grupos en círculo. [Buena estrategia.]	
14:40	La coordinadora se lleva a uno chico que estaba molestando.	Empiezan a compartir entre todos lo que respondieron sobre la película de la clase pasada. [Muy buenas las preguntas, sobre todo la de “¿Qué características hay en el país de la película?”. Favorecen la capacidad de análisis.] Una de las chicas interrumpe diciendo “Profe, está hablando mal de mí”.
	“Quedate tranquila, ya voy a hablar con él”.	
14:45	Felicita a un grupo por el título propuesto para la película.	Una chica que habló antes le dice “Entonces, ¿mi título está malo?”. [Hay que tener cuidado con los comentarios de felicitación.]
14:46	Vuelve a contar para que hagan silencio (por cuarta vez).	
14:48	Promueve el debate y que opinen, pero siempre levantando la mano para hablar. [Muy buena estrategia, pero estaría mejor si los hiciera armar una ronda más definida, porque están sentados de una forma desordenada y algunos no se ven las caras.]	
14:55		Siguen respondiendo preguntas. Les gusta cuando la docente actúa o exagera.
14:59		Dos alumnos se pegan, y la coordinadora saca al que empezó.
15:00	Pega cartulinas en la pared mientras el prode de Ajedrez sigue chequeando las preguntas.	[No le hacen tanto caso como a la PExA.]
15:04	[Se hace muy larga la puesta en común.]	
15:05	Pide que un voluntario cambie las preguntas de “pendiente” a “realizado” en las columnas que están pegadas en la pared.	
	Pide que se dividan en dos grupos: “Ñoquis con estofado” y “Fideos con manteca”.	Se levantan y se agrupan de forma autónoma, pero algunos varones aprovechan para pelear. Uno de los chicos termina en el piso lastimado y llorando. Todos se acercan a ver qué pasó. Se dispersa la clase.
15:11	Los agrupa para reflexionar sobre el chico lastimado.	Se paran todos y se ponen en ronda.
15:12	Se enoja, y grita por primera vez. “¿Tengo que gritarles para que entiendan? Me cansa. Un compañero estaba en el piso y a	

	nadie le importó. No podemos ser tan desconsiderados. No nos vamos a ir de acá hasta que sepamos qué le pasó”.	
15:18	Les avisa que no van a hacer el juego que tenía pensado para establecer las normas, sino que las van a pactar hablando. [Hay una serie de palabras que están en el piso y tiene que decir si las aceptan o no.]	
	[El clima se puso tenso de nuevo.]	
	“¿Qué hacemos si nos burlan?”	“Lo retamos”.
	“¿Qué es violencia?”	“Física y verbal”.
	“¿Saben qué es intolerancia?”.	No la escuchan.
	“Al divino botón estoy hablando, ¿no?”. Lo repite tres veces, levantando cada vez más la voz.	
	[La dinámica de pararse y sentarse en ronda hay servido para que puedan hablar y escucharse.]	Se dio un buen debate sobre la desigualdad a partir del ejemplo de que haya dos Messi en un equipo.
15:30	“Nos quedaron un montón de cosas pendientes, perdimos mucho tiempo”.	
15:31	“¿Tres cosas que nos llevamos hoy?”	“Que si escuchamos, trabajamos y no nos peleamos, trabajamos mejor”. “Tiempo perdido”. “No nos pudimos respetar”.
15:33	Le pide al encargado del cuaderno que repase lo que se dijo en la jornada [No lo había notado, pero en algún momento de la clase le asignó el cuaderno de registro de cosas que pasan en el día a uno de los chicos que estaba más disperso, para que se conectara desde esa actividad de registro de actividades y situaciones.]	
	“No quiero enojarme más. El año pasado ya la pasamos mal, tenemos que aprender de esto”.	
15:35	Termina la clase.	

Clase 2: Planificación

Materia	Investigación en Acción	Modelo	Jornada Extendida
Año y división	Séptimo	Fecha	12/10/18
Visión			
Los alumnos de séptimo grado sean protagonistas de su aprendizaje y logren reflexionar sobre sus propios errores a la hora de estudiar y aprendan de ellos.			
Componentes de los objetivos de aprendizaje			
Tema		Habilidades académicas	
Ejecución del Proyecto “Pasaje a la Escuela Media”		Organización de los tiempos y tareas (agenda de trabajo y otras metodologías de organización) Exposición oral Toma de apuntes. Escritura	
Habilidades socioemocionales a trabajar			
¿Qué habilidades socioemocionales se buscarán desarrollar? ¿Cómo se realizará? Autoconcepto académico, Autorregulación, Organización Personal y Perseverancia.			
Autoconcepto académico Autorregulación Organización personal Perseverancia			
Objetivos de aprendizaje			
Que los estudiantes logren: - Conocer el proyecto y establecer en conjunto las metas planteadas previamente. - Comprender la importancia de la organización personal. - Hacer visible sus emociones en relación con la trayectoria de primaria -secundaria. -Comprender la importancia de llevar un portfolio (cuaderno de trayectoria de aprendizaje)			
Fundamentación de la clase			
¿Qué conexiones se establecen entre la visión, los objetivos de aprendizaje y las habilidades socioemocionales a desarrollar? ¿Cómo desarrollarán y demostrarán su comprensión? ¿De qué manera desarrollarán las habilidades propuestas?			
La presente clase será la primera de 8 y está enmarcada en un nuevo proyecto propuesto para este grupo de alumnos.			

El Proyecto “Pasaje de Primaria a Secundaria”.

Hemos realizado previo al armado del proyecto un relevamiento de información: conocimiento que poseen los alumnos y padres frente a lo que es la NES y autoconocimiento de los alumnos.

Este proyecto busca acompañar desde las habilidades socioemocionales y académicas a los alumnos que están iniciando esta búsqueda.

Para que los alumnos logren tener registro de sus aprendizajes a lo largo del proyecto tendrán un cuaderno de trayectoria (portfolio), donde en cada clase deberán escribir lo aprendido y las emociones que van teniendo a medida que se avanza en el proyecto.

ESTRUCTURA DE LA CLASE

Tiempo estimado	Motivación	¿Qué puede ser desafiante y cautivante para los estudiantes? ¿Cómo se evocarán los conocimientos previos de los estudiantes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante?	Materiales
5'		Actividad 1: Presentación del Proyecto “Pasaje de Primaria a Secundaria” y acuerdos sobre las metas a alcanzar.	Afiche Hojas
Tiempo estimado	Introducción a los saberes	¿Qué actividades realizarán los estudiantes para introducirse al tema de la clase? ¿Cómo se presentarán los nuevos saberes? ¿Qué ejemplos se ofrecerán? ¿Cómo se clarificarán y consolidarán estos saberes? ¿Qué recursos y materiales facilitarán el acceso a estos saberes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante? ¿Qué conexiones se pueden establecer con la vida de los estudiantes? ¿Qué evidencias indicarán que los saberes son comprendidos?	Materiales
10'		Actividad 1: Se les explicará cómo será el desarrollo del Proyecto. Se les presentará a los alumnos los pasos a seguir para alcanzar las metas (afiche presentado por el docente). Actividad 2: Se les entregará a los alumnos un calendario para que organicen las actividades que realizarán los viernes a partir de este día y las que deberán realizar en la semana. Se hará lo propio con el Trello. También se les entregará un cuaderno personal de trayectoria donde deberán escribir los saberes aprendidos.	Calendario impreso Cuaderno de trayectoria.

Tiempo estimado	Actividades de aprendizaje	¿En qué actividades acompañarás a los estudiantes para el desarrollo de las habilidades y conocimientos? ¿Qué actividades desarrollarán los estudiantes de forma autónoma para demostrar el logro de los aprendizajes y habilidades? ¿Qué será desafiante para los estudiantes? ¿Cómo vas a corroborar la comprensión? ¿Qué tipo de interacciones vas a generar con tus estudiantes (diálogos, devoluciones, preguntas, etc)? ¿De qué manera se incentivará que los estudiantes compartan sus reflexiones, ideas y aprendizajes?	Materiales
20'	<p>Actividad 1: Realizaremos el primer paso planteado para el taller: poder expresar los sentimientos que tienen los alumnos frente a lo desconocido. Esto nos ayudará para continuar planificando las actividades siguientes.</p> <p>Se les pedirá a los alumnos que escriban sus primeras emociones en relación con la secundaria. (Rutina de pensamiento Genero – Clasifico-Conecto - Elaboro). Lo escribirán en un post it que pegarán en su cuaderno de trayectoria. Luego compartiremos las impresiones de cada uno.</p>		<p>Post it</p> <p>Cuaderno de trayectoria</p>
Tiempo estimado	Consolidar	¿Qué actividades se propondrán para que los estudiantes sean conscientes de lo aprendido? ¿De qué manera se sintetizará lo aprendido? ¿Cómo podemos evaluar, docentes y estudiantes, lo comprendido? ¿Cómo se dará feedback a los estudiantes?	
5'	<p>Actividad 1: Afiche en la pared: se trabajará con los alumnos el avance del proyecto en tanto las actividades realizadas y pendientes (en caso de no lograr realizarlas en su totalidad se reflexionará el porqué) y las habilidades del estudiante desarrolladas ese día.</p> <p>Actividad 2: Los alumnos anotarán en su cuaderno de trayectoria lo visto en el día de la fecha.</p>		<p>Hojas</p> <p>Cuaderno de trayectoria.</p>

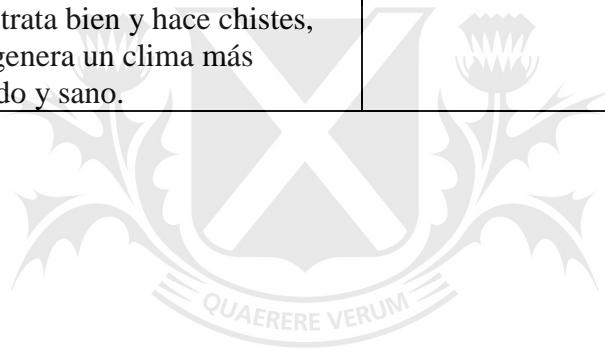
Clase 2: Registro de observación

PExA 2		
Fecha: 12/10/18 Escuela: D.E. 13 (Lugano) Sede: Escuela (taller de Ed. Plástica)		
Espacio: Investigación en Acción Estudiantes: 8 (7°)		
Hora	Acciones del docente	Acciones de los estudiantes
13:19	“Buenas tardes”.	“Buenas tardes”.
13:20	“Hoy vamos a ver un tema nuevo”.	
	“¿Por qué nos dividimos? Porque se estuvieron portando mal. Les dimos muchas posibilidades para que puedan responder a una sola consigna que empieza con ‘R’, y como no la cumplieron, los separamos. Hace un año y medio que se portan mal.	“Respeto”, dicen en coro.
13:22	“¿Alguna pregunta más?”	[Me hacen preguntas a mí.]
13:23	“Estoy muy emocionada porque hoy empezamos un nuevo proyecto que tiene que ver con algo que les va a pasar en el futuro”.	“La pubertad”.
	“Antes de empezar, ¿cómo les fue el viernes pasado que me dejaron sola?”. [Cuidado con las preguntas.]	“Bien, porque no estabas”.
	“M. está levantando la mano, me vuelvo loca”. [Ojo con estos comentarios.]	
	“Ustedes se fueron de viaje de egresados porque están por pasar a secundaria”. Despliega un afiche sobre la mesa.	M. le dice una mala palabra a un compañero.
13:26	“Falta de respeto acá no”, le dice enojada a M. No quiero llamar de nuevo a tu mamá”. [Ojo con el tono.]	
13:28	“Vamos a usar a nuestro personaje como mascota para hablar sobre el paso de primaria a secundaria”.	Eligen ponerle “Galo” de nombre.
	“¿Qué es esto?”.	“Escuela primaria”.
	Pega la escuela en la cartulina.	
13:30	“Galo va a escuchar a su corazón -pega un corazón- porque no sabe qué va a seguir, a qué tipo de escuela irá”. Actúa el recorrido del personaje.	
13:31	La coordinadora de sede pregunta: “¿Por qué en el camino hay un corazón?”.	“Odio”. “Emociones”. “Amor”. “Tristeza”. “Algún día nos vas a ver llorando en una

		esquina”.
	La coordinadora sigue hablando: “Hay emociones y hay sentimientos, y todas pasan por el corazón”.	
	La PExA retoma la palabra: “¿A dónde va Galo? Sale de la escuela primaria, escucha sus emociones de lo que es bueno y finalmente llega a la escuela secundaria”.	
	“El desafío de esta clase es que Galo logre llegar a los corazones”.	
	“K., si vas a decir algo levantá la mano así te escuchamos”.	
13:36	“Hoy nuestro objetivo es llegar a los corazones, para eso vamos a jugar un juego. ¿Me ayudan a pegar el afiche en el armario?”.	
	“Vamos a hacer la siguiente dinámica: les digo una palabra, y en tres segundos me dicen algo que se relacione”.	“¿Qué es este juego?”.
13:38	Prueba con la palabra “manzana”, luego con “Argentina”.	Algunos se quedan callados, otros repiten las palabras de los demás.
13:39	“Ahora tenemos que hacer lo mismo, pero por escrito. Tenemos que escribir la mayor cantidad posible de palabras. Escriben una cada uno en un papel y la dejan en el centro.	“No entiendo”, dicen algunos alumnos. [Yo tampoco termino de entender hacia dónde apunta.]
13:40	“La palabra es ‘primaria’”.	Salvo uno que dice “No sé, odio este juego” (K.), el resto se pone a escribir.
13:42	Les pide que compartan.	“Niño, estudiar, comedor, Jornada, maestras, lápices, abanderados, aprender”. Se ríen. [El clima es muy positivo.] Una chica dice “Quiero otra palabra, es súper bueno”.
13:44	“Vamos que queda poco tiempo y tenemos muchas cosas por hacer”. “Nadie agarra papeles”, dice un poco nerviosa.	
13:45	“Lo primero que se les venga a la cabeza cuando escuchan... cuando escuchan... - actúa un poco- ¡secundaria!”.	“Me retiro, no me gusta” dice K., pero sigue escribiendo.
13:46	“Bien, ¿quién quiere empezar? Quiero escuchar a K.”.	K. dice “Chicas, aburrido, estudiar, aburrido, amigos”.
13:47	“No vamos a seguir si no nos escuchamos”.	Siguen diciendo palabras. Una chica aporta “Libros, carpeta, muchos años, profesores, materias, escribir, difícil, lápiz, pizarra, prueba, juego mesa, amigos,

		recreo, enemigos, prueba, castigo”. M. dice “Escuchar, bandera, jugar, comedor... me aburro... me olvidé de poner gorda”
	Le llama la atención a M. por lo de “gorda”.	
13:52	“Ahora vamos a elegir palabras con las que nos sintamos identificados y las ponemos en forma de oración”. [¿Oral o escrito? No aclara.] Van a tener cuatro minutos, ¡no se maten!”.	Se ríen y se sacan los papeles unos a otros.
	“No entendieron la consigna, así que van todos los papeles al medio de nuevo. Si no entienden la consigna, me preguntan”. [Hay que revisar la claridad de lo que se pide.]	Vuelven a juntar palabras, pero esta vez más tranquilos.
13:56	“En estos corazones que les doy, tienen que poner lo que sienten de la secundaria. Son para escribir la oración que armaron con las palabras que eligieron”.	
14:00	“Bien, chicos y chicas, ¿ya terminaron todos de escribir su corazón? Para termina, para terminar, para terminar... [¿Por qué repite tanto?]	
	“¡Escuchá primero, antes de hablar! Tenemos dos orejas y una boca por eso”. [Comentario agresivo a una de las chicas que hizo una pregunta.]	
	“Les voy a entregar un cuaderno a cada uno para que vayan escribiendo lo que hacen en clase”. Les reparte cuadernos hechos por ella. [Muy lindos.] Aclara que los cuadernos son de ellos, que les deben poner nombre, que solo los va a leer si ellos quieren. Menciona que lo pueden llevar o dejarlo en el colegio, pero que sepan que, si no está el cuaderno, no van a poder trabajar.	Varios piden que repita la consigna.
	“Los voy a tratar como chicos de secundaria, así que compórtense como tales”.	
14:08	“Bueno, ¿qué hicimos hoy?”.	Hacen una recapitulación en base a imágenes. Un chico pasa al afiche a pegar el muñeco donde está el corazón. [El cierre queda medio apurado, y es la docente la que guía las conclusiones, sin tanta participación

		de los chicos].
14:09	“Antes de irse, me dan un beso”. [Queda un poco forzado.]	
	<p>[Sensaciones de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La noté muy tensa, y por momentos los trató con cierta violencia. • Las consignas no fueron claras. • Reta a los alumnos delante de todos, y eso no ayuda al clima. • Monopoliza demasiado la voz, y quiere que todo salga de una manera determinada; caso contrario, se pone nerviosa. • Valoro cuando actúa, cambia la voz, los trata bien y hace chistes, porque genera un clima más distendido y sano. 	



Universidad de
San Andrés

PExA 3

Clase 1: Planificación

Materia	Investigación en Acción	Modelo	Jornada Extendida
Año y división	Séptimo	Fecha	27/06/18
Visión			
Que los estudiantes sean niños curiosos y que utilicen los métodos de estudio para mejorar su trayectoria pedagógica a través de actividades lúdicas. Además, que trabajen en equipo y ejerciten la escucha activa.			
Componentes de los objetivos de aprendizaje			
Tema		Habilidades académicas	
Organización del tiempo personal		Determinar el tiempo que le dedicarán a cada actividad; reconocer cuáles son sus actividades prioritarias e importantes.	
Habilidades socioemocionales a trabajar			
¿Qué habilidades socioemocionales se buscarán desarrollar? ¿Cómo se realizará? Autoconcepto académico, Autorregulación, Organización Personal y Perseverancia.			
Trabajo en equipo y la solidaridad a través de la búsqueda del tesoro; Autorregulación al pedir la palabra para dar su opinión y determinar qué tiempo dedicar a cada actividad;			
Objetivos de aprendizaje			
Que los estudiantes reconozcan para qué sirve un almanaque y la importancia de la organización de su tiempo; Que los estudiantes trabajen en equipo para realizar la búsqueda del tesoro;			
Fundamentación de la clase			
¿Qué conexiones se establecen entre la visión, los objetivos de aprendizaje y las habilidades socioemocionales a desarrollar? ¿Cómo desarrollarán y demostrarán su comprensión? ¿De qué manera desarrollarán las habilidades propuestas?			
La organización del tiempo personal es una herramienta que les servirá a los niños identificar cuáles son las actividades que deben realizar con mayor importancia, qué tiempo deben dedicarles y así, lograr un mejor rendimiento a la hora de planificar sus momentos escolares, de ocio, entre otros. A su vez, la clase planteada busca que los estudiantes sigan trabajando colaborativamente para poner en práctica la solidaridad, la escucha activa y el compromiso para que todos logren el objetivo.			

ESTRUCTURA DE LA CLASE			
Tiempo estimado	Motivación	¿Qué puede ser desafiante y cautivante para los estudiantes? ¿Cómo se evocarán los conocimientos previos de los estudiantes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante?	Materiales
15´	<p>Dinámica: “Búsqueda del tesoro”</p> <p>1ro: se leerán las reglas.</p> <p>2do: la clase se dividirá en dos grupos: se les entregará un caramelo a cada uno y según el color se deberán agrupar.</p> <p>3ro: Se leerá la primera pista para que los estudiantes empiecen el juego.</p> <p>En cada lugar donde haya una pista, habrá una parte de un almanaque. Los estudiantes deberán descubrir el siguiente lugar donde buscar e ir guardando esas fichas.</p> <p>4to: al finalizar el tesoro, los estudiantes volverán al aula para armar el rompecabezas con las fichas encontradas (será un almanaque/calendario que se utilizará en la siguiente actividad).</p> <p>Luego, se realizará una lluvia de ideas a partir de las siguientes preguntas: ¿qué es lo que armaron? ¿para qué creen que sirve? ¿Alguien los utiliza?</p>		Juego “Búsqueda del tesoro”: pistas, caramelos, partes de la grilla
Tiempo estimado	Introducción a los saberes	¿Qué actividades realizarán los estudiantes para introducirse al tema de la clase? ¿Cómo se presentarán los nuevos saberes? ¿Qué ejemplos se ofrecerán? ¿Cómo se clarificarán y consolidarán estos saberes? ¿Qué recursos y materiales facilitarán el acceso a estos saberes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante? ¿Qué conexiones se pueden establecer con la vida de los estudiantes? ¿Qué evidencias indicarán que los saberes son comprendidos?	Materiales
10´	Para desarrollar el tema, se proyectará (o en afiche) un calendario/almanaque de cómo utiliza “Martín” su tiempo como ejemplo. A partir de él, se les preguntará a los niños: ¿qué días piensan que Martín tuvo examen? ¿Cómo crees que repartió su tiempo para estudiar? Si el lunes siguiente tuviese un examen largo y difícil, ¿cuánto tiempo le debería dedicar al estudio? ¿Qué consejo le darían a Martín para que utilice mejor su tiempo?		Grilla para proyectar o afiche
Tiempo estimado	Actividades de aprendizaje	¿En qué actividades acompañarás a los estudiantes para el desarrollo de las habilidades y conocimientos? ¿Qué actividades desarrollarán los estudiantes de forma autónoma para demostrar el logro de los aprendizajes y habilidades? ¿Qué será desafiante para los	Materiales

		estudiantes? ¿Cómo vas a corroborar la comprensión? ¿Qué tipo de interacciones vas a generar con tus estudiantes (diálogos, devoluciones, preguntas, etc)? ¿De qué manera se incentivará que los estudiantes compartan sus reflexiones, ideas y aprendizajes?	
15´		Luego, se le entregará a cada estudiante una grilla para que ellos completen según sus actividades (con lápiz) y reflexionen a partir de las siguientes preguntas: ¿En qué ocupas la mayor parte del tiempo fuera del colegio? ¿Qué días de la semana tienes más tiempo y cuáles menos tiempo para estudiar? A partir de las respuestas, se les dará unos minutos por si alguno quiere modificar algo.	Grillas
Tiempo estimado	Consolidar	¿Qué actividades se propondrán para que los estudiantes sean conscientes de lo aprendido? ¿De qué manera se sintetizará lo aprendido? ¿Cómo podemos evaluar, docentes y estudiantes, lo comprendido? ¿Cómo se dará feedback a los estudiantes?	Materiales
10´		Para consolidar el tema se les entregará una cartulina a cada alumno o cada dos (según la cantidad de estudiantes) en la cual habrá un consejo para armar un buen horario personal. Pasarán al frente, la leerán y la pegarán en un afiche. Por último, se les pedirá a los estudiantes que escriban qué aprendieron hoy y para qué piensan que les sirve aprender a organizar su tiempo.	Cartulinas, afiche y preguntas

Clase 1: Registro de observación

PExA 3		
Fecha: 27/06/18 Escuela: D.E. 6 (Almagro) Sede: Escuela (aula)		
Espacio: Investigación en Acción Estudiantes: 13		
Hora	Acciones del docente	Acciones de los estudiantes
14:40	“Empezamos dividiendo los roles”. [Esto no estaba mencionado en la planificación.]	
	“¿Se acuerdan del silenciador?”	Debaten sobre lo que era.
	Va sacando palitos que tienen nombres de los alumnos y de los roles: silenciador, repartidor, relojero, celular.	Las chicas del fondo hacen como un redoblante de suspenso ante cada sorteo. Aplauden a los que salieron elegidos. [Muy buen comienzo de la clase.]
	Les pasa una “pelota de la palabra”, y solo puede hablar el que la tiene en su poder.	
14:43	“Vamos a empezar con la búsqueda del	Una chica explica de qué se trata, mientras

	tesoro, ¿saben qué es?”.	un chico ayuda a la PExA a pegar una cartulina en el pizarrón.
	Pide que lean las pistas de la cartulina, y las explica.	Escuchan atentos. [Hay muy buen clima.]
14:48	“Vamos a armar los grupos”. Va pasando una bolsa con caramelos para separarlos, según el color que sacan. [Muy bueno que los haga participar en todo.]	
14:50	“La primera pista se las doy yo”.	Los dos grupos que se formaron tienen que descifrar la pista, que está en código. [Están muy enganchados con la actividad.]
	Va por los dos grupos viendo cómo avanzan.	
14:55		Uno de los grupos empieza a buscar algo por el aula, luego se suma el otro.
14:58		Salen al patio a buscar más pistas. Están todos participando, salvo dos varones de uno de los grupos se ponen a jugar al metegol del patio.
	Se acerca a pedirles a los chicos que dejen de jugar al metegol y se sumen a la búsqueda del tesoro.	
15:04	Vuelve al aula y pega un calendario en el pizarrón, que es igual al que están armando con las pistas.	Los grupos vuelven al aula para armar la última pista. [Están agitados, pero muy enganchados.]
15:07	“¿Listo? ¿Se cansaron?”.	Después de que arman el rompecabezas, uno de los chicos se da cuenta de que es igual al del pizarrón. Algunos contestan que no se cansaron, otros que sí. Uno dice “Corrimos como si no hubiera mañana”.
15:08	“Bien, entonces...” [Le cuesta arrancar.]	
	“Alguien que lea el título”.	Una de las chicas levanta la mano y lee.
15:09	“¿Cómo organiza su tiempo Martín?”	“A las 7 desayuna”.
	“Pará, se organiza en todos los días de la semana” le corrige a la chica. Empieza a hablar más ella, leyendo los códigos de las secciones del almanaque.	
	Empieza a preguntar de a uno qué hace Martín tal día a tal hora.	Los chicos van contestando oralmente.
15:12	“¿Qué día tuvo examen Martín?”. [La pregunta es interesante, aunque un poco compleja y el cuadro no es fácil de interpretar.] Apura algunas respuestas, porque los chicos no están entendiendo del todo lo que quiere que vean.	Algunos chicos van sacando conclusiones.

15:14	“¿Cómo hubiesen distribuido los tiempos si tenía una prueba difícil el viernes?”.	Van opinando de acuerdo con lo que ven en el calendario.
15:15	“¿Quién estudia con bastante tiempo de anticipación? ¿Quién estudia el día anterior? ¿Quién usa el día anterior para repasar?”	La mayoría dice que estudia a último momento. [Los varones de la mesa contra la ventana de la calle están dispersos.]
15:17	“Ahora van a llenar su propia planilla”.	No entienden la consigna [Yo tampoco.]
	“Solo el día de hoy. La idea es que completen con lo que hacen en toda la semana”. [Confuso.]	
	“La idea es registrar cómo distribuimos el tiempo, qué hacemos día a día”.	Uno de los chicos propone usar el código de JE (Jornada Extendida) que no estaba entre los propuestos.
	“Se lo llevan a la casa y completan lo que van haciendo cada día”.	
15:23	Va recorriendo las mesas aclarando dudas. “Un minuto para terminar”.	
15:25	“Hacemos silencio, queda lo último, nos sentamos”.	
	“¿Para qué piensan que es importante planificar nuestro tiempo?”.	“Para ser más ordenados”. “No todos los días es lo mismo”. “Para ser más responsable”. “Para que tus días no sean enquilombados”.
15:27	“Chicos, shh, ya terminamos. Para la semana que viene intenten llenar sus calendarios, vamos a reflexionar sobre eso”.	
15:28	“Por último, contesten estas dos preguntas”.	El repartidor le pasa a cada uno un papelito con dos preguntas de metacognición sobre o trabajado en el día.
15:30	Toca el timbre y se van. [Quedó poco tiempo para el cierre].	

Clase 2: Planificación

Materia	IEA	Modelo	Jornada Extendida
Año y división	7mo A	Fecha	05/09/18
Visión			
Que los estudiantes sean niños curiosos y que utilicen los métodos de estudio para mejorar su trayectoria pedagógica a través de actividades lúdicas. Además, que trabajen en equipo y ejerciten la escucha activa.			
Componentes de los objetivos de aprendizaje			
Tema		Habilidades académicas	
Entrevista -qué es y para qué sirve -pregunta abierta y cerrada		Resolución de problemas Escritura y oralidad	
Habilidades socioemocionales a trabajar			
¿Qué habilidades socioemocionales se buscarán desarrollar? ¿Cómo se realizará? Autoconcepto académico, Autorregulación, Organización Personal y Perseverancia.			
Autoregulación: designación de roles. Organización y planificación: a través de la dinámica "Ye-Lou" donde los niños deberán determinar qué respuesta corresponde a qué pregunta y organizarse entre ellos para resolver la actividad y cuando harán la entrevista al personaje que elijan también se deberán determinar roles entre ellos.			
Objetivos de aprendizaje			
Que los estudiantes: -Identifiquen que es una entrevista, para qué sirve y qué diferencia hay entre una pregunta abierta y una cerrada; -Que realicen una entrevista para ejercitar lo aprendido en la clase; -Que los estudiantes trabajen colaborativamente para lograr realizar las actividades planteadas;			
Fundamentación de la clase			
¿Qué conexiones se establecen entre la visión, los objetivos de aprendizaje y las habilidades socioemocionales a desarrollar? ¿Cómo desarrollarán y demostrarán su comprensión? ¿De qué manera desarrollarán las habilidades propuestas?			
ESTRUCTURA DE LA CLASE			
Tiempo estimado	Motivación	¿Qué puede ser desafiante y cautivante para los estudiantes? ¿Cómo se evocarán los conocimientos previos de los estudiantes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante?	Materiales

15´	<p><u>Saludo:</u> ¿Cómo están? ¿Alguien quiere compartir algo con nosotros que le pasó en la semana?</p> <p><u>Selección de roles:</u> se sacarán los palitos con los nombres para determinar quién será el relojero, el silenciador y el repartidor.</p> <p><u>Dinámica de motivación:</u> “Cosas amarillas” (en relación con lo que se está trabajando con el cuento amarillo).</p> <p>Cada estudiante tendrá una tarjeta en la frente en la cual habrá una cosa amarilla. Deberá adivinar qué es a través de preguntas que tengan con respuestas SI o NO.</p> <p>Cosas: banana, taxi, abeja, girasol, pikachu, limones, colectivo, homero Simpson, lisa Simpson, pollito, sol, maíz, queso, guantes de goma, resaltador, lápiz, bob esponja, camiseta de boca, papas fritas, yema de huevo, minions, pera, oro.</p>	<p>-Palitos de helado -Carteles</p>
Tiempo estimado	<p>Introducción a los saberes</p> <p>¿Qué actividades realizarán los estudiantes para introducirse al tema de la clase? ¿Cómo se presentarán los nuevos saberes? ¿Qué ejemplos se ofrecerán? ¿Cómo se clarificarán y consolidarán estos saberes? ¿Qué recursos y materiales facilitarán el acceso a estos saberes? ¿Qué acciones desarrollará el estudiante? ¿Qué conexiones se pueden establecer con la vida de los estudiantes? ¿Qué evidencias indicarán que los saberes son comprendidos?</p>	Materiales
20´	<p><u>Lluvia de ideas:</u> ¿Qué es una entrevista? ¿Para qué sirve? ¿A quién se le podrá hacer una entrevista? ¿De quién les interesaría leer/hacer una entrevista? ¿Cuál piensan que es la diferencia entre una pregunta abierta y una cerrada?</p> <p><u>Dinámica “Entrevista a Ye-Lou”</u></p> <p>La clase se dividirá en grupos de a 2 o 3 estudiantes a través de papelitos de colores o caramelos. Cada grupo recibirá papelitos con preguntas y respuestas. Los estudiantes deberán determinar qué respuestas corresponden a las preguntas. Puesta en común.</p>	<p>-Fotocopias con la entrevista -Caramelo</p>

Tiempo estimado	Actividades de aprendizaje	¿En qué actividades acompañarás a los estudiantes para el desarrollo de las habilidades y conocimientos? ¿Qué actividades desarrollarán los estudiantes de forma autónoma para demostrar el logro de los aprendizajes y habilidades? ¿Qué será desafiante para los estudiantes? ¿Cómo vas a corroborar la comprensión? ¿Qué tipo de interacciones vas a generar con tus estudiantes (diálogos, devoluciones, preguntas, etc.)? ¿De qué manera se incentivará que los estudiantes compartan sus reflexiones, ideas y aprendizajes?	Materiales
15´	<p><u>Dinámica “Construir una entrevista”:</u></p> <p>Cada grupo deberá elegir un personaje que les guste y armar una entrevista, que deberá tener al menos 6 preguntas: 3 abiertas y 3 cerradas.</p> <p>Además, los estudiantes deberán pensar las posibles respuestas de los personajes. Al finalizar la actividad, cada grupo expondrá lo que realizó y así, evaluaremos entre todos si se cumplió la consigna.</p>		
Tiempo estimado	Consolidar	¿Qué actividades se propondrán para que los estudiantes sean conscientes de lo aprendido? ¿De qué manera se sintetizará lo aprendido? ¿Cómo podemos evaluar, docentes y estudiantes, lo comprendido? ¿Cómo se dará feedback a los estudiantes?	Materiales
5´	<p><u>Preguntas para terminar la clase:</u></p> <p>¿Qué aprendí hoy?</p> <p>¿Qué me gustó y qué no de la clase?</p> <p>Si nos da el tiempo, será en forma escrito, si no, oral.</p>		

Clase 2: Registro de observación

PExA 3 Fecha: 05/09/18 Escuela: D.E. 6 (Almagro) Sede: Escuela (aula) Espacio: Investigación en Acción Estudiantes: 11 (6° y 7°)		
Hora	Acciones del docente	Acciones de los estudiantes
14:30	“Bueno, en orden, así empezamos. ¿Cómo están?”.	Vuelven del recreo. “Mal” responden mientras se ríen.
	Los va acomodando en los bancos.	
	“¿Pudieron despejarse en el recreo? Podemos tratar de que la coordinadora nos dé cinco minutos más. ¿Qué les pareció tener recreo? Nunca tienen”.	Se quejan de que fue muy corto.
14:32	Vamos a hacer el sorteo de hoy, relojero ya está asignado. Vamos a tener tres silenciadores (porque son muchos).	Festean los que salen sorteados. [Están muy calmados.]
14:33	“Vamos a empezar con una actividad. Los de sexto, ¿qué trabajamos la semana pasada?”.	Hay ruido, y los silenciadores se quejan de que no les hacen caso. “Con una biografía”. “La semana pasada hicimos un rompecabezas con una entrevista a Liliana Bodoc”.
	“¿Quién es?”. Como no responden, ella apura la respuesta.	
14:36	“Con los grupos que trabajaron recién, tienen que resolver la tarea. Les doy papelitos donde hay preguntas y respuestas, y tienen que identificar cómo se juntan”. Termina de dividir los grupos.	
14:37	“Tenemos cinco minutos para hacer la actividad”. Va por las mesas repartiendo la consigna. [Me gusta la actividad, tienen una dificultad desafiante.] Va por las mesas ayudando a los que les cuesta más la tarea.	La hacen de a dos, y se los nota concentrados. Dos chicas al lado mío elaboran la estrategia de dividirse las preguntas una y las respuestas la otra, para sacarlo más rápido. [Tal vez estaría bueno recuperar qué estrategias fueron usando todos para resolver la consigna.]
14:44		Terminan los primeros grupos.
14:45	“Muy bien, ¿ya está? A ver, el grupo de Diego y Junior, díganme: ¿a dónde fue el emperador?”. [¿Y si en vez de leerles las preguntas, las leen ellos?]	“Al imperio vasto”.
	“¿Alguien puso otra cosa?”.	“¡No!”.
	Va preguntando todas las demás.	Van respondiendo según les pide. “Profe, a nosotras nos nos preguntaste” se quejan dos

		chicas, y entonces son elegidas para responder la última. [Qué bueno que se peleen por participar.] Todos resolvieron bien la tarea.
14:52	“¿A quién se le están haciendo estas preguntas?”. [Hubiera estado bueno agregar cómo es que lo saben.]	“Al Rey”. “Al Emperador”. “A Liliana”.
14:53	“¿Cómo se llama esto de preguntar a alguien?”. [Buena transición.]	“¡Entrevistas!”.
	“¡Muy bien! ¿Para qué sirve?”.	“¡Para obtener información!”
	“Ok, la entrevista se hace con preguntas para obtener información. Hay dos tipos de preguntas, abierta y cerrada. ¿Saben la diferencia?”. [No me hizo caso de trabajar con ejemplos donde los estudiantes debieran deducir la diferencia, en vez de preguntarlo directamente o explicarlo ella.]	Tiran hipótesis, no aciertan, pero dan respuestas interesantes.
14:56	<p>“Les cuento: las preguntas abiertas son donde el entrevistado puede explayarse mucho. Las cerradas, en cambio, tienen opciones acotadas”. Anota el siguiente esquema en el pizarrón:</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD ENTREVISTA --> PREGUNTAS ENTREVISTA --> INFORMACION[INFORMACIÓN] PREGUNTAS --> ABIERTAS PREGUNTAS --> CERRADAS </pre> </div> <p>[Hubiera estado bueno que anotara también la diferencia conceptual entre las preguntas abiertas y cerradas.]</p>	[Creo que la diferencia entre los tipos de pregunta no les quedó muy clara. Faltaron ejemplos, podría haber usado las que trabajaron en la actividad inicial.]
14:58	“¡Los silenciadores no están cumpliendo su rol!”	
	“Van a pensar seis preguntas para un personaje, cuatro abiertas y dos cerradas”.	
14:54	“¿Alguien puede explicar qué son las preguntas abiertas?”.	Una chica repite exactamente lo que ella dijo. [Sigo creyendo que no tienen clara la diferencia.]
15:01	“Tenemos diez minutos para esta actividad”.	Salen a buscar hojas y biromes. Traen una hoja cada uno.
		“Profe, ¿hay que poner las respuestas?”. [Ojo con la claridad de las consignas.]

	“Solo las preguntas”. [Creo que esta actividad es potente si se hace completa: preguntas y respuestas, y una representación de la entrevista. Tal vez darles de antemano un personaje.]	
15:06	“Solo una vez más: ¡no hay que poner las respuestas!”. [Es la tercera vez que lo repite, por lo tanto, hubo un problema con la consigna.]	Se acerca una alumna (“relojera”) a marcarle el tiempo.
15:10	“¡Un minuto más!”	
15:15	“Vamos a poner el nombre del equipo en la hoja, y la semana que viene las seguimos trabajando. Yo las corrijo”.	
15:16	“Levantando la mano, alguien que me diga qué aprendieron hoy”.	Responden dos alumnos de los once solamente. [Insisto en que la metacognición es mejor hacerla por escrito.]
15:18	“Para terminar, vamos a hacer un juego. Pasan las que se portaron mejor. Tienen que hacer preguntas cerradas.	
15:20	“Bueno, terminamos por hoy. Seguimos la próxima clase con el tema”.	Se van.

Anexo: Planificación anual del Espacio de Investigación en

Acción (2018)

BIMESTRE	MES	EJE DE CONTENIDOS	POSIBLES ACCIONES
1°	MARZO-ABRIL Período de diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del espacio • Diagnóstico que permita conocer los intereses de los chicos/as, sus saberes previos. • Construcción del sentido de que es la escuela: <i>¿Para qué estudiar?</i> • Diagnóstico que permita identificar fortalezas y dificultades de los estudiantes para abordar las asignaturas de estudio (comprensión de consignas, tipos de textos, técnicas de estudio). • Identificación de comportamientos, actitudes, acciones que ayudan a sostener su escolaridad y cuestiones a modificar. • Trabajo en normas de encuadre del espacio: vínculos de respeto con el otro, compromiso con la tarea, uso del celular, establecimiento de hábitos y rutinas³⁴ propias del espacio. • Intercambio e identificación de aquellas materias que les resultan más fáciles como aquellas que les resultan más difíciles: <i>¿Qué modalidad de trabajo caracteriza a la asignatura? ¿Cómo les resultan los contenidos que se</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intercambio y reflexión sobre el rendimiento del grupo en distintos tipos de evaluaciones (oral, escrita, multiple choice). ✓ Actividad para evaluar la comprensión textual, las estrategias de estudio que ya poseen y aquellas en las que sería interesante trabajar.³⁵ ✓ Dinámicas para registrar el nivel de comprensión de diferentes consignas. ✓ Armado de la carátula del espacio de JE donde se irá dejando registro de las actividades que el/la docente considere importante registrar.

³⁴ Ejemplos de experiencias realizadas en primaria: -Establecer la “pelotita de la palabra” como instrumento para ordenar los intercambios y designar a quién le toca hablar. -Preguntar al comienzo de cada clase: “¿Cómo están?”. Utilizar emoticones que ellos puedan levantar y sientan que definen su estado de ánimo.

³⁵ Por ejemplo, a través de darles un texto y solicitarles que marquen las palabras claves y subrayen las ideas principales.

		<p>proponen?. ¿Cómo se caracterizan las acciones que el/la docente lleva a cabo? (Estilo docente).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la asamblea como posible instancia de diálogo y resolución de conflictos. • Trabajo en habilidades socioemocionales como la autonomía, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Eje transversal del espacio educativo <p><u>Algunas sugerencias específicas para Media:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en las emociones que genera el ingreso al nivel secundario: miedos y expectativas (1 año). • Trabajo de evaluación de lo que fue su desempeño en 1 año. Experiencias valiosas y frustrantes: donde hayan estudiado y la experiencia haya sido favorable como donde hayan estudiado y no hayan obtenido los resultados esperados. <p>Abril: 3 ENCUENTRO PEDAGÓGICO DOCENTE</p>	
2°	<p>MAYO JUNIO JULIO</p> <p>Ejes principales: El rol del estudiante Prácticas de Estudio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los tiempos. • Organización del espacio escolar. • Toma de apuntes • Técnicas de estudio: palabras claves, ideas principales, ideas secundarias, resumen, cuadro comparativo, lectura y construcción de gráficos. • Trabajo en habilidades socioemocionales como la autonomía, el trabajo en 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construcción de agenda individual y grupal.³⁷ Se pueden designar encargados de completar la agenda grupal por mes. (A principio de cada clase se pueden chequear los eventos importantes para que todos tengan sus agendas individuales completas). Puede trabajarse tanto la agenda propia de la escuela como la agenda de JE. ✓ Técnica de mapeo comunitario. Ubicación

³⁷ Muchas veces es más motivador para los chicos/as que se utilicen las agendas del celular u online (si los recursos lo permiten).

		<p>equipo y el pensamiento crítico. Eje transversal del espacio educativo</p> <p>Junio: 4 ENCUENTRO PEDAGÓGICO DOCENTE</p>	<p>del establecimiento escolar en un barrio particular. Otras instituciones cercanas significativas. ¿Somos todos del barrio?</p> <p>✓ Elección de tema o temas para trabajar la toma de apuntes y técnicas de estudio.</p> <p>La propuesta es planificar en base a un proyecto en concordancia con los intereses de los chicos/as, y/o el proyecto escuela, y/o el contexto cultural que atraviesa a los estudiantes.</p> <p>✓ Ver posibles articulaciones con otros espacios educativos en función de los objetivos del proyecto y de tema elegido para trabajar.</p> <p><i>En los casos que sea posible realizar actividades que permitan incorporar la tecnología.</i></p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Julio: Período de evaluación del espacio, de los estudiantes y de nuestras prácticas docentes. • Informes en cuaderno de trayecto.³⁶ (Primaria) A confirmar que tipo de informe se hará en Media. 	<p>✓ Autoevaluación de los estudiantes sobre sus aprendizajes realizados en el espacio así como sobre el espacio educativo en sí mismo.</p> <p>✓ Devolución individual a cada estudiante sobre su proceso.</p>
3°	<p>AGOSTO SEPTIEMBRE</p> <p>Eje principal</p> <p>Métodos para buscar y organizar la información</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la pregunta de investigación • Objetivos de una investigación. • Concepto de hipótesis • Técnicas de recolección de información: entrevistas- 	<p>✓ Elección del tema a investigar. Planificación por proyecto. Ver posibles articulaciones con otro espacio educativo.</p> <p>✓ Proponer a la</p>

³⁶ Es importante destacar los logros alcanzados por los estudiantes, focalizando en los contenidos construidos específicos en espacio de Investigación en acción.

		<p>observaciones-búsqueda de material.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información, trabajo con diferentes tipos de fuentes, criterios de validez, palabras claves. • Uso de bibliotecas tradicionales y virtuales. Métodos de búsqueda en cada formato. • Conclusiones. Comunicación de las mismas a través de algún formato elegido por los estudiantes (audiovisual, escrito, oral, representaciones, etc) <p><i>Principalmente, a partir de abordar estos contenidos, se busca trabajar en algunas habilidades, técnicas básicas de investigación que luego puedan servirle a los estudiantes. En ese sentido el/la profesor/a adaptará el nivel de complejidad con el que se abordará este tema.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en habilidades socioemocionales como la autonomía, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Eje transversal del espacio educativo <p>Septiembre: 5 ENCUENTRO PEDAGÓGICO DOCENTE</p>	<p>coordinación de sede posibles salidas didácticas vinculadas con el tema.</p>
<p>4°</p>	<p>OCTUBRE NOVIEMBRE DICIEMBRE Período de cierre Ejes a elección del docente</p>	<p>Octubre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en los contenidos que el docente considere importantes que aún no se hayan podido abordar. <p>Noviembre-Diciembre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con lo que se haya decidido como cierre del proyecto de sede. • Período de evaluación del espacio, de los estudiantes y de nuestras prácticas docentes. • Informes en cuaderno de trayecto. (Primaria) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoevaluación de los estudiantes sobre sus aprendizajes realizados en el espacio así como sobre el espacio educativo en sí mismo. ✓ Devolución individual a cada estudiante sobre su proceso.

		<p>A confirmar que tipo de informe se hará en Media.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en habilidades socioemocionales como la autonomía, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Eje transversal del espacio educativo <p>Diciembre: 6 ENCUENTRO PEDAGÓGICO DOCENTE</p>	
--	--	--	--



Universidad de
San Andrés

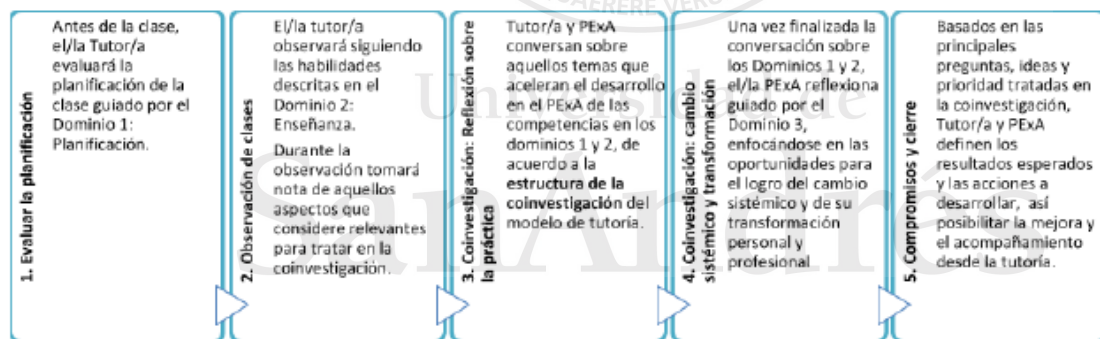
Anexo: Modelo de Registro de Observación y Coinvestigación

(R.O.C.) de la Fundación Enseñá x Argentina (fragmentos)

REGISTRO DE OBSERVACIÓN Y COINVESTIGACIÓN 2018

El siguiente es un instrumento para explorar y valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que realizamos en las aulas y la reflexión posterior sobre el mismo. En él se encuentran una serie de categorías e indicadores vinculados a la Planificación, Enseñanza y Reflexión sobre la práctica, desde donde esperamos recoger evidencias que nos permitirán tomar mejores decisiones para ofrecer oportunidades educativas pertinentes y contextualizadas.

+ Pasos a seguir:



+ Escala de valoración:

1. No Observado	No existen evidencias observables que respalden el indicador
2. No logrado	La evidencia es débil. Demuestra ciertos indicios pero no son intencionados por el PExA.
3. Por lograr	Se observa evidencia no sostenida, aunque intencionada por el PExA.
4. Logrado	Existe evidencia clara en la mayoría de las acciones del PExA, que responde al indicador
5. Bien logrado	El PExA demuestra destreza en todas las acciones que involucran al indicador

DOMINIO 2: ENSEÑANZA	
Visión contextualizada y colectiva	La visión se construye, comunica o trabaja durante la clase
	Los estudiantes son conscientes de la visión y entienden su relación con las actividades de la clase
Liderazgo estudiantil	Los estudiantes toman decisiones individuales o colectivas y se hacen responsables de las mismas
	La organización y dinámica de la clase posibilita que los estudiantes construyan colectivamente sus aprendizajes y/o su proyecto de vida
Desarrollo de Habilidades Académicas	Se les presentan a los estudiantes las HA y los objetivos de la clase
	Se evidencia un trabajo progresivo de las HA durante la clase
	Se desarrollan estrategias para que los estudiantes consoliden y/o hagan metacognición del trabajo realizado sobre las HA
Desarrollo de Habilidades Socioemocionales	Se les presentan a los estudiantes las HSE y como se van a trabajar en la clase
	Se evidencia un trabajo progresivo de las HSE durante la clase
	Se desarrollan estrategias para que los estudiantes consoliden y/o hagan metacognición del trabajo realizado sobre las HSE
Enseñar para alcanzar a todos	Se trabajan en clase las distintas preferencias de aprendizaje con recursos didácticos diversos
	Se presentan ejemplos variados que clarifican el tema y favorecen la comprensión
	Los estudiantes tienen la oportunidad de presentar sus producciones en distintos formatos, de acuerdo a la particularidad de cada uno
Cultura de aprendizaje	Para introducir el contenido se exploran las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes acerca del mismo
	Se hace uso efectivo del tiempo durante la clase
	Hay momentos y/o preguntas durante la clase para chequear la comprensión
	Se ejecutan acuerdos, reglas y/o rutinas claras para el desarrollo de las actividades y de la clase, que son compartidas y seguidas por los estudiantes
Generación de vínculos	Se genera un clima de respeto, tolerancia y de cuidado entre todos los participantes de la clase
	Se muestran altas expectativas en los estudiantes, ya sea a través del lenguaje oral o corporal
	Se demuestra interés y cuidado por los estudiantes y sus circunstancias, posibilitando acercamientos y/o canales de escucha.

Anexo: Plan de formación 2017/18 de la Fundación Enseñá x

Argentina (fragmentos)

Introducción

La visión de la Enseñá por Argentina (es que *“en 2030 cada persona en Argentina podrá acceder a una educación que valore su identidad, potencie el desarrollo de sus capacidades, y genere oportunidades para que actúe como protagonista de su vida y agente de transformación en su comunidad”*).

Con el objetivo de contribuir a que se alcance esta visión, nuestra misión es *“construir un movimiento que involucre a jóvenes profesionales para enseñar en comunidades que viven en contextos de vulnerabilidad social. A través de esta experiencia, y trabajando en conjunto con estudiantes y otros actores de la educación y de la sociedad, se comprometen a asegurar a cada persona la oportunidad de recibir la calidad educativa que les permita construir su proyecto de vida y de esta manera reconocer y contribuir también a la concreción de los proyectos de su comunidad”*.

Desde el 2010, abrimos la convocatoria para nuestro Programa de Liderazgo Social y Educativo, a través del cual seleccionamos a jóvenes profesionales a comprometerse durante dos años a enseñar en escuelas que atiendan a comunidades en contextos de vulnerabilidad social. Asimismo, quienes aceptan el desafío de ser Profesionales de Enseñá por Argentina (en adelante, PEXAs), se comprometen a participar activamente de un Plan de Formación durante los dos años del Programa.

En este documento presentamos el Plan de Formación que realizan todos los PEXAs por formar parte del Programa de Liderazgo Social y Educativo, el cual contempla instancias de formación inicial, continua y complementaria, utilizando diferentes metodologías que apuntan a la formación de mentalidades, competencias y conocimientos que consideramos fundamentales para lograr un impacto positivo en los estudiantes y sus comunidades, y para comprometer a los PEXAs en el largo plazo con la transformación de un sistema que asegure la equidad educativa.

1) Punto de partida: La selección de los Profesionales de Enseñá por Argentina

El proceso de selección para los jóvenes profesionales que se postulan al Programa de Liderazgo Social y Educativo tiene cuatro instancias: una postulación online, una entrevista individual, una entrevista grupal (donde todos los postulantes tienen que presentar una clase de 5 minutos, y discutir casos vinculados al ámbito educativo), y una entrevista final. En cada una de estas instancias, medimos y evaluamos ciertas competencias y mentalidades que consideramos que son fundamentales para asegurar que los Profesionales tengan un desempeño exitoso en el Programa, logren un impacto positivo en sus estudiantes y se transformen en agentes de cambio del sistema educativo. Algunas de las mentalidades y competencias que medimos en el proceso de selección son: compromiso con la educación, altas expectativas para con los estudiantes, respeto por la diversidad, liderazgo, perseverancia, pensamiento crítico, habilidades de motivación y comunicación, organización y planificación, y apertura al feedback.

A lo largo del Plan de Formación, éstas y otras mentalidades y competencias continúan desarrollándose y fortaleciendo de manera intencionada durante los dos años del Programa, promoviendo el crecimiento de las habilidades pedagógicas y de liderazgo de los PEXAs.

2) Objetivos del Plan de Formación

Teniendo en cuenta la visión, misión y objetivos de la Fundación Enseñá por Argentina, el Plan de Formación tiene los siguientes objetivos:

- a) Concientizar a los Profesionales de Enseñá por Argentina (PExAs) sobre la brecha educativa y comprometerlos con el liderazgo colectivo y el cambio sistémico.
- b) Formar a los PExAs en las competencias y mentalidades (conocimientos) necesarias para generar un impacto positivo en las aulas y sus comunidades.
- c) Generar espacios y experiencias que favorezcan el auto-conocimiento de los PExAs orientadas al fortalecimiento de su liderazgo personal y profesional.

A lo largo de los 2 años del Programa, cada uno de estos objetivos se corresponde con un eje de la formación (que a su vez da respuestas a nuestras preguntas fundamentales del qué, quién y cómo), en los cual se intenciona el desarrollo de ciertas mentalidades, competencias y conocimientos relacionados con el mismo.

Ejes de la formación

A) Liderar el cambio sistémico (QUÉ): Este eje está vinculado con el objetivo de que los PExAs sean líderes para el cambio sistémico, comprometidos a largo plazo con la transformación del sistema educativo, buscando impactando en el mismo desde distintos ámbitos de acción. Queremos que los PExAs sean conscientes del desafío que enfrenta la educación en Argentina (la brecha educativa como causa y consecuencia de la reproducción sistemática de la desigualdad), y que estén convencidos de que la vía para lograr cambios sistémicos es la acción colectiva. Por eso, a lo largo del Programa, incentivamos a los PExAs a participar en los debates actuales sobre políticas educativas, e intencionamos la reflexión sobre las oportunidades que ofrecen las distintas trayectorias de Alumni³⁸.

Mentalidades

Creo que algún día todos los niños y jóvenes tendrán una educación de calidad: Los PExAs trabajan cada día como parte de un movimiento, con la convicción de que sus acciones están alineadas para lograr mejorar la calidad de educación que reciben nuestros niños y jóvenes.

Estoy comprometido con la equidad educativa y tengo un rol para cumplir en esta construcción. Los PExAs creen que el lugar de nacimiento no debe determinar la vida de una persona, y que la equidad educativa es la forma de que esto se transforme en una realidad. Se comprometen desde su acción en el aula y su comunidad a promover condiciones que contribuyan a la equidad educativa. Además, pueden identificar trayectorias Alumni para continuar contribuyendo hacia este fin.

Mis acciones se basan en una comprensión cada vez más clara de las razones por las cuales no todos los niños y jóvenes de este país reciben una educación de calidad: Los PExAs comprenden que la desigualdad educativa es un problema sistémico y multicausal. Participan de los debates de política educativa y se interesan por conectar, observar y experimentar con las realidades de sus estudiantes para ofrecer experiencias educativas que apunten a la equidad educativa.

³⁸ Las trayectorias Alumni → Trayectorias Alumni son definidos como ámbitos de acción colectiva que apuntan al cambio sistémico.(Ver Sección Alumni)

Competencias:

Actúa con visión: Las acciones del PExA están guiadas por una visión que implican metas de largo y corto plazo, ya sea en términos personales como colectivos. El PExA es consciente de dónde está y qué necesita para cumplir esas metas, generando oportunidades para llegar a ellas de manera individual o colectiva sin rendirse en el camino.

Actúa con conciencia social: Conociendo los factores que influyen y explican la desigualdad social, siendo empático con personas en contextos diversos, y reconociendo el lugar que ocupa dentro de la estructura social, las acciones del PExA buscan transformar la desigualdad social, o al menos, no reproducirla.

Conocimientos

Formación Inicial	Formación continua (AÑO 1)	Formación continua (AÑO 2)
<ul style="list-style-type: none">- Teoría del problema y teoría del cambio. (SIF)- Proceso de Visión Contextualizada de Enseñanza por Argentina (SIF)- Historia de la educación Argentina (SIF).- Inequidad social y educativa (SIF).- Problemáticas de justicia social en Argentina (SIF).- Teorías de la reproducción de la desigualdad social (SIF).- Nuevas juventudes (perspectiva sociológica) (SIF)- Políticas educativas (SIF).- Sistema Educativo local (JIA)- Experiencias educativas en las regiones (SIF)- Historias de cambio sistémico en Teach For All (SIF)- Trayectorias Alumni (SIF)	<ul style="list-style-type: none">- Inequidad social y educativa (vinculado con la teoría del Problema) (JRE 1).- Nuevas juventudes (perspectiva regional) (JRE 1)- Otras iniciativas de educación en la región (JRE 2)- Trayectorias Alumni (EN).	<ul style="list-style-type: none">- Inequidad social y educativa (vinculado con la teoría del Problema) (JRE 1)- Nuevas juventudes (perspectiva regional) (JRE 1)- Otras iniciativas de educación en la región (JRE 2)- Trayectorias Alumni (EN y Encuentro Regional Alumni)

B) Liderar el aula y la comunidad (COMO): Este eje se corresponde con el objetivo de formar a los PExAs en las competencias, mentalidades y conocimientos necesarios para generar un impacto positivo en las aulas y sus comunidades. Creemos que el cambio comienza en el aula, y que requiere de la acción conjunta de toda la comunidad educativa. Por eso, la formación busca darle herramientas al PExA que fortalezcan su acción pedagógica en el aula y sus capacidades para proponer y/o sumarse a iniciativas y proyectos que apunten al liderazgo colectivo de distintos actores de la comunidad educativa.

Mentalidades

Tengo altas expectativas en los niños, jóvenes, comunidades: Los PExAs tienen la profunda convicción de que todos pueden aprender, sin importar el lugar donde viven. Por ello mantienen altas sus expectativas, y diseñan clases desafiantes que buscan empoderar y desarrollar el liderazgo de sus estudiantes para que puedan actuar como protagonistas de sus vidas y agentes de cambio de sus comunidades.

Creo que la construcción colectiva es un camino fundamental para lograr cambios sistémicos: Los PEXAs valoran, proponen y crean espacios de construcción colectiva en sus distintos ámbitos de acción. Tanto en su comunidad escolar, como en el Movimiento, comprenden la importancia de los diferentes roles, lo que cada uno aporta, sintiéndose miembros de algo más grande que ellos mismos. Las decisiones son el resultado de la creencia de que sólo el trabajo en equipo logrará un cambio sistémico.

Competencias

Planifica y organiza: Entendemos esta competencia en dos ámbitos de acción: a) en todo lo que refiere a los desafíos que implica su participación en el Programa; b) en todo lo que se refiere a su acción en el aula y la comunidad.

En lo que refiere a su participación en el Programa: Organiza, prioriza, realiza seguimiento y gestiona el flujo del trabajo y los recursos. Se apoya en datos para definir sus objetivos y acciones. Prioriza sistemáticamente oportunidades para maximizar su tiempo y resolver problemas.

En lo que se refiere a su acción en el aula y la comunidad: El PEXA planifica con una visión contextualizada³⁹, con estructura⁴⁰, con el foco en el liderazgo del estudiante⁴¹ y en dar acceso⁴², considerando la diversidad de características y contextos de aprendizaje para alcanzar a todos los estudiantes⁴³, para el desarrollo de una cultura de aprendizaje⁴⁴.

³⁹ **Planifica con una visión contextualizada:** El PEXA (junto a su docente anfitrión) desarrolla una visión contextualizada construida colectivamente, demostrando evidencia del proceso que involucró distintas voces del contexto (familias, estudiantes, actores de la comunidad). Luego, la planificación y los objetivos de cada una de sus clases tienen una clara relación con la visión que el PEXA construyó para su curso.

⁴⁰ **Planifica con estructura:** La clase tiene una introducción o motivación que apunte a cautivar al estudiante. Ofrece momentos definidos de actividades protagonizadas por los estudiantes, y donde puedan compartir respuestas, reflexiones, pensamientos, y puedan darse feedback mutuamente, y donde se pueda chequear la comprensión. Tiene un cierre que contemple una síntesis de lo realizado/aprendido.

⁴¹ **Planifica para el desarrollo del liderazgo de sus estudiantes** (*promoviendo el crecimiento de mentalidades, habilidades académicas, socio-emocionales, y metacognición*). La clase no está centrada en la transmisión de contenidos por parte del PEXA, sino que apuntan a que los estudiantes sean los protagonistas, participando activamente, enseñándose mutuamente, asumiendo roles de liderazgo. Asimismo, las clases incluyen diferentes estrategias para que los estudiantes ejerciten distintas habilidades académicas (lectura, escritura, reflexión, pensamiento crítico), y habilidades socio-emocionales (autoestima académica, organización y planificación del trabajo, trabajo en equipo, comunicación, etc.).

⁴² **Planifica para dar acceso.** El PEXA busca constantemente ampliar el capital cultural de sus estudiantes, aspirando a que se conviertan en ciudadanos activos. Sus clases incluyen recursos que apunten a favorecer la comprensión, como por ejemplo, textos, citas, imágenes, videos, etc. Asimismo, busca conectar el contenido con acontecimientos relevantes de la actualidad, promoviendo la discusión crítica de los mismos. También busca acercar oportunidades que les permitan a sus estudiantes proyectar su futuro y construir su proyecto de vida.

⁴³ **Atiende a la diversidad de características y contextos de aprendizaje para alcanzar a todos los estudiantes.** El PEXA busca ofrecer diversas estrategias de enseñanza, ejercicios y formas de evaluar la comprensión, para atender a la diversidad de estilos de aprendizaje. Asimismo, se preocupa por llegar a todos sus estudiantes, incluyendo a quienes por algún motivo no puedan asistir a la escuela. Aspira a que el 100% de sus estudiantes promocionen su materia porque alcanzaron los objetivos de aprendizaje, sin repetir ni desertar.

⁴⁴ **Desarrolla una cultura de aprendizaje.** La clase tiene reglas de convivencia y procedimientos que son claros y conocidos por todos. Se siente un ambiente seguro y de confianza. El PEXA demuestra preocupación y cuidado por ellos. En la clase se evidencia respeto y escucha activa. Los estudiantes reconocen el valor de lo que están aprendiendo y trabajan activamente.

Enseña: El PExA enseña coherentemente con los focos y objetivos de su planificación, comprometiéndose con el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. Incluso mantiene estos focos cuando enseña en ámbitos fuera del aula.

Reflexiona y reacciona ante los resultados: El PExA reflexiona críticamente sobre su planificación y enseñanza, y sobre las oportunidades de aprendizaje que ofreció a sus estudiantes. Monitorea el progreso de sus metas y soluciona conflictos para asegurar resultados de calidad. Proactivamente busca generar información para el progreso hacia sus objetivos, utiliza los resultados obtenidos para desafiar sus acciones, actuar con urgencia en la resolución de problemas y establecer prioridades de acción a futuro.

Trabaja en equipo: El PExA reconoce la importancia de trabajar colaborativamente en torno a una meta o visión compartida, buscando permanentemente oportunidades para trabajar en equipo. Tiene la capacidad para organizarse y adaptarse a diversos estilos de trabajo y personalidades para poder poner a disposición sus capacidades y conocimientos. Genera vínculos positivos en sus interacciones con los demás, construyendo redes y lazos de confianza. Aprovecha las oportunidades para promover el crecimiento y desarrollo de otros y los inspira al compromiso y a la acción.

Se comunica asertivamente y busca motivar.: Transmite ideas y conceptos de manera clara. Establece y gestiona canales de comunicación efectivos. Interactúa de manera efectiva con públicos heterogéneos en múltiples niveles (padres de familia, directivos, estudiantes, etc.). Es motivador y logra influir positivamente en los demás.

Conocimientos

Formación Inicial	Formación continua (AÑO 1)	Formación continua (AÑO 2)
<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogía y didáctica general (SIF). - Corrientes Pedagógicas Contemporáneas (SIF) - Psicología del desarrollo del niño y del adolescente (SIF). - Currículum Regional (JIA) - Didáctica de la matemática (SIF). - Didáctica de la lengua (SIF). - Didáctica de las Cs. Sociales (SIF). - Didáctica de las Cs. Naturales (SIF). - Visión contextualizada (SIF). - Habilidades Socio-emocionales (SIF). - Cultura del Aprendizaje (SIF). - Enseñanza para la diversidad de estilos de aprendizaje (SIF) - Justicia social en el aula (SIF) - Estrategias de enseñanza (SIF) - Evaluación (SIF) - Liderazgo Estudiantil (SIF) - Planificación (SIF) - Modelos de Co-docencia (SIF) - Buenas prácticas (SIF) - Clínicas de planificación (SIF y JIA). - Normas en la escuela (JIA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura de Aprendizaje (EGA) - Modelos de Co-docencia y Liderazgo Adaptativo (EGA). - Planificación para el desarrollo de habilidades (académicas y socio-emocionales) (EGA). - Evaluación (EGA) - Enseñanza para la diversidad de estilos de aprendizaje (EGA) - Técnicas de estudio (EGA) - Temas de Comunidades de Aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Justicia social • Enseñanza para la diversidad • Proyecto de Vida • Didácticas específicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje Basado en Proyectos (planificación, estrategias y evaluación). - Liderazgo Estudiantil - Temas de Comunidades de Aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Justicia social • Enseñanza para la diversidad • Proyecto de Vida • Didácticas específicas

C) Liderar mi transformación personal y profesional (QUIEN): Este eje se corresponde con el objetivo de generar espacios y experiencias que favorezcan el autoconocimiento de los PExAs orientadas al fortalecimiento de su liderazgo personal y profesional. Dado que el liderazgo comienza por reconocerse a uno mismo como protagonista de su vida y de su comunidad, es que intencionamos que los PExAs sean conscientes de sus fortalezas y oportunidades de crecimiento, puedan trascender aquellas barreras personales y desplegar sus competencias profesionales, para que puedan motivar y potenciar a otros a que sean protagonistas de sus vidas y sus comunidades.

Mentalidades

Estoy desarrollando las capacidades necesarias (ej. conocimientos, mentalidades, actitudes, valores, perspectivas, relaciones) para jugar un rol significativo en el esfuerzo por asegurar que todos los niños de este país tengan la oportunidad de recibir una educación de calidad: Los PExAs se esfuerzan y desafían, formándose constantemente a través de instancias formales e informales, dentro y fuera de las instancias de formación del Programa. Valoran las oportunidades para formarse y crecer como profesionales. Consideran a la formación ante todo como su responsabilidad, siendo conscientes de los conocimientos y competencias que deben desarrollar dados los desafíos que la realidad les presenta. En este sentido, reconocen que recibir feedback de las diversas personas con las que interactúa es una herramienta fundamental para identificar sus oportunidades de crecimiento y mejorar.

Competencias

Se conoce a sí mismo: Reconoce sus fortalezas y oportunidades de mejora; sus intereses y motivaciones; y puede reflexionar sobre su historia personal. Busca constantemente potenciar sus fortalezas y mejorar en aquellas cuestiones que lo incomodan, le cuestan más o simplemente no le gustan, reconociendo que las personas somos dinámicas y no estáticas.

Piensa críticamente: El PExA es capaz de evaluar la consistencia de sus razonamientos, en especial aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. Logra exponer su propio pensamiento, habiendo considerado diversas opiniones testeándolas en la realidad. Es capaz de reconocer que existen otras opiniones distintas a la propia que también pueden ser válidas.

Es perseverante: El PExA se plantea objetivos concretos y busca alcanzarlos. Se siente protagonista y responsable de los mismos. No se frustra y mantiene su pensamiento positivo a pesar de las adversidades, buscando proactivamente cumplir sus objetivos y entendiendo las consecuencias que pueden traer que sus acciones no sean comprometidas. Recibe feedback con buena predisposición. Toma acciones para mejorar y superarse.

Conocimientos

Formación Inicial	Formación continua (AÑO 1)	Formación continua (AÑO 2)
<ul style="list-style-type: none"> - Historia educativa personal (SIF) - Estilos de Liderazgo (SIF) - Estilos de aprendizaje (SIF) - Modelo de liderazgo para la transformación (coaching) (SIF, JRE, EN) 	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo Adaptativo (EGA) - Modelo de Liderazgo para la transformación (coaching) (JRE, EN) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mercado laboral en la región. - Modelo de Liderazgo para la transformación (coaching) (JRE, EN)