



Ignacio Garaño,* Mariana Gesualdi,**
Leticia Cerezo*** y Lucía Franco****

La ampliación de la jornada y la nueva organización del tiempo en las escuelas primarias. Un estudio sobre la implementación de la política “Hacia la universalización de la jornada completa o extendida” en el distrito de Avellaneda (2022-2023)

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de los resultados de una investigación de la Universidad Nacional de Avellaneda (Undav) sobre el impacto de la política “Hacia la universalización de la jornada completa o extendida” en escuelas primarias de Avellaneda (PBA) entre 2022 y 2023. Partiendo de la concepción de la educación como derecho social, se analiza la reorganización del tiempo escolar y sus efectos en la cobertura docente, la asistencia estudiantil y las prácticas pedagógicas. La estrategia metodológica utilizada fue multimétodo (encuestas y entrevistas a docentes, directivos y familias). Los resultados muestran una percepción de mejora en el abordaje de contenidos y la profundización de conocimientos, aunque con algunas tensiones derivadas del aumento de la carga laboral y los procesos de adaptación institucional.

* Antropólogo (FFyL-UBA) y especialista en Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos (FFyL-UBA). Es secretario de Bienestar Universitario, docente e investigador de la Universidad Nacional de Avellaneda (Undav). A su vez, coordina el Módulo de Educación dependiente del Observatorio de Políticas Públicas de dicha universidad. Sus trabajos de investigación y extensión giran en torno a la vinculación entre universidad y territorio, la curricularización de la extensión universitaria, la educación popular y las políticas educativas. Filiación: Undav, Avellaneda, Argentina. Correo electrónico: igarano@undav.edu.ar

** Licenciada y profesora en Ciencias Sociales (UNQ), especialista y magíster en Ciencias Sociales (UNQ) y doctoranda en Educación (Unicen). Es docente de grado e investigadora (UNAJ y UNQ) y se desempeña como docente y coordinadora de área en distintos institutos de formación docente en CABA. Sus temas de investigación abarcan el ingreso universitario y la formación docente inicial. Filiación: UNAJ, Florencio Varela, Argentina. Correo electrónico: marianagesualdi@gmail.com. Orcid: 0000-0001-5914-9385



PALABRAS CLAVE

Derecho a la educación • políticas educativas • educación primaria • tiempo escolar • jornada escolar

Extended School Day and new Instructional time in Primary Schools. A study on the implementation of the policy “Toward the Universalization of Full Time or Extended School Day” in the Avellaneda school district (2022-2023)

ABSTRACT

This article presents the results of a study conducted by the National University of Avellaneda on the impact of the policy “Toward the Universalization of Full-Time or Extended School Day” in primary schools in Avellaneda (Buenos Aires Province) between 2022 and 2023. Based on the conception of education as a social right, the study analyzes the reorganization of school time and its effects on teacher coverage, student attendance, and pedagogical practices. The methodological strategy used was a multimethod approach (surveys and interviews with teachers, school administrators, and families). The results show a perceived improvement in the approach to content and in strengthening knowledge, although some tensions appear to emerge due to the increased workload and institutional adaptation processes.

KEYWORDS

Right to education • educational policies • primary education • instructional time • school day

*** Socióloga (UBA), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso, Argentina) y doctora en Ciencias Sociales (UBA). Es docente investigadora en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), docente de posgrado en la Universidad Nacional de La Matanza (Unlam) y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). Sus temas de investigación son la educación, las trayectorias educativas, la universidad y las políticas sociales, entre otros. Consultora para organismos nacionales e internacionales (OEI, UNFPA, OIT) en el campo de las políticas públicas y su evaluación. Filiación: UNAJ, Florencio Varela, Argentina. Correo electrónico: cerezoleticia@gmail.com. Orcid: 0000-0003-4398-0654

**** Licenciada en Trabajo Social (UBA). Diplomada en Análisis de Datos y Políticas Públicas. Técnica Superior en Tiempo Libre y Recreación. Coordinadora de la División de Becas de la Secretaría de Bienestar Universitario de la Undav y profesional del equipo interdisciplinario en el abordaje de problemáticas vinculadas a las violencias por motivo de género y a la salud mental en la misma institución. Filiación: Undav, Avellaneda, Argentina. Correo electrónico: lfranco@undav.edu.ar



INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone presentar algunos de los resultados elaborados por un equipo de investigación constituido en la Universidad Nacional de Avellaneda (Undav) a los fines de explorar el impacto de la política “Hacia la universalización de la jornada completa o extendida”. Nos enfocaremos aquí en el análisis de la dimensión administrativo-institucional y pedagógica que involucró la nueva organización del tiempo escolar en un conjunto de escuelas seleccionadas a partir de las modificaciones implementadas en el marco de dicha política en el distrito de Avellaneda de la Provincia de Buenos Aires (PBA, Argentina) entre 2022 y 2023.

La Undav viene produciendo conocimiento y generando articulaciones con el sistema educativo, asumiendo el desafío de generar aportes concretos al desarrollo de un proyecto de país. En ese marco, se creó en 2013 el Observatorio de Políticas Públicas, integrado por distintas líneas de acción que abordan temas específicos. Dentro de este y en el año 2018, se lanzó un Módulo de Educación que tiene como objetivo general sistematizar, producir, recuperar y divulgar saberes que pongan en valor –a la vez que problematicen– a la educación como derecho social. Uno de los focos de este Módulo son las políticas educativas y sus procesos de diseño, implementación, apropiación y las disputas que se producen en torno a ellas, dando cuenta del complejo entramado que se construye entre Estado, instituciones educativas, organizaciones sociales y comunidad en relación con la educación pública.

Con ese horizonte, en el año 2022 la Undav definió participar de la convocatoria impulsada por la Secretaría de Educación de la Nación (de aquí en más, SE) –dependiente del entonces Ministerio de Educación de la Nación, hoy Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano– y abierta a las universidades nacionales para llevar adelante un proyecto de Monitoreo de dos Políticas de Educación Primaria: “Hacia la universalización de la Jornada Completa o Extendida” y “Libros para aprender”.¹ Las dimensiones de análisis propuestas por la SE fueron la pedagógica, entendida desde lo institucional (equipo directivo/docentes) y desde el estudiantado y, por otro lado, la dimensión sociocultural, abordando la perspectiva de la comunidad (familias).

En el marco de dicha presentación, la Undav contactó a las autoridades educativas regionales y distritales para comunicarles la propuesta, acordar y articular con ellos/as las implicancias generales de la participación de la universidad en la convocatoria. Esta articulación parte de la convicción de que el trabajo solo era posible si se hacía en acuerdo con la Región Educativa y la jefatura de Inspección Distrital, y, por ende, con las autoridades de las escuelas que definiríamos en conjunto abordar.

Previamente, consideramos necesario compartir algunas conceptualizaciones que resultan centrales para el presente análisis. Una de ellas refiere a la noción

1 Cabe referir que, si bien el programa Libros para Aprender fue objeto del proyecto, no hacemos referencia a su análisis en este artículo.



de derecho a la educación, entendido como derecho social (Saforcada, 2020). Al respecto, concebir a la educación como derecho social implica que “debe ser garantizado al colectivo, pues se entiende que, en cuanto la educación es un bien común, el derecho solo puede alcanzarse cuando es realizado y garantizado para el pueblo en su conjunto” (Saforcada, 2020, p. 64).

El derecho a la educación remite a la exigibilidad frente al Estado de la universalidad de la protección, además de la participación, la progresividad y la integralidad para hacer garantizar de forma efectiva el acceso al derecho a la educación de todas/os a lo largo de la vida (Cuschnir y Naidorf, 2020; Feldfeber, 2014; Feldfeber y Maañon, 2020; Pautassi, 2010; Rovelli, 2018). Afirmar entonces responsabilidades y obligaciones por parte del Estado, y lo hace ligado a una enseñanza pública, gratuita, incluyente y de calidad (Bentacur, 2011 citado en Rovelli, 2018).

La consolidación de la educación como derecho tiene un recorrido histórico, al que nos referiremos someramente en los párrafos que se incluyen a continuación. Este inicia en 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos² y fue reafirmado a partir de distintas declaraciones y pactos internacionales a lo largo de estos años.³ En ellos se postulan la universalización de la educación básica en los niños, jóvenes y adultos y la erradicación del analfabetismo en los adultos.

Luego, en el año 2000, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) propusieron la universalización de la educación primaria, estableciendo como meta a alcanzar para 2015 que todas/os los niños y niñas hayan finalizado este ciclo. En 2015, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que son la continuación de los ODM, amplían el alcance de su meta educativa, promoviendo el acceso y finalización, tanto a la educación primaria como secundaria, de todas/os los/as niños y niñas. Según los ODS, la educación en estos dos ciclos debe ser gratuita y de calidad. Asimismo, con relación a la educación en general, disponen la eliminación de las desigualdades de género y el acceso a la educación en condiciones igualitarias a personas de grupos vulnerables (personas con discapacidad, pueblos originarios y niños/as en situación de vulnerabilidad) en todos los niveles educativos. Entre ellos, resaltamos el ODS N° 4 que exige “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

2 La Declaración Universal de Derechos Humanos fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, donde se enuncian los derechos humanos básicos, como el derecho a la vida, a la libertad, a la propiedad, a formar una familia, etc.

3 El derecho a la educación fue reafirmado en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y, años más tarde, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) junto con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966). Luego, en 1960, en la Convención contra la Discriminación en Educación de la Unesco, se estipuló que los Estados tenían la obligación de extender las oportunidades educativas a todos los que permanecían privados de educación primaria (Camilloni, 2008). Asimismo, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990), Marco de Acción de Dakar (2000).



En 2003, la Unesco refería que “la educación inclusiva, como enfoque, busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (Unesco, 2003, p. 4).

Estas declaraciones resultan claves para la construcción de la agenda de la política educativa y dan cuenta de la necesidad de pensar estrategias para garantizar la educación para “todos” en el sistema educativo (Gluz, 2019).

En Argentina, la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 asignaba la responsabilidad principal e indelegable al Estado en materia de política educativa, pero no la de garantizar el derecho social a la educación (Feldfeber, 2014). Esto se modificó a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006) que puso el énfasis en el Estado como garante del derecho a la educación (Morrone, 2014) e inauguró un período histórico en el cual se instala fuertemente la noción de *inclusión* como condición necesaria para que aquella sea efectivamente democratizadora (Southwell, 2018).⁴ Entre otras modificaciones significativas, amplía cuantitativamente la obligatoriedad de la educación incorporando el nivel secundario, lo que sin dudas interpela a todo el sistema educativo y plantea nuevos y complejos desafíos.

En suma, la LEN marca el reposicionamiento del Estado en materia de política pública, planteando la igualdad o la universalización como horizonte, y concibiendo a la educación como derecho social. Esto implicó una ruptura con el consenso noventista previo y la estructuración de una nueva agenda educativa en la región (Saforcada y Feldfeber, 2019).

Las tasas de escolarización primaria de Argentina son elevadas: la tasa neta de asistencia a la primaria en 2022 era de 97,5%, con niveles de acceso casi universales⁵ (Siteal, 2022). Sin embargo, estas cifras no siempre se traducen en trayectorias escolares completas ni en aprendizajes significativos, conllevando recorridos desiguales, denominadas también trayectorias de baja intensidad (Kessler, 2004 citado en Terigi, 2007). Estas desigualdades exigen revisar no solo el acceso, sino también la permanencia y las condiciones en que se ejerce el derecho a la educación. En este sentido, Gentili (2011) trabaja sobre la categoría de “inclusión excluyente” y reconoce procesos de ampliación progresiva de la obligatoriedad escolar en América Latina, destacando que el potencial democrático de esos procesos “aún depende de que esas experiencias y oportunidades estén dotadas de ciertas condiciones políticas, capaces de revertir las tendencias que limitan o niegan las posibilidades efectivas de afirmación de ese derecho” (p. 81).

4 Para adentrarse en las discusiones y conceptualizaciones en torno a la categoría de *inclusión*, recomendamos la lectura de Krichesky y Pérez (2015) y Pérez, Londoño y Garaño (2022). Asimismo, pueden consultar Cerezo (2024).

5 En 2022 encontramos diferencias muy pequeñas en las tasas de asistencia a la escuela primaria al ser analizadas en función de los ingresos: la tasa es del 97,1% entre quienes tienen ingresos altos, 96,9% entre quienes tienen ingresos medios y 97,4% entre quienes tienen ingresos bajos (Siteal, 2022).



Ello nos lleva a situar la relevancia de la política pública, y específicamente la política educativa, como central para el cumplimiento efectivo del rol del Estado en este proceso. En palabras de Nirenberg (2006), las políticas públicas son:

Un conjunto de objetivos, decisiones y acciones (y omisiones) que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento dado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios [...] (y) que ponen de manifiesto una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que es de interés (p. 24).

En este sentido, el Estado es un actor privilegiado en la toma de definiciones referidas a qué y cómo resolver las problemáticas sociales (Nirenberg, 2006). En las políticas públicas –entendidas como construcciones tipo-ideales– podemos identificar ciclos que, a su vez, nos permiten delimitar momentos o niveles de análisis, los cuales pueden articularse con otras dimensiones relevantes del campo educativo (Rovelli, 2018).

Partiendo de esa conceptualización, tomamos el planteo de Feldfeber y Gluz (2019), con relación a que:

Las políticas educativas resultan del interjuego entre determinadas condiciones estructurales y normativas, las institucionalidades construidas y las prácticas, posicionamientos, discursos y perspectivas de los sujetos en contextos específicos [...] [por lo que] no constituyen el resultado de procesos lineales, coherentes y deliberados, sino que son objeto de un proceso social y político que conforma un campo en disputa (p. 20).

Ahora bien, el presente análisis se enfoca en una política pública en particular denominada “Hacia la universalización de la jornada completa o extendida”. Esta se inició en el año 2022⁶ desde el nivel nacional y se basa en el Artículo 28 de la LEN⁷ y en la Ley Provincial de Educación (Ley N° 13.188/2007). Implicó la ampliación de la cantidad de horas que deben cumplir quienes estudian en la escuela primaria. Dicho Programa se conoció también como “Una hora más” y fue definido por el Ministerio de Educación (2023) como:

Una política consensuada en el Consejo Federal de Educación por las 24 jurisdicciones educativas y el Ministerio de Educación de la Nación [...] Una decisión muy importante porque la escuela primaria, que fue pensada hace más de 140 años, tiene acá su principal modificación. Si bien hubo cambios curriculares, cambios

6 Resolución (ME) 1765 del 23 de junio de 2022.

7 La LEN establece en su Artículo 28 que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley” (Ley N° 26.206/2006).



en los planes de estudio, nunca se había implementado una transformación sobre la estructura horaria de la escuela primaria (s/n).

En ese marco y con la suscripción de la PBA al programa nacional,⁸ en 2022 se comenzó a implementar de manera progresiva la política de ampliación de la jornada en escuelas primarias de jornada simple. Dicha ampliación adquirió dos formatos: por un lado, el modelo institucional de la jornada completa que comprende 40 horas semanales y, por otro, un modelo innovador que implica una jornada de 25 horas semanales, conocido como quinta hora. A partir de la puesta en marcha de este programa de las 40.163 escuelas del nivel primario de la PBA, el porcentaje de escuelas primarias con una jornada escolar mayor a 20 horas semanales pasó de 14,5% a inicios de 2022 a 70% a fines de 2024 (Flores, 2025).

Además del derecho a la educación, es plausible identificar otros factores que fundamentan la puesta en marcha de estas políticas. Al respecto, Bottinelli (2016) identifica la demanda de una parte de las familias para que los menores estén escolarizados durante la jornada laboral de los adultos del hogar. A su vez, existen comparaciones con otros países a partir de las cuales es posible afirmar que la oferta del tiempo escolar en Argentina es menor (Meo, 2010 en Bottinelli, 2016). Por otro lado, aparecen investigaciones y estudios que visibilizan resultados en los aprendizajes (Rivas, Cardini, Coria, Mezzadra y Vera, 2006 en Bottinelli, 2016) y otras dimensiones de la formación de niños/as y adolescentes tales como el fortalecimiento de las trayectorias educativas y la mejora en las condiciones de escolarización (Gargiulo *et al.*, 2024), e incluso encontramos trabajos que abordan la perspectiva docente respecto del tiempo escolar (Feldfeber, Gluz y Gómez, 2003).

Ahora bien, más allá de los contundentes avances cuantitativos antes señalados en relación con esta política –y retomando la propuesta de Saforcada (2020) para abordar el derecho a la educación desde una perspectiva ampliada–, en el presente trabajo analizaremos distintas dimensiones que permiten observar cómo se materializa (o no) este derecho en el nivel primario. En particular, nos detendremos en dos dimensiones: las implicancias de la implementación entre docentes y estudiantes y la organización del tiempo escolar.

Respecto del tiempo escolar, consideramos aquí que su ampliación constituye una iniciativa que se propuso incrementar el tiempo de permanencia en la escuela y ofrecer diversas propuestas para la apropiación de conocimientos (Gargiulo *et al.*, 2024), constituyéndose así en una oportunidad para avanzar hacia la justicia educativa (Veleda, 2013).

El artículo se organiza de la siguiente manera: a continuación, incluimos el apartado metodológico que desarrolla la estrategia llevada adelante, luego los apartados analíticos refieren a la cobertura de la jornada escolar, a la asistencia escolar de estudiantes y a la organización del tiempo escolar a partir de la ampliación horaria. Finalmente, un apartado de cierre ofrece algunas reflexiones a modo de aportes.

8 Resolución 2502/2022 de la Dirección General de Cultura y Educación.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación consistió en un estudio exploratorio que usó una estrategia multimétodo para la recolección y el análisis de los datos: un componente cualitativo y un componente cuantitativo.

La muestra se compuso de diez escuelas del distrito de Avellaneda que ampliaron o extendieron su jornada escolar: cuatro de ellas a jornada completa (de ahora en más, JC) y seis de ellas a jornada extendida de 25 horas (de aquí en adelante, J25H). Centramos el análisis (Acuña y Leiras, 2005 en Rovelli, 2018) en las familias de las y los estudiantes que asisten a las escuelas y las docentes que allí se desempeñan.

En cuanto al módulo cualitativo, se diseñaron y realizaron cuarenta y dos entrevistas semiestructuradas en profundidad a diversos actores de la comunidad educativa: inspector Jefe Regional, inspectora Jefa Distrital, inspectoras de nivel primario del distrito, directores/as, docentes y referentes familiares adultos/as del estudiantado de las escuelas participantes. La inserción en campo se desarrolló de manera paulatina en función de la cercanía entre las escuelas y las sedes de la universidad. La selección de docentes y referentes familiares a entrevistar fue orientada por el/la director/a de cada escuela, de acuerdo a criterios de pertinencia (como antigüedad en la escuela y experiencia docente) y disponibilidad para la entrevista. Se contempló la distribución por ciclo de estudios de primaria para entrevistar equitativamente docentes que se desempeñaran en primer y segundo ciclo. En cuanto a los referentes familiares, se siguió el mismo criterio, con la salvedad de que algunas familias representaban a más de un niño/a por escuela, lo que dio una mayor proporción de experiencias escolares de estudiantes de segundo ciclo (nueve) respecto de los de primer ciclo (seis).

En cuanto al módulo cuantitativo, se diseñaron dos modelos de cuestionarios: uno destinado a docentes de grado⁹ y otro a referentes familiares de niños y niñas que asisten a las escuelas seleccionadas.

Para la implementación, se construyeron dos muestras no probabilísticas. Las diferencias en las comunidades educativas redundaron en disímiles niveles de respuestas, sobre todo en lo que refiere a referentes familiares. Según se pudo investigar en el trabajo de campo, las diferencias en el nivel de respuesta se originaron en características de las comunidades escolares, como la participación en actividades escolares y el acceso a las TIC y a las herramientas de conectividad.

La modalidad de la encuesta fue *online*, autoadministrada y anónima, priorizando la facilidad de difusión entre los distintos grupos y el aumento esperado en la cobertura. En este sentido, se creó un cuestionario (*link*) para cada escuela. La estrategia de difusión de las encuestas a docentes consistió en el envío de un formulario *online* a las casillas de correo institucional (cuentas abc) y/o fue difundido a través de los/as directores/as de cada escuela.

9 No se incluyeron como unidades de análisis a profesores/as de materias especiales.



Para las encuestas a referentes familiares, se diseñó una estrategia de implementación mixta. Todas se completaron en línea y la gran mayoría de casos respondió en forma autoadministrada, pero hubo quienes respondieron la encuesta de manera presencial con encuestadoras en nueve escuelas.

Respecto del procesamiento de la información recolectada, se evaluaron las bases de datos controlándose la no respuesta y la consistencia entre variables. Por otro lado, se codificaron las variables abiertas.¹⁰

De las encuestas realizadas a docentes, se obtuvieron respuestas de 133 maestras, quienes representan 157 cargos docentes en los establecimientos de la muestra. De esa cantidad, 105 se desempeñan en escuelas primarias bajo programa y 28 en escuelas primarias sin modificaciones en su esquema horario. En cuanto a los/as referentes familiares, se encuestaron a 480, de quienes el 86% son madres de niños/as que asisten a la escuela, el 7% padres, el 3% abuelas y el 4% restante tienen otro vínculo con el menor.

A continuación, desarrollaremos algunos de los resultados sobre la dimensión administrativo-institucional de la nueva organización del tiempo escolar, considerando la cobertura de los cargos docentes y la asistencia de los y las estudiantes. Posteriormente, presentaremos algunos de los resultados encontrados en torno a la dimensión pedagógica y las propuestas educativas llevadas a cabo durante la nueva organización del tiempo escolar.

LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: COBERTURA DE LA JORNADA ESCOLAR AMPLIADA

En este apartado analizaremos algunos de los hallazgos obtenidos en torno a la exploración de la implementación de la política de ampliación horaria en las escuelas seleccionadas del distrito de Avellaneda.

En el marco del programa “Hacia la universalización de la jornada completa o extendida” del entonces Ministerio de Educación de la Nación –hoy Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano– se estableció que cada jurisdicción definiera los formatos de jornada escolar a impulsar, con un mínimo de 25 horas semanales. La provincia de Buenos Aires, a partir de la Resolución N° 2502/2022 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), estableció dos formatos de jornada escolar para la materialización de la ampliación de la jornada escolar: la JC de 40 horas semanales y la J25H de 25 horas semanales. Las escuelas seleccionadas ampliaron su horario de una jornada simple de cuatro horas diarias a una jornada extendida de cinco horas diarias (J25H) o a una jornada completa de ocho horas diarias (JC), es decir, lo equivalente a

10 En el caso de la base de docentes, algunas de las recodificaciones de variables fueron realizadas a partir del Censo Nacional de Docentes de 2004. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/censo_resultados_definitivos_2004.pdf



dos turnos escolares. La dimensión institucional que consideraremos se vincula en este aspecto con la organización del trabajo escolar, entendido como las tareas docentes vinculadas a la enseñanza y las actividades de los y las estudiantes relacionadas con los aprendizajes a lo largo de la jornada escolar. No se contemplaron en este trabajo otros aspectos del trabajo escolar.

La implementación de la extensión del tiempo escolar implica diversos efectos en la organización y la gestión pedagógica de las escuelas, uno de ellos corresponde a las implicancias laborales, siendo estas las vinculadas con el tiempo de trabajo de los/as docentes (Iardevlevsky, 2023). Presentaremos aquí algunos de los resultados que identificamos en nuestro análisis respecto de la cobertura de la ampliación horaria. La Resolución (DGCyE) 2502/2022 establece la creación de desempeños docentes frente a curso para cubrir las cinco horas semanales, uno por cada sección, y la creación de desempeños docentes en función jerárquica para la cobertura de cada uno de los turnos en los que funcionara la institución escolar. Una primera cuestión a señalar es que desde las autoridades regionales y distritales se priorizó que la extensión horaria fuera realizada por aquellos/as docentes que ya se encontrasen a cargo de los cursos. Esto involucró en principio ofrecer a los/as docentes de las escuelas de J25H un cargo de una hora adicional por día y a los docentes de JC la cobertura de otro turno escolar. En la apreciación de nuestros/as entrevistados/as, esto no fue problemático, ya que, en la mayoría de los casos, los/as docentes aceptaron extender sus horarios en la escuela. En los casos en que esto no fue posible, se recurrió a contratar nuevo personal a través de actos públicos.

Al respecto, relata una inspectora del nivel:

La mayoría de los docentes tenían un cargo de cuatro horas en distintas situaciones de revista, sea provisional, titular, suplente, y se les ofrecía hacer la extensión de cuatro horas y esa extensión siempre es provisional. Hay docentes que aceptaron y docentes que no, y los que no aceptaron fue la extensión a acto público. Demandó toda una organización de la planta en el tema de las jornadas completas, porque hay escuelas que tenían doce secciones y de repente a todos los maestros había que ofrecerles la extensión. Algunos no aceptaban y tenían doble cargo en la escuela, entonces también fue un poco más difícil el organizarla, pero hoy en día ya no tenés ninguna dificultad. Y en las escuelas de quinta hora el módulo extra que se suma hay docentes que lo aceptan y docentes que no. Y aquellos docentes que no lo aceptan, fue a acto público y se cubrieron fácilmente. (Inspectora de Nivel Primario del Distrito)

Asimismo, una directora da cuenta de cierta facilidad para la cobertura:

En nuestra escuela en particular, la verdad que tenemos 25 docentes, de los 25 docentes aceptaron 24, así que eso fue maravilloso y hubo una sola situación, que por una organización familiar la docente no podía pero que se cubrió con alguien de la prosecretaría, así que de las docentes tomó la hora la prosecretaria. (Directora, escuela J25H)



La posibilidad de cubrir los cargos con las docentes que ya trabajaban en la escuela es definida por nuestra entrevistada como algo “maravilloso”, lo que da cuenta de lo importante de trabajar con docentes que conocen a la comunidad y a los estudiantes. Por su parte, encontramos también algunos casos que revistieron ciertas dificultades que pudieron resolverse. Aquí un ejemplo relatado por una directora de escuela:

En el turno de la mañana nosotros tenemos de 7:30 a 12:30 y una maestra de la mañana no aceptó, entonces de 7:30 a 8:30 había que sacar un cargo de la quinta hora. Primero no lo tomaba nadie, pero lo tomó una docente que la verdad que estuvo hasta el 15 porque tuvo que renunciar porque la escuela en la que está ella se hizo doble jornada, entonces ahora va a trabajar en doble turno. Así que, bueno, por suerte la docente titular de ese grado terminó de estudiar, lo pudo tomar y se queda ella” [...] [Con relación al turno tarde] “fueron tres docentes de la tarde que no pudieron. No tomaron la quinta hora las que estaban, entonces salió el cargo y la mayoría lo tomaron docentes que trabajan en escuelas de doble jornada que salen a las cuatro y llegan, y también está una chica que está recién recibida que la tomó. Así que en ese aspecto no hubo mayores problemas. (Directora, escuela J25H)

Lo anterior se refuerza a partir de los datos de la encuesta implementada: la mayoría de las docentes de J25H encuestadas asumió la cobertura de las horas ampliadas, sosteniendo tanto la jornada regular como la ampliación horaria. Esta situación se observó mayormente entre las docentes que tienen un cargo provisional, es decir un cargo vacante con designación temporal que puede ser titularizado.¹¹ En relación con las docentes que trabajan en escuelas de JC, el 52% de quienes participaron de la investigación mantuvo el cargo con la ampliación de la jornada laboral, mientras que el resto lo tomó desde la ampliación de la jornada.

Sin embargo, en términos del trabajo docente y de la organización escolar en torno a la cobertura de la ampliación horaria, se advierten situaciones que contrastan entre las escuelas de JC y las de J25H. Siguiendo a Nicastro (2025), entendemos el trabajo docente como el conjunto de tareas, gestos y posturas inscriptas en el campo organizacional de las instituciones educativas, atravesado por normas, valores, herencias y tensiones particulares de cada tiempo y contexto. El rol, la posición y el desempeño docente se construyen y producen en un marco de una inscripción subjetiva dentro de un encuadre institucional y se expresan en el marco de políticas generales en situaciones particulares. Como mencionábamos

11 Según el Artículo 107 del Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, se considerará provisional “Al docente que se designe para cubrir un cargo u horas-cátedra por: 1) Traslado sin supresión de cargo u horas cátedra, ascenso, renuncia, cesantía, exoneración o fallecimiento de un titular. [o por] 2) Creación o desdoblamiento de grados, grupos o ciclos, secciones, turnos, divisiones o establecimientos”.

anteriormente, la implementación de la ampliación horaria implicó cambios en las designaciones docentes, conversadas y consensuadas dentro de cada institución escolar. En relación con las escuelas de JC, el nuevo esquema horario –ampliación de un turno– resulta en general favorable para los/as docentes que a menudo ya trabajaban doble turno. La JC supone cierta mejora en el salario y permite concentrar la jornada laboral en una sola escuela, lo que para la mayoría es positivo. Esta situación tiene implicancias tanto laborales como económicas y pedagógicas, ya que involucra una mejora salarial, cierta estabilidad laboral en la concentración horaria en la misma institución y el fortalecimiento de lazos de pertenencia con la comunidad educativa.

En torno a la ampliación horaria en las escuelas de JC, a partir de las entrevistas se puede inferir que las maestras que rechazaron cubrir la extensión horaria son aquellas que no tenían cargo titular en la escuela que adoptó la JC, pero sí lo tenían en otra escuela, o bien aquellas que no estaban dispuestas a trabajar doble turno. En tal caso –y con una frecuencia muy baja, como se señaló–, el otro turno se cubrió con un/a docente distinto/a a quien estaba frente a curso en esa sección. En resumen, en relación con las escuelas de JC, si bien algunas directoras y docentes señalan cierta intensificación del trabajo que deviene de la eliminación de tiempos de descanso entre turnos, prima una visión positiva derivada de la ampliación horaria, que tiene que ver, como mencionábamos, con la mejora salarial y con la concentración del trabajo en un mismo establecimiento, lo que disminuye los tiempos de traslado.

Lo observado en las escuelas que pasaron a JC contrasta con lo que relevamos en las escuelas con J25H. En estas escuelas, como señalamos al comienzo de este apartado, también en la mayoría de los casos los/as docentes a cargo de los cursos aceptaron extender su jornada para hacerse cargo de la ampliación del horario escolar, con excepciones, por supuesto. Pero aquí encontramos una situación muy diversa en relación con los tiempos de trabajo, porque para las docentes que trabajan doble turno esto significó que la jornada laboral se extendió hasta las 10 horas diarias. Entonces, por un lado, la ampliación horaria fue positiva en términos de mejora salarial, pero derivó también en algunas situaciones de mucho cansancio, que se fueron profundizando con el avance del año escolar:

Yo creo que los docentes están cansados, lo tengo que decir, físicamente. O sea los docentes acá están 10 horas... Sí hay un cansancio físico real, que es pasar de trabajar 8 a 10 horas. (Directora, escuela JC)

Estas mayores demandas laborales, redundaron en aspectos vinculados a la organización familiar y el tiempo de cuidado, tal como refieren estas dos docentes:

Yo antes, por ejemplo, salía de acá y decía: “bueno, voy a comprar cosas”. Ahora lo tengo que hacer antes porque uno sale mucho más tarde, cierran los negocios, nos vamos corriendo porque... Bueno, es organización más que escolar o laboral, es familiar. (Docente, escuela J25H)



Estoy once horas acá adentro del colegio. Y bueno hay trabajos y trabajos, frente a chicos, hay que estar todo el tiempo explicando y bueno yo, hay veces que me doy cuenta de que no me senté en una hora y media, entonces, es que es muy extenuante. (Docente, escuela J25H)

Esta situación de cansancio, mencionada recurrentemente por directoras y docentes en las entrevistas, llevó –en algunas escuelas– a la renuncia de docentes a la hora de la ampliación de la jornada, generando problemas de cobertura avanzado el año lectivo. Este escenario, si bien no es mayoritario, fue mencionado tanto por las inspectoras como por directoras y docentes. Ello implicó que los directivos asumieran esas horas de clase frente a curso, dado que –en el marco de las políticas de continuidad pedagógica– son quienes cubren las ausencias de otros/as docentes, generando una sobrecarga de tareas que superponía las funciones propias del rol directivo con tareas docentes vinculadas con la enseñanza. Asimismo, la rotación de docentes en la cobertura de la hora ampliada dificulta la articulación entre estos/as y el o la maestro/a que tiene a cargo las cuatro horas tradicionales, lo que se presenta como desafío de la puesta en marcha de esta política. En algunas escuelas con J25H, la articulación entre docentes no resultó significativa en tanto las actividades realizadas durante la jornada simple no guardaban relación con las realizadas durante la quinta hora.

Por su parte, en las escuelas que extendieron su horario a JC, las docentes señalaron la necesidad de desarrollar una propuesta para los “espacios de transición”, es decir el tiempo entre que terminan de almorzar en el comedor y retoman la jornada escolar. En esta demanda se ponen de manifiesto dos cuestiones: por un lado, la necesidad de establecer turnos de comedor en escuelas en las que, por la matrícula, el espacio no resulta suficiente para atender a la totalidad de los y las estudiantes al mismo tiempo, y, por el otro, la importancia de desarrollar otro tipo de actividades planificadas, lúdicas y creativas, en los tiempos entre cada turno.

ASISTENCIA ESCOLAR: ADECUACIONES HORARIAS EN LA JORNADA ESCOLAR AMPLIADA

La implementación del programa “Una hora más” implicó inicialmente un período de adaptación para las instituciones, los y las estudiantes y las familias. Este tiempo se plasmó principalmente en adecuación de los horarios de ingreso y salida para congeniarlos con actividades extraescolares programadas previamente. Una docente de JC comentaba:

Este año estamos más tranquilos y estamos organizados, el año pasado era como que fue una cachetada, los padres algunos querían retirar a los chicos a las 12. [...] Como se implementó en septiembre, a mitad de año, vos pensás que hay nenes que venían desde marzo con sus actividades, fútbol, inglés, natación. Entonces



durante el año pasado se les permitió que los retiraran antes de las 4 para que continuasen con sus actividades extracurriculares. (Docente, escuela JC)

El anterior fragmento da cuenta del proceso de adaptación experimentado al interior de las comunidades educativas, y se define como una “cachetada” el impacto inicial de la puesta en marcha de la política que tuvo lugar no al inicio del ciclo lectivo, sino en septiembre, a la que luego se adaptaron en tanto lograron organizarse y transitar con “tranquilidad” en la actualidad.

La flexibilización en el ingreso también ayudó a los y las estudiantes y las familias a adaptarse a los nuevos horarios que implicaban otras formas de organización familiar y personal de los y las estudiantes. Una referente familiar contaba:

cada familia fue adaptándose como podía. En nuestro caso porque, bueno, te decía, mi nene va con acompañante, entonces tuvo una adaptación especial de extenderle las horas hasta que [lo] logró. (Referente familiar, escuela JC)

Incluso para algunos/as niños/as, significó adaptarse a otra forma de organización en su jornada diaria, con mayor tiempo en la escuela, en especial en escuelas que ampliaron su horario a jornada completa. Una referente familiar afirmaba:

Al principio fue un poquito complicado por el tema de la adaptación, pero no hubo muchos problemas, el tema es ajustarse al horario [...] como es todo el día, acostarse más temprano, hacer las cosas más temprano para que los chicos, después, por lo menos mi nena, esté más descansada y pueda aguantar todo el día. (Referente familiar, escuela JC)

En relación con las experiencias de los y las estudiantes, las familias y docentes relatan que, al iniciar la ampliación de la jornada, los y las niños/as estaban cansados y les costaba seguir el ritmo de clase y los nuevos horarios escolares. Esta situación de cansancio también la evidenciaban las autoridades escolares:

Al principio se nos dormían, tenían hambre, tenían sueño, querían ir al baño. Era el fastidio. Después se fueron acostumbrando como todo. (Directora, escuela JC)

En lo que respecta a las implicancias del incremento de la cantidad de tiempo que las y los niños pasan en la escuela, encontramos estrategias diferentes según se trate de escuelas de J25H o escuelas que pasaron a JC. Entre las primeras encontramos que la “la quinta hora” se implementó de acuerdo a distintas modalidades: antes del inicio de la jornada, después del inicio de la jornada o distribuida entre ambas (en este caso, particularmente durante 2022). Luego, en escuelas que pasaron a JC, se flexibilizó el ingreso o salida de acuerdo a las posibilidades y necesidades de las familias, de forma predominante en aquel año. Algunos/as directores/as y docentes entrevistados/as señalaron que los primeros meses de implementación del programa funcionaron como “período



de ajuste”. En efecto, se permitió cierta flexibilidad, respetando compromisos previos de los/as estudiantes, dado que el programa comenzó a implementarse avanzado el año lectivo, precisamente hacia septiembre de 2022, cuando las familias habían organizado horarios y actividades. En 2023, en cambio, se exigió adecuarse a los nuevos horarios.

Durante 2023 se establecieron los horarios definitivos desde el inicio del año escolar. Esta ampliación del revistió distintas apreciaciones entre las familias. Para muchas, la ampliación de la jornada –y en particular la JC– resultó más acorde a sus necesidades y decidieron sostener la escolaridad en la jornada ampliada y reorganizar las actividades extraescolares. Esta nueva organización atrajo a algunas familias, que la consideraron como variable en la elección de escuela, particularmente para estudiantes que iniciaban su escolaridad primaria. Para otras, la ampliación de la jornada implicó la decisión de cambiar de escuela para mantener la jornada de 4 horas.

A pesar de los cambios en la organización que implicó la ampliación horaria, la asistencia a clase de los/as estudiantes se mantuvo sin cambios de acuerdo a las docentes encuestadas. Sin embargo, encontramos diferencias significativas en la asistencia en escuelas de JC en las que se incrementó, mientras que en las escuelas de J25H se observó un mayor sostenimiento de los niveles de asistencia.

Las adecuaciones horarias y la flexibilidad en los horarios de ingreso y salida, en particular durante el primer año de implementación, podrían explicar la asistencia escolar con la ampliación de la jornada. En este sentido, las docentes refieren que casi la totalidad de sus estudiantes cumplen el horario completo de la ampliación de la jornada (98%). Este porcentaje asciende al 100% entre docentes de JC y desciende a 97% entre quienes se desempeñan en escuelas de J25H.

Desde la perspectiva de los/as referentes familiares, el 57% sostuvo que la asistencia a la escuela se mantuvo igual y el 29% que aumentó. Al analizar la asistencia según distintas variables encontramos que su incremento es mayor entre quienes asisten a escuelas de J25H (31% frente a 26% al JC) y, en este universo, entre quienes concurren al turno tarde. Luego, si analizamos la asistencia en función de las dimensiones socioeconómicas consideradas,¹² encontramos que el incremento es mayor entre quienes tienen una menor cantidad de libros en el hogar, entre quienes reciben la Asignación Universal por Hijo (AUH) y entre quienes la persona que cuida en mayor medida al niño/a tiene menor nivel educativo alcanzado. Con relación a la asistencia, consultamos por la frecuencia en que el/la niño/a cumple con el horario completo desde que sumaron horas de clase por día: el 95% sostuvo que cumple el horario completo, o bien todos los días (75%) o bien la gran mayoría de los días (20%).

12 Seleccionamos algunas variables que dieran cuenta del contexto socioeconómico de las y los estudiantes: si el niño/a contaba con la Asignación Universal por Hijo (AUH); la cantidad de libros que poseían en el hogar; el máximo nivel educativo alcanzado por la persona que más tiempo le dedica a cuidar al/a niño/a.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: PROPUESTAS EDUCATIVAS DURANTE LA AMPLIACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

En este apartado consideramos la dimensión pedagógica como variable a analizar en la exploración de la implementación del programa “Una hora más”. Nos interesaba conocer si la organización del tiempo escolar y el desarrollo de propuestas educativas se modificaron a partir de la ampliación de la jornada. Como señala Iardevsky (2023), la organización del tiempo es una variable relevante en el desarrollo curricular y en la planificación didáctica, ya que puede dificultar o favorecer procesos educativos.

En relación con la organización de la clase, el 86% de las docentes sostuvo que se verificó una organización similar en la jornada regular y la ampliada. Este porcentaje asciende al 100% en docentes de JC y desciende a 67% para docentes provisionales que se incorporaron a las escuelas en su mayoría durante la ampliación de la jornada.

La extensión horaria permitió tener más tiempo de clase para abordar contenidos curriculares prescritos y/o profundizar los conocimientos de los y las estudiantes a partir de las actividades desarrolladas durante la jornada simple. En muchas escuelas refirieron que la hora extra sirvió para recuperar contenidos que no fueron trabajados en la pandemia y la enseñanza remota que esta exigió. Asimismo, hubo quienes sostuvieron que pudo verificarse una mejora en los procesos de alfabetización de los y las estudiantes. En algunas escuelas se avanzó en una planificación en dos niveles: uno para que aquellos/as estudiantes que lo necesitaran pudieran apropiarse de los contenidos de enseñanza y otro para que quienes ya los aprendieron pudieran profundizar sus conocimientos. Las propuestas eran en general bimestrales y orientadas por áreas de fortalecimiento de aprendizajes.

En relación con la dinámica escolar de las horas ampliadas, el 70% sostuvo que se parece a la del resto de las horas. De las variables de cruce seleccionadas, encontramos que la similitud de la dinámica escolar entre las distintas instancias es mayor respecto del valor poblacional para las docentes de primer ciclo y entre quienes se desempeñan en J25H. En torno a las modificaciones en la dinámica escolar, 5 de cada 10 manifestaron que se modificó poco. Asimismo, observamos una mayor percepción de modificaciones entre quienes son docentes de JC (48%) y quienes lo son en segundo ciclo (36%). Acerca de las modificaciones observadas, la mayor parte de las menciones refieren a modificaciones temporales como la organización de los tiempos de enseñanza (90%) y el seguimiento a los/as estudiantes (78%), seguidas por las estrategias pedagógicas (65%) y las actividades de enseñanza (64%).

Al analizar al interior de esos aspectos, las menciones a la organización de los tiempos de enseñanza se incrementan a 100% en docentes en JC y 86% en docentes de J25H y desciende a 60% entre aquellas docentes que cubren la jornada regular pero no la ampliación de la jornada. Luego, el 86% de docentes de J25H refirieron que la ampliación de la jornada les permite contar con más tiempo de seguimiento a los/as estudiantes.



Otro aspecto a considerar en la organización del tiempo escolar se relaciona con las propuestas que se llevan adelante durante ese tiempo. Esto en tanto es necesario indagar en la calidad del tiempo escolar ampliado, tal como lo marcan diversas líneas de investigación (Vercellino, 2012). Como se señala en el Anexo de orientaciones pedagógicas del programa "Una hora más" (2022):

No se trata de generar actividades complementarias, lúdicas ni de alargamiento poco productivo, sino de producir una extensión genuina del tiempo de clases: se trata de disponer de más tiempo para la enseñanza de la lectura y la escritura, de la matemática y de las ciencias (p.1).

Nos interesó, entonces, relevar qué propuestas de enseñanza se llevaron adelante durante la ampliación de la jornada. Al respecto, en las escuelas de J25H las dos terceras partes de las encuestadas señalaron que mantienen dos planificaciones: una para la jornada regular y otra para la jornada ampliada. Algo similar sucede para la organización de las actividades de enseñanza: en escuelas de JC las docentes encuestadas señalaron que se mantiene igual, mientras que las docentes de J25H señalaron diferencias en la organización del tiempo en la jornada regular respecto de la hora más.

En la mayor parte de las escuelas se llevaron adelante propuestas de fortalecimiento o continuidad en áreas estratégicas como Matemática o Prácticas del Lenguaje. En las entrevistas, las docentes de escuelas de JC señalaron mayor flexibilidad a la hora de pensar la organización de las propuestas de enseñanza, mientras que las docentes de escuelas de J25H señalaron que, durante la hora más, llevan a cabo actividades más acotadas para reforzar contenidos, principalmente de Prácticas del Lenguaje. Algunas entrevistadas también señalaron que en esa hora adicional realizan actividades lúdicas para reforzar contenidos, principalmente de Matemática. Cabe destacar que en todas las entrevistas se destacó como lineamiento general para las escuelas la alfabetización y el fortalecimiento de las Prácticas del Lenguaje.

En escuelas de JC se llevaron adelante proyectos que involucran otras áreas de enseñanza. Las entrevistadas señalaron que durante la ampliación horaria también se abordan contenidos específicos de otras áreas, como Educación Sexual Integral y Espacios de Profundización de Aprendizajes, en este caso, relacionados con la orientación de la escuela como, por ejemplo, investigación, educación física o educación ambiental.

Además, nos interesaba conocer las percepciones de los y las referentes familiares sobre las actividades que realizaban los/as niños/as durante la ampliación del tiempo escolar. El 54% de las familias sostuvo que mejoró su desempeño, observándose una mayor percepción de progreso entre quienes asisten a JC y quienes lo hacen al turno mañana en escuelas de J25H. Las percepciones de avance son más altas para aquellas familias cuyos niños reciben la AUH y tienen un menor clima educativo. Sobre las razones por las que los referentes familiares percibieron una mejora en las actividades escolares, el 55% sostuvo que la ampliación



horaria permitió reforzar los conocimientos del/a niño/a. A esta principal razón le sigue que las docentes le dan ahora mayor seguimiento a su desempeño (41%).

REFLEXIONES FINALES

El proceso de trabajo que transitamos a lo largo de la investigación adquirió un valor muy profundo en tanto y en cuanto pudimos acceder a la perspectiva de distintos actores para comprender los sentidos, significados, vivencias, apropiaciones y perspectivas que se fueron produciendo durante la implementación del Programa “Hacia la universalización de la jornada extendida o jornada completa” en el distrito de Avellaneda de la PBA. Esto en tanto consideramos fundamental entender los procesos de implementación de políticas en diálogo con los actores involucrados en la territorialización de aquellas.

De hecho, la convocatoria al proyecto por el cual se pudo producir esta investigación se materializó y se financió por iniciativa de un Estado nacional que se proponía relevar, escuchar, revisar y repensar en lo necesario las políticas implementadas, en sintonía y articulación con un Estado provincial que también se puso a disposición para acompañar la iniciativa desde áreas de gestión claves.¹³ Posicionándonos en el reconocimiento de la necesidad de generar instancias participativas en la construcción de las políticas públicas (Nirenberg 2006, Clemente 2016), los resultados muestran que la incorporación de la experiencia de los sujetos destinatarios de las políticas permite (re)pensarlas, sistematizarlas, profundizarlas y modificar lo que se deba cambiar atento a los objetivos propuestos. De esta manera, consideramos que uno de los desafíos se vincula con tener en cuenta la importancia de la mirada de los actores (autoridades, docentes, referentes familiares) en una investigación que se proponga producir insumos para la política educativa.

A su vez, encontramos como de suma relevancia al proceso de articulación entre niveles de la política educativa (nación, provincia, región educativa, distrito escolar, inspecciones de nivel, equipos de conducción, docentes), dinámica que no se encuentra exenta de tensiones, pero que apareció como de mucha riqueza para reflexionar sobre la implementación del programa en cuestión y que implicó un desafío para el equipo de trabajo en términos de diálogo y acuerdos con cada uno de los niveles involucrados.

Los resultados a los que hemos arribado a partir de la investigación permiten abrir una serie de reflexiones en torno a los alcances, limitaciones y tensiones de la política de ampliación de la jornada escolar en su capacidad de garantizar el derecho a la educación. En lo que respecta a la cobertura docente, se observa que la ampliación horaria fue asumida mayormente por las mismas docentes que ya

13 La investigación contó con el acompañamiento y apoyo institucional permanente de la Subsecretaría de Planeamiento y la Subdirección de Gestión Institucional de Nivel Primario, dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la PBA.



sostenían la jornada habitual, aportando información respecto de las posibilidades de sostener la política. En este sentido, el modelo de jornada completa parecería ofrecer una estructura más estable para el trabajo docente.

La definición institucional de ofrecer el incremento de horas o la llamada "Una hora más" prioritariamente a docentes a cargo de los grupos implica, por un lado, un reconocimiento a la tarea y una puesta en valor de las docentes como trabajadoras en una decisión que posibilita incrementar el salario en una misma institución, pero también fortalecer el vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes que ya son parte de la comunidad educativa. Ello pudo lograrse en la mayoría de los casos, aunque se visibilizó una tensión relacionada con las condiciones de trabajo que da cuenta del cansancio que atraviesa a quienes tienen dos cargos de jornada simple en la escuela y optaron por acceder a incrementar una hora en cada cargo. Esa tensión entre incremento salarial y cansancio es una de las cuestiones que emerge para problematizar el proceso. Martínez, Collazzo y Liss (2009) describieron algunos de los factores de riesgo para analizar el proceso de trabajo docente y consideraron, entre otros aspectos, que la variable del tiempo incide en las manifestaciones del sufrimiento psíquico de los docentes. Consideraron que el escaso tiempo de descanso e insuficiente tiempo para el trabajo colectivo y la falta de separación entre trabajo y pausa durante la jornada laboral dificultan la separación con el ámbito familiar y llevan consigo una carga de sufrimiento psíquico visible en una fatiga residual. En los casos donde ello derivó en renunciadas a la quinta hora o imposibilidades en tomarla, fue relevante el desafío pedagógico de la articulación entre el/la docente que está con el grado cuatro horas y el/la que los/as acompaña en la quinta, cuestión sobre la que las distintas autoridades entrevistadas pusieron la mirada y debe seguirse de cerca con iniciativas y políticas que eviten la fragmentación.

En cuanto a la asistencia escolar, en primer lugar, resaltamos la relevancia del papel de los equipos de conducción para poder transitar institucionalmente el proceso de adaptación. Ello se vio reflejado en un trabajo institucional de contención, sostén y acompañamiento a estudiantes y familias. A su vez, se evidencia en este plano la dimensión subjetiva en la implementación de las políticas, donde los sujetos destinatarios ponen el cuerpo y deben apropiarse e incorporarse a los procesos propuestos para concretar los cambios institucionales y pedagógicos.

En términos de cumplimiento de asistencia luego de la implementación de la extensión de la jornada, podemos señalar que ha implicado o bien su sostenimiento, o bien –en algunos casos– una mejora en la asistencia, donde identificamos matices, pero podemos encontrar un punto de consolidación de la política. Más horas en la escuela no implicó más dificultades para asistir, sino todo lo contrario.

A su vez, si bien la percepción mayoritaria de docentes y familias indica una continuidad en la asistencia, se destacan diferencias según el tipo de jornada y las condiciones socioeconómicas de las y los estudiantes. El hecho de que el aumento en la asistencia sea mayor en sectores más vulnerados sugiere que la ampliación de la jornada podría estar contribuyendo a reducir desigualdades educativas, aunque aún persisten desafíos en cuanto a garantizar la equidad en el acceso y permanencia.



En cuanto a la dimensión pedagógica, podemos afirmar que la ampliación de la jornada posibilitó el abordaje de contenidos, la recuperación y profundización de conocimientos y la incorporación de nuevos aprendizajes, por lo cual tomamos este como un punto altamente positivo y valorado por los actores involucrados. En este sentido, el tiempo aparece como un factor clave para poner en valor esta política: se incrementa el tiempo para la enseñanza, para el encuentro pedagógico, para el conocimiento.

De todas formas, la discusión en torno al tiempo escolar, entonces, no puede desvincularse de las condiciones materiales, institucionales y pedagógicas que hacen posible una educación que efectivamente amplíe derechos. Por ello, reconocemos la importancia de diseñar políticas que prefiguren y orienten prácticas de cara a la defensa y garantía del derecho social a la educación, pero que también habiliten una “implementación situada”, teniendo en cuenta contextos históricos, temporalidades, instituciones y comunidades educativas.

REFERENCIAS

- Dirección General de Cultura y Educación (2022). Resolución 2502. Anexo II. Orientaciones pedagógicas del programa especial para la implementación de la jornada escolar de 25 horas semanales en escuelas primarias de gestión estatal. “Dar sentido pedagógico y transformador a las cinco horas semanales adicionales de clases”. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- 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*. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/12_botinelli_-_informe_jornada_extendida_y_completa_issn.pdf
- Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12.
- Cerezo, L. (2024). *La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino: un estudio de caso de la UNAJ*. Teseo Press. <https://www.teseopress.com/inclusioneducativaniveluniversitarioargentino/>.
- Clemente, A. (2016) La participación como enfoque de intervención social. En A. Rofman (comp.), *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral*. UNGS.
- Cuschnir, M. y Naidorf, J. (2020). ¿Una nueva Ley de Educación Superior 2020? *Revista de Investigación y Disciplinas*, (2), artículo 2.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: Reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 28, artículo 2014 esp.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2017). Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: Los desafíos de la democratización escolar en la última década. *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*. UNIPE: Editorial Universitaria.



- Feldfeber, M., Gluz, N. y Gómez, C. (2003). La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Feldfeber, M. y Maañón, M. I. (2020). *La educación superior como derecho. A 100 años de la Reforma Universitaria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Flores, K. (2025). La ampliación de la jornada escolar en el Nivel Primario de PBA. *Anales de la Educación Común*, 6(1-2), 99-106.
- Gargiulo, M. C., Zamora, M. S., López, M. C., Mansilla, A. E. y Ortega, M. E. (2024). Ampliación de la jornada escolar primaria en escuelas públicas estatales: el caso de Tucumán. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 4(8), 291-319. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/307/237>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Gluz, N. (2019). ¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del Nivel Secundario. En A. M. Ezcurra, *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 110-126). Noveduc.
- Iardelevsky, A. (2023). *Extensión del tiempo escolar en primaria*, (4). OEI. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://oei.int/wp-content/uploads/2023/08/notas-sobre-educacion-en-el-siglo-xxi-cuarto-numero-08-09-2.pdf>
- Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En A. Pérez y M. Krichesky (comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 21-46). Undav Ediciones.
- Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, (30), 389-408.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2023). Una primaria con más tiempo: políticas de ampliación de la jornada en escuelas primarias de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/08/1_hs_web_30.11.23.pdf
- Morrone, A. (2014). La construcción discursiva y normativa de la inclusión educativa en el nivel secundario en Argentina en el período 2003-2010. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP (La Plata, 2014)*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51126/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-unc-ar-11086-546337/Description>
- Nicastro, S. (2025). Trabajar en las instituciones educativas. Una reflexión acerca de las condiciones institucionales y sus efectos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(36), 169-180. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-460>
- Nirenberg, O. (2006). *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Paidós.

- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>
- Pautassi, L. C. (2010). "Cuidado y derechos: La nueva cuestión social". En C. Calderón y S. Montaña, *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo* (pp. 69-92). Cepal.
- Pérez, A., Londoño, N y Garaño, I. (2022) "La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y 'otros(as)'". En A. Freytes Frey y A. Arroyo Ortega (comps.), *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires*. Undav Ediciones-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Rovelli, L. I. (2018). "Instrumentos para el análisis de las políticas educativas". En C. Susasnábar, L. Rovelli y E. Di Piero (coords.), *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm2580>
- Saforcada, F. (2020). "Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos". *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (57-76). UNGS.
- Saforcada, F. y Feldfeber, M. (2019). *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Siteal (2022). <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/argentina>.
- Southwell, M. (2018). El derecho a la educación y la cuestión de lo común. Algunas perspectivas sobre inclusión, universalización y domesticación. *Identidades*, 8(15), 61-71.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>
- Unesco (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío y una visión*. Unesco.
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Unicef Argentina.
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 9-36.

Recepción: 16/11/2025

Aceptación: 24/02/2026