



**Políticas Educativas de Inclusión. La Incorporación de Jornada Extendida en
Primer Ciclo, el Caso de la Escuela Nina N° 26 “Justo José de Urquiza” de Rosario del
Tala.**

Marilina Belén González

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Licenciatura en Gestión Educativa

Directora: Lic. Gloria Galarraga

Santa Fe, 2023

Agradecimientos

A mi directora Lic. Gloria Galarraga, por su guía, disposición permanente y la generosidad de permitirme aprender junto a ella.

A Lorena, por su acompañamiento.

A la educación pública, que ha posibilitado toda mi trayectoria educativa.

A la comunidad educativa de mi querida “Escuela Violeta”.

A Gerardo, mi compañero de vida, por su inagotable paciencia.

A mis 5 hijos, Dámaris, Ciro, Clara, Danna y Ceferino por ser mi motivación y fuerza interior.

A mis padres, que de diferentes modos me acompañaron y sostuvieron en este desafío personal e intelectual que significó el recorrido de esta tesina.

Índices

Índice de contenidos

Resumen.....	6
1. Presentación y Descripción del Problema de Investigación	8
1.1. La Escuela en su Contexto	10
1.2. Las Escuelas Nina y su Denominación.....	13
1.3. Normativas.....	16
1.5. Trayectorias Escolares, Análisis de Normativa Nacional y Provincial	19
“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación” (Res. CFE N° 174/12).....	19
1.6. Escuelas de Doble Jornada, Análisis de Resoluciones del Consejo General de Educación.....	26
Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria "Escuelas Nina" (Res. CGE N° 300/ 12).....	26
2. Objetivos de la Investigación.....	40
3. Marco Teórico.....	41
3.1. La Educación como Derecho Humano	41
3.1.1. Durante la Década de los '90, la Educación como Derecho Humano	43
3.1.2. La educación como Derecho Humano a partir del año 2003.....	46
3.2. Inclusión Educativa.....	47
3.3. El Curriculum: Perspectivas de Conceptualización en la Complejidad Escolar...52	
3.4. Vida Cotidiana Escolar	55
3.5. Trayectorias Escolares.	59
3.6. Aprendizaje Situado.....	64
4.Estado de Arte.....	68
5. Marco Metodológico de la Investigación	77
5.1. Instrumentos.....	80
5.2. Fuentes Primarias.....	80
5.3. Fuentes Secundarias.....	81
6. Desarrollo del Tema Investigado	83
6.1. Presentación de la Información Recabada de las Fuentes Primarias	84

6.2. Información Aportada por Docentes a Cargo de los Talleres y MAU	85
6.3. Información Aportada por Docentes y Directivo.....	95
6. 4. Información Aportada por los Estudiantes	105
6.5. Información Aportada por las Familias de los Estudiantes	111
6.6. Reflexiones Finales Sobre los Actores	114
6.7. Presentación de la Información Relevada de las Fuentes Secundarias.....	115
Conclusiones.....	126
Referencias Bibliográficas.....	134
Referencias Legales	137
Anexos.	138
Anexo I. Acuerdo de confidencialidad	139
Anexo II. Autorización para menores.....	140
Anexo III. Encuesta para docentes a cargo de los talleres.....	141
Anexo IV. Encuesta para Maestra Auxiliar de Escuela Nina.....	144
Anexo V. Encuesta para docentes.....	148
Anexo VI Encuesta para familias	150
Anexo VII. Guía de preguntas entrevista directivo	152
Anexo VIII. Guía de preguntas entrevista para estudiantes.....	153
Anexo IX. Respuestas de los docentes a cargo los talleres y MAU	154
Anexo X. Respuestas de los docentes y respuestas entrevista a directivo.....	175
Anexo XI: Respuestas entrevistas a estudiantes	188
Anexo XII. Respuestas encuestas a las familias	199

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Ubicación del departamento Tala en la provincia de Entre Ríos</i>	11
Figura 2: <i>Ubicación de la institución escolar en el plano de la ciudad de Rosario del Tala</i>	12
Figura 3: <i>Porcentaje Anual de Asistencia</i>	116

Índice de Tablas

Tabla 1: <i>Actores Contactados</i>	84
Tabla 2: <i>Espacios, Docentes a Cargo de los Talleres y MAU</i>	86
Tabla 3: <i>Docentes y Directivo</i>	96
Tabla 4: <i>Familias</i>	111
Tabla 5: <i>Asistencia Anual Correspondiente al Mismo Grupo de Estudiantes 2017-2018</i>	116
Tabla 6: <i>Permanencia y movilidad estudiantes en 3^{er} y 4^{to} grado durante los años 2017-2018</i>	117
Tabla 7: <i>Personal docente</i>	118
Tabla 8: <i>Distribución del Personal Docente</i>	119
Tabla 9: <i>Áreas Estético Expresivas</i>	119
Tabla 10: <i>Servicios Auxiliares</i>	120
Tabla 11: <i>Anexo</i>	121
Tabla 12: <i>Estado de la Infraestructura de la Institución Escolar</i>	123
Tabla 13: <i>Estado del mobiliario</i>	123
Tabla 14: <i>Servicios esenciales</i>	124
Tabla 15: <i>Recursos administrativos</i>	124

Resumen

En la tesina titulada “*Políticas educativas de inclusión. La incorporación de jornada extendida en primer ciclo, el caso de la escuela Nina N° 26 “Justo José de Urquiza” de Rosario del Tala*”, abordamos la problemática de la experiencia educativa escuelas Nina a partir de la indagación centrada en la escuela Nina N° 26 “Justo José de Urquiza”, en la localidad de Rosario del Tala, departamento Tala, provincia de Entre Ríos. La recolección de datos se realizó durante el año 2021, con el objetivo de comprender los procesos de las transformaciones socio-pedagógicas-administrativas que tuvieron lugar en dicha institución, así como las valoraciones de los actores institucionales que fueron parte del proceso de la implementación de la doble jornada escolar en Primer Ciclo, durante los años 2017/2018.

Al ser la mencionada institución la única escuela del departamento Tala en ser incorporada al Proyecto de Escuelas Nina en la totalidad de los ciclos, se planteó un trabajo de investigación centrado en clave metodológica en el estudio de casos, con enfoque mixto, a partir del análisis de los datos obtenidos de fuentes primarias y secundarias.

Esta experiencia educativa, se encuadra en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial de Educación N° 9.890 y en el Proyecto de Mejora e Inclusión de la Educación Primaria “Escuelas Nina” (Res. 300/12 CGE).

Algunos de los resultados del estudio destacan que la implementación de la doble jornada desde el Primer ciclo ha sido evaluada de manera positiva por la mayoría de los involucrados. Esta escuela Nina ha logrado garantizar el derecho a la educación y la inclusión social de los sectores más vulnerables, además de promover la continuidad de las trayectorias educativas de los estudiantes. Los talleres ofrecidos se presentaron como herramientas innovadoras que han permitido a los estudiantes desarrollar sus habilidades desde una edad temprana, enriqueciendo significativamente la oferta educativa. Además, se observaron

mejoras en las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad, un aumento en el personal docente y no docente, así como en la matrícula estudiantil.

Palabras claves

Escuela Nina_ Políticas de Inclusión _ Doble Jornada _ Derecho a la Educación _ Trayectorias Escolares.

1. Presentación y Descripción del Problema de Investigación

El propósito de esta investigación fue analizar las transformaciones socio-pedagógicas-administrativas en la vida cotidiana escolar, tras el proceso de implementación de doble jornada en el Primer Ciclo en los años 2017/2018, en la escuela Nina N° 26 “Justo José de Urquiza” de la localidad de Rosario del Tala, provincia de Entre Ríos y al proceso de recolección de datos lo realizamos durante el año 2021.

Las Resoluciones N°300/12 y N° 355/12 del Consejo General de Educación (CGE) constituyen los referentes normativos de las políticas de inclusión educativa en la provincia de Entre Ríos.

En base a lo expuesto anteriormente, surge como interrogante inicial:

¿Cuáles fueron las transformaciones que se han generado en la comunidad educativa con la implementación de la ampliación de jornada en Primer Ciclo de la escuela Nina N° 26 “Justo José de Urquiza”?

De este primer interrogante, fuimos desagregando los siguientes:

- ¿Cuál fue el grado de apropiación a la escuela Nina en Primer Ciclo de docentes y docentes talleristas?
- ¿Qué estrategias utilizó el equipo directivo para gestionar la doble jornada?
- ¿Cómo abordaron los tiempos de la doble jornada los niños de Primer Ciclo?
- ¿Las propuestas de los talleres respondieron a los intereses de los estudiantes y sus familias?
- ¿Hubo infraestructura acorde para la implementación de la escuela Nina en todos los ciclos?

La incorporación de la extensión de tiempo de la jornada escolar, es una propuesta de las escuelas Nina, las cuales generan espacios curriculares diferentes a los ya existentes, pero

con los cuales convive, con el desafío de enseñar e innovar en contextos complejos de desigualdad social.

Esta institución escolar, a partir del año 2015 amplió su jornada solo en Segundo Ciclo en el marco del Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria “Escuelas Nina”, enmarcado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley Provincial de Educación N° 9.890.

A partir del año 2017 se incorpora la doble jornada en Primer Ciclo, objeto de nuestro estudio, luego de ser seleccionada por las autoridades educacionales para una etapa de prueba “piloto” con el propósito de vislumbrar cómo respondería la implementación de la ampliación del tiempo escolar también para Primer Ciclo. Es decir que, durante el recorte temporal de este trabajo de investigación, años 2017/2018, la escuela llevaba adelante la doble jornada en ambos ciclos de su escolaridad.

Durante el periodo del ciclo escolar 2017, la escuela tenía una matrícula total de 170 estudiantes y en su organización institucional contaba con una directora, secretaria, maestra orientadora integradora y bibliotecaria. En cuanto a la planta docente, estaba compuesta en el turno mañana por seis docentes de grado, un docente de áreas de educación artística, de educación física, tecnología, en el turno tarde los nuevos perfiles incorporados a partir de la doble jornada, la maestra auxiliar de escuelas Nina y los docentes a cargo de los talleres. El nivel inicial, que depende de la dirección de la mencionada institución, contaba con una maestra de sala de 5 años en el turno mañana y en el turno tarde una maestra en sala multiedad y una en sala de cuatro años.

Dicha institución es incorporada al Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación primaria, ampliando la duración de su jornada escolar de simple (4hs.) a doble (8hs.), como lo establece la Res. 0300/12 Consejo General de Educación (CGE).

Esta jornada debe ser distribuida en cuatro momentos diferentes: un primer momento de enseñanza y aprendizaje de las áreas curriculares dispuestas en el diseño curricular, así como talleres en los que se fortalece el trabajo pedagógico; un segundo momento destinado a la alimentación; un tercer momento destinado a la atención a la salud, abordando aspectos de promoción y prevención; y un cuarto momento dispuesto a la Asistencia de Equipos Interdisciplinarios.

Realizamos esta investigación, con el abordaje del trabajo de campo en contexto de pandemia, con comunicaciones remotas inestables en términos de conectividad y precarias respecto a los actores implicados en este estudio, puesto que no todos contaban con los recursos y dispositivos necesarios.

Desde la metodología de estudio de casos, con enfoque mixto del análisis de los datos, trabajamos con fuentes primarias, como entrevistas a la directora y estudiantes, encuestas semiestructuradas dirigidas a la maestra auxiliar de escuelas Nina, docentes a cargo de los talleres, docentes y familias; así como con fuentes secundarias, con documentos institucionales como el registro de asistencia y registro de calificación anual del desempeño escolar, planilla de organización institucional e informe para la unidad ejecutora. Indagamos el objeto durante el año 2021, estableciendo como recorte temporal los años 2017 y 2018, en tanto constituyen los años iniciales de la incorporación de la doble jornada escolar, en cuanto a los aprendizajes, la integración de docentes y docentes talleristas al proyecto institucional, y la adaptación de los estudiantes y sus familias a esta experiencia.

1.1. La Escuela en su Contexto

La escuela de nivel primario Nina N° 26 “Justo José de Urquiza”, está ubicada en el acceso Violeta Capurro y boulevard Belgrano de la ciudad de Rosario del Tala (Figura 2), que

se halla a la vera del río Gualeguay y de la ruta provincial N° 39, cabecera del departamento y en la que habitan alrededor de 13 mil personas, según el censo poblacional del año 2010.

El departamento Tala, es uno de los 17 departamentos que conforman la provincia de Entre Ríos y se encuentra ubicado en el centro de la misma, a unos 85 km al Oeste de Concepción del Uruguay y a 145 km al Sureste de la capital provincial, como se ve graficado en la Figura 1.

Figura 1:

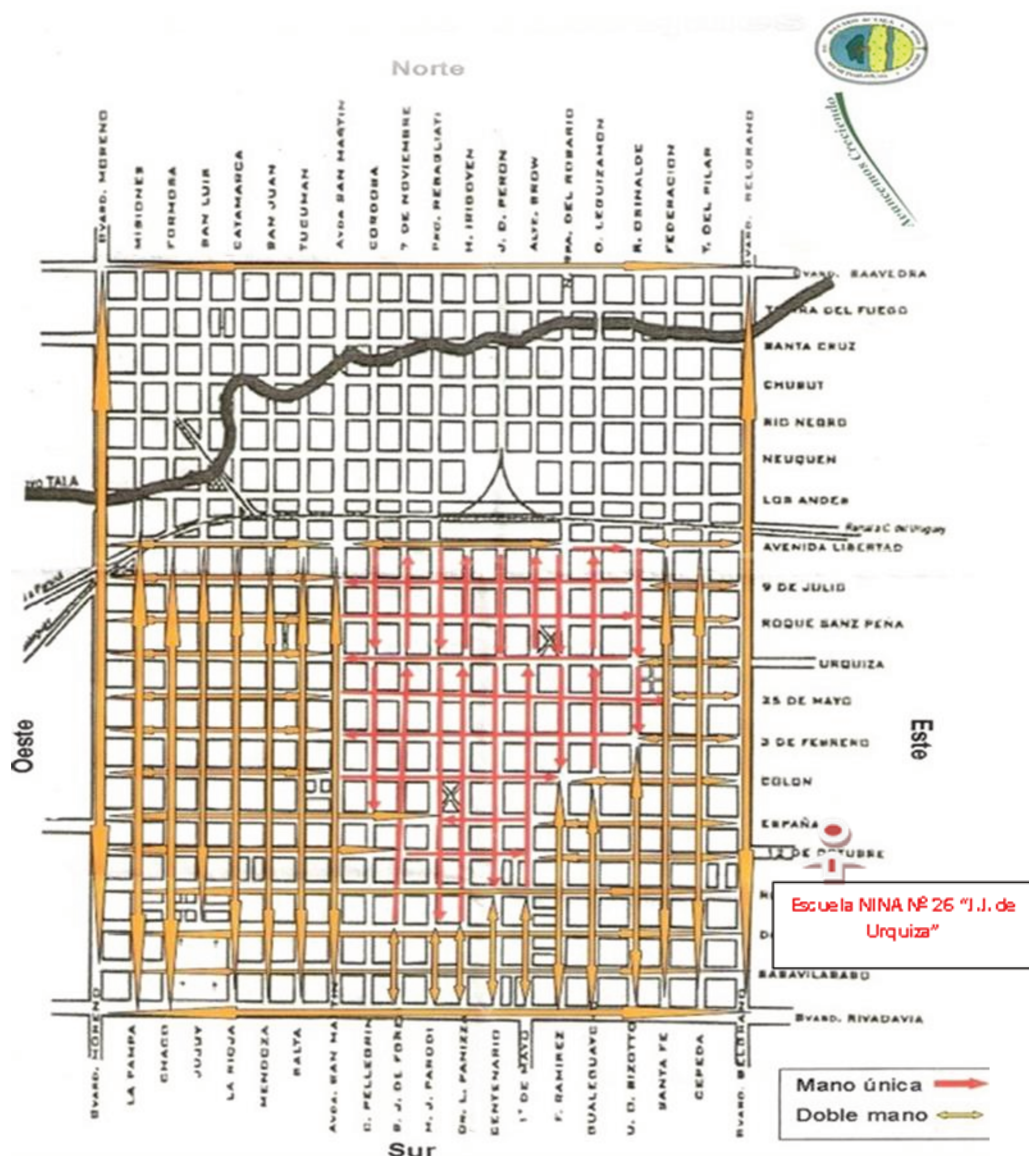
Ubicación del departamento Tala en la provincia de Entre Ríos



Fuente: Plan Provincial de Gestión Integral de Residuos de Entre Ríos, 2013, p.1.

Figura 2:

Ubicación de la institución escolar en el plano de la ciudad de Rosario del Tala



Fuente: Elaboración propia.

Dicha institución, se encuentra a unas quince cuadras del centro cívico y de la mayoría de las instituciones, como la Municipalidad, la Dirección Departamental de Escuelas, Jefatura de Policía, Juzgados, entre otras.

El barrio circundante a la escuela se denomina Santa Teresita, en él se encuentra un dispensario municipal de primeros auxilios, en el que se realizan las primeras urgencias antes de concurrir al hospital San Roque de la ciudad de Rosario del Tala.

El paisaje que rodea a la institución, se observa poco poblado, solo dos pequeños quioscos, casas de familias pequeñas, algunas construcciones precarias con amplios terrenos, terrenos baldíos, limitando hacia el norte del terreno escolar hay una chacra con animales de granja y un pequeño monte nativo, aun así en los últimos años se advirtió progreso urbano en esa zona, sobre todo por la construcción de viviendas barriales en terrenos cercanos a tres y cuatro cuadras hacia el este de la escuela.

Allí asisten las y los estudiantes de sectores vulnerables, provenientes de familias de empleados estatales, desocupados o trabajadores informales. Algunas familias perciben la ayuda del gobierno nacional, mediante planes de Asignación Universal por Hijos (AUH). Todos cuentan con los servicios básicos de agua corriente, luz y cloacas.

El Proyecto de Mejora e Inclusión de la Educación Primaria “Escuelas Nina” se incorpora a esta escuela para mejorar la oferta educativa, dado el potencial desarrollo urbano en la zona y la realidad socioeconómica de las y los estudiantes que asistían a dicha escuela.

1.2. Las Escuelas Nina y su Denominación

En la provincia de Entre Ríos, las escuelas que amplían su jornada se denominan “Nina”, en homenaje a Nélide “Nina” Landreani (1944-2002), quien fuera docente investigadora de reconocida trayectoria, titular ordinaria de la Cátedra Sociología de la Educación de las carreras del profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como también docente de la Facultad de Trabajo Social, ambas unidades académicas pertenecientes a la Universidad Nacional de Entre Ríos. También fue docente ordinaria del núcleo de Sociología de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Tuvo una implicación y compromiso con los sindicatos docentes de la provincia, Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER), sindicato base de la Confederación de Trabajadores de la Educación

de la República Argentina (CTERA), Asociación Gremial de Docentes Universitarios (AGDU) y sindicato base de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU).

Con una identidad muy marcada con la educación pública a lo largo de su trayectoria, formó parte de la Facultad de Ciencias de la Educación, como alumna y juvenil militante política, inició la docencia en la misma casa de estudios de la que egresó, hasta ser expulsada junto a otros docentes y alumnos por la dictadura militar durante el año 1976. Luego de la dictadura, volvió a participar como docente ordinaria de la facultad. (Perassi y Macchiarola, 2018).

En sus trabajos sostuvo principal interés por la comprensión y su necesaria transformación de la escuela pública. A partir de la educación como práctica política, sostenía que era imprescindible fortalecer el optimismo y el sentido de la crítica, esa capacidad de producir rupturas de sentido al sentido común, dotar de significado a las prácticas escolares, concebir al conocimiento como un instrumento de liberación cuando se pone al servicio de los intereses populares. Escuela y poder entonces no son concebidas por ella como dos esferas independientes, sino vinculantes y parte imprescindible de este vínculo democrático que es, por un lado, el respeto a la cultura de los estudiantes, a sus raíces culturales, a su idiosincrasia; y, por otro, la práctica docente ética, coherente, crítica. Así, el educador que construye su labor pedagógica incorpora las condiciones sociales en las que se produce, no al margen.

También, la preocupaba el modelo neoliberal, el lugar de la universidad, la relación entre la escuela y la universidad, cómo se iba dando esa construcción, sus avatares, sus distancias, sus silencios, sus intervenciones y sus juicios.

La producción de conocimiento que realizó, desde la cátedra de Sociología de la Educación de la facultad, liderando un equipo de investigación, se enmarcó en una línea de investigación socioantropológica, el cual observaba la relación entre la escuela y el contexto sociocultural, es decir, la vida cotidiana escolar en contextos de pobreza y exclusión.

Sus trabajos dan inicio con la investigación denominada “Integración Escuela Comunidad” (1989-1995), continuando con “Procesos de Construcción de la Vida Cotidiana Escolar en Escuelas Primarias de Paraná” (1995-1999), y luego “Exclusión Social y Producción Cultural en las Escuelas” (2000-2004). Es dirigiendo este proyecto de investigación que acontece su deceso, a los 58 años.

Entendiendo la escuela como una construcción social, compleja y contradictoria, las escuelas urbano marginales son espacios de producción y reproducción cultural, de negociación y conflictos que van configurando su identidad institucional conforme los sujetos que intervienen construyen un mundo de significados compartidos. Los sujetos históricos de la vida cotidiana escolar construyen su mundo particular, desviando así la perspectiva de considerar sólo al sistema educativo formal instituido y colocando una centralidad a la penetración en los procesos de construcción de la realidad social y los docentes, en medio de los procesos de exclusión a que son sometidos los sectores populares, se proponen educar a partir de incorporar su entorno, su cultura, sus intereses, habilidades y saberes.

Estos significados, planteados en momentos históricos particulares de nuestro país, hegemonizados por la lógica del mercado, trazaban francamente una situación inédita, puesto que significaban pensar a las escuelas desde una perspectiva de autonomía y de prácticas productivas democráticas, desdeñando así pensarlas como meros instrumentos de reproducción de un orden social desigual e injusto.

Estos significados desarrollados, deben complementarse con tres aportes sustantivos: la necesidad de reconocer el mundo del niño, otorgar a la docencia un sentido protagónico que lidere la incorporación de la producción cultural en el trabajo con el pensar y la elaboración de proyectos institucionales donde las huellas del trabajo individual y colectivo lo reflejen.

Por todo lo mencionado, cobra sentido la decisión de nombrar “Nina” a estas escuelas de la provincia de Entre Ríos, donde se juega muy fuertemente la inclusión educativa, así como

el rechazo al fracaso escolar en escenarios donde el tiempo cobra otro significado. Esto es así porque Nina hizo de la docencia pública un puesto de militancia política, y de la militancia política, en tanto intelectual comprometida, un puesto de docencia pública. Porque su obsesión fue transformar la escuela en una militancia por el conocimiento que desnaturalice el orden social de la exclusión y que, mediante el tejido colectivo de una solidaridad sin claudicación, podamos recuperar la palabra y la acción.

1.3. Normativas

A continuación, realizamos una descripción de la legislación y artículos de la normativa que enmarcan la inclusión educativa.

En la Constitución Nacional Argentina, en los Art. 5 y 14 se hace mención a la educación, al derecho humano, personal y social de enseñar y aprender, otorgando la responsabilidad al estado y autonomía a las provincias de regular y establecer el sistema educativo provincial.

La Constitución de la Provincia de Entre Ríos, establece en el Art. 257 que:

La educación es un derecho humano fundamental de aprender durante toda la vida accediendo a los conocimientos y a la información necesarios en el ejercicio pleno de la ciudadanía, para una sociedad libre, igualitaria, democrática, justa, participativa y culturalmente diversa. El estado asume la obligación primordial e indelegable de proveer la educación común, como instrumento de movilidad social, con la participación de la familia (p. 58).

En el Art. N°258 afirma que el estado provincial asume la responsabilidad de garantizar “a los habitantes la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, reingreso y egreso en todos los niveles de la educación obligatoria” (p. 59).

La Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206 sancionada en el año 2006, en el Art. 11° expone los fines y objetivos de la política educativa nacional haciendo hincapié en “una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”. Así mismo, garantiza “una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”.

En este texto, también se fomenta la inclusión educativa mediante la implementación de políticas de alcance general, estrategias pedagógicas y asignación de recursos que den prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, brindándoles una educación integral en términos físicos, motrices y deportivos para propiciar el desarrollo equilibrado de todos los educandos y su participación activa en la sociedad. Se busca estimular la creatividad, el disfrute y la comprensión de diversas expresiones artísticas y culturales.

En el Art. N°28 expresa “Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para el nivel primario” (p. 30).

En el Art. N° 122 de la mencionada Ley, se enuncia que la comunidad educativa está constituida por los siguientes actores: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumno/as, ex alumno/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la Institución (p. 89).

En cuanto a La Ley de Educación Provincial (LEP) N° 9.890, sancionada en el año 2008, tiene entre sus objetivos para la Educación Primaria los de asegurar una formación básica común a todos los niños y niñas garantizando su acceso, permanencia, reingreso y egreso en condiciones de distribución igualitaria del conocimiento que garanticen la calidad del proceso educativo y sus resultados; favorecer el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento (...); promover la función socializadora

de la escuela en un marco de respeto por la diversidad social y cultural; “promover actitudes de esfuerzo, de trabajo y responsabilidad en el estudio, y de estímulo e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las posibilidades de aprender.” (Art. 13°)

En el Artículo 32° expresa que “Se promoverá la jornada extendida y completa para favorecer el desarrollo de actividades que permitan intensificar la lectura, la escritura, el cálculo y acciones culturales, artísticas, de educación física, deportivas y recreativas”.

Al mismo tiempo, la Res. Consejo Federal de Educación (CFE) N° 79/2009, denominada Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2012, disponía como uno de los objetivos para la educación primaria la ampliación de la jornada extendida, en especial en las “zonas más desfavorecidas”. En este aspecto, el plan marcaba líneas de trabajo dirigidas a evaluar el escenario existente, realizar estudios de costos de la ampliación de la jornada y desarrollar una agenda de trabajo para la implementación paulatina de la extensión del tiempo escolar. También se proponía impulsar modificaciones y ampliaciones en infraestructura, pero sin definir, en el texto del Plan, estrategias específicas de financiamiento ni metas en cuanto a cobertura de las escuelas con tiempo escolar ampliado.

En cuanto a la Res. CFE 188/2012, llamada Plan Nacional de Educación y Formación Docente 2012-2016, también establecía, como una de sus líneas de acción, la “ampliación gradual de la jornada escolar en el nivel primario” (p. 8).

En el mismo sentido, en la provincia de Entre Ríos, la Res. CGE N° 220/12, titulada Plan Educativo Provincial 2011-2015, establecía entre sus líneas de acción la inclusión educativa como compromiso político y social. Allí mismo se mencionaba la necesidad de atender los aprendizajes de los estudiantes considerando sus diferencias cognitivas, sociales y culturales con proyectos curriculares pedagógicos integrados, flexibles y adecuados a los diferentes contextos para reducir gradualmente los índices de repitencia y aumentar

paulatinamente los índices de retención y reincorporación de los estudiantes, en especial, aquellos de sectores vulnerables.

1.5. Trayectorias Escolares, Análisis de Normativa Nacional y Provincial

“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación” (Res. CFE N° 174/12)

Este es el documento diseñado en el año 2012 por el Consejo Federal de Educación para dar respuesta a las normativas vigentes, LEN 26.206 y Resolución CFE N° 134/11, el cual se basa entre sus fundamentos en los principios de igualdad e inclusión educativa, en el que se delinear acciones que permiten alcanzar resultados equivalentes en todos los niños independientemente de su condición social.

En la Resolución CFE 174/12, la propuesta se organiza en varias pautas específicas para cada nivel de la escolaridad, enfocadas en el mejoramiento de las trayectorias escolares. Se hace hincapié en la necesidad de garantizar el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes, como está establecido en las leyes educativas vigentes. Esto ha llevado al Ministerio de Educación Nacional y a los Ministerios Jurisdiccionales a desarrollar políticas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales y socioeducativos.

Para alcanzar estos objetivos, la resolución destaca la importancia de mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, con especial atención a aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad. Reconoce que la desigualdad social se refleja de manera negativa en el sistema educativo, manifestándose en obstáculos recurrentes como ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes, así como múltiples repitencias.

La resolución también subraya la necesidad de contemplar la incidencia de las condiciones socioeconómicas de las familias, vinculando las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las lógicas de escolarización y las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Se hace especial hincapié en prestar atención a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar, con el objetivo de proporcionar una enseñanza de calidad a todos los alumnos y alumnas.

Además, la resolución aboga por priorizar la propuesta y construcción de formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo por parte de los estudiantes. Se destaca la importancia de asignar recursos materiales y financieros que respondan al fortalecimiento de las políticas de enseñanza, para que estas puedan expresarse en propuestas efectivas, definidas y pertinentes, para dar respuesta a un desarrollo sostenido a mediano y largo plazo en el caso de las trayectorias escolares que hayan discontinuado o no estén completas, esta resolución aconseja incluir proyectos de reingreso y abordaje de la repitencia y sobre edad, para lo que se propone la reorganización del agrupamiento escolar a partir de la planificación y renovación de la propuesta de enseñanza, tomando como premisa prácticas educativas que confíen la posibilidad de aprender de todos los niños y modificando aquellas normativas que “puedan obstaculizar las trayectorias escolares y la capacidad pedagógica del sistema educativo”(p. 3).

Podemos advertir en esta resolución que entre las primeras pautas propone la de repensar la escuela y dejar de lado aspectos del sistema educativo que son contrarios a la educación inclusiva y de calidad. En otras palabras, es una propuesta que concibe a la escuela como el espacio fundamental de acceso al derecho a la educación en los diferentes niveles y a la cultura de manera igualitaria para todos.

Luego, otorga un espacio importante mencionando las pautas para el tratamiento de las trayectorias “reales” en el nivel inicial y primario, en las que se expresa que, tanto el Ministerio

de Educación de la Nación y los Ministerios Jurisdiccionales deben promover “las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y del trabajo docente que permitan que todas y todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares” (p.3).

A continuación en dicha norma, se detallan las pautas antes mencionadas, tales como “continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes” (p.3), para ello los gobiernos educativos deben adoptar medidas de seguimiento de la asistencia de los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etc.).

Con respecto a las inasistencias reiteradas de los estudiantes, sean éstas continuas o discontinuas, se establece que se deben “activar de manera inmediata los procedimientos para conocer sus causas y desarrollar las estrategias necesarias para re-establecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes” (p.3). También insta a los gobiernos educativos “instruir a las escuelas para que organicen las tareas de apoyo a los estudiantes que requieran continuar con su escolaridad, con la participación de las modalidades del sistema educativo, en los casos que fuere necesario y pertinente” (p.3).

En cuanto al nivel primario específicamente, en la resolución, se expresa que el:

(...) requisito de obligatoriedad de la sala de 5 del nivel inicial no debe ser impedimento para que los niños y niñas que no hayan accedido a ese nivel educativo, ingresen a la escuela primaria a la edad que la Ley de Educación Nacional establece, por lo que se exime a los niños de la presentación del certificado de nivel inicial en virtud de evitar situaciones que vulneren el derecho a la educación de niños y niñas, la escuela primaria debe inscribirlo sin eludirse (p. 4).

En el punto 20 de la antes mencionada Res. expresa que en el marco de las políticas de inclusión y de garantizar el derecho a la educación obligatoria, el Ministerio de Educación de

la Nación y las Jurisdicciones se “comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera”(p. 4), para ello se deben realizar evaluaciones de los aprendizajes previos que los mismos portan en relación con aquellos prioritarios para el grado en el que han de incluirse (...).

En cuanto a las planificaciones, se establece que serán las jurisdicciones quienes promoverán “planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intra- ciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza” (p.4), también la:

(...) priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo con fines de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares (p. 4).

En relación con el fortalecimiento de las políticas de enseñanza en la alfabetización inicial para el primer grado, se establece que los dos primeros años de la escuela primaria serán considerados como una unidad pedagógica. En consecuencia, se requiere la formulación de los regímenes de promoción que entrarán en vigor a partir del segundo año o grado. Además, se hace hincapié en la promoción de la continuidad de los docentes designados en primer grado a segundo grado.

También, se alienta a que se debe implementar un régimen de promoción acompañada, mediante estrategias de fortalecimiento de la enseñanza en Segundo Ciclo, y de apoyo pedagógico con instituciones que poseen maestras de apoyo, materiales contextualizados y atención desde los programas específicos de repitencia y (sobre) edad.

A continuación, alude a fundamentos para fortalecer la continuidad de las trayectorias educativas, es necesario reconocer la singularidad de los procesos de aprendizaje de cada

alumno/a. Se propone la implementación de un régimen de promoción acompañada a partir del segundo grado de la escuela primaria. En este contexto, la promoción acompañada se define como la posibilidad de avanzar a un estudiante de un grado/año al siguiente, siempre y cuando durante ese período se pueda asegurar el logro de los aprendizajes que no fueron acreditados en el año anterior.

En relación a la evaluación, se establece que los entes gubernamentales vinculados a la educación deben desarrollar los instrumentos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes tengan la capacidad de analizar las condiciones institucionales de enseñanza. Esto implica la obtención de estrategias que se implementarán, junto con los regímenes de promoción, los cuales deben ser transparentes, detallados y compartidos junto con los criterios de evaluación. El objetivo es que las modificaciones propuestas realmente contribuyan a mejorar la calidad de la experiencia educativa para todos los estudiantes.

Luego hace mención a lo que establece la Resolución CFE N° 103/10, respecto a que “los niños y niñas que certifiquen el nivel primario deben ser, hasta los 18 años, matriculados en algunas de las alternativas institucionales del nivel secundario común” (p.4). También a los estudiantes con discapacidad, quienes hayan acreditado terminalidad de primaria, deben ingresar y cursar en una escuela secundaria común; en la cual se debe garantizar “el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran” (p.4), luego enuncia “los/as estudiantes que, aun teniendo terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, deben asistir a escuelas o centros de educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad”(p.4), compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas con estudiantes de su edad.

A continuación, hace referencia a los niños que por cuestiones familiares se trasladen periódicamente de localidad dentro de una misma jurisdicción o bien entre jurisdicciones, se

les debe garantizar la asistencia y continuidad de los estudios en cualquier parte del territorio nacional, debiendo contar para ello con un pase abierto de la escuela de origen, para poder facilitar su traslado en cualquier momento del año.

La resolución también indica que los gobiernos educativos, a través de sus entidades, deben reconocer dos tipos de documentación: el boletín de la escuela de origen, que seguirá al estudiante en todas las instituciones que frecuente, y un informe pedagógico que detallará los contenidos enseñados en cada una de ellas. Este informe será elaborado por el o los docentes responsables y respaldado por los directivos de la institución. Después, las familias deben presentar esta documentación en el lugar donde se encuentren temporalmente, dejando una copia en las instituciones que reciben al niño. Posteriormente, la normativa establece que la escuela en la que estos estudiantes estén inscritos en el último mes del año, ya sea la de origen u otra, será la encargada de acreditar el año lectivo. Para hacerlo, deberá considerar el conjunto de calificaciones que cada institución escolar haya registrado a lo largo del año en el mismo boletín.

Los gobiernos educativos deben ser responsables de asegurar la escolaridad de estos niños en el grado de referencia y proponer los apoyos pedagógicos necesarios en los casos pertinentes. Para mejorar el seguimiento se debe elaborar “un registro interprovincial que incluirá los datos de los alumnos y alumnas que se trasladen en un plazo no mayor a dos años” (p. 5).

En cuanto a la posibilidad de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario, deben ser abiertas y flexibles, “privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común” (p. 5). El nivel primario y la modalidad de educación especial deben ser co-responsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinente.

Con respecto al pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad especial, debe ser excepcional y regirse por el principio de inclusión de las escuelas primarias y sus modalidades. En este caso, quienes toman la decisión deben ser las autoridades de nivel primario y educación especial, considerando las opiniones del estudiante y sus familias, privilegiando en estos casos “la escolarización común con los apoyos pertinentes” (p. 5).

En relación a los niños que, por prescripción médica, no puedan asistir presencialmente durante el último trimestre, la resolución establece que podrán avanzar al siguiente grado mediante la evaluación del rendimiento académico acumulado a lo largo del ciclo lectivo. Además, se deben implementar todas las estrategias necesarias para mantener los vínculos entre los niños y su escuela durante el período de enfermedad y tratamiento. En estos casos, las escuelas hospitalarias y domiciliarias, así como los servicios domiciliarios y hospitalarios, serán responsables de registrar la asistencia, calificar y promover a los alumnos.

Por último, le otorga un espacio a los procesos de articulación entre nivel primario y secundario, donde se establece que deben ser las jurisdicciones quienes arbitren las medidas pedagógicas e institucionales necesarias para implementar y alentar la articulación entre ambos niveles. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que deben hacer visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las jurisdicciones deben diseñar las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria por medio de un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles.

Finalizando con la revisión de la Res. CFE N° 174/12, podemos decir que en la misma se establece que todas las medidas se deben disponer en todo el país, más allá del espacio de

localización de la escuela y su modelo de organización, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para niños y niñas que habiten los diversos territorios de nuestro país.

Al respecto de lo que mencionamos anteriormente, en la provincia de Entre Ríos, en el año 2013, se puso en marcha el “Programa Integral de Trayectorias Escolares”, aprobado por la Res. CGE N° 1550/13 “Trayectorias escolares como derecho”, con el fin de abordar las trayectorias de los estudiantes entrerrianos desde el respeto al derecho a la educación. Sin embargo, en el año 2018, ésta se deja sin efecto por el Art. 1° de la Res. CGE N° 1722/18, la cual buscó regularizar y contener la diversidad de las trayectorias escolares y los tránsitos de la escolaridad obligatoria. En el Art. 2° queda claramente expresado que dicha resolución adhiere plenamente a la mencionada Resolución CFE N° 174/12.

Es decir, que la normativa vigente en la provincia de Entre Ríos se enmarca en la normativa nacional, en la misma línea de las propuestas de las políticas educativas.

1.6. Escuelas de Doble Jornada, Análisis de Resoluciones del Consejo General de Educación

Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria "Escuelas Nina" (Res. CGE N° 300/ 12)

Se expone en la fundamentación de la Res. CGE N° 300/12, que las escuelas Nina tienen como propósito generar igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y a los bienes culturales de los niños y niñas de la provincia de Entre Ríos. Deben ofrecer a la niñez una experiencia valiosa y relevante y espacios colectivos de carácter transformador. La escuela, en este sentido, es el lugar donde se debe aprender a participar, a sostener el diálogo con los semejantes y a construir comunidad, entre otras cosas. La escuela Nina, en este sentido, es

entendida como un lugar de encuentro con otros niños, con las familias, con la comunidad y con las organizaciones de la sociedad civil.

Al mismo tiempo, debe ofrecer experiencias de formación flexibles, innovadoras y complementarias a la formación tradicional. Por lo tanto, se trata de fortalecer la enseñanza de los contenidos establecidos en los Diseños Curriculares en áreas como matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales, además de acompañar el estudio y propiciar otras experiencias de formación de actualidad e interés.

Junto con lo anterior, podemos decir que se trata de dar cabida en la escuela a las experiencias extraescolares de los niños de sectores marginados.

En cuanto a la organización curricular, a la forma de trabajo en este tipo de escuelas se le otorga un espacio importante a la formación establecida en los Diseños Curriculares, además de otros contenidos que se consideran valiosos, ya que respetan los intereses de los niños de acuerdo a su contexto social y cultural, promoviendo la integración y estimulando la creatividad.

La escuela Nina, según la Res. CGE N° 300/ 12 se fundamenta en los siguientes puntos: recuperar la visibilidad del alumno como sujeto de derecho, la centralidad del conocimiento, establecer un nuevo diálogo con los saberes, incluir variados espacios y formatos para enseñar y aprender y revisar integralmente la problemática de la evaluación.

Aquí nos detenemos en la oferta y la impronta que le da identidad a la escuela Nina, la cual se organiza en distintos espacios, tales como: talleres, trabajos en laboratorio, indagación de campo, visitas guiadas a lugares públicos, clubes de ciencia, modalidades de trabajo que cada escuela evaluará en virtud de las necesidades y posibilidades.

Aquí hay algo que nos resulta relevante detenernos. En la resolución se dice explícitamente “es importante tener presente el sentido de la propuesta pedagógica y la coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje” y, a continuación, se agrega que se busca

formar alumnos creativos, que puedan integrar sus experiencias culturales en su formación escolar. Estos alumnos deben ser capaces de dialogar con otros, buscando que no sólo reproduzcan conocimientos, sino que tengan experiencias de construcción de los mismos.

Así, la escuela Nina debe buscar poner en valor el trabajo con el conocimiento y los saberes, tanto promoviendo nuevos modos de aprender, como nuevas prácticas de enseñanza. Desde las estrategias de aprendizaje, se apuesta a que se construyan estrategias que involucren subjetivamente a los alumnos, que los comprometan en su proceso de aprendizaje, a que le encuentren y otorguen sentido a lo que aprenden, en lugar de generar una acumulación excesiva de contenidos. Desde la enseñanza, se sugiere revisar las prácticas institucionales, lo que se enseña y lo que se aprende de la convivencia (aunque no sea intencionalmente enseñado). También, se debe propiciar una inclusión de los saberes que circulan en la vida social y cultural de los niños.

Continuando con la resolución mencionada, aparecen allí dos instrumentos que se consideran básicos para la planificación y puesta en marcha del proyecto pedagógico, tanto para la escuela en su conjunto como para el espacio del aula en particular.

El proyecto educativo formativo es la estrategia pedagógica mediante la cual se deben analizar las necesidades y aspiraciones de la institución, por lo que debe participar en su elaboración, en conjunto con la escuela, la misma comunidad. Se deben volcar en este proyecto los objetivos que se persiguen, las acciones que se prevén para lograrlos y un plan de evaluación posible.

El proyecto pedagógico de aula, es una modalidad de planificación y desarrollo de las clases. Allí deben incluirse los contenidos que se van a enseñar y, además, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se prevén desplegar para potenciar los aprendizajes. Estos proyectos son presentados por equipos y evaluados por el supervisor, quien además los

acompaña, asesora y monitorea, dicha organización, se ve claramente reflejada más adelante en la lectura de la Res. CGE N° 355/12.

En clave pedagógica, en ambas resoluciones CGE N° 300/12 y CGE N° 355/12, se deja en claro que para la selección del personal y de los espacios de acompañamiento al estudio y los talleres, serán las escuelas las que darán a conocer los requerimientos institucionales para la presentación de los mismos. La evaluación de cada proyecto estará a cargo del equipo directivo y el supervisor zonal, quienes tendrán en cuenta algunos de los siguientes aspectos: título y antecedentes profesionales pertinentes al proyecto que se presenta, experiencia con sectores de vulnerabilidad social, pertinencia y coherencia de la propuesta y estrategias metodológicas previstas. En la resolución, se detalla el puntaje que se le otorgará a cada uno de estos ítems y a los otros aspectos susceptibles de ser evaluados.

Si bien anteriormente se mencionó que se podía recurrir a distintos formatos, a saber: talleres, trabajos en laboratorio, indagación de campo, visitas guiadas a lugares públicos y clubes de ciencia, el formato taller es el que se despliega con más amplitud en la resolución CGE N° 300/12, ya que es la propuesta más sustantiva de la experiencia. Como se establece allí, “los talleres tienen el propósito de desarrollar capacidades y competencias que contribuyan a la formación integral de los alumnos, fortalecer las habilidades vinculadas con sus potenciales deportivos, musicales, culturales, canalizar vocaciones y talentos” (p. 19).

En cuanto al docente en el taller, establece que debe trabajar con distintas estrategias metodológicas que le permitan complejizar los procesos de construcción del pensamiento de cada uno de los alumnos, ofreciendo estrategias de aprendizaje atractivas e innovadoras.

Otro punto muy notable en el proyecto en cuanto a los talleres, es que deben contener propuestas complementarias a la educación formal, favoreciendo la permanencia en la escuela con entusiasmo y expectativas de desarrollo personal y social.

También, en los talleres se incorpora la enseñanza y el aprendizaje de tecnologías de la información y la comunicación, radio escolar o comunitaria, arte (literatura, teatro, danzas, diferentes manifestaciones musicales, títeres, fotografía, cine, etc.), deporte y ajedrez, entre otros.

Otro punto innovador, es que los talleres deberán ser, en principio, acotados en el tiempo, para brindar la posibilidad de evaluar los resultados y tomar decisiones respecto a la necesidad de continuar o no con la misma propuesta. Los talleres podrán contar con una duración de dos o cuatro horas semanales. De esta forma, se le otorga al equipo directivo la libertad de evaluar, rever las propuestas y tomar decisiones en cuanto a su continuidad.

Sobre la organización institucional, la puesta en marcha del Proyecto Escuelas Nina implica modificar componentes relevantes de la organización escolar que estaban vigentes, por ejemplo, en lo que hace a habilitar la distribución de nuevos espacios, agrupamiento de las y los estudiantes, participación de la comunidad, distribución horaria, promoción, acreditación y evaluación. De esta forma, los agrupamientos de niños en las escuelas de doble jornada, no se organizan como se hacía tradicionalmente por el grado al que están acostumbrados, sino por edades similares, aunque se encuentren en diferentes grados, o bien se pueden formar grupos por opción y en función de intereses comunes. Este es un punto que consideramos relevante, ya que esta innovación en la propuesta brinda la posibilidad de relacionarse de otros modos al que los niños estaban acostumbrados.

Sobre la promoción, acreditación y evaluación, la resolución establece que “será procesual, cualitativa, descriptiva, participativa, sustentada en la justicia social y la equidad”, donde “cada docente diseñará los instrumentos para facilitar un proceso integral y continuo” (Res. CGE N° 300/12, p. 23).

Finalmente, en la resolución se describen más de veinte acciones ya realizadas y previstas para la implementación del proyecto, entre las cuales se destacan: reuniones con los

Directores Departamentales de Escuela, con la Dirección de Educación Primaria, Rectores de las Universidades, visita a los diecisiete departamentos, reunión con el Ministro de Educación, Deportes y Prevención de adicciones, capacitación a docentes, organización de grupos de encuentros, seguimiento y monitoreo presencial y virtual sobre la marcha del proyecto (p.26).

A modo de resumen, lo que podemos destacar de la Res. CGE N° 355/12, en primer lugar, es que dialoga directamente con la anterior Res. CGE N° 300/12, ya que como mencionamos anteriormente, ésta sienta las bases en los fundamentos de la política educativa para la puesta en marcha del proyecto y se describen en ella a grosso modo las líneas en cuanto a la organización institucional; mientras que la Res. CGE N° 355/12 sienta su base en lo que se establece en la Res. CGE N° 300/12 y repara específicamente en todo lo que tiene que ver con la organización curricular y didáctica, otorgando un lugar central a los directivos para la toma de decisiones organizacionales y en la incorporación de los nuevos actores. Todo esto queda claramente expresado en la fundamentación, enunciando que fue diseñada con la necesidad de organizar las instituciones incorporadas al Proyecto de Escuelas Nina, para que los equipos directivos puedan prever la incorporación de los nuevos actores, la reestructuración de tiempos y espacios, los nuevos agrupamientos y para analizar otras formas de enseñar y aprender que eviten la interrupción de las trayectorias escolares de los niños. En lo referente a la propuesta pedagógica, principalmente en la organización curricular y didáctica para las escuelas de doble jornada, se enuncia que una de las aspiraciones centrales de las políticas de Educación Primaria, es la de “generar las condiciones necesarias para que cotidianamente en todas las escuelas enseñar y aprender se comprendan como procesos intrínsecamente relacionados, en una práctica con sentido y relevancia” (p. 2), que deben cumplir con la función de transmisión crítica de la herencia cultural y la recreación de los saberes comunes, en el marco de la construcción de la justicia social, es decir, un lugar:

propicio para aprendizajes vitales significativos, un espacio con apertura y respeto a las diferencias, con capacidad de diálogo entre sus propios actores y con otros, demanda intervenciones políticas, estratégicas, regulatorias y organizativas que den sustento a un proyecto institucional acorde con el desafío de una educación de calidad para todos. (p. 2)

En segundo lugar, respecto del equipo directivo, como ya mencionamos, hace referencia a que debe tomar decisiones en conjunto sobre las prácticas educativas institucionales desde diferentes abordajes, centralizando el trabajo en los modos de inclusión y acompañamiento de los alumnos en la escuela, en los contenidos y en la conformación de los equipos de enseñanza, aprendizajes y trayectorias escolares reales de los alumnos, rearticular el currículum, la organización, la gestión y los recursos de acuerdo a los requerimientos temporales, espaciales y de agrupamientos. Así, el equipo directivo debe centrar la tarea de la gestión en la construcción de una propuesta escolar integrada.

En cuanto a el/la docente, se menciona que deben recibir capacitación específica, pero, además, deben socializarlas en grupos de lectura y de estudio.

En tercer lugar, se expresa que la institución debe establecer tiempos específicos para la construcción de los acuerdos y compatibilización de los proyectos. Es decir, que los equipos directivos deben arbitrar los medios para generar los mencionados espacios, que permitan el intercambio entre los docentes para favorecer la construcción de acuerdos.

Otra cuestión a destacar, es que se les facilita a las instituciones la posibilidad de recurrir a las variaciones que cada equipo docente acuerde, en orden a la intencionalidad pedagógica del Proyecto Institucional, instando a “incluir instancias disciplinares diferenciadas, específicamente organizadas para acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción intelectual y la expresión de los alumnos”. (p. 3)

Sobre la estructura curricular, hace mención a que la organización curricular de la escuela con doble jornada debe contemplar:

Espacios de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas del Diseño Curricular en un turno y espacios de Acompañamiento al estudio, de Lengua Extranjera y de Talleres, según orientaciones de la Dirección de Educación Primaria y definiciones de la institución en el otro turno. (Res. CGE N° 355/12, p. 3)

Asimismo, se enfatiza que, en el marco de la normativa vigente, las escuelas de doble jornada deben organizar su trabajo pedagógico en función de los Diseños curriculares de la Educación primaria de la Provincia de Entre Ríos.

En cuanto a la propuesta curricular, se establece que debe “favorecer la flexibilidad en la relación entre las áreas, sin perder la especificidad de cada una, para trabajar los conceptos de complejidad, transversalidad, atención a la diversidad, inclusión educativa, entre otros” (p.3). Además, estimular el:

Desarrollo de las habilidades intelectuales, incentivar a que los niños investiguen, indaguen, requieran, lean, propongan, fundamenten, creen, infieran, pongan en duda, replanteen, contagien a otros, estudien, sean afectivos, se animen a expresarse, se sientan escuchados, acompañados por un docente mediador, creativo, promotor, inteligente, que estimule el vínculo con los otros, que incentive a rendir más, que lea y que estudie. (Res. CGE N° 355/12, p. 3)

Aquí, consideramos pertinente resaltar la diferencia que menciona la resolución entre los espacios, tanto de las áreas establecidas en el Diseño Curricular, como los espacios de Acompañamiento al Estudio y los talleres, dejando explicitadas sus delimitaciones y diferencias.

Otra cuestión, que consideramos necesario subrayar, es que en ambas resoluciones los talleres están marcados como la experiencia más sustancial de la doble jornada, dándole identidad así a las escuelas Nina.

En la normativa citada, queda claramente expresado que las instancias de aprendizaje propias de la doble jornada deben adoptar la forma de talleres, los cuales deben estar “centrados en la producción de saberes y experiencias y seleccionar por contenido el recorte específico que cada institución plantee como necesaria para la población infantil de la comunidad” (Res. CGE N°355/12, p. 3).

También se enuncian los propósitos de estos talleres y se deja en claro que deben desarrollar capacidades y competencias que contribuyan a la formación integral de los alumnos, así como a fortalecer las habilidades vinculadas con sus potencialidades. Estos deben permitir el desarrollo de capacidades y habilidades correspondientes a las distintas áreas del conocimiento.

De esta forma, los talleres, además de generar identidad en las escuelas Nina, son un referente que les permite a los niños la posibilidad de aprender de otros modos, leer y comprender la realidad, la solidaridad, la democratización y apropiarse de su cultura.

Además, en el documento se presentan una serie de orientaciones para la planificación de los espacios curriculares de "Acompañamiento al Estudio" y de algunos talleres, que permiten el abordaje de contenidos transversales, en el marco de lo ya establecido.

En cuanto a los espacios de Acompañamiento al Estudio, queda en claro que no son considerados un “taller más”, sino que responden al desarrollo de determinadas capacidades, habilidades y competencias, ya que son fundamentales para “la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares y permiten el acceso y la generación de conocimiento” (Res. CGE N°355/12, p. 4), en ese sentido es que cobran relevancia dichos espacios. Allí también se enuncian orientaciones para la enseñanza de habilidades, de las cuales se espera que todas las

áreas y disciplinas y/o espacios curriculares, definan un tiempo sistemático de enseñanza y estrategias centradas a formar habilidades cognitivas y metacognitivas.

En lo que refiere a las recomendaciones metodológicas, la Res. CGE N°355/12, propone enfocar la escuela en un aumento de la competencia lectora, enseñar a escribir y a argumentar, la incorporación de textos y metodologías de trabajo correspondientes a la alfabetización académica, resolución de problemas, enseñar a resolver problemas, los conocimientos científicos y tecnológicos, las competencias y habilidades comunicativas en ciencias.

Además, se orienta en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de capacidades y habilidades en el Primer y Segundo Ciclo, donde establece que la institución debe orientar la selección de contenidos, según los Diseños Curriculares de la Provincia de Entre Ríos. En esta investigación resulta pertinente seleccionar las orientaciones más relevantes, en cuanto a las habilidades específicas de Primer Ciclo, dado que es el objeto de nuestra investigación. Entre ellas, destacamos:

Expresarse ante distintos interlocutores, escuchar con atención participar en la construcción del significado de los textos, analizar pistas gráficas, comparar palabras, descubrir reglas y regularidades, resolver situaciones cotidianas de escritura, descubrir el sentido de escribir, leer con otros, ser autónomo en sus producciones, elaborar oralmente un texto y dictarlo y diferenciar el lenguaje oral del escrito. (Res. CGE N°355/12, p. 25)

En cuanto a los talleres, en la normativa citada se explicitan una serie de capacidades y habilidades generales, tanto para Primer como para Segundo Ciclo, de las cuales por los motivos ya antes mencionados nos enfocamos en las propuestas para Primer Ciclo, entre las que mencionamos:

Seguir instrucciones, utilizar tecnologías de la información y la comunicación, investigar, vivenciar movimientos, inventar estructuras rítmicas, utilizar el lado dominante en la práctica de diferentes habilidades motrices básicas, estimular su potencial, controlar movimientos, ajustar acciones, acordar con otros incorporar relaciones de simultaneidad, ejecutar ritmos, producir juegos verbales, disfrutar de la audición de obras, construir una opinión propia, reconocer distintos ámbitos, comprender la función de la música en diferentes contextos, analizar e interpretar textos visuales descubrir colores, formas, texturas y la búsqueda creativa en la exploración del espacio bidimensional y tridimensional crear imágenes, plantear reflexivamente, reconocer diferentes funciones de las imágenes, identificar y valorar las imágenes en función de la cultura actual, recuperar experiencias, posicionarse creativamente y reconocer manifestaciones artísticas. (Res. CGE N°355/12, p. 27)

Dentro de la normativa, se enuncian las propuestas de posibles talleres a incorporar con la doble jornada, como el taller de Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), que en el documento se sustenta en la posibilidad que tienen las TIC de acumular enormes cantidades de información, brindan la posibilidad de transmitir dicha información en forma inmediata, permiten superar los límites físicos y espaciales para la comunicación, por lo que se infiere que modifican las categorías de tiempo y de espacio de esa conceptualización, hacen evidente el carácter democrático de la inclusión de las mismas en los sistemas educativos. Luego, se menciona que:

Incorporar la enseñanza de las TIC en el ámbito escolar, aún en procesos de educación no-formal, debe fomentar lo que hoy denominamos "inclusión digital", entendido como el acceso de todos y todas las tecnologías de la Información y la comunicación (Res. CGE N°355/12, p. 33).

Para propiciar en el ámbito de las escuelas de Doble Jornada un acercamiento a la “sociedad del conocimiento”, las actividades en el aula deben facilitar el proceso de acercamiento de los niños y niñas a las tecnologías, favoreciendo su apropiación y utilización social y estableciendo sus limitaciones, fundamentalmente entorno a las publicaciones que se encuentran en internet. Para esto, en el Primer Ciclo se definen cuatro ejes, herramientas y recursos tecnológicos: búsqueda, selección y organización de información, producción de mensajes en diferentes lenguajes y reflexión crítica sobre las tecnologías y los medios (Res. CGE N°355/12, p. 34).

Otro de los talleres, surge a partir de la integración de la Educación Artística en Proyectos Institucionales, para lo cual se debe indagar en los diferentes lenguajes artísticos y acciones que fortalezcan la inclusión social, cumpliendo con el objetivo de plena escolarización y desde un acercamiento distinto al que tradicionalmente ofrece la escuela.

En lo que respecta a lo que se espera que los proyectos propicien en los/as niños/as, se destaca que logren reconocer y valorar el patrimonio cultural local y regional, estimulando la aprehensión cuidadosa por los lugares donde se estudia, se juega, se recrea y se vive; vivenciar procesos de exploración y creación, logrando un acercamiento con los artistas culturales de la región; realizar experiencias indagaciones de campo, visitas guiadas a lugares públicos, actividades en contacto con la naturaleza; representar emociones, sentimientos, ideas y experiencias personales y/o colectivas, hasta desarrollar capacidad de interpretación crítica y logrando la apertura de novedosos y profundos conocimientos.

En cuanto a la vinculación de la escuela y el arte en el contexto, se menciona que se debe concebir el “contexto en el que vive cada alumno como un ámbito educativo” (Res. CGE N°355/12, p. 37), es decir, leer la realidad en general y del lugar que los lenguajes/disciplinas artísticas ocupan en la comunidad, localidad y barrios, para lo cual debe proyectarse un espacio de aprendizaje continuo de las niñas y los niños entre el vínculo escuela y comunidad.

A continuación, se proponen posibles recorridos para abordar las propuestas de los talleres: Artes visuales, la imagen emergente como reflejo de creaciones artísticas basadas en el arte, la cultura y la creatividad, lenguaje audiovisual y multimedial.

También en la Res. CGE N°355/12 se hace mención a los talleres relacionados al lenguaje musical, los cuales deben abordar acciones de exploración, producción y expresión desde propuestas como: coros infantiles, bandas musicales y rítmicas, bandas de rítmico corporales o de rítmica y juegos, taller de audio, sonido, locución y grabación (orientados a medios de comunicación), taller de investigación, audio, sonido, y construcción de instrumentos música ecológicos (con materiales reciclables), comedia musical o cómico musical, taller folclore y rescate cultural barrial y ciudadano y taller de música y nuevas tecnologías.

En el mencionado documento, se expresa que el teatro surge en el “sistema educativo como promotor de aprendizajes significativos e integradores” (p. 39). Es decir, se trata de adquirir conocimientos fundamentales para fomentar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales y sociales de los niños. Esto se logra al impulsar la expresión lúdica, así como la comunicación de sentimientos, valores e ideas. En resumen, se busca promover diversas formas de pensamiento, escucha, observación y comprensión de la realidad, con un enfoque educativo que fomente el respeto por la diversidad. Además, se destaca que la enseñanza del lenguaje teatral tiene como objetivo que los alumnos reconozcan, valoren y utilicen su cuerpo y voz, fortaleciendo su autoestima y su conexión con su entorno afectivo. Se enfatiza la importancia de cultivar actitudes positivas para abordar conflictos mediante experiencias dramáticas.

En relación con la expresión corporal, se propone que desempeñe un papel crucial como área capaz de integrar y enriquecer los contenidos del currículo escolar. Esto se lograría a través de actividades lúdicas vinculadas con diversas disciplinas como matemáticas, ciencias sociales,

artes visuales, música, teatro y otras áreas educativas. En otras palabras, se aboga por transformar la expresión corporal en un eje transversal para la educación primaria, contribuyendo así a que los niños adquieran valores y actitudes de manera integral.

A continuación, se mencionan algunos objetivos para esa propuesta, como lo son:

desarrollar aspectos afectivos, cognitivos y psicomotrices en forma integral, potenciar la capacidad expresiva para mejorar la comunicación del mundo interno y del externo, favorecer el desarrollo de individuos sensibles y creativos en forma individual y grupal respetando las diferencias de cada persona (Res. CGE N°355/12, p. 39).

También se enuncian posibles propuestas, como Taller de folklore, Taller de Danzas, Taller de investigación del movimiento.

Por último, nos resulta interesante mencionar la incorporación de los sujetos que formaron y forman parte del proyecto. Al final de dicha resolución, se anexan los pasos que se siguieron en el año 2012, en cuanto al cronograma de llamados a concurso, las sugerencias sobre los pasos a seguir para la presentación y evaluación de proyectos para la selección, los sujetos que estarían a cargo de los espacios, talleres y el modelo de publicación del comunicado del llamado a concurso de las horas de los talleres que son inherentes a la doble jornada.

2. Objetivos de la Investigación

2.1. Objetivo general:

Analizar las transformaciones socio-pedagógicas-administrativas en la vida cotidiana, tras el proceso de implementación de la doble jornada en Primer Ciclo en los años 2017 y 2018.

2.2. Objetivos específicos:

Relevar las expectativas y valoraciones de los actores institucionales respecto de la implementación de la doble jornada en Primer Ciclo.

Obtener información sobre la correspondencia del proyecto institucional con las políticas educativas vigentes.

Identificar y describir condiciones institucionales que favorecieron la implementación de la doble jornada en Primer ciclo.

3. Marco Teórico

En este capítulo, se presentan las categorías teóricas que acompañan la construcción del marco conceptual sobre el cual se encuadra esta investigación: La Educación como Derecho Humano, Inclusión Educativa, Currículum, Vida Cotidiana Escolar, Trayectorias Escolares y Aprendizaje Situado. Las mismas han sido seleccionadas como referentes, a partir de los cuales se acompaña el conocimiento del objeto a investigar en este trabajo.

3.1. La Educación como Derecho Humano

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a consecuencia de los efectos devastadores de la Segunda Guerra Mundial, con el fin de coadyuvar a la producción de cambios en las dimensiones políticas, sociales, ideológicas y culturales, en pos de reivindicar la dignidad humana.

Nos resulta significativo mencionar que en el Artículo 26 de esta Declaración, se reconoce a la Educación como un Derecho Humano fundamental, expresando:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Art. 26)

Dicha Declaración plantea, además, que toda persona tiene derecho a la educación, más allá de su condición personal, social o étnica, puesto que existiría una relación estrecha entre el derecho humano a la educación y los demás derechos humanos, ya que en su conjunto potenciarían el desarrollo de los sujetos.

En este sentido, Pablo Gentili (2011)¹ realiza un aporte desde un análisis político y sociológico en relación a la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

La Declaración de los Derechos Humanos fue probablemente una de las proclamas más poderosas y ambiciosas en la lucha por la igualdad y la justicia social. Además, la afirmación del derecho a la educación como derecho humano fundamental estaba asociada al reconocimiento de las condiciones indispensables para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (p. 92).

Continuando con lo expuesto por Gentili (2011), es relevante mencionar la importancia que adquiere para la sociedad que la educación como un Derecho Humano fundamental sea garantizada por el Estado. Al respecto dice, “el derecho a la educación nos concede la oportunidad de vivir en una sociedad donde el conocimiento es un bien público, siendo sus frutos imprescindibles para la construcción del bienestar y de la felicidad de todos” (p. 102).

La importancia de esta afirmación, estriba en lo que refiere a la obligación que adquiere el Estado como garante del acceso de los sujetos de derecho a la educación, con la finalidad básica del desarrollo personal.

¹ Pablo Gentili: Doctor en educación por la Universidad de Buenos Aires. Desde 1992 residió en Brasil. Profesor de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro y coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP/UERJ), Actualmente se desempeña como Secretario de Políticas Internacionales en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Ha publicado sobre reforma educativa en América Latina y el Caribe. Activa militancia en defensa de la educación pública. Autor y compilador de numerosas publicaciones entre las que se destacan, Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. 2011.

3.1.1. Durante la Década de los '90, la Educación como Derecho Humano

Realizando un salto en la coordenada temporal, a fin de mostrar algunos quiebres en sus sentidos, en el escenario político de la década de 1990 se consolidaron las políticas neoliberales que se venían gestando desde la interrupción al estado de derecho en nuestro país, a partir de la Dictadura Cívico Militar de 1976.

En cuanto a la dimensión educacional, una arista fundamental de la década de los '90 fue el impulso a la Reforma Educativa, llevada a cabo por el presidente Menem (1989-1999). Tomando los aportes de Myriam Feldfeber² y Nora Gluz³ (2011), quienes expresan que la misma estaba destinada a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases, buscó establecer nuevos criterios de gestión en el funcionamiento del sistema basado en los principios de autonomía y responsabilidad individual. Uno de los instrumentos fundamentales que apuntalaron la Reforma fue la legislación, entre las cuales se destacan la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario N° 24.049/92, mediante la cual se transfirieron las instituciones de dependencia nacional hacia las provincias y la ciudad de Buenos Aires.

La Ley de Educación Superior N° 24.521/95, que plasmó un modelo de estado evaluador asociado a la lógica de mercado y se modificó en la reforma Constitucional de 1994, la cláusula acerca de las leyes de organización y de base del sistema educativo que debía sancionar el Congreso incluyendo los principios de gratuidad y equidad.

También se sancionó, en el año 1993, la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24. 856, primera ley nacional que abarcó todo el sistema educativo, la cual supuso el cambio de la vieja

² Myriam Feldfeber: Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación de la FLACSO, realizó estudios de doctorado en Educación en la Universidad de Buenos Aires.

Autora de diversos artículos sobre política educacional, reformas educativas y políticas de formación docente publicados en libros y revistas nacionales e internacionales.

Autora de "La construcción del Derecho a la Educación: reflexiones, horizontes y perspectivas", texto citado para dar sustento a este marco teórico/ conceptual. 2014.

³ Nora Gluz Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, profesora e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la UBA.

estructura de la escuela primaria y secundaria a la Educación General Básica, que pasó a organizarse en ciclos y polimodal. Las disciplinas se agruparon en áreas de contenidos, estableciendo una nueva estructura académica de nueve años de obligatoriedad escolar. En función a esta ley, se definieron Contenidos Básicos Comunes y se implementó un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. Al mismo tiempo, incluyó a la educación privada dentro del concepto de lo público, diferenciándose por el tipo de gestión: educación pública de gestión estatal y educación pública de gestión privada.

Además, parafraseando a las autoras Feldfeber y Gluz (2011), para “compensar” las desigualdades se desarrollaron políticas asistenciales y compensatorias fundadas el principio de equidad, entendido como dar lo mismo a quienes no son iguales, a través del Plan Social Educativo (PSE), mediante el cual se proponía compensar las desigualdades de origen de los estudiantes concentrando los recursos en la “población objetivo”: los más pobres entre los pobres.

Es importante señalar, que en este periodo se observan posiciones que describen el escenario político-ideológico en el cual fue sancionada la Ley Federal de Educación N° 24.195, en tanto “Dentro de esta década coexisten, dos vertientes, la proveniente de la tradición de la Iglesia católica y la del neoliberalismo, unidas al ajuste económico, la Ley Federal de Educación Número 24.195 es un ejemplo de esta convergencia”. (Paviglianiti, 1993, p. 29)⁴

También se advierte en la redacción de la norma el papel del Estado de forma ambigua, ya que en algunos aspectos aparece como principal e indelegable y en otros como subsidiario o secundario, otorgando un rol importante a la familia, la iglesia y el sector privado. Por otro

⁴ Norma Paviglianiti: investigadora del campo de las Ciencias de la Educación, en clave social en la década del 1990, en el marco de las políticas neoliberales en las cuales se concebía la educación como mercancía, está a autora junto con otros investigadores del campo social y educativo realizan un debate fuerte contra estas políticas. Autora de “El Derecho a la Educación: una construcción histórica polémica. 1993

lado, concentra las funciones de control en manos del gobierno central. Así lo expone Pavligianiti (1995), al exponer que la ley:

Otorgaba al Estado un papel subsidiario, o sea que la función del Estado consistía en favorecer el desarrollo del sector privado a través de medidas pedagógicas, organizativas y financieras y se materializa en las principales disposiciones referidas al sector privado. (p. 133)

En el mismo sentido, la autora enuncia que esa “postura llevaría a la abolición del sistema educativo público a largo o mediano plazo, llegando a sustituirlo por sistemas de bonos que pueden ser empleados en el mercado para comprar educación”. (p. 134)

Esta expresión contiene las bases del modelo neoliberal, el cual planteaba un núcleo duro que consistía en la privatización, basado en las medidas propuestas por el Consenso de Washignton⁵, el cual tenía, entre otros fines para el Estado, el de facilitar procesos políticos que garanticen el programa neoliberal, direccionado a la desregulación, liberalización y privatización.

Lo que se menciona, es que la privatización de los bienes públicos estatales fue uno de los pilares que sostenía tal política, enfatizándose en este periodo la educación privada, acentuando aún más las desigualdades y diferencias en cuanto a las oportunidades de acceso a la educación de la población, en otras palabras, se pasa de concebir la educación como un derecho humano a entenderla como un servicio y, por lo tanto, factible de privatización.

Gentili (2011), también se expresa realizando una contribución crítica en relación al neoliberalismo y al modo en que se concebía la educación en este período, diciendo que: “Los

⁵ En el año 1990, John Williamson presentó un artículo promovido por el Tesoro de los Estados Unidos de Norteamérica, en el cual se describían diez reformas económicas para implementar en América Latina. Este conjunto de políticas recibió el nombre de Consenso de Washington.

bienes educativos, lejos de constituirse en su condición de derechos iguales e inalienables, se cristalizan en su condición de mercancías vendidas o compradas” (p. 89).

Continúa diciendo, el derecho a la educación se vuelve así:

(...) una quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como resultado natural de un mercado y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas (Gentili, 2011, p. 89).

En conclusión, el modelo neoliberal implicó la redefinición de la educación pública, el debilitamiento de la clase media, incrementó la diferenciación social, acrecentando la desigualdad de oportunidades de los sujetos para acceder a la educación como un derecho humano fundamental.

3.1.2. La educación como Derecho Humano a partir del año 2003

Durante el inicio del siglo XXI, surgen gobiernos populares en América Latina y una nueva etapa caracterizada por programas tendientes a recomponer algunos de los más agudos efectos sociales, políticos e institucionales generados por los periodos anteriores. En este nuevo escenario se propondría garantizar el derecho a la educación como derecho humano fundamental. A partir del año 2003, se discutió un nuevo marco legal que le permitiría al Estado ocupar el lugar de generador del sistema educativo. Las normas que se aprobaron durante este periodo contribuirían a subsanar injusticias históricas en el campo educativo.

En este sentido Feldfeber (2014) expresa:

En el caso de las leyes educativas sancionadas en este siglo se observan importantes avances respecto de las formulaciones de la educación como derecho social y de la obligación del estado de garantizarlo que contrasta con la subsidiariedad del estado que caracterizaron las leyes sancionadas en los 90. (p.149)

Al respecto, resulta relevante mencionar que la Ley Número 26. 206 de Educación Nacional⁶ sancionada en el año 2006, la cual reemplazó a la Ley Federal de Educación Número 24. 195, forma parte de una perspectiva en clave social y política, en la cual se concibe a la educación como un bien público y se la considera una política de estado. Además, el Estado asume el rol de garante del derecho pleno a una educación integral, permanente, continua, de calidad, con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades.

En consonancia, Badiou (2000, citado en Feldfeber, 2014) menciona que, recuperar un rol central para el Estado como garante de derechos sociales, implica otorgar un rol central a la política como espacio de transformación de las relaciones sociales vigentes y recuperar la educación como un acto político, un acto que construye espacios, tiempos y horizontes diferentes.

En este sentido, las políticas públicas educativas nacionales a partir del año 2003, se han propuesto como desafío garantizar el derecho a la educación, como Derecho Humano fundamental asumiendo el Estado el rol de garante indelegable de dicho derecho.

3.2. Inclusión Educativa

La autora Nora Elichiry (2018)⁷ realiza un análisis desde una perspectiva crítica de la concepción del término inclusión educativa en cuanto a:

Las tradiciones pedagógicas, las de la psicología educacional y sus renovadas versiones neoliberales explican el fracaso escolar, como responsabilidad de los niños

⁶ Ley de Educación Nacional 26.206. art 2 “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado.” Y el art. 4° “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.”

⁷ Nora Emilce Elichiry: Directora de Grupo Consolidado de investigación UBCyT (2014-2018) en el Instituto Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, “Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar. Estudio desde la perspectiva psicológica situacional”, Investigadora categoría I. Se ha desempeñado como Consultora de 23 países (América Latina, Caribe y África). Ha publicado numerosos artículos científicos y libros, entre los que se destacan, “Aprendizaje situado: Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar”. 2018.

y/o de sus familias que son, en su mayoría, poblaciones vulnerabilizadas. Sostenidas en la idea de igualdad como sinónimos de lo homogéneo, instituyeron la idea de lo común y han tratado las diferencias en términos de déficit individual. (p. 218)

Además, Elichiry (2018) sostiene que “la idea de igualdad como sinónimo de lo homogéneo, instituyeron la idea de lo común como experiencia igual para todos y, en esta operación, han tratado las diferencias en términos de déficit individual” (p.105).

Por otro lado, Gabriela Diker (2018)⁸ realiza un análisis respecto de lo común, traducido como homogéneo en el funcionamiento de las escuelas, expresando que:

Esta estrategia de escolarización materializa el argumento liberal por excelencia entorno de la igualdad educativa: asegurar iguales oportunidades para todos a través de un modelo escolar único que permita calificar y clasificar a los alumnos exclusivamente a través del mérito individual. (...) lo común (traducido como homogéneo) opera como condición para el funcionamiento meritocrático de la escuela. (p. 150)

Retomando a Elichiry (2018), quien se expresa sobre la escuela moderna, como algo que está naturalizado -entre otras cuestiones- en cuanto a la equivalencia entre educación y escuela, las diferencias de clases y la idea de lo común como aquello que supone una experiencia igual para todos. Así, propone “revisar la idea de lo común, de la igualdad de oportunidades y del ‘para todos’ que han generado e invisibilizado desde el surgimiento mismo de la institución escolar la exclusión de amplios sectores de la población” (p.216).

⁸ Gabriela Diker: Doctora en Educación, con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía (Universidad del Valle, Colombia). Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Actualmente se desempeña como secretaria de evaluación educativa en el Ministerio de Educación de la Nación. Autora y compiladora de libros y artículos sobre educación aportando a la formación docente, el trabajo con las infancias y adolescencias en situaciones complejas. Entre sus publicaciones se destacan: ¿Cómo se establece qué es lo común?. 2008 y “Educar: ese acto político”. 2005.

En este sentido, Flavia Terigi (2008)⁹ sostiene que, las propuestas de políticas educativas que apuntan a la inclusión deben comprender la complejidad de las causas de la desescolarización y el rezago escolar, y actuar por consiguiente sobre una multiplicidad de fenómenos.

A su vez, expresa que la inclusión educativa trata de promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieran, para remover los obstáculos que se oponen a que todos logren los aprendizajes a los que tienen derecho.

En un escenario tan complejo y cada vez más heterogéneo, el desafío de la inclusión educativa requiere de una noción de la misma en un sentido más abarcativo, consciente de los procesos que tienden a favorecer los aprendizajes por parte de los sujetos en las instituciones educativas.

En ese sentido, para Adriana Chiroleu (2017)¹⁰:

La noción de inclusión educativa, parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente se consideró que ésta constituía una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico (p. 2).

⁹ Flavia Terigi: Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en las Universidades de Buenos Aires y General Sarmiento. Fue Subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003- 2006), en una gestión educativa que impulsó políticas de reingreso al sistema escolar, de retención y de mejoramiento de los aprendizajes, orientadas a la población más vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires. Es autora de libros y artículos científicos y de divulgación, sobre temas de aprendizaje, curriculum y formación docente. Entre ellos: “El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectivas histórica y problemas prácticos”. 2004, “Las trayectorias escolares”. 2007.

¹⁰ Adriana Chiroleu: Licenciada en Ciencia Política y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO Brasil). Se desempeña como profesora titular en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario y es investigadora independiente del CONICET. Autora del artículo “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión”. 2017.

La autora continúa diciendo que la inclusión presume que, más allá de lo formal y de las políticas públicas en instituciones, debe operarse sobre las posibilidades concretas de completar los estudios (Chiroleu, 2017).

La postura de esta autora admite el derecho a la educación por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto según sus propias necesidades.

Continúa expresando, respecto a la inclusión educativa, que “aquí radica la esperanza de construir sociedades con ciertos márgenes de movilidad, superando posiciones estáticas y jerárquicas y de aumentar la cohesión social, cuestiones de fundamental importancia en sociedades fuertemente fragmentadas como la actual” (Chiroleu, 2017, p. 12).

Retomando a Elichiry (2018), la autora entiende la inclusión educativa como un derecho humano que supone la responsabilidad de los estados nacionales de garantizar la asistencia, permanencia y aprendizaje de todos los niños y jóvenes en la escuela. Propone pensar este derecho no como enunciado, sino como praxis en el sentido freiriano del término: “Unión inquebrantable entre acción y reflexión”. Desde esa perspectiva, la inclusión supone ese inédito viable que orienta la praxis y hacia “cuya concreción se dirigirá su acción” (Freire, 1970, citado en Elichiry, 2018, p. 98), que tensiona las posibilidades y moviliza la acción de educadores y educandos, al confrontar y disputar los modelos de exclusión (Elichiry, 2018).

También, abordamos y complejizamos el término inclusión educativa, tomando los aportes de Gerardo Echeita Sarrionandia (2008)¹¹, quien propone debatir y analizar sobre las políticas de inclusión educativa, cuestionando el alto índice de deserción en la enseñanza

¹¹ Gerardo Echeita Sarrionandia: profesor titular en la Universidad Autónoma de Madrid con una amplia y acreditada experiencia docente, investigadora y de asesoramiento a centros escolares en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad. Ha trabajado para el Ministerio de Educación en España (1986/1996) y ha colaborado como experto o asesor para distintas organizaciones internacionales: UNESCO, OCDE, OEI o la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. También coordina el Consorcio para la Educación Inclusiva. Autor de *Inclusión y exclusión educativa: "Voz y quebranto"*, 2008.

obligatoria, lo cual muestra cómo los jóvenes quedan en una situación de precariedad, estigmatización y sin competencias básicas, lo que los coloca en una situación de desigualdad muy grande, mencionando que se trata de situaciones de exclusión educativa.

Echeita Sarrionandía (2008), quien recurre fundamentalmente a Castell para abordar la inclusión educativa, considera que, desde la concepción de la práctica de exclusión, se busca dotar a ciertas poblaciones de un estatus especial que les permite coexistir en la comunidad, pero se les priva de ciertos derechos y de la participación de determinadas actividades sociales.

El autor antes referenciado, define la inclusión como concepto y práctica poliédrica: tiene muchas facetas y planos, donde cada uno tiene algo de la esencia de su significado, pero no lo agota en su totalidad. Se refiere a una aspiración y un valor igual de importante para todos, en tanto todos quieren sentirse incluidos, reconocidos, tomados en consideración y valorados por el grupo de referencia. Por último, sostiene que no se debe desconocer que hay sujetos y grupos en mayor situación de riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud el sentimiento de pertenencia.

La inclusión educativa no es solo un sentimiento de pertenencia, sino de garantizar calidad en los aprendizajes. Trabajar en términos de inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorezcan aprendizajes con significados y sentidos. Para ello, la vida escolar tiene que transcurrir en actividades de enseñanza y aprendizajes con sus iguales y no al margen de ellos, es decir, que pensar en términos de inclusión, es pensar en procesos que faciliten el aprendizaje y el rendimiento de todos los estudiantes. (Echeita Sarrionandía, 2008).

Más allá de estas reflexiones, Echeita Sarrionandía (2008) considera que en realidad lo importante es lo que cada comunidad define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, su historia, su cultura escolar y, además, cuando ello es el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática.

Por último, expresa que el propósito es ser más inclusivos en la vida escolar, como compromiso con los valores democráticos. En este sentido, para Echeita Sarrionandia (2008) la inclusión tiene un carácter procesual y temporal (todo cambio lleva tiempo). Es un proceso casi interminable donde permanentemente se edita la tensión inclusión-exclusión; mientras se resuelve la inclusión de algunos, otros aparecen como excluidos. Y resalta que la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión.

3.3. El Currículum: Perspectivas de Conceptualización en la Complejidad Escolar

A esta categoría la abordamos desde la perspectiva crítica del currículum sostenida para este trabajo desde De Alba (1995) y Terigi (2004).

Retomando la noción de currículum de Alicia De Alba (1995)¹², la autora establece que:

Un currículum es la síntesis de elementos culturales, esto es de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan a él no solo a través de sus aspectos formales, estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, devienen en prácticas concretas pensadas e impulsadas por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos, tiendan a ser dominantes y

¹² Alicia de Alba: Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de México (UNAM). Investigadora Titular C. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Especialista curricular mexicana, y también relacionada con el pensamiento socio crítico. Autora de numerosas publicaciones, entre los que abordamos, Currículum: crisis, mito y perspectivas, 1995.

hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía. (p. 60)

Continuando con la autora, lo curricular aparece como algo que resulta complejo y contradictorio. Invita a ver más allá del pensamiento dominante que niega las singularidades, las resistencias ideológicas propias de los protagonistas escolares que se ponen en juego, en este caso el movimiento originado a partir de la implementación de la doble jornada escolar, pretendiendo bucear en el currículum escolar desde el sentido de reconocer el contexto de desarrollo, la idiosincrasia del lugar y los proyectos políticos universales y globales que lo sustentan.

El currículum debe ser visto tanto desde la dimensión general y social (que incluye cultura, política, economía e ideología), como desde lo particular, lo institucional (lo escolar) y lo didáctico - áulico. Las relaciones, mediaciones e intervenciones, de acuerdo al carácter político-educativo del currículum, conforman una parte constitutiva del mismo (De Alba, 1995).

Cada currículum está protagonizado, vivido, por distintos actores intervinientes y por los grupos culturales que actúan en una sociedad; y es en la escuela, el espacio donde se entrecruzan historias personales y matices culturales. En este sentido, la autora expresa:

En síntesis, reflexionar en este momento sobre un currículum que propicie una sólida formación teórica básica, una formación crítico-social (en la cual se incorpore la dimensión ideológico-cultural) y una vigorosa formación tecnológico-práctica parece una tarea que tiende a cobrar importancia. Esto, tanto en los -aspectos estructurales-formales del currículum como los procesales-prácticos. (De Alba, 1995, p. 26).

Con el último señalamiento se quiere enfatizar la importancia de concebir al Curriculum de manera amplia, así como de intervenir en él en todos sus aspectos y dimensiones. Esto, en tiempos en los que se prevén cambios en los currículos, es importante volver la mirada a sus

aspectos formales-estructurales, al momento que se siga insistiendo en la importancia de conocer los procesales-prácticos y la interrelación entre ambos.

“De acuerdo a esta complejidad conceptual, a partir de la cual se piensa el currículum, es importante superar la tendencia a asumir una única óptica analítica desvalorizando las demás” (De Alba, 1995, p. 27).

En ese sentido, De Alba (1995) sugiere abordar la problemática considerando el currículum como la manifestación concreta y organizada de una propuesta político-educativa que surge a partir de la síntesis de ideas, intereses, valores, programas y acciones promovidos por diversos sectores sociales. Estos sectores buscan influir en la configuración de un tipo específico de educación de acuerdo con el proyecto político-social que respaldan. Este enfoque reconoce al currículum como un espacio de poder que implica conflictos y acuerdos entre los diferentes sectores. En la implementación de la propuesta educativa, se aborda el sentido, significado, propósito, contenidos y la naturaleza de la conexión con los contextos sociocultural y político-económico. Esto se manifiesta y desarrolla en distintos niveles: estructural-formal, como lo son las políticas educativas sobre el currículum, disposiciones oficiales, planes y programas de estudio, libros de texto y procesual-práctico, es decir la operacionalización del currículum a través de las estructuras jerárquicas de la institución escolar, la implementación de la propuesta curricular en el aula, la construcción de significados en la práctica diaria y la transmisión de ideologías dominantes o resistencias a través de actividades curriculares extracurriculares, como tareas escolares, visitas a museos, salidas didácticas, etc. (p. 55).

Además, en el marco del análisis desde la perspectiva crítica del curriculum, Terigi (2004), destaca su valor, como “la herramienta de la política educativa, a la que le otorga un valor estratégico específico”. Valor que, según la autora, obliga al estado a generar las condiciones para que se concreten aquellas experiencias educativas prescriptas” (p. 37).

Sin embargo, también señala su importancia como “herramienta de trabajo para los equipos docentes” y generador de proyectos de trabajo, en cada institución. Estos sentidos del curriculum, necesariamente, se originan en los sujetos protagonistas y sus particulares concepciones del mundo, del “otro”, del conocimiento, entre otros aspectos. Es desde esta perspectiva del sentido de curriculum que se analizaron “los sentidos” del diseño y del desarrollo curricular escolar en el caso estudiado desde el testimonio del directivo.

3.4. Vida Cotidiana Escolar

Vida cotidiana es considerada desde la sociología un constructo teórico. La autora húngara Agnes Heller (1970)¹³ es quien incorpora al campo de la sociología y filosofía una mirada de lo cotidiano, considerándolo como un concepto abstracto de la vida, entendiendo que “la vida cotidiana es un conjunto de actividades que caracterizan la producción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (p. 19).

Luego, Heller (1970), expresa que “la vida cotidiana es en gran medida heterogénea, y ello desde varios puntos de vista, ante todo desde el contenido y la significación o importancia de nuestros tipos de actividad” (p.40). Es decir, que en la vida cotidiana se desarrollan habilidades, aptitudes y sentimientos heterogéneos, cuya significación es también jerárquica, en tanto se organiza según las estructuras económicas y sociales. En otras palabras, la heterogeneidad y la jerarquía de la vida cotidiana es muy diversa en los sujetos, según los tiempos y el estrato social.

¹³ Agnes Heller: (Budapest, 1929 - Balatonalmádi, 2019) Filósofa húngara. Destacada representante de la escuela de Budapest y discípula y ayudante de Georg Lukács, fue expulsada con él de la universidad a raíz de la invasión soviética de Hungría (1956). En 1978 abandonó el país y marchó a Australia y luego a Estados Unidos. Su obra, centrada en la filosofía política y en la sociología, revisó críticamente el marxismo y alertó acerca de la presión de las ideologías extremas sobre la democracia. Entre sus obras se destaca: Sociología de la vida cotidiana (1991).

La autora también expresa que, para reproducir la sociedad, es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos. Este proceso de reproducción involucra la capacidad y habilidad de dominar ciertas prácticas, realizar actividades, saber manejarse en la comunidad. El sujeto debe aprender a “usar” las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y expectativas, hacer uso y desuso de ellas, aprehenderlas a medida que habita en la cotidianidad (Heller, 1970).

En otras palabras, la apropiación de las cosas, de los sistemas de usos y de instituciones no se lleva a cabo de una vez por todas, no concluye cuando llega a ser adulto, sino que el humano tendrá el desafío de desarrollar modelos de comportamiento para apropiarse de la vida cotidiana. Cuando hablamos de usos, no solo nos referimos a lo que hacemos y a la forma en que se estructura nuestra subjetividad, que no son precisamente las rutinas; sino que nos referimos a esa vida cotidiana que hace a la esencia del humano que somos, a partir de la cual podemos construir la realidad y la historia que ya traemos.

Creemos pertinente incorporar esta reflexión a la investigación, ya que la vida cotidiana es el espejo de la historia y otorga una imagen única, en este caso de la escuela. Parafraseando a las autoras Elsie Rockwell¹⁴ y Justa Ezpeleta¹⁵ (1983) la categoría vida cotidiana escolar, permitiría reconstruir parte de la historia no documentada, es decir, permite valerse de la

¹⁴ Elsie Rockwell: hija de padre norteamericano y madre mexicana, optó por la nacionalidad mexicana. M.A. (Máster en artes) en Historia en la Universidad de Chicago en 1968. Realizó estudios de Antropología en el IIA de la Universidad Nacional Autónoma de México y en 1996 obtuvo el Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados en México. Su interés en la educación nació al participar en proyectos educativos con niños y niñas de familias mexicanas en California y Texas. Más adelante, trabajó con comunidades y promotores indígenas en Oaxaca y posteriormente trabajó en la Secretaría de Educación Pública, en los inicios de la educación bilingüe. En 1973, se incorpora al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

¹⁵ Justa Ezpeleta: inició su actividad como docente en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades en el año 1964 y en 1975 fue expulsada, exiliándose en México. El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Distrito Federal (México) fue el espacio de encuentro entre Ezpeleta y Rockwell, donde desplegaron una singular línea de investigación: la etnografía educativa crítica. Durante los años 60/70, en un contexto signado por la radicalización política y teórica, se dirimió la formación académica de Rockwell y Ezpeleta. Tal contexto les permitió un acercamiento creativo al paradigma crítico y a innovadoras experiencias educativas.

riqueza que da la vida cotidiana escolar para conocer y pensar la historia no documentada de los sujetos, para poner en análisis la información recabada, dado que las instituciones tienen una historia documentada que responde a la unidad del sistema educativo oficial en el que se encuentran. Sin embargo, esta historia es parcial y coexiste con otra historia, la no documentada, a través de la cual toma vida y se construyen las escuelas.

En cuanto a la categoría analítica, parafraseando a las autoras lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano en un mismo plano de la realidad concreta; lo que es cotidiano para una persona, no es siempre cotidiano para otros. En un plano heterogéneo, como es el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades que se pueden identificar como “escuela” por determinados sujetos, a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Es por ello que el análisis de lo cotidiano en este caso único, apunta a un nivel descriptivo de la realidad escolar. Consideramos acercarnos de modo general a las formas de existencia de la escuela y relevar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en el Proyecto de Escuelas Nina experimentaron, reprodujeron, conocieron y transformaron la realidad escolar, es decir, como ya mencionamos, recuperar la historia no documentada.

Rockwell y Ezpeleta (1983), expresan que “aproximarse a la escuela con la idea de ‘vida cotidiana’ significa más que ‘ir a observar’ lo que ocurre ahí diariamente, orienta cierta búsqueda y cierta interpretación de lo que en la escuela se puede observar”(p. 35), en el estudio de este caso intentamos relevar e interpretar el entramado de relaciones que se dieron en determinado grupo de estudiantes, docentes, dimensionando el tiempo y espacio, durante la incorporación de la doble jornada en Primer Ciclo en la Escuela N° 26 Nina “Justo José de Urquiza”.

Continuando con las autoras antes mencionadas:

El concepto de “vida cotidiana” delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como “cotidianas” sólo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a “pequeños mundos” cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida, de cada sujeto. (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 9)

La vida cotidiana escolar es un mundo heterogéneo que se da en constante interacción y comunicación entre los actores, donde:

(...) se establecen formas de comunicarse que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos. Las pausas, relaciones y costumbres características de la escuela se proyectan hacia un entorno social inmediato, ampliando así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos de familia, trabajo y vida civil (Rockwell, 1995, p. 20).

En ese sentido, cada experiencia escolar resulta compleja, única y se desarrolla tras un proceso singular y a la vez heterogéneo.

Además, la autora Elsie Rockwell (1995) expresa que la realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio. Existen cambios reales en direcciones divergentes, frecuentemente imprevisibles, a partir de los que formalmente se modifican los programas escolares. También aporta que “en la determinación de las transformaciones se encuentran en juego numerosas decisiones políticas, que son el trasfondo a otras tantas acciones técnicas o administrativas” (Rockwell, 1995, p. 56).

En palabras de la misma autora,

La progresiva escolarización de la sociedad ha afectado pautas de la vida cotidiana, como son la residencia, la alimentación, la recreación y el trabajo infantil.

Ha desplazado compromisos económicos y sociales en función de una nueva jerarquización. Asimismo, ha modificado concepciones familiares sobre el comportamiento y el futuro de los hijos. Las enseñanzas de la institución escolar se filtran a través de la familia, en primera instancia. También se transfieren a múltiples ámbitos de la sociedad. (Rockwell, 1995, p .25)

Además, la autora hace referencia a que “varias características propias del sistema educativo influyen en la actividad escolar cotidiana. Los usos del tiempo y del espacio muestran la estructuración específica de la experiencia escolar” (Rockwell, 1995, p. 20). También, “influyen en la realidad escolar: la asignación de recursos, la atención diferencial a distintos sectores, la inclusión o exclusión de determinados temas curriculares, las convocatorias y las formas de trabajo” (p. 56). Asimismo, la autora sostiene que el tiempo organiza la vida escolar, en tanto se constituye como una dimensión significativa de las experiencias que allí acontecen.

Son justamente el tiempo y el espacio, las coordenadas que el Proyecto de Escuelas Nina implicó en la vida cotidiana escolar, ya que las intervino extendiendo el tiempo con doble jornada escolar y el espacio con los talleres.

3.5. Trayectorias Escolares

Para las políticas de igualdad, centrarse desde varios planos simultáneamente supone poner atención a las urgencias de desigualdad desde construcciones teóricas y decisiones políticas de fondo.

Desde el campo teórico, tomamos los aportes de R. W. Connell (2006)¹⁶, quien en la década de los noventa ofreció una aproximación al concepto de justicia curricular. Este autor

¹⁶ R. W. Connell: Catedrático de Sociología de la Universidad de California, Santa Cruz. Antes fue también Catedrático en la Universidad de Harvard en EE.UU y en la Universidad Macquarie de Sydney en Australia. Es autor de numerosas publicaciones e investigaciones sobre temas educativos, entre los que sobresalen títulos como: Escuelas y justicia social. 2006.

fue uno de los que inauguró la crítica a los currículum únicos y cerrados, ya que los consideraba injustos, en cuanto a que representaban a sectores particulares de la población, invisibilizando las perspectivas de los menos favorecidos. De esta manera, no propiciaban la igualdad educativa en tanto que no posibilitaban la participación de todos en las experiencias educativas. Ante esto, el autor incorpora la noción de justicia curricular, entendiendo por ella “a la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo” (p. 4).

Para Connell (2006), la justicia curricular se materializa cuando los temas y contenidos se abordan desde la posición de los menos favorecidos, manifestando al respecto de lo antes mencionado que se deben:

Plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos.
Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente. (p. 64)

Uno de los elementos importantes que distingue el mencionado autor sobre la justicia curricular, es la promoción de un currículo común. Esto significa garantizar saberes mínimos en la población y, además, promover prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación. La justicia en el ámbito curricular implica el derecho a aprender de todos, en especial de aquellos grupos o sectores de la población marginados y excluidos (Connell, 2006).

En este punto, consideramos relevante retomar los aportes de la autora Alicia De Alba (1995), mencionada anteriormente en la categoría teórica El Currículum: Perspectivas de Conceptualización en la Complejidad Escolar, quien enuncia el currículum desde la práctica en clave de justicia social.

Luego, algunos de los aportes Connell fueron tomados por Flavia Teregi para pensar, entre otras cuestiones, los problemas en cuanto la selección curricular, ya que el autor antes

mencionado, bajo sus argumentos había cuestionado el hecho de que los currículos pueden ser injustos si codifican como cultura autorizada la de los sectores específicos de la población, si desautorizan las perspectivas de los menos favorecidos, si generalizan posicionamientos estilistas frente a los principales problemas sociales.

Recuperando estos aportes, Terigi (2008) considera que:

(...) aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión y tampoco es lo común. La inclusión educativa implica que el curriculum único sea revisado y reconstruido con el fin de incluir los intereses y las perspectivas de todos/as, y especialmente la de los menos favorecidos (p. 213)

Además, expresa, “los cambios que han experimentado las conceptualizaciones sobre la inclusión educativa llevan a una reconsideración del problema de las trayectorias escolares, que está pasando de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistemáticamente”. (Terigi, 2009, p. 18)

En cuanto a las trayectorias escolares, Terigi (2009) considera que:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. (p.19)

También, señala que hay tres características del sistema educativo que son particularmente relevantes para la configuración de las trayectorias teóricas: la estructura jerárquica del sistema por niveles, la progresión gradual del currículo y la organización anual de los grados de instrucción. Además, hace referencia a que, en la práctica, muchas de las trayectorias seguidas por los individuos implican superar diversos obstáculos, ya sea en parte o en su totalidad (Terigi, 2010).

A esto la autora lo denomina trayectorias reales, es decir, las cuales están atravesadas por diversas situaciones del contexto en el que se encuentran los sujetos que asisten como estudiantes a las escuelas en los diferentes niveles.

En otras palabras, lo que la mencionada autora plantea en cuanto a las trayectorias escolares, es que describen el itinerario que realizan los estudiantes en el recorrido escolar. Desde esta perspectiva, identifica dos tipos de trayectorias, las trayectorias teóricas, que describen recorridos lineales y continuos, ajustados a los tiempos pautados por el sistema; y las trayectorias reales, que describen los itinerarios singulares que los estudiantes efectivamente realizan.

Al mismo tiempo, es relevante no reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar, dado que los sujetos atraviesan su escolarización de modos heterogéneos e incorporan otros aprendizajes, además de aquellos específicos que les propone la escuela (Terigi, 2010).

Al mismo tiempo, algunas investigaciones y experiencias, tanto políticas como a nivel de proyectos escolares, han empezado a mostrar trayectorias “no encauzadas”, refiriéndose a que “muchas trayectorias escolares siguen el modelo de las trayectorias teóricas pero muchas no lo siguen, siguen otro cauce” (Terigi, 2010, p. 8). Esto se debe a la complejidad de las múltiples formas de atravesar la escolaridad, muchas de las cuales no coinciden con los recorridos lineales del sistema educativo.

De esta forma, la mirada debe estar puesta en las trayectorias escolares reales, ya que es el recorrido concreto que cada estudiante realiza en su trayectoria educativa y en algunas ocasiones estas no coinciden con la gradualidad prevista por el sistema.

En palabras de Terigi (2010), no es una novedad que las trayectorias escolares de muchos que asisten a las escuelas en calidad de estudiantes estén desacopladas de los recorridos esperados por el sistema y que dicho desacoplamiento sea percibido como un problema

individual, “pero si es novedad que hayan comenzado a ser objeto de atención, tanto para la reflexión pedagógica como para las políticas educativas” (p. 19).

Con respecto a la atención de las trayectorias de los estudiantes provenientes de algunos sectores vulnerabilizados de la sociedad, la autora expresa:

La preocupación por las trayectorias, debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no en la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos. (Terigi, 2009, p. 21)

Así, aspirar a que los estudiantes logren trayectorias escolares continuas y completas, es uno de los desafíos más grandes que afrontan en la actualidad las políticas educativas y los actores que forman parte de las instituciones educativas, ya que son uno de los ejes primordiales para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, principalmente de aquellos que se encuentran vulnerabilizados.

Por último, para comprender las trayectorias reales, se puede retomar el concepto de las cronologías de aprendizajes, entendido “como posibles caminos para pensar las trayectorias escolares reales desde el derecho a un tránsito exitoso, hacia trayectorias educativas continuas y completas, que preparen a los estudiantes para vivir en sociedades cada vez más complejas” (Terigi, 2010, p 54). Así, Terigi (2009) propone la ruptura de la monocronía (usando el concepto del tiempo), entendida como:

La idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas. (p. 16)

En su lugar, sugiere contemplar múltiples cronologías de aprendizajes que conduzcan, a largo plazo, a resultados equivalentes, para lo que propone empezar a desarrollar un saber didáctico que incremente la capacidad de los docentes para desarrollar un saber pedagógico, que considere no un aprendizaje monocrónico, sino distintas cronologías de aprendizaje; es decir, que se busque evaluar en términos pedagógicos-didácticos con la mejor estructura temporal que se corresponda con los aprendizajes que se quieren promover en los niños, desde poner en marcha, entre otros, la selección de diferentes ejes temáticos y reagrupamientos periódicos de estudiantes, que permitan alcanzar en simultáneo diferentes niveles de aprendizajes, con el fin de garantizar trayectorias escolares reales que preparen a los chicos para vivir en sociedades actuales cada vez más complejas (Terigi, 2010).

3.6. Aprendizaje Situado

Para abordar esta categoría teórica, comenzamos tomando los aportes de la autora Nora Elichiry (2018), quien fuera mencionada anteriormente en esta tesina, en la categoría teórica Inclusión Educativa en la p. 45, ella define el aprendizaje situado como “un proceso que se produce en la interacción con los otros, mediados por artefactos culturales en prácticas situadas” (p.106). En el mismo sentido, es que insta a “introducir cambios en los microprocesos cotidianos que nos ayuden a crear espacios de aprendizaje donde todos puedan crecer como estudiantes” (Elichiry, 2018, p.64). Dichas transformaciones en los microprocesos, deben realizarse “desde la perspectiva situacional de concebir a la escuela como un ámbito de aprendizaje específico dentro de una dimensión social e histórica, definida por su organización y sus propósitos” (p. 13).

De esta forma, el aprendizaje situado destaca la importancia del contexto, involucra el trabajo en grupos en una comunidad, con prácticas sociales donde aprender y hacer van de la mano. Se podrían considerar como mediadores para desarrollar prácticas situadas a la

pedagogía de los talleres y a las propuestas impulsadas en ellos desde actividades lúdicas, con el acento puesto en la situación escolar que se da en la interacción docente y estudiantes, posibilitando el acceso a la cultura y a otros saberes.

La autora antes mencionada, al respecto del trabajo en los talleres como mediadores de prácticas situadas, postula:

El taller es trabajo, un trabajo que permite aprender haciendo. Aquí, un concepto básico, “aprender haciendo”, en tensión con el aprender repitiendo lo que otros dicen, preguntan. El taller necesita de la participación y cooperación de todos y cada uno. Sabemos que a participar se aprende participando y es en este aprender participando en que se descubre la necesidad del otro para enriquecer, complejizar las ideas y construir conocimientos. (Elichiry, 2018, p. 77)

En otras palabras, el trabajo en el taller, en ese aprender haciendo es que compromete a los agrupamientos y a su vez los transforma en sujetos del proceso de construcción de 1.

La autora Laura Pitluk (2015)¹⁷ también se acoge a ese planteamiento e indica que:

La modalidad de taller implica una organización específica de la situación de enseñanza nacida del deseo de encontrar otras posibilidades educativas, otras modalidades de acceso al conocimiento, basadas en propuestas menos lineales que dejen entrar el juego, el placer por aprender y la vida democrática en el aula. (p. 21)

¹⁷ Laura Pitluk: Especialista en Nivel Inicial. Profesora de Educación Preescolar. Lic. y Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en las siguientes temáticas: didáctica, planificación, la propuesta de talleres, juego, contenidos y propuestas de actividades para las diferentes salas, el Proyecto Educativo Institucional. Asesora de instituciones de Nivel Inicial. Capacitadora del CEPA (Escuela de Capacitación Docente) perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora de diversas asignaturas y Coordinadora del Taller de Construcción de las Prácticas Docentes del Instituto de Educación Superior “S. C. de ECCLESTON” perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Capacitadora y Coordinadora de diversos eventos, cursos y encuentros educativos en toda Argentina. Autora de amplia bibliografía entre la que se encuentra “Aula-taller en jardín de infantes”, “Modalidad taller” y la “Modalidad taller en el nivel inicial”.

La autora afirma que el taller se trata de una modalidad sustentada en el “aprender haciendo, en el lugar central de los sujetos de aprendizaje, sus intereses y necesidades, y en el papel del educador como coordinador acompañante de esos procesos” (Pitluk, 2015, p. 21).

En resumen, los talleres como alternativa pedagógica implican una organización particular de las propuestas, en función de la tarea planificada con anterioridad, organizadas en agrupamientos, pero alternando con el trabajo individual. Esto permite adoptar una mirada desde la conformación grupal y la puesta en marcha de producciones compartidas, buscando solución a situaciones cotidianas que implican el trabajo con prácticas socioculturales, pero a su vez el desarrollo de habilidades y competencias individuales.

En relación al juego, los talleres habitualmente incorporan situaciones lúdicas como mediadores de aprendizajes, desde el aspecto cognitivo del sujeto. Lev Vigotsky (1978)¹⁸ dice que “el juego es un factor de desarrollo: en cuanto a la creación de situaciones imaginarias, es una forma específicamente humana de actividad consiente” (p.143).

En ese sentido, según Sarle (2006), “el clima lúdico del taller es más cercano a las actividades y estrategias de aprendizaje espontáneas de los niños que el clima de trabajo propuesto tradicionalmente en la escuela” (citado en Elichiry, 2018, p.169). De esta forma, los contenidos pasan de ser escolares a conocimientos situados en el juego, considerando que la “contextualización de los contenidos es un elemento clave para la construcción del sentido de la actividad y promoción del aprendizaje significativo” (Elichiry, 2018, p. 167). En otras palabras, el juego en la modalidad taller es considerada por estas autoras como un espacio propicio dentro de la escuela para el desarrollo de situaciones de aprendizajes situadas.

¹⁸ Lev Vygotski: fue un psicólogo y epistemólogo ruso, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural y claro precursor de la neuropsicología soviética. Su obra fue reconocida y divulgada por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960.

El aula se convierte en un espacio en el que todos, docentes y estudiantes participan de la situación como protagonistas de un proceso que entrama lo individual y lo colectivo. Desde esta concepción, el grupo incluye a docentes y estudiantes e implica un cambio en el rol tradicional de unos y otros. El docente deja de tener el dominio de la información para compartirla, así como también la búsqueda de la misma. El objetivo/meta incluye un proceso de negociación y renegociación que implica a todos. Todos y cada uno de los integrantes trabajan mancomunadamente para alcanzarlo, redefiniendo su sentido en función de las necesidades que van surgiendo a lo largo del proceso. (Elichiry, 2018, p. 78)

En cuanto al taller como artefacto mediador entre la cultura escolar y la cultura familiar, la autora enfatiza su opinión mencionando que:

Los talleres buscan suplir, compensar o tender puentes frente a la distancia “cultura escolar” y la “cultura familiar” de los niños (entendiendo “cultura” como los modos de uso situados y propositivos de los artefactos mediadores). La escuela no suele considerar estas discontinuidades interpretándolas como “carencia” de los niños y convirtiéndolas en un factor de exclusión. (Elichiry, 2018, p.157)

A manera de síntesis, el aprendizaje situado es un enfoque educativo que considera que el aprendizaje se produce dentro de un contexto específico, relacionándose con situaciones reales, sociales y culturales de la vida. Los talleres son una modalidad alternativa para el aprendizaje situado, ya que por medio de los juegos se puede generar la adquisición de habilidades y conceptos. Al mismo tiempo, permiten a los estudiantes aprender a través de agrupamientos, pero sin perder su individualidad.

4.Estado de Arte

A continuación, haremos mención a las investigaciones a las que hemos podido acceder, realizadas hasta el año 2019 en nuestro país, en clave de políticas educativas de inclusión, en diferentes escuelas de nivel primario. La selección la hicimos bajo criterios cronológicos, geográficos y en relación a la pertinencia y aproximación de los resultados a la temática investigada.

Celman, S, et. al. (2018). Las Escuelas Nina en Perassi, Z., Marchiola, V. (Coord.), *Políticas de Inclusión Educativa*. Miño y Davila. (pp. 139-162).

Cattaneo, S (2015) *¿Qué características adopta la implementación de la Jornada Ampliada en las escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe* (período 2013—2015).

Cardinali, M (2017). *“Límites y efectos de nuevos Espacios Curriculares en la construcción de una escuela más justa: el caso de las escuelas de Jornada Extendida de la ciudad de Viedma”*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del centro de la provincia de Buenos Aires. Río Negro.

Comenzamos con la primera investigación mencionada anteriormente, Celman (2018) “Las escuelas Nina”, trabajo realizado por el equipo de investigación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) conformado por Susana Celman, Milagros Rafaghelli, Gloria Galarraga, Ana Inés Amavet, Candela San Roman y Tamara Suiva.

Este trabajo fue realizado en siete escuelas de la provincia de Entre Ríos que habían adoptado el formato de Escuela Nina. Los criterios que tomaron para la selección fueron los siguientes: a) que fueran escuelas creadas en el año de inicio del Programa. Esto permitiría reconstruir una breve historia transitada hasta el momento; b) que existiera heterogeneidad geográfica de las escuelas seleccionadas. En virtud de ello, se seleccionaron escuelas de distintos departamentos de la provincia; c) que las localidades seleccionadas sean accesibles a los miembros del equipo.

Las escuelas consideradas en esta investigación tienen como elemento común haber sido las primeras alcanzadas por el Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria: Escuelas Nina. Son instituciones a las que asistían en un gran número de niños de sectores vulnerables, con precarias situaciones laborales de las familias, y con indicadores de la matrícula que dan cuenta, entre otra información, de altos índices de repitencia y abandono.

Algunas de las perspectivas teóricas tomadas para esta investigación son las siguientes: Castel (2018). La lógica de la exclusión en todos entran, Karsz (2004). Encuadre de la exclusión.,Echeita Sarrionandia (2013). Inclusión y exclusión educativa. Voz y Quebranto.,Gentili (2011). Adentro y afuera: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar., Terigi (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas.

La metodología elegida en este estudio, fue en el marco del enfoque cualitativo, sin desestimar aportes de las metodologías cuantitativas, optaron por el diseño del estudio de casos múltiple e intrínseco. Estudiaron varios casos con fines comparativos (casos múltiples), siendo los mismos un medio o instrumento para comprender los procesos de inclusión educativa, también con el fin de comprender algo más general que los casos, las políticas de inclusión educativa, ya que se trata de una investigación evaluativa del impacto de dichas políticas, desde una concepción de evaluación comprensiva.

Para el análisis de los datos recabados, en las siete unidades de análisis que conformaron el Caso Escuelas Nina, los organizaron a partir de las siguientes categorías construidas como resultado de las interacciones grupales: A) Formato, B) Compromiso, C) Sujetos de la posibilidad, D) Fragilidad.

Estos constructos fueron leídos transversalmente en todas las entrevistas realizadas, contemplando así a todos los actores institucionales: Directivos, Maestras Auxiliares (MAU), talleristas, maestras, alumnos y padres.

En lo que respecta a las conclusiones de la investigación, fueron construidas a partir de las voces de los actores participantes en los casos estudiados, que transparentaron los componentes evaluativos referidos a la puesta en marcha del proyecto Escuelas Nina, permitiéndoles arribar a las siguientes conclusiones:

Desde su creación, el Proyecto fue parte de las políticas de inclusión educativas elaboradas y refrendadas tanto a nivel nacional como provincial por respectivos cuerpos legales. Su carácter innovador, flexible y complementario es recuperado positivamente en todos los casos estudiados, por todos los actores entrevistados.

Reconocen como componentes de la innovación el formato, especialmente a través de los talleres, que se constituyeron en espacios educativos donde el aprendizaje se basa en estrategias didácticas diversas, generalmente a través de juego, lo que permite establecer nuevas relaciones, otra convivencia e incrementar el sentido de pertenencia de los niños a la institución escolar. En cuanto a los talleres inherentes a la doble jornada, las autoras expresan que abarcaban propuestas heterogéneas y plurales: Artes visuales, Folclore, Juegos cooperativos, Ajedrez, Bandas musicales, Vida en la naturaleza y Literatura, entre otros. También concluyen que las propuestas de talleres han logrado incidir, con distintos grados de intensidad, en las culturas escolares, interpelando los contenidos, los sentidos y modos de enseñar y aprender.

Así mismo, destacan la incorporación de la Maestra Auxiliar (MAU) como una de las figuras centrales en la organización y conformación escolar, en tanto es nexo entre maestros, talleristas, directivos y la comunidad. Complementa en su tarea el trabajo de los directivos tejiendo redes y circulando saberes necesarios para favorecer los procesos de inclusión educativa.

A las valoraciones positivas, las investigadoras las confrontan con dos cuestiones: por un lado, la deficiencia edilicia y, por el otro, la forma de contratación de los talleristas y la

MAU. A partir de este último punto se abre un interrogante respecto de, ¿hasta qué punto es posible sostener el valor de las Escuelas Nina como espacio de inclusión del sujeto docente? o en todo caso cabe preguntar, ¿inclusión para quiénes?

Consideramos muy sustancial incorporar esta investigación a los antecedentes, ya que es la que más se aproxima al tema que hemos seleccionado, tanto en la temporalidad, como en las características de las instituciones (escuelas primarias Nina) y el espacio geográfico en el que se encuentran (diferentes departamentos de la provincia de Entre Ríos), si bien el tema de investigación es similar, varía en cuanto al foco de la misma y en los objetivos propuestos, pero los resultados obtenidos de esta investigación nos brindan una base sólida para posicionarnos en el campo que estamos investigando.

Por su parte Cattaneo (2015), en el Trabajo final, Licenciatura en Ciencias Políticas, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, lo abordó desde tres ejes: recursos (financieros, de infraestructura y capacitación), actores (supervisores, referentes territoriales, equipos directivos y docentes) y formato escolar, haciendo hincapié en el tiempo como componente rígido.

Atendiendo a las dimensiones de actores (directivos, docentes, supervisores y referentes territoriales), recursos (financieros, de infraestructura y de capacitación) y formato escolar ¿Cuáles resultan favorables y cuáles representan problemas a la hora de implementar la política? ¿Qué novedades trae consigo la implementación de la Jornada Ampliada respecto a la jornada escolar tradicional?

En cuanto al enfoque metodológico, se utilizó la perspectiva cualitativa. El estudio de caso se realizó en dos de las ocho escuelas piloto en 2013 y 2014. Para esta selección se tuvieron en cuenta criterios como la accesibilidad, la predisposición de los actores para compartir sus experiencias y se propició que las dos instituciones se encuentren ubicadas en distintas zonas de la ciudad. En lo que respecta a las técnicas de recolección de datos, se

realizaron entrevistas en profundidad a funcionarios provinciales de la política educativa, a directivos y docentes a cargo de grupos de Jornada Ampliada, así como a supervisores y referentes territoriales, indagando acerca de la puesta en práctica.

Dentro de los resultados, pudo identificarse que la Jornada Ampliada trae consigo algunas novedades, entre ellas, una modalidad identificada con el taller y el trabajo colectivo e interdisciplinario, distintos espacios curriculares, más tiempo para los estudiantes, más docentes, los cuales están organizados en horas cátedras, nuevas capacitaciones, más recursos financieros y nueva infraestructura o un nuevo uso de ella. En cuanto a los recursos, se identificó que deberían mejorarse las capacitaciones, tanto en la cantidad como en el momento en que se dictan, así como dotar a las escuelas de más recursos financieros y trabajar fuertemente en las condiciones infraestructurales de los edificios escolares. Además, se pudo dar cuenta que, mientras se exige el encuentro y el diálogo entre los distintos actores involucrados en la Jornada Ampliada, no se contempla un tiempo específico para ello en la nueva jornada escolar; y que, mientras se promueve el trabajo interdisciplinario, son pocos los docentes que se involucran en él, principalmente debido a las ausencias.

Finalmente expresa:

Tendrá que correr mucha agua bajo el puente hasta que llegue el día en que se pueda comprobar si dos horas más en el aula significaron la alteración de una escuela forjada más de cien años atrás. Si ese cambio efectivamente sucede y si ello significa el pasaje hacia una escuela más justa y más igualitaria, en donde todos nuestros niños y niñas puedan aprender, entonces diremos sin rodeos que la política de la Jornada Ampliada fue un acierto para avanzar en el ejercicio pleno del derecho a la educación. (Cattaneo, 2015, p. 6)

Los datos arrojados por esta investigación, se obtienen desde una perspectiva diferente a los demás antecedentes que seleccionamos, dejando abiertos interrogantes a dilucidar a

futuro, acerca de la estabilidad en los cargos y la infraestructura escolar como problemáticas, sin los aportes financieros necesarios para hacer factible la universalización de la Jornada Extendida, que para concretarse se debería profundizar y mejorar la política educativa a fines de alcanzar los objetivos propuestos.

Por último, tomamos como referente la investigación que llevó adelante Cardinali (2017) titulada “Límites y efectos de nuevos Espacios Curriculares en la construcción de una escuela más justa: el caso de las escuelas de Jornada Extendida de la ciudad de Viedma”, la misma se realizó en la ciudad de Viedma, provincia de Río Negro, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del centro de la provincia de Buenos Aires. Río Negro, en la misma se indagó sobre los límites y efectos en el logro de la igualdad de oportunidades educativas en la implementación de los Nuevos Espacios Curriculares en escuelas primarias de la ciudad de Viedma pertenecientes al Programa de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro.

Como principal interrogante se planteó ¿Tienen estos nuevos espacios curriculares una influencia significativa en el logro de la igualdad de oportunidades educativas en niños de sectores pobres?

Dando lugar a tres hipótesis, la primera refiere a que la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades conlleva el riesgo de generar nuevas desigualdades si no se considera la inclusión de otros principios que permitan atenuar los efectos de las desigualdades sociales, como la igualdad distributiva, la igualdad social y la igualdad individual de oportunidades. La segunda hipótesis alude a que en la implementación de estos nuevos espacios curriculares hay escasa consideración de los factores que afectan la experiencia de trabajo de los docentes, caracterizada por tensiones y conflictos pudiendo afectar la generación de condiciones institucionales activas en la producción de la igualdad de oportunidades educativas de los niños de sectores vulnerados. La tercera hipótesis hace mención a que no

siempre las instituciones que se incorporan a programas de ampliación del tiempo escolar, son acompañadas por la generación de un tipo de conocimiento pedagógico que permita llenar estas propuestas – en este caso los Talleres-, con saberes que habiliten los aprendizajes. No siempre cuentan con dinámicas de apoyo y estímulos externos que les provean de recursos pedagógicos para trabajar con aquello que produce la diferencia en la mejora de los rendimientos escolares de los estudiantes que asisten a estos establecimientos educativos.

Como perspectiva teórica se toman para esta investigación, Dubet (2012). Repensar la justicia social., Ander Eggs (1999). El taller como espacio y tiempo para articular principios de justicia., Pitluk, L (2007). Talleres para niños. Fundamentos y Propuestas.

Con respecto al enfoque metodológico, el mismo fue flexible, cualitativo y con componentes cuantitativos. Incluyó una muestra no probabilística de tres escuelas, en tanto cumplían con los siguientes criterios: a) Instituciones de gestión estatal, b) que atiendan a poblaciones económica y socialmente desfavorecidas c) que implementen el Programa de Jornada Extendida d) que estén localizadas en la ciudad de Viedma por razones de accesibilidad geográfica del investigador.

Dimensión de análisis de indicadores la propuesta de los talleres para articular con los principios de justicia social de Dubet (2005); Lógicas de acción que priorizan los docentes talleristas en los nuevos espacios curriculares y cómo vinculan y jerarquizan los principios de justicia en las nuevas condiciones de trabajo. Se considera también, la presencia de los principios de justicia en la puesta en práctica de los nuevos espacios curriculares de la Jornada Extendida y los efectos pedagógicos que producen en relación a los recursos distribuidos, los contenidos que se transmiten y las formas y modos de trasmisión que favorezcan el reconocimiento y la dignidad de los estudiantes.

Dentro de los hallazgos, se observa que, desde los documentos producidos por el área técnico política, se intenta romper con las propuestas anteriores de ampliación de la jornada

escolar, en los que el tiempo adicional estaba orientado a resolver problemas sociales y a la preparación para el trabajo. Los Talleres aparecen como una oportunidad para enriquecer el desarrollo de “estrategias de enseñanza” que faciliten la construcción, evaluación y acreditación de los aprendizajes previstos en cada una de las áreas del Diseño Curricular, los cuales deberían formularse a partir del PEI y del PCI, apuntando a los modos de transmisión y el estilo educativo, más que a la utilidad y competencia de los contenidos adquiridos; esto deriva en que los talleres no tienen calificación propia.

En segundo lugar, se destaca la necesidad de fortalecer y acompañar ciertas orientaciones de la propuesta como el trabajo con los padres, la circulación de los alumnos, la articulación con las áreas curriculares y la orientación del trabajo en las horas institucionales; todos ellos constituyen aspectos centrales para hacer posible los principios de justicia escolar.

En lo que respecta a los Nuevos Espacios Curriculares del Programa de Jornada Extendida, introducen rupturas que afectan la experiencia social del trabajo sobre los otros y lleva a los docentes talleristas a interrogarse acerca de lo que hacen y cómo lo hacen.

En cuanto a las situaciones planteadas por los docentes talleristas y directivos entrevistados, pone en evidencia que la adhesión en la práctica a los diferentes principios de justicia: la igualdad, el mérito y la autonomía, se perciben como contradictorios y es por eso que se observan algunas tensiones respecto al uso que hacen de ello.

El principio del mérito entra en conflicto con la igualdad a partir de poner en cuestión el hecho de la no acreditación del espacio, situación que consideran no favorece el trabajo pedagógico.

Hay coincidencias entre los docentes talleristas de que el taller es un espacio para la vivencia, el sentir y el hacer y que no hay lugar para la conceptualización; que sólo tiene que estar ligado a las artes o al deporte, no pudiendo ver las posibilidades que tienen de promover situaciones de aprendizaje ligados a otros campos de conocimiento. Asimismo, no se

observaron propuestas pedagógicas tendientes a construir alternativas de trabajo institucional que no polaricen, sino que integren ambos sentidos y finalidades.

Los docentes talleristas consideran a los talleres como espacio totalmente diferenciado de las clases tradicionales, contribuyendo al bienestar de los alumnos, a mejorar su autoestima y al logro de sus competencias sociales; coinciden en señalar que constituyen criterios igualmente importantes en una escuela democrática porque para estos estudiantes en situación de vulnerabilidad es difícil proyectarse al futuro, dado que muchos cargan con experiencias de fracaso.

En esta investigación se desarrollan ampliamente algunos aspectos que quedaron relegados en los otros dos antecedentes como los son los talleres, opiniones de los talleristas, las propuestas pedagógicas y justicia social, lo cual la hace enriquecedora para pensar el trabajo de investigación.

5. Marco Metodológico de la Investigación

En este apartado, presentamos la perspectiva metodológica del estudio de caso, desde los aportes de Stake (1998), Vasilachis de Gialdino (2006), Redon Pantoja y Angulo Rasco (2017) y Sautu (2005). A continuación, se explicitan las estrategias metodológicas seleccionadas, las fuentes, las técnicas de recolección de datos y las dimensiones de análisis.

Estas decisiones metodológicas estuvieron vinculadas a la siguiente pregunta problema, ¿Cuáles fueron las transformaciones que se han generado en la comunidad educativa con la implementación de la ampliación de jornada en Primer Ciclo de la escuela Nina N° 26 “Justo José de Urquiza”? Al respecto, Vasilachis (2006) sostiene que “la pregunta de investigación se convierte en el eje conceptual que estructura el estudio de caso” (p. 220).

Arribamos a este tema de investigación, dado que era un interés genuino el conocer las prácticas institucionales y la relevancia que genera la articulación de las políticas educativas vigentes en cuanto a la inclusión en la escuela del caso estudiado.

La selección del caso se fundamentó en la riqueza y particularidad que poseía la institución, incluida en el Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria ya que era el único caso del departamento Tala (provincia de Entre Ríos) que extendía el tiempo escolar desde primer ciclo en el año 2017.

Como dice Stake (1998), “de un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso en particular” (p. 11), destacando “las diferencias sutiles, las secuencias de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (p.11). A este trabajo lo hemos abordado para intentar ver lo que otros no han visto aún, para descubrir y reflejar las diferentes formas de ver las cosas.

Además, el estudio de caso, según Stake (1998), es un “método de investigación naturalista, holístico, etnográfico, fenomenológico y biográfico, un modo disciplinado y cualitativo de investigación en el caso singular” (p.11), que permite la combinación de

diferentes procedimientos lógicos y conceptuales. De esta forma, para conocer el caso seleccionado se puede utilizar una variedad de modos de aproximación. En esta investigación definimos abordarlo desde un enfoque mixto.

Según expresa Sautu (2005), los modelos de la investigación cuantitativa se apoyan en la encuesta y el análisis de datos secundarios, y sostiene en “el supuesto de que es posible y válido abstraer aspectos teóricamente relevantes de la realidad para analizarlos en su conjunto en busca de regularidades, de constantes, que sostengan generalizaciones teóricas” (p.32).

Mientras que, para la misma autora, la investigación cualitativa,

(...) cuyos modelos son el método etnográfico y el análisis de textos, se apoya sobre la idea de la unidad de la realidad de ahí que sea holística y en la fidelidad a la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad (Sautu, 2005, p. 32).

Este enfoque es el más pertinente para aquellos “estudios que traten con colectivos (como es el aula, la escuela) y en los que sea necesario conocer cómo funciona el conjunto” (p. 34), estudios en los cuales se intenta:

Describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; los estudios en los cuales el “lenguaje” sea una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar. (Sautu, 2005, p. 32)

En este trabajo indagamos a diversos actores y espacios que componían la institución educativa a partir del estudio de casos. Respecto a la perspectiva cualitativa, Stake (1998) menciona que:

El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio de las personas. Se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación de un modo único y no necesariamente

reproducibile en otros casos e investigadores. La calidad y la utilidad de la investigación no dependen de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador o el lector. Así pues, se espera una valoración personal del trabajo. (p. 115)

Según Pantoja y Rasco (2017), el estudio de casos es un método que integra:

Diversidad de técnicas y fuentes, facilitando de este modo una mayor profundidad en la inmersión en el campo y por ende los procesos analíticos, siempre anclados en el complejo contexto de las experiencias del mundo de la vida y la construcción social. (p. 67)

Por consiguiente, al análisis de los datos aportados por las fuentes secundarias, documentos institucionales, lo realizamos con técnicas y estrategias cuantitativas, con un análisis estadístico cualitativo descriptivo para facilitar la comprensión de lo que no se pudo observar y había quedado registrado en ellos, aquí destacamos que la potencialidad, tanto del enfoque cualitativo como del cuantitativo, es su complementariedad.

Al recorrido del estudio, lo realizamos con el objetivo de comprender los procesos de las transformaciones socio-pedagógicas-administrativas que tuvieron lugar en la institución escolar al incorporarse al Proyecto escuelas Nina, las valoraciones de los actores institucionales involucrados en el Primer Ciclo y como objetivos específicos nos propusimos, relevar las expectativas y valoraciones de los actores institucionales respecto de la implementación de la doble jornada en Primer Ciclo, obtener información sobre la correspondencia del proyecto institucional con las políticas educativas vigentes, así como identificar y describir condiciones institucionales que favorecieron la implementación de la doble jornada en Primer ciclo.

Respecto al análisis de la documentación institucional inscripta en clave organizacional, curricular y al análisis de los datos aportados por los mismos, consiste

en “dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones (Stake, 1998, p. 67).

5.1. Instrumentos

La concreción de las entrevistas y encuestas semiestructuradas las realizamos de manera remota, es decir, que para llevar a cabo el proceso de recogida de información, utilizamos herramientas como videollamadas vía WhatsApp, grabaciones de audio y correo electrónico debido a la contingencia generada por la Pandemia por COVID-19.

El propósito de las misma fue indagar sobre las estrategias organizacionales y curriculares implementadas para gestionar la nueva experiencia pedagógica. Además, de recuperar las voces de los sujetos, proporcionando información detallada sobre la cotidianidad institucional y las relaciones entre quienes formaban parte de la comunidad en ese entonces (2017-2018).

Es importante destacar que la realización de esta investigación la llevamos a cabo en un contexto muy complejo de Pandemia. El abordaje del trabajo de campo se vio afectado por comunicaciones remotas inestables en términos de conectividad, y las condiciones fueron precarias respecto a los actores implicados en este estudio, ya que no todos contaban con los recursos y dispositivos necesarios para participar de manera óptima en las entrevistas y encuestas.

5.2. Fuentes Primarias

Comenzamos tramitando la confidencialidad por medio de acuerdos con todas las personas contactadas y solicitamos las autorizaciones a los tutores de los menores, con este fin, denominamos a las voces de los sujetos “actores”.

Luego, establecimos contacto vía telefónica con los actores dando a conocer el trabajo que estábamos realizando y acordando los horarios de comunicación.

Durante los meses de junio a noviembre del año 2021, con el fin de dar cuenta de los aspectos estructurales y los atributos generales de esta población, de las razones y opiniones que tienen sobre el tema a investigar (Sautu, 2005). Realizamos una entrevista a la directora que fue respondida por audios vía WhatsApp.

También, llevamos a cabo entrevistas a cinco grupos de estudiantes que cursaron tercer y cuarto grado en los años 2017-2018. Estas entrevistas involucraron la organización de reuniones con un total de quince estudiantes, distribuidos en cinco grupos compuestos por tres niños cada uno. Para facilitar la interacción, optamos por realizar las entrevistas a través de videollamadas de WhatsApp, durante las cuales llevamos a cabo grabaciones y registros escritos para documentar adecuadamente la información obtenida durante estos encuentros.

Además, como parte de este trabajo realizamos encuestas semiestructuradas. Estas encuestas fueron enviadas vía correo electrónico y recibimos las respuestas por el mismo medio. La distribución de las encuestas incluyó una dirigida a la maestra auxiliar de la escuela Nina, siete dirigidas a los docentes a cargo de los talleres, cinco a los docentes del grupo de estudiantes de tercer y cuarto grado (2017-2018) y quince a las familias.

5.3. Fuentes Secundarias

Dentro de las fuentes secundarias, recurrimos a registros producidos por la institución, para este estudio seleccionamos los siguientes:

Registro de Asistencia, Planilla de Organización Institucional, Registro de Calificación Anual del Desempeño Escolar e Informe para la Unidad Ejecutora Provincial. De estos documentos obtuvimos información acerca de la matrícula, permanencia, abandono, movilidad de los estudiantes que asistieron a la doble jornada en Primer Ciclo en el periodo 2017-2018.

La Planilla de organización institucional nos aportó información sobre la planta docente preexistente e incorporada tras la implementación de la doble jornada, mientras que el Informe para la Unidad Ejecutora, permitió conocer el estado edilicio de la institución escolar.

6. Desarrollo del Tema Investigado

Comenzamos este apartado, agradeciendo profundamente a todos los actores que fueron parte de este estudio de caso, ya que sin su buena predisposición y gentileza no hubiese sido posible realizar el proceso de recolección de datos.

Aclaremos, que el proyecto de investigación ya se encontraba avanzado al momento en el que irrumpió la situación inédita de la pandemia mundial por COVID-19, por lo que, sumado a situaciones personales complejas, obligó a un redireccionamiento de las decisiones metodológicas y del trabajo de campo. En primera instancia, aconteció la suspensión de los encuentros presenciales con los actores, ya que como bien sabemos, estaba instaurado el distanciamiento preventivo y obligatorio en todo el territorio nacional, por lo que definimos realizar la recogida de datos de manera remota.

Es así que, durante los meses de junio a noviembre de 2021, realizamos la recolección de datos. En este sentido, concretar los encuentros con los actores fue un gran desafío, ya que en ese momento las conexiones colapsaban, eran débiles, también tuvimos que contemplar el acceso de todos a recursos digitales y la disponibilidad en los horarios, situaciones que en varias ocasiones nos obligaron a interrumpir las comunicaciones y reprogramar los encuentros.

Las adversidades antes mencionadas, también influyeron en el tiempo que nos tomó realizar este estudio de caso, ya que nos encontramos con diferentes obstáculos que fuimos resolviendo al momento del proceso de recogida de datos, buscando herramientas y caminos alternativos para concretar el trabajo de campo a distancia.

Aún, con todas las situaciones adversas, personales y contextuales, que atravesamos durante el desarrollo de este trabajo de investigación, logramos concretar la totalidad de las encuestas y entrevistas que teníamos planificadas y es así, que estamos presentando a continuación, la información recogida.

Al desarrollo del tema investigado, lo organizamos de la siguiente manera, en primer lugar, incorporamos la información obtenida de un total de 44 personas contactadas, a quienes, con el fin de respetar su anonimato, hemos decidido denominar “Actores”.

Comenzamos exponiendo, la información proporcionada por los docentes a cargo de talleres y de la maestra auxiliar de escuelas Nina (MAU), luego presentamos la información aportada por los docentes y por la directora de la institución escolar, finalizando con las voces de los estudiantes y de sus familias.

En un segundo momento, presentamos la información de las fuentes secundarias, obtenida los siguientes documentos institucionales, Cuadro de Calificación Anual del Desempeño Escolar, Registro de Asistencias, Planilla de Organización Institucional e Informe para la “Unidad Ejecutora Provincial”, los cuales fueron aportados gentilmente por el personal directivo de la institución en la que se abordó el estudio y corresponden a la misma cohorte Tercer y Cuarto grado y a los años 2017-2018.

6.1. Presentación de la Información Recabada de las Fuentes Primarias

A continuación, en la Tabla 1, se pueden apreciar los actores con los cuales recogimos la información que fue la base del análisis de este trabajo.

Tabla 1:

Actores Contactados

Actores	Cantidad
Directivo	1
MAU	1
Docentes	5
Docentes a cargo de los talleres	7
Estudiantes	15
Familias	15
Total	44

Fuente: elaboración propia.

6.2. Información Aportada por Docentes a Cargo de los Talleres y MAU

En este apartado, se presenta la información obtenida a partir de las encuestas, cuyos modelos se encuentran en el anexo, realizadas durante el mes de junio del año 2021 a los docentes a cargo de los talleres y a la maestra auxiliar de escuelas Nina (MAU).

Como parte de la encuesta, les solicitamos que indicaran la edad, género, antigüedad en el cargo, antigüedad total en la docencia, título y taller en el que se desempeñaban. Encuestamos a una MAU y a un total de 7 docentes que estuvieron a cargo de los talleres durante los años 2017-2018, algunos espacios/talleres tenían sus horas cátedras distribuidas entre varias personas para un mismo espacio, es por ello que para la muestra contactamos a un actor en representación de cada espacio/taller, observamos la información relevada a continuación en la tabla 2.

Tabla 2:*Espacios, Docentes a Cargo de los Talleres y MAU*

Espacios/ talleres						Ant. 1 y 5 años	Ant. 6 y 10 años	Ant. más de 10 años
Acompañamiento al Estudio de la Matemática	2	1	3	F	Profesora para la enseñanza primaria	2	X	
Acompañamiento al Estudio de la Lengua	1	1	3	F	Profesora para la enseñanza primaria	1	X	
Artes visuales	3							
Gimnasia Ritmica	2	1	3	F	Profesora de Educación Física	3		X
Música	2	1	4		Bachiller mercantil	2		X
Cerámica	1	1	3	F	Profesora en Artes visuales	3	X	
Inglés	1	1	2	F	Profesora economía Senior 5. ACI (Asociación de Cultura Inglesa)	3	X	
Tics	1	1	4	M	Técnico electro- mecánico	4	X	
MAU	1	1	4	F	Profesorado para la enseñanza primaria	4		X

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2, observamos que la edad promedio de los docentes a cargo de los talleres y MAU encuestados era de 36 años, pero que el rango de sus edades iba desde los 29 a los 49 años, siendo siete (88%) género femenino y uno (12%) masculino, mientras que en promedio tenían una antigüedad en el cargo de entre 1 y 5 años y el promedio de antigüedad total en la docencia era de entre 5 y 10 años.

En este punto, reconocemos que los docentes que formaron parte del proyecto, eran personas jóvenes y, en consecuencia, poseían poca antigüedad en la docencia. Podríamos

inferir que los jóvenes fueron los más involucrados en formar parte de la innovación y transformación en la institución escolar que implicó la incorporación del Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria: Escuelas Nina, tal vez como algo novedoso o como una alternativa laboral.

Los actores contactados, se identificaron tituladas/os como: Profesora en Artes Visuales, Profesora de Educación Física, Profesora de Economía y Senior 5 ACI (Asociación de Cultura Inglesa), tres Profesoras para la Enseñanza Primaria, un Técnico Electromecánico y una con título de Bachillerato Mercantil. Aquí podemos apreciar que la mayoría de los docentes a cargo de los espacios y talleres tenía título docente, mientras que dos poseían título secundario.

Los actores antes mencionados, se desempeñaban en espacios denominados Acompañamiento al Estudio de la Lengua, Acompañamiento al Estudio de la Matemática y Lengua Extranjera Inglés. Al mismo tiempo, participaban en talleres distribuidos de la siguiente manera: Artes Visuales y Cerámica, Gimnasia Rítmica, Música y Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics) y uno cumplía el rol de MAU.

En este punto, reconocemos que las propuestas de los talleres eran innovadoras y variadas, brindaban una rica oferta cultural a las y los estudiantes de esta escuela que provenían de sectores vulnerables, por lo que podríamos decir que favorecieron nuevas interacciones, tendiendo los puentes necesarios para que las y los estudiantes logren los aprendizajes en un compromiso con la inclusión educativa.

Al respecto, uno de los actores manifestó, *“Se pensaron estrategias para concretar la inclusión de manera plena, tejiendo redes de conexión con otras instituciones y profesionales como los del equipo de SAIE y la escuela integral”* (Actor 2, comunicación personal, 2021).

En relación a qué tan cómodas/os se han sentido al trabajar en una escuela doble jornada Nina, del total de los encuestados/as, seis (75%) afirmaron que “muy cómodos”, mientras que

dos (25%) “algo cómodos”. Con la preferencia en la gradualidad en relación a “muy cómodos”, podríamos pensar que los actores contactados transitaron la experiencia con agrado, inferimos que esto daría respuesta al trabajo que realizaban en los espacios/talleres y en simultáneo con la articulación con el proyecto de la mañana.

En cuanto al principal criterio que tuvieron en consideración para la organización de los agrupamientos de los niños para los espacios/talleres, la mayoría de los encuestados/as sostuvo que fue la edad. Sin embargo, la pregunta incorporaba también las opciones intereses, grados y otros, donde cuatro de los encuestados indicaron edad y otros, mientras que solo uno de los actores indicó edades e intereses.

Se puede desprender de aquí que la mayoría de los actores sostuvo que la edad el principal fue el criterio de selección de los niños para los agrupamientos, el cual sería un criterio ya instaurado en la institución escolar y que podría estar en relación a contemplar la heterogeneidad de grados y géneros, con flexibilidad para la selección de grupos dentro del ciclo, pero dándole relevancia al criterio “edades” en referencia a ciclos diferentes.

Sobre la valoración acerca de la doble jornada, los encuestados/as manifestaron una diferencia no muy significativa, ya que cinco (62%) de ellos le otorgaron mayor relevancia a la atención personalizada, lo que permite prestar más atención a las problemáticas presentes en el aula; mientras que dos (38%) de ellos, le otorgaron mayor relevancia a que la doble jornada mejora los aprendizajes.

Con estas afirmaciones, destacamos algunas fortalezas en el caso estudiado y podríamos decir que, la personalización al trabajar con agrupamientos pequeños de estudiantes, les permitió a los docentes a cargo de los talleres ajustar la ayuda pedagógica a las dificultades, conocer con más profundidad los contextos de los que provenían, las formas de vinculación con el conocimiento y ritmos de aprendizajes de cada niño.

En este sentido, el Proyecto de Mejora e Inclusión de la Escuela Primaria, en esta escuela, habría tenido significación, propiciando inclusión educativa, garantizando el derecho a la educación de niños y niñas de sectores vulnerables.

En relación a cómo organizaron la articulación entre docentes con el proyecto institucional, la mayoría respondieron que docentes a cargo de los espacios/talleres y docentes de Primer ciclo realizaban, con intervención de la MAU, un trabajo articulado en los contenidos de las diferentes áreas.

Algunas expresiones de los actores encuestados nos decían, *“Hablaban con la MAU, se intentó utilizar un cuaderno de comunicados entre turnos”*. (Actor 12, comunicación personal, 2021). Mientras que otro sostuvo, *“Desde nuestra institución, docentes y talleristas realizaban un trabajo articulado, donde se planificaba cada tema que sería dado”* (Actor 2, comunicación personal, 2021).

En contraposición a lo mencionado anteriormente, uno de los actores manifestó que *“no había un momento destinado para la articulación”* (Actor 13, comunicación personal, 2021).

En este punto, percibimos que el relato de la minoría de los actores no daría cuenta de una articulación plena entre ambos proyectos. Aun así, destacamos que la articulación entre el Proyecto Educativo Institucional y el nuevo Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria: Escuela Nina, se habría realizado concretando la mayoría de los objetivos propuestos en ambos proyectos.

En lo que refiere a los aprendizajes que creen que los talleres de la doble jornada les ofrecieron a los estudiantes, los encuestados/as narraron múltiples y ricas experiencias que dan cuenta de la significación que tuvieron en los niños las propuestas. Los aportes más relevantes, en palabras de los actores, son aquellos que estuvieron en relación al acompañamiento de las trayectorias escolares reales,

Desde los talleres brindamos acompañamiento a cada una de las trayectorias de los niños, estimulando con actividades que puedan incentivarlos y rescatar saberes, siempre desde un objetivo lúdico y dinámico, podría mencionar la inclusión de los niños con capacidades diferentes en los talleres de danza (Actor 2, comunicación personal, 2021).

También, le otorgaron un lugar preponderante al juego dentro de los talleres donde, en palabras de una encuestada, *“Aumentó la interpretación por medio de los juegos, en el taller afianzaban lo que aprendían a la mañana”* (Actor 12, comunicación personal, 2021). Otro de los actores mencionó que *“Los chicos tienen más tiempo, pueden disfrutar del juego, de hacer actividades diferentes y llamativas para ellos, se expresan más y fortalecen los lazos entre los docentes y de chicos entre chicos (de diferentes edades)”* (Actor 9, comunicación personal, 2021).

Con estas expresiones, podríamos afirmar que lo lúdico predominó en la pedagogía de los talleres, lo que posibilitaría otras formas de experiencias de aprendizajes, como el desarrollo de habilidades, motricidad fina, al mismo tiempo que potenciaban la expresión, creatividad, autonomía, interpretación, autoestima, motivación y disfrute, como se observa en la siguiente cita:

Había más tiempo para el disfrute, compañerismo. Por ejemplo los campamentos y salidas fuera de la escuela que les permite relacionarse desde otro lugar”, donde asimismo “adquirían habilidades motrices básicas, equilibrio y coordinación mediante coreografías de bailes y gimnasia artística que implicaban movilidad del cuerpo con variados desplazamientos y apoyos. (Actor 9, comunicación personal, 2021)

Los encuestados también aludieron a que los talleres favorecieron la adquisición de la lectoescritura y el acceso a herramientas tecnológicas, como se observa en los siguientes

relatos: *“Mejóro la lectoescritura y la expresión, adquirirían mayor autonomía para realizar las actividades”* (Actor 11, comunicación personal, 2021), *“Mayor expresión y la posibilidad de acceder a herramientas tecnológicas que pocos tenían como netbook, cámara digital, internet”* (Actor 14, comunicación personal, 2021).

Se puede afirmar que los docentes a cargo de los talleres habrían abordado el taller como un espacio de motivación y bienestar para las y los estudiantes, donde el juego cobró protagonismo, siendo esta dinámica de los talleres una de las principales diferencias con la escuela tradicional y permite dar cuenta del “aprendizaje situado” de Elichiry (2018), mencionada en el marco teórico, donde el aprendizaje en la escuela aparece como un “proceso que se produce en la interacción con los otros, mediados por artefactos culturales en prácticas situadas” (p.106). Así, podríamos aseverar que los talleres generaron experiencias significativas, en las que las afinidades de los estudiantes se veían desplegadas con libertad, en un espacio desestructurado y flexible, acompañando las trayectorias escolares reales de las y los estudiantes.

En este punto, ponemos en valor que la mayoría de los docentes a cargo de los talleres realizaron una evaluación favorable de los mismos, haciendo referencia a la justicia social e inclusión educativa,

Me parece genial porque los chicos tienen acceso a distintos talleres totalmente gratuitos, que si no les sería imposible para esas familias costearlos de forma privada, aprenden idioma, música, arte, danza y los acompañamientos en el resto de las materias son muy importantes. (Actor 14, comunicación personal, 2021)

Otro actor aportó, “Creo que les abre el abanico de experiencias y eso repercute en todos los aprendizajes” (Actor 10, comunicación personal, 2021). Así mismo, otro narró que “Los talleres ofrecían mejoras para el acompañamiento y fortalecimiento de los aprendizajes, estimular sus capacidades, destrezas y habilidades”. (Actor 2, comunicación personal, 2021).

Indagamos también sobre cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran a la doble jornada desde Primer ciclo, a lo que los encuestados/as manifestaron en su mayoría que al inicio de la experiencia no fue fácil, fundamentalmente porque tanto el espacio como el tiempo se abordaron con los recursos que contaba la institución escolar, pero luego del periodo de adaptación los niños lograron apropiarse favorablemente a la nueva experiencia, así lo comunicaba uno de los actores, “Se abordaron como se pudo, con los pocos recursos que había” (Actor 11, comunicación personal, 2021). En el mismo sentido, otro actor nos narró:

Los niños de Primer ciclo, debieron acostumbrarse a esta nueva extensión horaria, como todo lo nuevo, se les daba un periodo en el que se iba extendiendo poco a poco el horario, después se fue acomodando, y lograron la adaptación a la escuela Nina (Actor 2, comunicación personal, 2021).

Si bien en las narraciones de la minoría de los actores advertimos algunas expresiones que no estarían en la misma dirección, tras sus reflexiones reconocieron que dichas debilidades fueron propias de un proceso complejo con la incorporación de la doble jornada a esta escuela, que implicaría la reformulación institucional en todas sus dimensiones. En ese sentido, podríamos pensar que la flexibilidad que concedió la antes mencionada normativa que rige el proyecto, habría facilitado el modo de transitar su implementación, ya que, en las voces de la mayoría de los actores, los puntos en tensión a los que hicieron referencia, fueron principalmente en relación a la disponibilidad de espacio físico. Sin embargo, esto no sería un impedimento para concretar los objetivos del Proyecto de Mejora e Inclusión en la Escuela Primaria, haciendo visible sus preocupaciones y entusiasmo, lo que les permitiría superarlas favorablemente.

Al indagar acerca de las problemáticas que podrían identificarse en la institución escolar tras la implementación de la doble jornada en Primer ciclo, establecimos tres aspectos

que se destacaban: la falta de espacios y materiales para realizar las propuestas, coordinación entre los horarios de clase, recreación y talleres; y confiar tareas a los docentes que les corresponden a las familias, las cuales fueron calificadas en la encuesta como “medianamente relevantes” por los encuestados/as, dentro de la gradualidad que ofrecía el instrumento, también podrían haber seleccionado poco relevante o muy relevante, es decir que, si bien los actores reconocen estas problemáticas, las mismas no serían impedimento para continuar con el proyecto y lograr resultados positivos.

No había aulas suficientes, mi taller funcionaba en un galponcito adaptado como aula (...), la escuela me compraba los materiales y para el horneado, mi marido (que es herrero) me hizo un horno no convencional que funcionaba con carbón, también íbamos a la escuela de arte a conocerla y nos prestaban el horno para hornear piezas, los chicos se llevaban sus producciones tratábamos de que hicieran piezas utilitarias no solo decorativas (...), en 2018 nuestro taller fue seleccionado como único en su tipo para exponer en un encuentro de escuelas Nina (Actor 8 , comunicación personal, 2021).

Otro de los actores comentó que el uso de materiales “se gestionaba con los talleristas para que llevaran un control, había muebles destinados al resguardo del material de los talleres como por ejemplo la indumentaria de danza” (Actor 2, comunicación personal, 2021). Luego expresó, “En nuestra institución, se notaron problemáticas por falta de aulas para la distribución de los grupos de los talleres” (Actor 2, comunicación personal, 2021).

En este sentido, destacamos que aun al enfrentarse con algunas adversidades, estos actores pudieron superarlas favorablemente, lo cual no significa que no haya sido un trabajo arduo y complejo de logística institucional. En este punto, ponemos en valor que en consecuencia esta sería una de las fortalezas en el vínculo escuela-familia-comunidad. En palabras de uno de los actores: “notablemente hubo una mejor relación entre escuela-familia-

comunidad, logrando un mejor vínculo en el acompañamiento de los aprendizajes, acompañando cada trayectoria” (Actor 2, comunicación personal, 2021).

Por último, solicitamos a los encuestados/as que planteen, de acuerdo a su experiencia en la doble jornada, tres puntos valiosos y tres que no se corresponderían a la experiencia de escuelas Nina. Entre sus voces los actores expresaron como valiosos: el desarrollo de capacidades personales, motivación, expresión, comunicación, creatividad, habilidades sociales de convivencia, mayor disponibilidad de tiempo de calidad en el que podían ofrecer atención personalizada para la explicación y realización de propuestas y accedían desde pequeños a la lengua extranjera (inglés).

También, destacaron que observaban que los niños disfrutaban de las actividades motivadoras que implicaban aprendizajes por medio de actividades lúdicas, haciendo referencia a la igualdad, contención e inclusión, como se observa en el siguiente relato: *“Los talleres por medio del juego afianzaban los aprendizajes de lo que daban a la mañana, más tiempo para explicarles y realizar las propuestas, los chicos estaban más motivados, en el taller se sentían con más libertad”* (Actor 12, comunicación personal, 2021).

Además, en cuanto al acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares reales de los estudiantes, lo observaron en la continuidad en Segundo ciclo de los estudiantes que asistieron a la doble jornada en Primer ciclo. En este sentido, uno de los actores declaró: *“Desde el equipo directivo, vemos cambios muy importantes para nuestros estudiantes de Segundo ciclo, donde se puede notar un gran avance en cuanto a lo pedagógico, los acompañamientos de taller sirven de apoyo para el fortalecimiento de aprendizajes”* (Actor 2, comunicación personal, 2021).

En cuanto a los puntos que consideraban que no se corresponderían a la experiencia de escuelas Nina, la minoría se expresaron diciendo que estos estarían en relación con la débil

comunicación entre los docentes, en tanto *“Faltaba comunicación entre talleristas y entre talleristas y docentes”* (Actor 11, comunicación personal, 2021).

Otro tema al que hicieron referencia, fue en cuanto a la evaluación de los espacios/talleres que, por un lado, potenciaban habilidades y destrezas personales y, por otro lado, al momento de la evaluación, la realizaban a todos los estudiantes por igual. *“Creo que se deberían evaluar de acuerdo a las capacidades personales y no en general (a todos por igual)”* (Actor 13, comunicación personal, 2021).

Así, la mayoría de los docentes a cargo de los talleres reconocían como componente de innovación del proyecto la dinámica de los mismos, donde el aprendizaje se basaba en estrategias pedagógicas diversas a través del juego, lo que les permitiría a los estudiantes establecer nuevas relaciones y otros sentidos en la experiencia de aprendizaje.

6.3. Información Aportada por Docentes y Directivo

En este apartado, presentamos la información que obtuvimos de las encuestas que realizamos a 5 docentes y las complementamos con la información que logramos de la entrevista a la directora de la institución escolar, ambas las realizamos durante los meses de junio a agosto del año 2021, la recolección de datos, como ya mencionamos anteriormente, la concretamos de manera remota debido al contexto de pandemia por COVID-19.

En este punto, resulta necesario aclarar, que para contactar los actores realizamos una selección dentro del caso estudiado, con el criterio de que fueran actores que transitaron la transformación en la institución escolar con la doble jornada, como docentes a cargo de la misma cohorte de estudiantes foco de esta investigación, de este modo, dos de ellas acompañaron como maestras de grado al mismo grupo de estudiantes una en tercer y la otra en cuarto grado (2017-2018), tres los acompañaron como docentes de expresión artística y tecnología, con un total de cinco actores encuestados, a los que en primera instancia les

solicitamos que indicaran edad, género, antigüedad en el cargo, título y grado o rol en el que se desempeñaban al momento del encuentro.

Para una mayor comprensión, en primera instancia, presentamos en la siguiente tabla los datos obtenidos directamente en el proceso de recolección de datos.

Tabla 3:
Docentes y Directivo

Grados/Áreas	Edad	Género	Título	Antigüedad		
				1-5 años	6-10 años	Más de 10 años
Actuales (2021)						
6to grado	31	F	Profesora para la enseñanza primaria	X		
4 to grado	41	F	Profesora de educación primaria		X	
1 ero a 6to	49	F	Profesora de piano			X
1 ero a 6to	62	F	Maestra de Educación Plástica especialidad dibujo y grabado			X
1 ero a 6to	37	F	Profesora en Educación Tecnológica en Polimodal y EGB 3		X	

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3, podemos observar que los actores tenían una edad promedio de 43 años, siendo en su totalidad de sexo femenino. En cuanto a la antigüedad, era de entre 5 y 10 años. En comparación con los docentes a cargo de los talleres, estos se encontraban dentro de una franja etaria mayor y con mayor antigüedad en la docencia.

En cuanto a sus títulos, se enunciaron dos de ellas profesoras para la enseñanza primaria, una maestra de educación plástica especialidad en dibujo y grabado, una profesora en educación tecnológica en polimodal y EGB 3 y una profesora de piano ELEM. Estas últimas se desempeñaban en todos los ciclos de la escuela primaria durante los años 2017-2018. En este punto, notamos que la totalidad de las encuestadas tenía título docente.

Con respecto a qué tan cómodos se han sentido al trabajar en la Escuela Nina, el total de encuestadas manifestaron sentirse “Muy cómodas”, por lo que la totalidad de los actores le otorgó significación positiva a la escuela Nina.

Respecto de la valoración acerca de la doble jornada, en sus testimonios las encuestadas han manifestado que la misma ha sido muy relevante para mejorar los aprendizajes, dado que, al extenderse el tiempo de permanencia en la escuela, se favorece la atención personalizada y permite prestar más atención a las problemáticas presentes en el aula.

Además, el directivo de la institución escolar manifestó:

Para mí, las escuelas Nina les dan oportunidades a los chicos, a aquellos que no pueden adquirir talleres como inglés, arte, se les brindan muchas posibilidades a los chicos que no pueden asistir a clases particulares, para mí es un proyecto perfecto (Actor 1, comunicación personal, 2021).

La percepción de que las Escuelas Nina son un "proyecto perfecto", en palabras del directivo, sugeriría que estarían en consonancia con las políticas de inclusión que buscan garantizar que ningún estudiante quede excluido de oportunidades educativas significativas, porque desde su rol estaría comprometida en asegurarse de que el proyecto institucional esté alineado con dichas políticas y con su implementación.

En resumen, la percepción positiva de las Escuelas Nina desde la perspectiva del directivo destaca su importancia en el marco de las políticas de inclusión educativa en la provincia de Entre Ríos. Estas escuelas se presentarían como un ejemplo de cómo proporcionar oportunidades y apoyo a estudiantes con diferentes necesidades, contribuyendo a una educación más inclusiva en la región.

De esta forma, la valoración que realizaron los actores respecto de la doble jornada fue favorable, en tanto posibilitaría prácticas educativas más inclusivas, con disponibilidad de otros tiempos, otro ambiente en los espacios/talleres. Asimismo, se destaca que el menor número de

estudiantes en los agrupamientos por docentes habilitaría una atención más personalizada, un seguimiento más cercano de las trayectorias escolares reales y un mejor conocimiento y comprensión de las problemáticas de los estudiantes.

En cuanto al interrogante acerca de los aportes a los aprendizajes que consideran ha ofrecido la doble jornada a los estudiantes, la mayoría de los actores encuestados coincidieron en que se observaron resultados positivos, recuperaron múltiples y valiosas contribuciones en cuanto a la comprensión y adquisición de saberes básicos como la lectoescritura y matemáticos (como suma y resta), motricidad fina, refuerzo y acompañamiento de contenidos desarrollados a la mañana articulando con los docentes a cargo de los talleres, mayor recreación, acceso a idioma extranjero, tecnologías y danza. En las voces de algunos de los actores nos decían: *“Algunos aportes favorecieron a la lectoescritura y motricidad”* (Actor 3, comunicación personal, 2021), otro expresó, *“los talleres ayudaron en el refuerzo de actividades articulando con los contenidos dados en cada año”* (Actor 4, comunicación personal, 2021), mientras que otro actor nos mencionó, *“recreación y mayor comprensión de los saberes básicos como lectura, escritura, suma y resta”* (Actor 7, comunicación personal, 2021).

Una de las entrevistadas fue más específica y sostuvo:

Los talleres que se ofrecían a los estudiantes, eran Acompañamiento al Estudio tanto en Lengua como en Matemática, Música, artes Visuales, Inglés, Cerámica, Tics y Educación Física, se distribuyeron según las horas establecidas por el régimen de escuelas Nina, la frecuencia era semanal, el horario era de 13:00hs. a 16:00hs. En cuanto a sus producciones eran muy variadas y muy ricas, para hacer partícipes a las familias organizábamos muestras al finalizar los proyectos en los cuales exponían sus producciones finales, fueron muchísimas todas impulsadas desde lo lúdico, por mencionar algunas podría decir que se exponían los trabajos realizados en cerámica, cuadros, sonorizaciones en música, campamentos fue así que surgió el festival “Flor

de jacarandá”, como muestra del taller de danza, al comienzo fue institucional, luego fue creciendo sumando otras escuelas Nina de la ciudad hasta convertirse en un hermoso festival al que asistieron escuelas de otros departamentos (Actor 1, comunicación personal, 2021).

En este punto, observamos la significación que le otorgaron los actores a los logros en los aprendizajes y las formas diferentes de transitar los estudiantes la escuela Nina, en relación a los talleres, los tiempos, espacios y agrupamientos diferentes a la escuela tradicional, ya que estos posibilitarían que quienes tenían algunas dificultades para aprender, pudieran superarlas. Al respecto, una de las expresiones más relevantes de uno de los actores decía, *“Junto al equipo directivo y MAU hemos analizado muchos cambios, muchas modificaciones en Segundo ciclo, que les permiten estar más preparados para ingresar al nivel secundario, siempre se están implementando cambios en favor de potenciar los aprendizajes”* (Actor 1, comunicación personal, 2021).

En relación a cómo organizaron la articulación entre el proyecto educativo de la mañana y los talleres, teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos el de enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares, algunas de las encuestadas expresaron puntos críticos en la falta de comunicación más fluida entre docentes, así como en la articulación entre ambos proyectos con ayuda de la MAU. Al respecto, uno de ellos nos comunicó: *“se pensó implementar un cuaderno de comunicados entre docentes de áreas y talleristas. La MAU hizo la articulación”* (Actor 3, comunicación personal, 2021).

Además, otro de los actores manifestó:

en nuestra escuela se pudo dar un encuadre pedagógico institucional, trabajando docentes y talleristas como pareja pedagógica, es decir las cuestiones curriculares que se dan a la mañana el tallerista lo continúa a la tarde apoyando el

trabajo de los docentes a la mañana, esto dio muy buenos resultados (Actor 1, comunicación personal, 2021).

Si bien en el relato de los actores advertimos que habría algunos puntos críticos, también mencionan que los habrían superado favorablemente, por lo que no serían un impedimento para concretar los objetivos propuestos en ambos proyectos. En este punto, en cuanto lo expresado en la normativa del Proyecto de escuelas Nina, se otorga amplia flexibilidad, la cual le permitiría al directivo y a los docentes ir tomando decisiones para adecuar el transitar de la doble jornada, en un proceso que habría llevado un tiempo de reformulación que suponía la adaptación progresiva de los actores.

Indagamos también cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran a la doble jornada desde Primer ciclo. La mayoría de las encuestadas consideraron que al inicio para los niños y sus familias fue un tanto complejo, pero que lograron adaptarse de forma gradual y favorable, así lo expresaba uno de los actores: *“en ese momento fue muy complejo, tanto para los padres como alumnos acostumbrarse a lo nuevo, se debieron reorganizar recreos, horarios de almuerzo, dado que el espacio es reducido, se organizó por tandas”*. (Actor 4, comunicación personal, 2021).

También, destacaron la contención de los niños en el recorrido de toda la jornada escolar, consideraron que hubo una reorganización de tiempos y espacios ya que, a partir de la incorporación de la doble jornada, por la mañana los estudiantes ingresaban a las 8:00 hs. de la mañana, tenían los espacios curriculares tradicionales y a partir de las 13:00 hs. los espacios/talleres distribuidos en agrupamientos diferentes a los grados, también tiempos de recreación y almuerzo.

Las gestiones fueron muchas, las organizaciones muy meticulosas, esa parte dio un giro a partir de que teníamos que organizar la parte curricular a la mañana y la parte de talleres a la tarde y que todo concuerde, que los talleristas se adapten a

trabajar a la par de los docentes sin entorpecer las actividades de estos (...) La organización para la doble jornada de Primer ciclo fue similar que la organización de Segundo ciclo, lo único que al principio se hacía una pequeña adaptación de extensión de jornada para que se fueran adaptando paulatinamente. (Actor 1, comunicación personal, 2021).

De aquí se desprende que, según las voces de los actores, el transitar en un plano de múltiples realidades, de incertidumbre ante lo nuevo y las dificultades que podrían haber surgido en cuanto a la distribución temporo-espacial, no resultarían un condicionante para la adaptación progresiva y favorable de los actores, principalmente de los niños de Primer ciclo foco de este estudio de caso, logrando continuidad institucional con el Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria: Escuelas Nina.

Luego solicitamos sus valoraciones respecto de las problemáticas en la institución escolar al momento de la puesta en marcha del proyecto. En sus testimonios, la mayoría de los actores manifestaron que estas fueron poco relevantes en cuanto a la falta de espacios y materiales para realizar actividades, coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres y confiar a los docentes tareas que les corresponden a las familias. Con respecto a esto último, la minoría de los docentes expresaron que habría aumentado la situación de delegar a los docentes algunas tareas que le correspondían tradicionalmente a las familias, como el apoyo en las actividades escolares y proporcionarles a los niños material didáctico.

Pese a que los actores reconocieron algunas de las problemáticas antes mencionadas, las razones a que se las atribuyen están ligadas a *“la falta del espacio, debido a la falta de infraestructura”* (Actor 3, comunicación personal, 2021), así como a un *“comedor pequeño, escasa cantidad de baños, pocas aulas* (Actor 4, comunicación personal, 2021).

Esta visualización positiva de la experiencia puede sintetizarse en la siguiente cita:

considero que no se generaron problemáticas que no se pudieran resolver a raíz de este tema, al contrario, fue una hermosa experiencia, a los chicos les gustaba el tema de los talleres, se los veía motivados, entretenidos, se podían detectar las afinidades que tenían ya sea hacia el arte, música, Tics, etc. Fue muy linda la implementación de la doble jornada en Primer ciclo (Actor 1, comunicación personal, 2021).

En ese sentido, podríamos inferir que esta escuela, habría posibilitado prácticas educativas más inclusivas, ya que permitió con las dinámicas de los espacios/talleres el acompañamiento individual de las trayectorias reales de los estudiantes, con la atención de los docentes distribuida según las necesidades y con disponibilidad de más tiempo para que cada niño encuentre su ritmo, sus gustos y afinidades.

Por último, solicitamos a los actores que planteen, de acuerdo a su experiencia en escuela Nina, tres puntos valiosos y tres que no se corresponderían. La mayoría se expresaron positivamente en cuanto a la inclusión con escuelas integrales, a la posibilidad de los niños a acceder a inglés, danzas y Tics, entre otras disciplinas, como nos narraba uno de los actores:

Con esta experiencia se generaron muchos cambios con el vínculo escuela-familia- comunidad estamos más comprometidos, comunicándonos con las familias, mostrándoles las posibilidades que les brinda la escuela Nina de poder aprender inglés desde chiquitos, de manejar una computadora, siempre charlando de cómo se favorecen los aprendizajes con estas experiencias (Actor 1, comunicación personal, 2021).

La colaboración activa, la comunicación y el compromiso con las familias habría promovido un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y una mayor participación de la comunidad en la educación de los estudiantes.

Además, hicieron mención a que los niños de Primer ciclo en esta escuela se vieron beneficiados con el comedor: *“En cuanto a la alimentación la jornada extendida permitió que cada niño tuviera un plato saludable cada día* (Actor 4, comunicación personal, 2021).

En otras palabras, en esta escuela se habría generado un espacio donde se promovía la inclusión, la atención a la diversidad y la participación activa de los estudiantes. Esto sería coherente con las políticas de inclusión educativa vigentes.

En el aspecto pedagógico, destacaron como valioso los avances en la lectoescritura y expresión corporal, así como la *“contención a los chicos, apoyo en las actividades y prácticas, integración con diferentes escuelas”* (Actor 5, comunicación personal, 2021). En palabras del directivo de la institución escolar,

Desde mi rol y mi punto de vista, considero valioso en cuanto a las políticas de inclusión, es muy favorable para los chicos que no tienen la posibilidad de acceder a un idioma, a arte o música desde pequeños si no lo tienen en la escuela las familias no se los podrían pagar, también tienen la posibilidad de potenciar sus habilidades y destrezas desde pequeños y desarrollar la afinidad por algunas de las ramas que ofrecen los talleres (Actor 1, comunicación personal, 2021).

Desde la perspectiva del directivo de la institución escolar y de lo expresado por los docentes, se pueden identificar varios puntos claves en la evaluación de los progresos y desafíos del proyecto educativo, como lo serían avances en la lectoescritura y expresión corporal, estos resultados positivos serían algunos indicativos del éxito de las estrategias pedagógicas implementadas en la escuela. Esto demostraría a su vez un compromiso con las políticas educativas vigentes por parte de los docentes y directivo, lo que demostraría que el proyecto estaría funcionando. También, en relación al apoyo emocional y la contención de los estudiantes, estas serían fundamentales para su desarrollo académico y personal, este aspecto resaltaría la importancia de la atención integral que se les ofrecía a los estudiantes.

En cuanto a los aspectos que no corresponderían a la escuela Nina, la minoría hizo referencia a que faltaba comunicación entre docentes y docentes a cargo de los talleres, así como a que el espacio y los recursos no eran suficientes al inicio del proyecto.

La infraestructura de la escuela, lamentablemente, no fue modificada acorde a lo que esperábamos, hubo muchos inconvenientes con los espacios, tuvimos que ocupar el galpón, la biblioteca y el comedor para dar clases en los talleres, no había suficiente espacio como nos habían prometido, institucionalmente se hizo todo lo posible para que estos espacios que si bien no eran aulas, estuvieran los más cómodos posible, se gestionaron en las vías correspondientes la ampliación de aulas, baños, comedor y mobiliario. (Actor 1, comunicación personal, 2021).

Desde el rol y visión del directivo de la institución escolar, podemos analizar la implementación de la doble jornada y su objetivo de enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas. Como mencionó:

Si, en nuestra escuela se pudo dar un encuadre pedagógico institucional, trabajando docentes y talleristas como pareja pedagógica, es decir las cuestiones curriculares que se dan a la mañana el tallerista lo continua a la tarde apoyando el trabajo de los docentes a la mañana, esto dio muy buenos resultados. (Actor 1, comunicación personal, 2021).

La respuesta proporcionada, sugiere que en la institución se habría logrado articular la tarea de modo que se generen iniciativas pedagógicas con estas características, lo que permitiría la continuidad y la coherencia en las prácticas educativas. Esta colaboración estrecha entre docentes y talleristas demostraría un esfuerzo por aprovechar los recursos disponibles de manera integral para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, lo que a su vez sería beneficioso para la institución, ya que pueden ver la relación entre diferentes áreas

del conocimiento y comprender cómo se aplican en situaciones prácticas. En cuanto a la afirmación de que esta práctica dio "muy buenos resultados", sería un indicativo positivo de que las iniciativas pedagógicas estarían funcionando.

En resumen, desde la perspectiva del directivo de la institución escolar, la articulación exitosa de la tarea entre docentes y docentes a cargo de los talleres, la continuidad en las cuestiones curriculares y la obtención de resultados positivos, serían aspectos destacados en la implementación de la doble jornada con el objetivo de enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares. Esto demostraría un compromiso y correspondencia del proyecto educativo con las políticas educativas vigentes.

6. 4. Información Aportada por los Estudiantes

A continuación, presentamos el apartado con la información que obtuvimos de las entrevistas que realizamos a 15 estudiantes que en el año 2017 cursaban tercer grado, foco de esta investigación ya que lo seleccionamos por la relevancia de ser el primer grupo que vivenció la experiencia del Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria: Escuela Nina en primer ciclo.

A las entrevistas, las realizamos entre los meses de julio a octubre del año 2021, con previa autorización escrita por parte de padres y tutores de los menores, con el objetivo de recuperar sus voces y experiencias al transitar la doble jornada desde Primer ciclo. Organizamos grupos de tres niños para que se sintieran más cómodos y en confianza entre pares para respondernos, los entrevistamos mediante videollamadas por WhatsApp debido al contexto de pandemia por COVID 19. Gracias a la valiosa predisposición de las familias, quienes organizaron las reuniones en los domicilios que tenían mejor acceso a internet en ese momento, es que concretamos cinco reuniones de tres integrantes cada una, con un total de quince estudiantes entrevistados, no pudimos contactar la totalidad de la matrícula vigente en

tercer grado 2017 (un total de veinticuatro estudiantes), dado a que dos estudiantes se movieron a otras instituciones perdiéndose todo contacto con los mismos, cuatro no respondieron los intentos de comunicación y tres en condiciones de vulnerabilidad extrema no poseían ningún tipo de medios de comunicación.

Para comenzar la entrevista, indagamos sobre si recordaban cómo les informaron que iban a permanecer más tiempo en la escuela, el motivo de ello y qué iban hacer. Los estudiantes manifestaron que recibieron esta información en sus casas, sus familias y en la escuela, como se observa en las siguientes citas: *“Me contó mi mamá, me explicó más, en la escuela las señoras también”* (Actor 15, comunicación personal, 2021); *“Me fueron contando en la escuela las señoras y algo en casa, pero no sabían bien como era”* (Actor 26, comunicación personal, 2021).

Luego consultamos a los estudiantes, si les gustó o no asistir a la escuela Nina, en su doble jornada. La mayoría afirmó que le gustó, mientras que la minoría respondió que no. Entre sus declaraciones expresaron los siguientes motivos: *“Me gustó porque a mí me gustaba ir a la mañana”* (Actor 23, comunicación personal, 2021). Otro relato manifiesta que *“Me gustó porque podía aprender más cosas”* (Actor 29, comunicación personal, 2021).

Con la información obtenida de las respuestas de los estudiantes en este punto, podríamos inferir que las expectativas de la implementación de la escuela Nina en los niños eran entusiastas y movilizaría su deseo de aprender, lo que implicaría un nuevo desafío en cuanto a los aprendizajes, estas serían algunas condiciones que favorecerían la implementación de la doble jornada desde Primer ciclo.

En relación a si la doble jornada transformó las costumbres que llevaban en su vida cotidiana, el total de los estudiantes sostuvo que lo hizo.

Se modificaron algunas cosas que, hacía siempre, como por ejemplo dormía siesta y ya no podía, empecé a tomar la merienda más tarde cuando volvía a mi casa,

a lo primero me costó bastante el cambio de horario y después me fui acostumbrando (Actor 27, comunicación personal, 2021).

Otros estudiantes manifestaron dentro de esas transformaciones comer en la escuela, así como cambios en los horarios: *“Si cambiaron, mi mamá me mandaba a dormir temprano porque me cansaba mucho”* (Actor 22, comunicación personal, 2021).

Así, estos niños que asistieron a la doble jornada desde primer ciclo habrían transformado la mayoría de sus costumbres y tiempos de su vida cotidiana tras la implementación de la doble jornada, pero este no habría sido un impedimento para la concreción de los principales objetivos propuestos en la implementación del Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria: Escuela Nina en Primer ciclo, ya que según sus expresiones se habrían adaptado en el transcurso del tiempo satisfactoriamente a las transformaciones surgidas.

Retomando a las autoras referentes para este trabajo, Rockwell y Ezpeleta (1983), con la categoría teórica de vida cotidiana escolar, quienes expresan que, en un plano heterogéneo, como es el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades que se pueden identificar como “escuela” por determinados sujetos, a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive.

En las voces de los actores, podemos apreciar la descripción de la realidad sobre las formas de habitar la escuela y el ámbito familiar en que conocieron, transitaron y transformaron su vida cotidiana respecto de la nueva escolaridad.

Sobre las vivencias en los talleres/espacios que realizaron en la doble jornada, los estudiantes manifestaron que recuerdan haber tenido acompañamiento al estudio de lengua y matemática, idioma extranjero inglés, talleres de música, computación, gimnasia, arte y cerámica. Destacaron que estos últimos eran los que más les agradaban, también expresaron que disfrutaban de las actividades lúdicas que atravesaban todos los talleres, las coreografías,

ritmos, pintura, trabajos en cerámica, los juegos en la computadora, salidas que implicaban trabajos al aire libre en parques y plazas, campamentos. Asimismo, la mayoría coincidió que en los espacios/talleres no realizaban tareas asignadas en el turno mañana (en las materias tradicionales y por los docentes de grado).

Los estudiantes expresaron que existían talleres de inglés y computación; preferían el taller de computación debido al interés en la tecnología y los juegos que realizaban.

En cuanto a los talleres y acompañamientos, mencionaron que participaban en actividades de matemática y lengua realizando tareas diferentes a las de la mañana.

Además, compartieron que disfrutaron de talleres de arte y música, destacando su gusto por el taller de arte, especialmente cuando creaban distintas expresiones faciales en papel, como los rostros pintados.

En relación con otras escuelas, opinaron que quizás no ofrecían tantas oportunidades como en su escuela ya que, por las tardes, asistían a parques para realizar gimnasia o a la plaza para participar en talleres, explorando diferentes lugares cada semana.

Sobre los campamentos, destacaron que era una experiencia nueva para ellos, recordando especialmente las caminatas nocturnas con linternas.

Finalmente, señalaron que no realizaban tarea, ya que no les asignaban deberes en ese periodo.

Con las anteriores expresiones de los actores, podríamos inferir que los talleres de la escuela Nina, como dispositivos pedagógicos innovadores, habrían adquirido relevancia ya que habrían facilitado transformaciones pedagógicas en el grupo de estudiantes, dado que en su mayoría recuperan y recuerdan experiencias que les agradaron, que para ellos fueron nuevas y responderían a sus intereses. Podríamos concluir que las variadas ofertas de los talleres favorecerían los aprendizajes, facilitarían la interacción y el fortalecimiento de los vínculos entre pares, así como su apropiación significativa del aprendizaje por parte de los estudiantes.

En cuanto a las características edilicias e infraestructura de la escuela, consultamos a los estudiantes cómo era la escuela en ese momento, si era cómoda, si tenía aulas, baños y comedor para todos. Obtuvimos respuestas múltiples sobre sus experiencias, a continuación algunas de sus declaraciones: *“Lo más incómodo era el comedor porque no entrábamos todos juntos”* (Actor 25, comunicación personal, 2021), *“Me sentía cómodo, el patio si era grande podíamos jugar”* (Actor 29, comunicación personal, 2021), *“No, no era cómoda, el galpón era feo”* (Actor 22, comunicación personal, 2021), *“No era cómoda, nos teníamos que cambiar de aulas porque no alcanzaban”* (Actor 19, comunicación personal, 2021).

De aquí inferimos que la infraestructura escolar no estaría acorde a la implementación de la escuela de doble jornada en todos los ciclos.

Consultamos también al grupo de estudiantes, si creían que la doble jornada los ayudó a tener una atención más personalizada por parte de los docentes y si esto impactó en sus aprendizajes. En su totalidad, manifestaron que la escuela favoreció a la atención personalizada y a fortalecer los aprendizajes. Como menciona uno de los entrevistados: *“las señoras estaban todo el tiempo ayudándome, pero a mí a veces no me alcanzaba (el tiempo) tocaba el timbre y me tenía que cambiar de taller”* (Actor 17, comunicación personal, 2021).

Por último, indagamos a los estudiantes si consideraban que la escuela Nina favoreció sus aprendizajes y cómo. En su mayoría, se expresaron positivamente en cuanto a la convivencia y el trabajo grupal, otros manifestaron que vieron resultados en cuanto a los conocimientos que habían adquirido estos reflejados luego en el nivel secundario, y también destacaron conocimientos referidos a la lectoescritura, matemática e inglés.

A continuación, algunas de sus expresiones más relevantes:

Si, me favoreció, aprendía de mis compañeros, aprendí a compartir más y las señoras también enseñaban muchas cosas que me ayudan a entender más las cosas de la

escuela, aprendí cosas diferentes como computación y plantas de la huerta o el jardín (Actor 21, comunicación personal 2021).

¡Inglés ahora en el secundario es lo mejor! Porque los otros chicos no entienden nada y yo sí. Está bueno que vamos avanzando, porque en los talleres nos enseñaban hasta una parte y como venían los chiquitos empezaban de cero de nuevo (Actor 17, comunicación personal, 2021).

“Y a mí me costaba mucho mucho lengua, leer y también escribir aunque no tanto y en los talleres de lengua me ayudaban a practicar eso que me costaba” (Actor 20, comunicación personal, 2021).

Con la información obtenida en los dos últimos puntos, advertimos que en esta escuela la implementación de la doble jornada habría producido transformaciones pedagógicas, que podrían estar centradas en el acompañamiento de las trayectorias reales, y en que las propuestas de los talleres darían respuestas a los intereses de los estudiantes, ya que la dinámica de los mismos posibilitaría otros tiempos, otro ambiente para la enseñanza y un menor número de estudiantes, que habilitaría una atención más personalizada, con la posibilidad de conocer y comprender en mayor profundidad las problemáticas y afinidades individuales de las y los estudiantes.

En este punto, nos resulta pertinente retomar algunos aportes de la autora referente para este trabajo en la categoría aprendizaje situado Nora Elichiry (2018), quien lo definió como “un proceso que se produce en la interacción con los otros, mediados por artefactos culturales en prácticas situadas” (p.106). En este sentido, podríamos mencionar como mediadores para desarrollar prácticas situadas las propuestas de los talleres, fundamentalmente desde las actividades lúdicas, en tanto permiten la interacción de docentes a cargo de los talleres y estudiantes que posibilitan el acceso a la cultura y a otros saberes. Como expresa la autora, “el

trabajo en los talleres es un aprender haciendo con la cooperación y participación de cada uno”.
(Nora Elichiry, 2018, p. 77).

6.5. Información Aportada por las Familias de los Estudiantes

En este apartado, presentamos los datos obtenidos de las encuestas realizadas de manera remota por encontrarnos en el contexto de pandemia por COVID 19, en el mes de septiembre de 2021 a 15 familias siendo ellos padres, madres o tutores responsables de los estudiantes que habían asistido a tercer grado en el año 2017 a la Escuela Nina N° 26 “Justo José de Urquiza”. En tanto no pudimos contactar a la totalidad de las familias de la matrícula vigente en ese año, que eran un total de 24 estudiantes, esto dado a que, 2 estudiantes se movieron a otras instituciones perdiéndose todo contacto con los mismos, 4 familias no respondieron y 3 familias en condiciones de vulnerabilidad extrema, no poseían ningún tipo de medios de comunicación, lo que impidió el contacto.

Tabla 4:

Familias

Edad	Género
41	F
45	F
35	F
45	M
43	F
43	F
39	F
38	F
41	F
42	F
48	F
40	F
47	F
45	F
39	F

Fuente: Elaboración propia.

Como parte de la encuesta solicitamos a los actores que indicaran edad y género, en la Tabla 4 observamos que, del total de encuestados, catorce (93 %) indicaron género femenino, mientras que uno (7%) género masculino y una edad promedio de 43 años.

El primer interrogante que realizamos a las familias, fue acerca de cómo valoraron la organización de la escuela en cuanto al tiempo de alimentación, recreos y talleres. Frente a ese interrogante, ocho (53%) de ellos sostuvieron que “Muy bien”, seis (40%) “algo bien” y solo uno (7%) de ellos afirmó “no tan bien”.

Podría inferirse, de esta forma, que para las familias encuestadas la organización institucional respecto de los tiempos habría sido favorable con la implementación de la escuela Nina en Primer ciclo.

En cuanto a si la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar adelante el proyecto Nina desde Primer ciclo, los padres o tutores sostuvieron en su mayoría que NO (nueve, 61%), mientras que cinco (33%) respondieron que SÍ y sólo uno (6%) aseguró “NO SE”.

En este punto, la respuesta de la mayoría de los actores daría cuenta sobre el aspecto edilicio como condición institucional desfavorable para la implementación de la doble jornada, aunque éste no habría sido un impedimento para la puesta en marcha de Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria desde primer ciclo.

Indagamos también entre las familias, sobre los cambios que percibieron en la vida cotidiana de sus hijos a partir de permanecer ocho horas en la escuela. Sus expresiones fueron variadas y en su mayoría destacaron que advirtieron cambios positivos en sus hijos, como interés por la escuela, cambios en la alimentación, mayor autonomía, solidaridad y responsabilidad. Cabe destacar que una minoría expresó que observó mayor cansancio en el niño/a por la sobrecarga horaria que implicaba la doble jornada.

A continuación, algunas de sus declaraciones:

“Noté que mi hija fue más responsable, estar con otros chicos le ayudó a compartir más” (Actor 35, comunicación personal, 2021).

“Sí, cambió que desayunaba, comía y tomaba la leche en la escuela antes de salir” (Actor 33, comunicación personal, 2021).

Sí, noté muchos cambios, todos buenos, hasta noté que cambió la personalidad de mi hijo, le gustaba mucho estar en la escuela, le gustaban los talleres, me da la sensación como que aprende más, entiende mejor las cosas de la escuela (Actor 31, comunicación personal, 2021).

Las voces de la mayoría de los actores dan cuenta de que percibieron transformaciones en la vida cotidiana familiar, que estarían en relación con el fortalecimiento de los vínculos de sus hijos con mayor responsabilidad y autoestima, tras el compartir ocho horas de escolaridad, incluidos los momentos de alimentación y recreación.

También, indagamos entre las familias sobre la doble jornada, si la misma permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas. Obtuvimos que trece (87 %) opinaron que “SI”, mientras que los dos (13%) restante opinaron que “NO”.

En cuanto a si notaron cambios o modificaciones en los aprendizajes de sus hijos, luego de haber asistido a la escuela Nina (doble jornada) en el año 2017, del total de las familias encuestadas catorce (93%) afirmó que percibieron cambios, mientras que uno (7%) de ellos sostuvo que NO.

Por último, les solicitamos a las familias encuestadas que expresen su opinión sobre la doble jornada implementada en la escuela desde el Primer ciclo. Entre sus opiniones, la mayoría de las familias destacan el acompañamiento a los estudiantes, contención, cambios en la personalidad, motivación, aprendizajes innovadores, mientras que una encuestada manifestó que no le pareció bueno.

Algunas de las declaraciones de las familias:

Me pareció bueno, en los talleres aprendían mucho, se contenía mucho a los chicos en esos nuevos horarios dentro de la escuela, y los prepara para el secundario, personalmente mi hija ahora en el secundario tiene horarios por la tarde toda la semana, y no le costó para nada adaptarse a los horarios (Actor 30, comunicación personal, 2021).

Mi opinión personal, creo que aprendían más, se notaba que le gustaban más las horas de los talleres que las otras materias, también creo que hasta el día de hoy que no es un establecimiento para jornada completa, por su poco espacio, tanto el comedor, aulas, más aún que los baños son muy chicos para la cantidad de chicos que asisten (Actor 44, comunicación personal, 2021).

Estos últimos tres puntos, darían cuenta de las transformaciones pedagógicas que habrían surgido con la implementación de la escuela Nina desde primer ciclo radican, según en los encuestados, en los aprendizajes de los talleres, donde obtuvieron saberes vinculados con el juego, producciones artísticas y respetando sus gustos e intereses. De igual manera, de la información aportada por las familias, podríamos inferir que las propuestas de los talleres habrían respondido a los intereses de las familias.

6.6. Reflexiones Finales Sobre los Actores

En este apartado, con la información aportada por los actores, podríamos concluir que se habrían adjudicado sentidos a la escuela Nina respecto de la permanencia de los niños de Primer ciclo en la doble jornada, como justicia para el contexto de donde provenían los estudiantes.

Por otro lado, el trabajo de docentes y directivo dedicado a la reorganización, a diseñar prácticas docentes en la búsqueda de estrategias adecuadas, pero también apelando a una

capacidad docente resolutoria, crítica y contenedora, con el apoyo por parte del directivo hacia sus docentes, con la capacidad de abarcar el imprevisto y la simultaneidad de situaciones generadas con la incorporación de la doble jornada escolar, es uno de los puntos que habría favorecido en esta institución para superar algunas adversidades surgidas en el transitar de la implementación de la doble jornada en Primer ciclo.

Ciertamente, podríamos decir que, en este apartado del caso investigado, el Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria: Escuelas Nina, habría aportado sustancialmente a las trayectorias escolares reales de sus estudiantes, garantizando inclusión educativa con justicia curricular para los sectores vulnerables y el derecho a la educación de los niños y niñas que asistieron a la doble jornada desde Primer ciclo.

6.7. Presentación de la Información Relevada de las Fuentes Secundarias

A continuación, presentamos el análisis realizado de la información relevada de las fuentes secundarias, documentos institucionales, aportados por el personal directivo de la institución escolar en la que se abordó el estudio. Los mismos corresponden a la misma cohorte Tercer y Cuarto grado en los años 2017-2018.

En primer lugar, presentamos el Cuadro de Calificación Anual del Desempeño Escolar, este registro, tiene el resumen de las calificaciones obtenidas por cada estudiante, por año y por sección, de acuerdo a la calificación que obtuvieron es que resultaron aprobados o no; La aprobación en este cuadro de calificación era con escala numérica a partir del 6 hasta el 10 y los no aprobados, en orden descendiente a partir del 5.

En segundo lugar, el Registro de Asistencias, en el cual se registran al inicio del ciclo lectivo, el ciclo, año, sección y turno, los datos personales de las y los estudiantes en la primera hoja, apellido, nombre, fecha de nacimiento, nacionalidad, sexo, DNI, fecha de inscripción (ingreso-egreso) y domicilio; En la última hoja se registran datos de los familiares que consten

como tutores de los menores. La presencialidad y ausencia de los sujetos se registran a diario y, al finalizar el mes, se realiza un cálculo del porcentaje de asistencia media discriminado por género y el total, mediante una fórmula de asistencia e inasistencias que arroja un resultado porcentual mensual. También posee un apartado para registrar la movilidad de los estudiantes que se van a otras instituciones o la incorporación de niños luego de la inscripción al inicio del ciclo lectivo.

En cuanto, a la asistencia anual de los y las estudiantes, tras la incorporación de la doble jornada en la Tabla 5, que se encuentra a continuación, se expresan los datos comparativos de porcentaje de asistencia de estudiantes de la cohorte de Tercer y Cuarto grado durante los años 2017-2018.

Tabla 5:

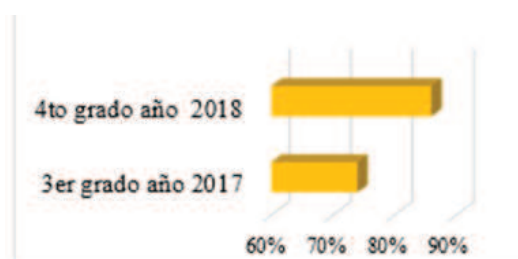
Asistencia Anual Correspondiente al Mismo Grupo de Estudiantes 2017-2018

	3 ^{er} grado año 2017	4 ^{to} grado año 2018
Porcentaje anual de asistencia	74 %	86 %

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3:

Porcentaje Anual de Asistencia



Nota: El gráfico representa el porcentaje de asistencia del mismo grupo de estudiantes durante los años 2017-2018.

Fuente: elaboración propia.

Según los datos comparativos de la Tabla 5 y Figura 3, observamos que en el año 2017 hubo un 74% de asistencia anual de los niños de tercer grado, mientras que la misma cohorte, cursando cuarto grado en el año 2018, tuvo un porcentaje anual de asistencia de 86%, quedando expuesto que durante el año 2018 y en paralelo a los cambios de modalidad que afrontaba la institución para ese momento, hubo mayor porcentaje de asistencia de estudiantes.

En relación a la matrícula, permanencia y movilidad, según los datos obtenidos de ambos documentos (Cuadro de calificación anual del desempeño escolar y del registro de asistencia), se puede acceder a la siguiente información:

Tabla 6:

Permanencia y movilidad estudiantes en 3^{er} y 4^{to} grado durante los años 2017-2018

	3er grado año 2017	4to grado año 2018
Permanencia de estudiantes del año anterior	24	21
Movilidad a otras instituciones	2	
Total de estudiantes finalizado el ciclo lectivo	21	
Movilidad desde otras instituciones al inicio del ciclo lectivo	-	5
Total iniciaron	24	26
Movilidad a otras instituciones durante el ciclo lectivo	-	3
Promovidos	22	22
No promovidos	1	1
Total, finalizaron	21	22

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 6 apreciamos que, en tercer grado, durante el año 2017, hubo una matrícula total de 24 estudiantes, de los cuales se registró una permanencia de 21 estudiantes al finalizar el ciclo lectivo, ya que 2 se movieron a otras instituciones y 1 fue no promovido.

Mientras que en cuarto grado 2018 la matrícula fue de 26 estudiantes, 5 que se incorporaron de otras instituciones. Durante el transcurso del año se detecta una movilidad de

3 estudiantes a otras instituciones y 1 estudiante no promovido en dicho ciclo lectivo, mientras que al finalizar el año 2018, cuarto grado contaba con una permanencia de 22 estudiantes. De la información obtenida de los descriptores antes mencionados, se evidencia que fueron dos años con matrícula fluctuante, esto coincidiría con los cambios de modalidad que se estaban gestando por esos años en la institución. En este punto podemos observar la primera transformación en cuanto al aumento de la matrícula de estudiantes luego de la implementación de la doble jornada en Primer ciclo.

A continuación, presentamos los datos aportados por la Planilla de Organización Institucional, al inicio hace referencia a la ubicación geográfica de la institución escolar, luego la información que detallamos en las tablas 7, 8, 9, 10 y 11.

Tabla 7:

Personal docente

Apellido y nombre del personal (consignar apellido de soltera)					
Cargos	Titular	Documento	Turno	Suplente	Documento
Director/ra			M y T	1	
Secretario/a	1		R		
Bibliotecario/a	1		M	1	
MOI	1 itinerante en 3 escuelas.				
Cambio de funciones. (Tareas pasivas)	1 titular en otra institución.				

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 7, se observan los datos aportados sobre el personal docente de la institución escolar en diferentes cargos, datos personales del equipo directivo, bibliotecaria, MAU y personal en cambio de funciones.

Tabla 8:*Distribución del Personal Docente*

Ciclo	Año	Apellido y Nombre Titular	Documento	Turno	Suplente	Documento
N. I	Multiedad	1		T		
N. I	4	1		T		
N.I	5	1		M		
1	1°	1				
	2°	1		M	2	
	3°	1		M	2	
2	4°	1		M	1	
	5°	1		M	1	
	6°	1		M		

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 8, se detallan los ciclos, grados, apellido y nombre del docente titular, número de documento, turno, apellido y nombre del docente que lo reemplaza y número de documento.

Tabla 9:*Áreas Estético Expresivas*

Cargo	Apellido y Nombre del Titular	Documento	Sede	Completa	Suplente	Documento
M. E. M	1		Esc. Otra	Hs. 12	Esc. 26	Hs. 8
M.E. T	1		SI_ (26)	12	Otra	8
M. A. V	1		Otra	13	26	4
M. E. F	1		SI_ (26)	10	Otra	10

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 9, se hallan los datos del personal a cargo de las horas estético expresivas, cargo, apellido y nombre del titular, documento, sede, escuela, cantidad de horas, suplente, apellido y nombre, documento.

Según el análisis realizado de la información a la que pudimos acceder en las tablas antes mencionadas, la escuela contaba para los años 2017-2018 con una planta docente

distribuida de la siguiente manera: un cargo directivo, un secretario, un bibliotecario y un docente en cambio de funciones, tres docentes en nivel inicial (sala multiedad, jardín de 4 y 5 años), seis maestras distribuidas de Primer a Sexto grado.

En cuanto a las áreas de educación artística, se menciona que la escuela poseía un cargo docente de educación musical y un cargo docente de artes visuales, ambos itinerantes y con titularidad sede en otras instituciones. También observamos que tenía un cargo docente de tecnología y un cargo docente de educación física, ambos itinerantes (compartidos con otras escuelas), pero con sede titular en la institución; y una maestra orientadora integradora (MOI) también itinerante, titular en una escuela rural que se encuentra a unos 80km de la institución en la que se realizó el presente trabajo de investigación.

Tabla 10:

Servicios Auxiliares

Cargo	Apellido y Nombre del Personal				
	Titular	Documento	Suplente	Documento	Turno
Ordenanza	1		1		M
Ordenanza			1		T
Cocinera	1				M
Cocinera			1		M
Cocinera			1		I

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 10, se detallan los datos del personal de servicios auxiliares, cargos (ordenanzas y cocineros/as), apellido, nombre y documento de los titulares, apellido, nombre y documento de los suplentes, horario y turno.

Se advierte en cuanto al personal de servicios auxiliares, que la institución contaba con dos cargos de ordenanzas, distribuidos uno en el turno mañana y otro en el turno tarde; tres cargos de cocineros, dos en el turno mañana y uno en horario intermedio, estando este último

destinado a las tareas de cocina inherentes a la doble jornada, ya que la misma incluía 3 raciones diarias de alimentos a los niños.

Al finalizar, en la planilla de Organización Institucional, se encuentra un apartado de observaciones en el que se detallan las carencias que tenía la institución en cuanto al personal. En él se solicitaban cargos tanto de personal docente como no docente. Se observa en el mencionado apartado, que se había solicitado la creación de un cargo de MOI, un cargo docente destinado a pareja pedagógica, una hora de educación musical y tres horas de educación artística.

Por último, un anexo específico inherente al personal de escuela Nina, que contenía la información que se puede observar en la Tabla 11.

Tabla 11:

Anexo

Ciclo	Horas cátedras	Espacios/ Talleres	Turno	Apellido y Nombre (STF) Suplente termino fijo	D.N. I
1° Y 2°	20	1 MAU (maestra auxiliar de escuelas Nina	T		
1°	2	Música	T		
1°	8	Música	T		
1°	4	Artes Visuales	T		
1°	6	Gimnasia Rítmica	T		
1°	4	Gimnasia Rítmica	T		
1°	10	Inglés	T		
1°	14	Acompañamiento al Estudio de Matemática	T		
1°	6	Acompañamiento al Estudio de Matemática	T		
1°	4	Artes visuales	T		
1°	10	Cerámica	T		
1°	20	Acompañamiento al Estudio de la Lengua	T		
1°	10	T I C S	T		
1°	2	Arte	T		

Fuente: Elaboración propia.

Al inicio del anexo constan los datos institucionales, a continuación, un cuadro en el que se detallan ciclo, cantidad de horas cátedras, espacios/talleres, turno, apellido y nombre, situación de revista (todos suplentes término fijo), DNI y observaciones.

Este anexo resulta muy relevante ya que en él se detallan los cargos que fueron creados a partir de la incorporación de la doble jornada: un cargo de MAU, los itinerarios específicos (talleres), datos personales de los docentes a cargo de talleres, la denominación de los talleres, la distribución y cantidad de horas semanales de la doble jornada, distribuidas en 8 hs de Acompañamiento al estudio, 2 hs de lengua extranjera (de carácter obligatorio), las restantes 10 hs. la escuela definió los espacios, artes visuales con 8 hs. cátedras distribuidas en 2 talleristas, 4 hs. para cada uno, Gimnasia Rítmica 10 hs. cátedras distribuidas en 6hs. para un tallerista y 4 hs. para el otro, Música 10 hs cátedras semanales 2 hs. para un tallerista y 6hs. para el otro, Idioma Extranjero Inglés con 10 hs. cátedra para un solo tallerista, Cerámica con 10 hs cátedras para un solo tallerista, Tecnologías de la Información y la Comunicación 10hs. cátedras para un solo tallerista, la carga horaria de estos espacios/talleres estaba distribuida en 13 talleristas en total que se desempeñaban en Primer ciclo, quienes previamente habían sido seleccionados mediante presentación de proyectos según la Res. N° 355/12.

En este apartado presentamos la información relevada del Informe para la “Unidad Ejecutora Provincial”, dicha unidad es la encargada de conducir la ejecución de operaciones contables orientadas a la gestión de los fondos que administra el poder ejecutivo provincial. El mencionado informe detalla los datos de ubicación de la institución, categoría, jornada y proporción de los espacios verdes expresada en km². A continuación en las Tablas 12, 13, 14 y 15 presentamos la información a la que pudimos acceder, en el mencionado documento referida al edificio, propiedad, estado de conservación, distribución de cada espacio, mobiliario y recursos administrativos existentes, estado de conservación (bueno, malo, regular) y detalle de los servicios esenciales que poseía la institución.

Tabla 12:*Estado de la Infraestructura de la Institución Escolar*

Edificio	C.G.E: X Cedido: Alquilado:	Casa habitación del director: NO Fecha de vencimiento del contrato:	Compartido: NO
Propiedad	Valor histórico patrimonial		Conservación por el propietario:
Estado de Conservación	SI NO X Bueno (N°)	Regular (N°)	Malo (N°)
Dirección			Necesidad por satisfacer: medidas adaptadas
Secretaría			Construir
Aulas	5		Construir 4
Salas J I	1		Construcción de una
Salón de actos polifuncionales			Construcción urgente de un salón multiuso
Galerías		3	Reparación de paredes y techos son semicubiertos
Cocina-comedor escolar			Construir
Pabellones sanitarios			Reparación y construcción de sanitarios.
			Urgente reparación de cañerías, grifos y rejillas de desagües.
Dependencias auxiliares			Reparación de pisos, pinturas y paredes.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13:*Estado del mobiliario*

Mobiliario	Existente			Necesario- Cantidad	Observaciones
	Bueno	Regular/factible de arreglo	Malo		
Armarios/Aulas	10			12	
Bancos unitarios	-	-	-	--	
Bancos dobles	-	-	-	-	
Escritorios	5			4	
Mesas simples	-			10	
Mesas dobles		45		60	
Pizarrones	5			3 pizarrones y 1 magnético	
Sillas		88		120	
Bancos comedor	8			4	
Tablones de comedor	4			2	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14:*Servicios esenciales*

Fotocopiadora	Direct TV	Gas		Agua		Luz	
SI:	SI:	Natural	Envasado	Red	Pozo	Eléctrica	Generador
NO: X	NO: X		X	X		X	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15:*Recursos administrativos*

	P. C	C P U	Impresora	Scaner	Data	Estabilizador	Parlantes
	Monitor						
Cantidad	3	3	3	-	-	2	2
Estado	Regular	Regular	Bueno			Bueno	Bueno

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos obtenidos del informe elevado vía jerárquica a la “Unidad Ejecutora Provincial”, la institución dependiente del Consejo General de Educación, contaba al año 2018 en materia de infraestructura con 5 aulas en buen estado, distribuidas en grados de 1^{er} a 6^{to} grado. En el mismo informe consta que se había realizado un pedido a la mencionada entidad para la construcción de 4 aulas más. Contaba también con una sala de Jardines de infantes, también con un pedido de posible construcción de una segunda, dado el crecimiento sostenido de la matrícula en la institución. En relación a los espacios destinados a la dirección, sanitarios, cocina y galerías, se precisaba con urgencia la reparación y construcción de paredes, techos, cañerías, grifos, pisos y pintura, dado el tiempo del que data el edificio, en tanto ocasionaría falta de espacios adaptados para el dictado de clases. Igualmente, se destaca la urgencia de la construcción de un SUM (salón de usos múltiples), ya que la escuela no poseía.

En cuanto a los recursos administrativos, se expresa en el mencionado informe (Tabla 15) que contaban con 3 computadoras de estado regular, mientras que no contaban con fotocopiadora.

En cuanto a los servicios esenciales (Tabla 14), la institución contaba con agua de red, luz eléctrica y gas envasado.

En relación al mobiliario, debido al estado de los pizarrones y previendo la construcción de 4 aulas más, eran necesarios 3 pizarrones más y uno magnético. La institución contaba con 10 armarios, aunque se requería de una cantidad necesaria de 12 más; escritorios había disponibles 5 y eran necesarios 4; mesas dobles factibles de arreglo un total de 45 unidades, necesarias 60; sillas factibles de arreglos 88, cantidad necesaria 120 sillas. Cabe destacar que este mobiliario se solicitó de acuerdo al número de la matrícula general de 195 estudiantes. La escuela brindaba el servicio de comedor escolar y Refuerzo Alimentario Nacional, donde al momento del registro contaba con 8 bancos y una cantidad necesaria de 4 y tenían 4 tablonces de comedor, solicitando 2 más a fin de poder asistir a la totalidad de niños que concurrían. Este aspecto es muy relevante ya que la mayoría de la matrícula escolar permanecía 8 hs. en la institución, jornada en la que se proveían de 3 raciones diarias de alimentos (desayuno, almuerzo y merienda). Según los datos obtenidos por este documento, tanto el espacio físico como el mobiliario del comedor institucional, no poseería las comodidades necesarias para brindarles dicho servicio a los estudiantes.

En síntesis, según los datos aportados por el mencionado documento y según la escala de valores utilizada en el mismo (bueno-regular-malo), el estado de conservación de la institución al año 2018 sería de regular a malo, con suma urgencia de reparación y construcción de la mayoría de los espacios. Este sería uno de los aspectos más condicionantes para la implementación plena del Proyecto de mejora e inclusión “Escuelas Nina” desde Primer ciclo.

Conclusiones

En cuanto a los referentes de esta tesina, acerca de la temática y al objetivo propuesto “Analizar las transformaciones socio-pedagógicas-administrativas en la vida cotidiana, tras el proceso de implementación de la doble jornada en Primer Ciclo en los años 2017 y 2018”, hemos optado por organizar la presentación de las conclusiones en cinco puntos. Esta elección nos facilita la tarea de clasificar la información y las reflexiones asociadas a cada punto, permitiendo una exposición más clara y comprensiva de los hallazgos.

Innovaciones en el Aspecto Pedagógico

En los lineamientos generales del Proyecto de Mejora e Inclusión en la Escuela primaria, se la presenta a la Escuela Nina como un espacio de formación flexible, innovadora y complementaria a la formación tradicional. Precisamente, el carácter innovador de las variadas propuestas que ofrecieron los talleres/espacios, fue una de las mayores riquezas según lo expresado en palabras de los actores, principalmente los docentes a cargo de los talleres y la maestra auxiliar de escuelas Nina, quienes fueron los nuevos actores incorporados con este proyecto. Retomando sus voces, dan cuenta de la diversidad de componentes y desafíos que fueron surgiendo con la doble jornada y que debieron afrontar con el fin de posibilitar el logro de los objetivos del Proyecto, dejando expuesto que aun ante las adversidades que se presentaban, la incertidumbre de lo nuevo, las alteraciones en la vida cotidiana escolar, pudieron superarlas y obtener resultados positivos en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, garantizando la inclusión desde conexiones con otras instituciones como la escuela integral y el Servicio de Apoyo a la Integración Escolar (SAIE).

Según lo expresado por los actores, uno de los puntos más sustanciales en cuanto a la doble jornada, fue en relación a la dinámica de los talleres. En primer lugar, hicieron referencia a los agrupamientos flexibles, ya que la selección para los espacios /talleres no era por grados,

sino que la realizaban por edades e intereses de los estudiantes. En segundo lugar, otro punto que destacaron la mayoría de los actores fue que la dinámica de los talleres, en tanto habilitó el aprendizaje personalizado, destinado a fortalecer y acompañar los aprendizajes de los niños y niñas, permitiendo una personalización de la enseñanza al desarrollarse con grupos pequeños de estudiantes o de manera individual, lo que permitió ajustar la ayuda pedagógica a las dificultades, formas de vinculación con el conocimiento y ritmos de aprendizaje. Otro punto relevante, es que los talleres ofrecían propuestas complementarias menos convencionales en relación a la educación formal, sustentadas fuertemente en actividades menos estructuradas, más lúdicas y atendiendo a las problemáticas del ámbito social y cultural, las cuales favorecieron el transitar de los estudiantes con entusiasmo, el desarrollo de habilidades como la motricidad fina, potenciaron la expresión, creatividad, autonomía, interpretación, autoestima, motivación y disfrute, así como la adquisición de la lectoescritura y el acceso a herramientas tecnológicas, brindándoles un espacio de libre expresión para canalizar sus vocaciones. En su conjunto, esto les permitió a los estudiantes acceder a experiencias que por diferentes motivos familiares no lo podían hacer, repercutiendo en la mirada positiva de la comunidad educativa sobre la doble jornada.

Por otro lado, los estudiantes respecto de la continuidad de sus trayectorias escolares (recordando que se encontraban en nivel secundario al momento de las entrevistas grupales), en su mayoría manifestaron que asistir a la doble jornada favoreció en resultados positivos en sus aprendizajes y lo vieron reflejado en distintas áreas, como inglés, matemática y lengua, al ingresar al secundario. También expresaron como favorable que, por haber asistido a una escuela doble jornada, ya estaban adaptados a la dinámica de permanencia que requiere el nivel secundario, es decir, que su paso por la escuela Nina fortaleció la continuidad de sus trayectorias escolares.

A su vez, las familias destacaron el acompañamiento a los estudiantes por parte de los docentes, contención, veían a sus hijos motivados, observaron cambios positivos en su personalidad. También expresaron que la doble jornada desde Primer ciclo favoreció su autonomía, solidaridad y responsabilidad.

En conclusión, los talleres de la escuela Nina, como dispositivos pedagógicos innovadores, facilitaron transformaciones pedagógicas en el grupo de estudiantes, que en su mayoría recuperan y recuerdan experiencias a gusto, que para ellos fueron nuevas y respondieron a sus intereses, favorecido por las variadas ofertas de los talleres, que estimularon los aprendizajes y facilitaron la interacción y el fortalecimiento de los vínculos entre pares.

Al mismo tiempo, el equipo directivo y MAU observaron muchos cambios y modificaciones en el aspecto pedagógico, algo que detectaron en Segundo ciclo. Ellas coinciden con las expresiones de los estudiantes, en relación a que les permitieron estar más preparados para ingresar al nivel secundario, es decir, que se implementaron transformaciones en favor de potenciar los aprendizajes y garantizar las trayectorias reales de los niños y niñas que asistieron a la escuela Nina desde primer ciclo.

Condiciones Institucionales que Favorecieron la Implementación de la Doble Jornada en Primer Ciclo.

En cuanto a las dimensiones organizativa y administrativa, con respecto al tiempo y el espacio, dos coordenadas que organizan la vida cotidiana escolar, la incorporación de la doble jornada exigió replantearse algunos aspectos organizativos institucionales, sobre todo, al incorporar al Primer ciclo a la dinámica de la doble jornada, para que el aprovechamiento de tiempos y espacios sea óptimo para los niños y las niñas, dispuestos a mejorar los aprendizajes y potenciar sus capacidades.

Según el directivo de la institución escolar, se llevaron a cabo numerosas gestiones y se implementaron detalladas organizaciones. Este cambio significativo ocurrió cuando se estructuró la parte curricular en la mañana y los talleres en la tarde, logrando una coordinación armoniosa. Los docentes a cargo de los talleres se ajustaron para colaborar de manera eficiente con los docentes de grado, evitando interferir con sus actividades.

En cuanto al personal docente y no docente, las modificaciones se evidenciaron con la incorporación para la doble jornada de un cargo de MAU (maestra auxiliar de escuelas Nina), 13 docentes a cargo de los itinerarios específicos (talleres), distribuidos en 8 hs de Acompañamiento al estudio, 2 hs de lengua extranjera (de carácter obligatorio) las restantes 10 hs la escuela definió los espacios, artes visuales con 8 hs. cátedras, Gimnasia Rítmica 10 hs. cátedras, Música 10 hs, Idioma Extranjero Inglés con 10 hs. cátedras, Cerámica con 10 hs cátedras, Tecnologías de la Información y la Comunicación 10hs., en cuanto al personal no docentes se incorporó un cargo de cocinero/a, en horario intermedio, destinado a las tareas de cocina inherentes a la doble jornada, ya que la misma incluía tres raciones diarias de alimentos a los niños. Es decir, que la planta docente, no docente y la variedad en la oferta educativa en la mencionada institución aumentó considerablemente tras la incorporación de la doble jornada en Primer ciclo.

Sobre la organización institucional, con la puesta en marcha del Proyecto Escuelas Nina, los agrupamientos de niños en las escuelas de doble jornada no se organizaron como se hacía tradicionalmente, sino que se agruparon por edades similares (aunque se encuentren en diferentes grados), o bien en grupos por opción y en función de intereses comunes. Este es un punto que consideramos relevante, ya que esta innovación en la propuesta brinda la posibilidad de relacionarse de otro modo al que los niños estaban acostumbrados.

Además, destacamos que los estudiantes se mostraron entusiastas manifestando que movilizaron su deseo de aprender con las propuestas que les ofreció el nuevo proyecto,

principalmente la dinámica de los talleres, lo que implicó un nuevo desafío en cuanto a los aprendizajes.

Otro de los puntos que favoreció dicha implementación, fueron las amplias gestiones y la organización por parte del equipo directivo, que fueron principalmente en relación a la parte curricular de la mañana y los espacios/talleres propios de la escuela Nina.

En cuanto a la organización de los tiempos de la doble jornada para Primer ciclo, fue con un tiempo de adaptación que se fue modificando paulatinamente hasta alcanzar el horario completo, sin generar mayores problemáticas.

Por último, recuperamos que el vínculo escuela-familia-comunidad mejoró considerablemente, ya que todas las partes se vieron más comprometidas, aumentó la comunicación con las familias, mostrándoles las posibilidades que les brindó la escuela Nina con los talleres de poder aprender idioma extranjero, de tener acceso a las TICS y el reconocimiento de las familias sobre cómo se vieron favorecidos los aprendizajes de sus hijos con estas experiencias.

Lo antes mencionado, serían algunas de las condiciones que favorecen la implementación de la doble jornada desde primer ciclo.

Correspondencia del Proyecto Institucional con las Políticas Educativas

El Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria "Escuelas Nina" responde a políticas educativas de inclusión, tanto a nivel nacional como provincial, con sus respectivos cuerpos legales, la información aportada por las mismas la hemos realizado en una descripción fehaciente en el apartado denominado Normativas.

Según los datos aportados por el directivo de la institución escolar, desde una perspectiva pedagógica institucional, tanto docentes como talleristas colaboraron como un equipo pedagógico. Las temáticas curriculares abordadas en la mañana fueron continuadas por

los talleristas en la tarde, respaldando así el trabajo de los docentes durante la mañana. Esta dinámica demostró ser altamente efectiva y generó resultados positivos en la experiencia educativa.

Según la información aportada por el directivo de la institución escolar, desde una perspectiva pedagógica institucional, tanto docentes como talleristas colaboraron como un equipo pedagógico. Las temáticas curriculares abordadas en la mañana fueron continuadas por los talleristas en la tarde, respaldando así el trabajo de los docentes durante la mañana. Esta dinámica demostró ser altamente efectiva y generó resultados positivos.

Un punto relevante e innovador expresado en la normativa, es que los talleres deben ser acotados en el tiempo para brindar la posibilidad de evaluar los resultados y tomar decisiones respecto a la necesidad de continuar o no con la misma propuesta. Los talleres cuentan con una duración de dos o cuatro horas semanales. Es decir, que se le otorga al equipo directivo la libertad de evaluar, rever las propuestas y tomar decisiones en cuanto a su continuidad.

En diálogo con las normativas antes mencionadas, las voces de los actores del caso investigado consideraron valiosa la experiencia de la doble jornada en esta escuela Nina en cuanto a las políticas educativas de inclusión, y muy favorable para los niños y niñas de sectores vulnerables que no tenían la posibilidad de acceder a idioma extranjero, arte o música desde pequeños, ya que, si la escuela no lo ofrece, las familias no podrían costear los gastos. Al mismo tiempo, se destaca que estos talleres potenciaron sus habilidades y destrezas desde pequeños y desarrollaron la afinidad por algunas de las ramas que se ofrecieron en los mismos.

Por lo tanto, podemos afirmar, tanto en la normativa que la respalda como en los resultados que observamos en los y las estudiantes, que en esta escuela Nina, según la información recabada, hubo correspondencia entre las políticas educativas vigentes y el proyecto institucional. Generando desde los espacios/ talleres experiencias de aprendizaje con producciones muy ricas y variadas que garantizaron el derecho a la educación de sectores

vulnerables, la inclusión social educativa y el acompañamiento de las trayectorias reales de los y las estudiantes desde Primer ciclo.

Valoración de los Actores sobre la Implementación de la Doble Jornada desde Primer Ciclo

La valoración en las voces de la mayoría de los actores respecto de la implementación desde primer ciclo del Proyecto de Mejora e Inclusión en la Escuela Primaria Escuelas Nina, fue positiva, ya que las familias destacaron el acompañamiento a los estudiantes por parte de los docentes, contención, cambios en la personalidad, motivación, aprendizajes innovadores.

La mayoría de los actores institucionales, realizaron una evaluación favorable del Proyecto Escuelas Nina, es decir, en tanto consideraron que respondió a las expectativas de la mayoría de los actores, ya que narraron sus experiencias desde la comodidad de trabajar y asistir a una escuela Nina.

En cuanto a las familias, estas expresaron que vivenciaron transformaciones positivas en la vida cotidiana familiar y en relación con el fortalecimiento de los vínculos de sus hijos con mayor responsabilidad y autoestima tras el compartir ocho horas de escolaridad con sus pares, incluidos los momentos de alimentación y recreación.

Con las propuestas de los talleres el proyecto se dio respuestas a los intereses de los estudiantes, ya que la dinámica de los mismos posibilitó otros tiempos, otro ambiente para la enseñanza y un menor número de estudiantes, lo que habilitó una atención más personalizada, con la posibilidad de conocer y comprender en mayor profundidad las problemáticas y afinidades individuales de las y los estudiantes. La mayoría destacaron los aportes a los aprendizajes de los talleres desde saberes vinculados con el juego, las producciones artísticas y respetando sus gustos e intereses.

Puntos Críticos en la Implementación del Proyecto

Las preocupaciones de un porcentual menor de los actores encuestados y entrevistados, se centraron en una necesidad adicional de capacitación docente, la mejora en la comunicación entre docentes y docentes a cargo de los talleres, así como la adaptación de la infraestructura de la institución escolar. Asimismo, destacaron la importancia de contar con un mayor acceso a material didáctico para los diversos espacios/talleres.

Además, en los documentos institucionales, constatamos que tras la escasez de personal docente se había generado la solicitud de la creación de nuevos cargos, dicha solicitud hacía referencia a un cargo de MOI, un cargo docente destinado a pareja pedagógica, una hora de educación musical y tres horas de educación artística.

También, se había solicitado reparación y construcción de la mayoría de los espacios del edificio escolar para tener mejores condiciones, que no fueron corregidos previo a la implementación, ni hasta el momento en el que realizamos este trabajo de investigación (2021).

Para concluir, en el marco de esta tesina, entendemos que lo abordado y expresado proporciona la base para continuar profundizando el análisis y la reflexión sobre las temáticas relacionadas con la experiencia de la Escuela Nina.

Referencias Bibliográficas

- Chiroleu, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, 99-116.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Ed. Teseo.
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común. DIKER, G; Frigerio, G (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. del Estante. (pp. 147-170).
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto" REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 9-18 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Elichiry, N, E (Comp.) . (2018). *Aprendizaje situado: experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 28(esp), p.p. 139-153.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los' 90, contradicciones y tendencias de" nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32, 339-356. <http://www.cedes.unicamp.br>.

Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*. UNESCO.

Frigerio, G., Diker, G. (Comp.). (2005). *Educación: ese acto político*. El Estante editorial.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana De Educación*, 49, 19-57.

Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*. Grijalbo.

Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

Pantoja, S., Rasco, J. (Eds.). (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila Editores.

Paviglianiti, N (1995) La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. *Serie Pedagógica*, (2): 123-146.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2535/pr.2535.pdf.

Paviglianiti, N. (1997). *El derecho a la Educación: Una Construcción Histórica Polémica*. Facultad de Filosofía y Letras.

Perassi, Z., Marchiola, V. (2018). *Políticas de Inclusión Educativa*. Miño y Davila.

Plan Provincial de Gestión Integral de Residuos de Entre Ríos. (2013). Gobierno de la provincia de Entre Ríos.
<https://www.entrerios.gov.ar/ambiente/userfiles/files/archivos/Plan%20Girsu/B%20-%20Gesti%C3%B3n%20de%20Residuos/9%20-%20Relevamiento%20girsu/Fichas%20Técnicas/Rosario%20d>

Pitluk, L., Epsztein, S. (1991). *Aula-taller en jardín de infantes*. Troquel Educación.

- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de educación*, (12).
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la Escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Santos Guerra, M, A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Stake, R, E. (1998). *Investigación con Estudio de Caso*. Morata.
- Terigi, F. (2003). *El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectiva histórica y problemas prácticos*. Gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, 1.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). Conferencia “*Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*”. Ministerio de Cultura y Educación Santa Rosa, La Pampa.
- Vasilachi, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Referencias Legales

Congreso de la Nación Argentina. (2008, 3 de octubre). Congreso de la Nación Argentina (2005, 21 de diciembre). Ley de Financiamiento Educativo, N° 26.075.

Constitución de la Nación Argentina. Convención constituyente, 24 de agosto de 1994.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Congreso de la Nación Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Ley N° 9890 Provincial de Educación. Legislatura provincia de Entre Ríos, 22 de diciembre de 2008.

Res. N° 1364 Funciones del Maestro Auxiliar y Requisitos para acceder al cargo. Consejo General de Educación, 13 de mayo de 2012.

Res. N° 1722 Consejo General de Educación, 31 de mayo de 2018.

Res. N° 188 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Consejo Federal de Educación, 5 de diciembre de 2012.

Res. N° 220 Plan Educativo Provincial 2011-2015, 1 de febrero de 2012.

Res. N° 300 Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria "Escuelas Nina". Consejo General de Educación, 13 de febrero de 2012.

Res. N° 355 Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación primaria en escuelas doble jornada. Consejo General de Educación, 17 de febrero de 2012.

Res. N° 79 Plan Nacional de Educación Obligatoria. Consejo Federal de Educación, 28 de mayo de 2009.

Res. N°174 Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación. Consejo Federal de Educación, 13 de junio de 2012.

Anexos

A continuación, se encuentran los anexos, acuerdos de confidencialidad, autorización de los menores e instrumentos para la recolección de datos utilizados en este trabajo de investigación, ordenados de la siguiente manera:

Formularios en blanco destinados a docentes a cargo de los talleres, maestra auxiliar de escuelas Nina, docentes, familias y guía de preguntas de entrevistas en blanco destinadas al directivo y a estudiantes.

Encuestas completas que realizaron los docentes a cargo de los talleres y maestra auxiliar de escuelas Nina, encuestas respondidas por los docentes y respuestas de la entrevista realizada al directivo, encuestas respondidas por las familias y las respuestas de las entrevistas grupales a los estudiantes.

Anexo I. Acuerdo de confidencialidad

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30. 646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

Anexo II. Autorización para menores

Autorizo a mi hijo/a a responder una entrevista a la Sra Marilina Belén González, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que ha cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. Sobre el tema “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de jornada extendida en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndose a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado.

Anexo III. Encuesta para docentes a cargo de los talleres

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30. 646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad:

2.Género:

- Femenino:
- Masculino: ____
- Otro: ____

3.Título: Profesora en Artes Visuales

4.Taller en el cual se desempeñó en primer ciclo en la experiencia Nina de la Escuela N° 26 “J. J de Urquiza” durante los años 2017-2018.

5. Antigüedad que posee en el mencionado taller:

6.Si usted posee título docente, cuál es su antigüedad total en la docencia:

- Entre 1 y 5 años
- Entre 6 y 10 años: ____
- Más de 10 años: ____

7. ¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?
(Marcar con una cruz lo que corresponda)

-Muy cómodo/a _

-Algo cómodo/a _

8. ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para conformar los agrupamientos de niños para los talleres? (Marcar con una cruz lo que corresponda)

Edades _

Intereses__

Grados__

Otros_____

9. Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la doble jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes						
Mayor tiempo favorece la atención personalizada						
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula						

10. Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

¿De qué manera se organizaron con los docentes de primer ciclo para realizar la articulación?

11. ¿Qué aportes, en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de doble jornada implementados desde primer ciclo?

12. Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

13. Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la doble jornada.

Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.						
Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres						
Delegación de tareas familiares a los docentes						

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

14. Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en la escuela Nina, como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considera como valiosos y tres que no se corresponderían a dicho formato.

Anexo IV. Encuesta para Maestra Auxiliar de Escuela Nina

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808, antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad:

2.Género:

- Femenino: ____
- Masculino: ____
- Otros: ____

3.Título

4.Antigüedad total en la docencia:

- 1-5 años ____
- 6-10 años: ____
- +10 años: ____

Antigüedad en el cargo de MAU:

5. ¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando como MAU (Maestra Auxiliar) en una escuela modalidad Nina desde primer ciclo?

- Muy cómodo/a
- Algo cómodo/a

6. La Maestra Auxiliar (MAU) tiene un rol fundamental dentro del Proyecto de Escuelas Nina, según se expresa en la Res. N° 1364 “*Debe focalizar su atención en la inclusión de todos los niños, con el fin de brindar el apoyo necesario para superar barreras tanto culturales como físicas en complementariedad con otras instituciones*”.

Según su experiencia, ¿Cómo fue el abordaje que realizó para llevar a cabo esta función?

¿Podría describir alguna situación particular que surgiera en el año 2017 tras la implementación de la doble jornada en primer ciclo en la escuela Nina N° 26 “Justo José de Urquiza”?

7. ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para conformar los agrupamientos de niños y niñas para los talleres en primer ciclo? (Marcar con una cruz lo que corresponda)

Edades__

Intereses_

Grados__

Sexo_

Otros_____

8. Los talleres, como dispositivos pedagógicos singulares de esta experiencia, ¿Qué temáticas ofrecían?, ¿Cuáles eran sus dinámicas?, ¿Sus frecuencias?, ¿Sus producciones?

9. La doble jornada tiene como uno de sus objetivos “*Enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas*”. Desde su rol como MAU considera que:

- ¿Pudieron articular la tarea de modo de generar iniciativas pedagógicas con las características que describe el objetivo?

- Si lo realizaron, ¿podría describir algunas de ellas?

10. Para un buen desarrollo de la doble jornada la Res. N° 1364 menciona *que es rol de la MAU integrar a docentes y talleristas en función de garantizar el aprendizaje de niños y niñas* ¿Qué estrategias se planificaron para tal fin? ¿Se realizaron acuerdos? Si su respuesta es afirmativa ¿Podría mencionarlos?

11. Los insumos necesarios, como material didáctico específico para cada una de las propuestas de los talleres ¿De qué modo se obtenía? ¿Cómo se gestionaba su uso y mantenimiento?

12. Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la ampliación de jornada.

Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.						
Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres						
Delegación de tareas familiares a los docentes						

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

13. Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la jornada extendida.

Mejora la calidad de los aprendizajes						
Mayor tiempo favorece la atención personalizada						
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula						

14. ¿Cómo fue la organización de los tiempos de la doble jornada para los estudiantes de primer ciclo? ¿Se presentaron problemáticas a raíz de este tema? ¿Podría mencionar algunas de ellas?

15. ¿Qué beneficios e inconvenientes considera usted que generó la implementación de tal política en la dinámica institucional?

16. Junto al equipo directivo ¿Han analizado cambios, modificaciones en los aprendizajes de los estudiantes en Segundo ciclo tras la implementación de la doble jornada desde primer ciclo?

17. Con la implementación de esta experiencia, ¿Entiende que hubo transformaciones en el vínculo escuela-familia-comunidad? En caso de ser afirmativa la respuesta, ¿Podría mencionar algunos?

18. Desde su rol como MAU y de acuerdo a su experiencia, le solicito que plantee tres puntos que considera como valiosos en cuanto a las políticas de inclusión.

Anexo V. Encuesta para docentes

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad:

2.Género:

- Femenino: __
- Masculino: ____
- Otros: ____

3.Antigüedad en el cargo:

- 1-5 años ____
- 6-10 años: ____
- +10 años: ____

4.Título:

5.Grado en el que se desempeña:

6. ¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

-Muy cómodo/a

-Algo cómodo/a

7. Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la doble jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes						
Mayor tiempo favorece la atención personalizada						
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula						

8.¿Qué aportes en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de ampliación de jornada implementados desde primer ciclo?

9.¿De qué manera organizó la articulación con los talleristas de primer ciclo? Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

10.Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

11.Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la doble jornada.

- Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.....
- Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres.....
- Confiar tareas familiares a los docentes.....

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

12.Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo de ampliación de jornada como política de inclusión en primer ciclo, tres puntos que considere como valiosos y tres que no se corresponderían a la experiencia de escuelas Nina.

Anexo VI Encuesta para familias

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de jornada extendida en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad:

2.Género:

- Femenino: ____
- Masculino: ____
- Otros: ____

3.Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien

-Algo bien

- No tan bien

-Nada bien

4¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI__

NO__

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

6.Exprese su opinión ¿La escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI__

NO__

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Notó modificaciones en el aprendizaje?

SI__

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Anexo VII. Guía de preguntas entrevista directivo

1. ¿Cuál es su percepción acerca de las Escuelas Nina en clave de Políticas de Inclusión que se llevan a cabo en nuestra provincia?

2. ¿Qué estrategias organizacionales y curriculares utilizó el equipo directivo para gestionar esta nueva experiencia pedagógica?

3. La doble jornada tiene como uno de sus objetivos *“Enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”*. En su institución y desde un encuadre pedagógico e institucional,

· ¿pudieron articular la tarea de modo de generar iniciativas pedagógicas con las características que describe el objetivo?

· Si lo realizaron, ¿podría describir algunas de ellas?

4. Los talleres, como dispositivos pedagógicos singulares de esta experiencia, ¿Qué temáticas ofrecían?, ¿Cuáles eran sus dinámicas?, ¿Sus frecuencias?, ¿Sus producciones? ¿De qué manera obtenía los fondos para adquirir el material didáctico destinado a los talleres?

5. La infraestructura de la institución, comedor, aulas y baños, ¿Fue acorde para la implementación de la doble jornada desde primer ciclo? Si hubo inconvenientes, ¿Cuáles fueron y cómo se resolvieron?

6. ¿Cómo fue la organización de los tiempos de la ampliación de jornada para los estudiantes de primer ciclo? ¿Si se presentaron problemáticas a raíz de este tema, podría mencionar algunas de ellas?

7. ¿Qué beneficios e inconvenientes considera usted que generó la implementación de tal política en la dinámica institucional?

8. Junto a su equipo de trabajo y con la MAU, ¿Han analizado cambios, modificaciones en los aprendizajes de los estudiantes en segundo ciclo tras la implementación de la doble jornada desde primer ciclo?

9. Con la implementación de esta experiencia, ¿Entiende que hubo transformaciones en el vínculo escuela-familia-comunidad? En caso de ser afirmativa la respuesta, ¿Podría mencionar algunos?

10. Desde su rol y función como parte del equipo directivo de la institución y de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en su gestión, le solicito que plantee tres puntos que considera como valiosos en cuanto a las políticas de inclusión.

Anexo VIII. Guía de preguntas entrevista para estudiantes

1. En el año 2017 ustedes estaban en 3er grado, la escuela los suma al proyecto Nina con 4hs más, o sea pasaron a quedarse todo el día. ¿Se acuerdan que les contaron de ese cambio? ¿Cómo se los contaron en la escuela y en sus casas? ¿El por qué se iban a quedar más tiempo en la escuela? ¿Qué iban a hacer?

2.¿Cuál fue su reacción cuando les dijeron que debían ir a escuela Nina (Todo el día) ¿Les sorprendió? ¿Les gustó? ¿No les gustó?

3.¿Después de este cambio se transformaron algunas costumbres que venían teniendo en su día a día? ¿Cuáles? ¿Cómo se sintieron?

4.¿Qué talleres hicieron ese año? ¿Qué hacían en ellos? ¿Qué cosas lindas recuerdan de esos momentos? ¿En los talleres de acompañamiento a la lengua y la matemática hacían tareas que les daba la maestra de la mañana?

5.¿Recuerdan alguna experiencia diferente que pudieron tener por ir a una escuela Nina?

6.¿La escuela en ese momento era cómoda? ¿Tenía aulas, baños y comedor suficientes para todos?

7.¿Recuerdan si hubo algún problema ese año en relación al cambio de la escuela a Nina? (Talleres, horarios, comidas).

8.¿Estar más tiempo en la escuela ayudó a que las señas y profes los atendieran de manera personalizada?

9.¿Creen que la escuela Nina favoreció sus aprendizajes? ¿Cómo?

Anexo IX. Respuestas de los docentes a cargo los talleres y MAU

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30. 646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 33

2.Género:

- Femenino: X
- Masculino: ____
- Otro: ____

3.Título: Profesora en Artes Visuales

4.Taller en el cual se desempeñó en primer ciclo en la experiencia Nina de la Escuela N° 26 “J. J de Urquiza” durante los años 2017-2018.

Taller de Artes _Cerámica

5.Antigüedad que posee en el mencionado taller:

3 Años

6.Si usted posee título docente, cuál es su antigüedad total en la docencia:

- Entre 1 y 5 años X
- Entre 6 y 10 años: ____
- Más de 10 años: ____

7.¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

(Marcar con una cruz lo que corresponda)

-Muy cómodo/a _

-Algo cómodo/a X

8.¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para conformar los agrupamientos de niños para los talleres? (Marcar con una cruz lo que corresponda)

Edades X

Intereses__

Grados__

Otros_____

9. Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la doble jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula					

10.Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

¿De qué manera se organizaron con los docentes de primer ciclo para realizar la articulación?

En los cortes institucionales tratábamos de hablar con las docentes pero era muy complicado porque no era el único tema a tratar.

11. ¿Qué aportes, en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de doble jornada implementados desde primer ciclo?

Me parece genial porque los chicos tienen acceso a distintos talleres totalmente gratuitos, que si no les sería imposible para esas familias costearlos de forma privada, aprenden idioma, música, arte, danza y los acompañamientos en el resto de las materias son muy importantes. Los talleres aportan mayor expresión y creatividad, la cerámica ayuda mucho a la motricidad fina.

12. Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

Se abordaron con lo que había, considero que faltó capacitación para docentes y talleristas.

13. Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la doble jornada.

Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.					
Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres					
Delegación de tareas familiares a los docentes					

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

No había aulas suficientes, mi taller funcionaba en un galponcito adaptado como aula, la escuela me compraba los materiales y para el horneado, mi marido (que es herrero) me hizo un horno no convencional que funcionaba con carbón, también íbamos a la escuela de arte a conocerla y nos prestaban el horno para hornear piezas, los chicos se llevaban sus producciones tratábamos de que hicieran piezas utilitarias no solo decorativas. En 2018 nuestro taller fue seleccionado como único en su tipo para exponer en un encuentro de escuelas Nina.

14. Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en la escuela Nina, como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considera como valiosos y tres que no se corresponderían a dicho formato.

Como valioso:

Los chicos desde los primeros grados accedían a diferentes disciplinas que les permitía potenciar sus capacidades personales.

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30. 646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos

comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1. Edad: 30

2. Género:

- Femenino: X
- Masculino: ___
- Otro: ___

3. Título: Profesora de Educación Física

4. Taller en el cual se desempeñó en primer ciclo en la experiencia Nina de la Escuela N° 26 “J. J de Urquiza” durante los años 2017-2018.

Gimnasia Rítmica

5. Antigüedad que posee en el mencionado taller:

3 años

6. Si usted posee título docente, cuál es su antigüedad total en la docencia:

- Entre 1 y 5 años ___
- Entre 6 y 10 años: X
- Más de 10 años: ___

7. ¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

(Marcar con una cruz lo que corresponda)

-Muy cómodo/a _

-Algo cómodo/a X

8. ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para conformar los agrupamientos de niños para los talleres? (Marcar con una cruz lo que corresponda)

Edades X

Intereses__

Grados__

Otros_____

9. Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la doble jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					

Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula						
---	--	--	--	--	--	--

10. Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

¿De qué manera se organizaron con los docentes de primer ciclo para realizar la articulación?

Trataba de hablar con la MAU

11. ¿Qué aportes, en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de doble jornada implementados desde primer ciclo?

Había más tiempo para el disfrute, compañerismo. Por ejemplo los campamentos y salidas fuera de la escuela que les permite relacionarse desde otro lugar, adquirían habilidades motrices básicas, equilibrio y coordinación mediante coreografías de bailes y gimnasia artística que implicaban movilidad del cuerpo con variados desplazamientos y apoyos.

12. Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

Al principio fue muy complicado con los chiquitos, lloraban, se cansaban, se querían ir a la casa, con los espacios bien porque la escuela tiene un amplio patio para trabajar.

13. Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la jornada extendida.

Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.					
Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres					
Delegación de tareas familiares a los docentes					

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

A que trabajé bien en esos aspectos.

14. Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en la escuela Nina, como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considera como valiosos y tres que no se corresponderían a dicho formato.

A favor:

-Los chicos tienen más tiempo, pueden disfrutar del juego, de hacer actividades diferentes y llamativas para ellos.

-Se expresan más.

-Se fortalecen los lazos entre los docentes y de chicos entre chicos.

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30. 646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 29

2.Género:

· Femenino: x___

· Masculino: ___

· Otro: ___

3.Título: Profesora de Economía-Senior 5 ACI [Asociación de cultura inglesa].

4.Taller en el cual se desempeñó en primer ciclo en la experiencia Nina de la Escuela N° 26 “J. J de Urquiza” durante los años 2017-2018.

Ingles.

5.Antigüedad que posee en el mencionado taller:

3 Años.

6. Si usted posee título docente, cuál es su antigüedad total en la docencia:

- Entre 1 y 5 años __x__
- Entre 6 y 10 años: _____
- Más de 10 años: _____

7.¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

(Marcar con una cruz lo que corresponda)

-Muy cómodo/a x__

-Algo cómodo/a _

8.¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para conformar los agrupamientos de niños para los talleres? (Marcar con una cruz lo que corresponda)

Edades_x__

Intereses__

Grados__

Otros__x__

9.Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la doble jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula					

10.Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

¿De qué manera se organizaron con los docentes de primer ciclo para realizar la articulación?

No había espacio para ellos.

11.¿Qué aportes, en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de doble jornada implementados desde primer ciclo?

Creo que les abre el abanico de experiencias y eso repercute en todos los aprendizajes.

12.Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

Con los chiquitos era difícil, tratamos en el taller de potenciar el juego más allá del espacio que nos tocara.

13. Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la ampliación de jornada.

Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.					
Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres					
Delegación de tareas familiares a los docentes					

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

Las aulas no eran suficientes, mi taller funcionaba en el comedor.

14. Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en la escuela Nina, como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considera como valiosos y tres que no se corresponderían a dicho formato.

Como valioso considero que es un aporte a la inclusión que todos y desde muy pequeños puedan acceder al idioma extranjero (Ingles).

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30. 646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1. Edad: 30

2. Género:

· Femenino: _x_

· Masculino: _

· Otro: _

3. Título: Profesora para la enseñanza primaria.

4. Taller en el cual se desempeñó en primer ciclo en la experiencia Nina de la Escuela N° 26 “J. J de Urquiza” durante los años 2017-2018.

Acompañamiento al estudio de la lengua.

5. Antigüedad que posee en el mencionado taller:

1 Año

6. Si usted posee título docente, cuál es su antigüedad total en la docencia:

· Entre 1 y 5 años _x_

· Entre 6 y 10 años: _

· Más de 10 años: _

7. ¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

(Marcar con una cruz lo que corresponda)

-Muy cómodo/a _x_

-Algo cómodo/a _

8. ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para conformar los agrupamientos de niños para los talleres? (Marcar con una cruz lo que corresponda)

Edades _x_

Intereses _

Grados _

Otros _x_

9. Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la ampliación de jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula					

10. Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

¿De qué manera se organizaron con los docentes de primer ciclo para realizar la articulación?

Nos organizamos con ayuda de la MAU.

11.¿Qué aportes, en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de doble jornada implementados desde primer ciclo?

Mejóro la lectoescritura y la expresión, adquirirían mayor autonomía para realizar las actividades.

12.Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

Se abordaron como se pudo, con los pocos recursos que había, pero poniéndole el corazón, que es lo que sostiene a las instituciones educativas.

13. Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la doble jornada

Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.					
Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres					
Delegación de tareas familiares a los docentes					

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

A que faltaba ajustar la organización en esos puntos, poco apoyo den los padres.

14.Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en la escuela Nina, como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considera como valiosos y tres que no se corresponderían a dicho formato.

Respuesta:

Tres puntos valiosos:

Se podía trabajar tranquila, sin que se te corran los tiempos.

Se ampliaba y afianzaba lo dado a la mañana.

Mayor creatividad y comunicación.

No se correspondería a la modalidad:

Faltaba comunicación entre tallerista y entre tallerista y docentes.

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30. 646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 34

2.Género:

· Femenino: _x_

· Masculino: _

· Otro: _

3.Título: profesora enseñanza Primaria.

4.Taller en el cual se desempeñó en primer ciclo en la experiencia Nina de la Escuela N° 26 “J. J de Urquiza” durante los años 2017-2018.

Acompañamiento al estudio en matemática.

5.Antigüedad que posee en el mencionado taller:

2 Años.

6.Si usted posee título docente, cuál es su antigüedad total en la docencia:

· Entre 1 y 5 años _

· Entre 6 y 10 años: _x_

· Más de 10 años: _

7.¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

(Marcar con una cruz lo que corresponda)

-Muy cómodo/a _x_

-Algo cómodo/a _

8.¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para conformar los agrupamientos de niños para los talleres? (Marcar con una cruz lo que corresponda)

Edades _x_

Intereses _

Grados__

Otros_x__

9. Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la ampliación de jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula					

10. Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

¿De qué manera se organizaron con los docentes de primer ciclo para realizar la articulación?

Hablaba con la MAU, se intentó utilizar un cuaderno de comunicados entre turnos.

11. ¿Qué aportes, en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de doble jornada implementados desde primer ciclo?

Muchos, aumento la interpretación por medio de los juegos en el taller, afianzaban lo que daban a la mañana.

12. Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

Según mi experiencia al inicio fue difícil, complicado con los más chiquitos, rotábamos los agrupamientos, perdían sus cosas, se perdían ellos, estaban cansados.

13. Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la ampliación de jornada.

Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.					
Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres					
Delegación de tareas familiares a los docentes					

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

La infraestructura de la escuela no estaba en condiciones. La coordinación de los tiempos se fue probando y ajustando.

14. Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en la escuela Nina, como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considera como valiosos y tres que no se corresponderían a dicha modalidad.

Tres puntos valiosos:

Los talleres por medio del juego afianzaban los aprendizajes, de lo que daban a la mañana.

Más tiempo para explicarles y realizar las propuestas.

Loa chicos estaban más motivados, en el taller se sentían con más libertad.

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30. 646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1. Edad: 41

2. Género:

· Femenino: x___

· Masculino: ___

· Otro: ___

3. Título: Secundario” Bachiller Mercantil”

4. Taller en el cual se desempeñó en primer ciclo en la experiencia Nina de la Escuela N° 26 “J. J de Urquiza” durante los años 2017-2018.

Música.

5. Antigüedad que posee en el mencionado taller:

3 Años.

6. Si usted posee título docente, cuál es su antigüedad total en la docencia:

· Entre 1 y 5 años ____

· Entre 6 y 10 años: ____x__

· Más de 10 años: ____

7. ¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

(Marcar con una cruz lo que corresponda)

-Muy cómodo/a __x

-Algo cómodo/a _

8. ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para conformar los agrupamientos de niños para los talleres? (Marcar con una cruz lo que corresponda)

Edades__

Intereses__

Grados__

Otros__x__

9. Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la ampliación de jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula					

10. Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

¿De qué manera se organizaron con los docentes de primer ciclo para realizar la articulación?

No había un momento destinado para la articulación.

11. ¿Qué aportes, en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de doble jornada implementados desde primer ciclo?

Observe que aumento su autoestima, se los veía muy motivados y con ganas de participar de los talleres.

12. Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

Al principio a los niños les costó mucho, eran chiquitos, se cansaban, se querían ir a la casa a comer.

13. Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la ampliación de jornada.

Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.					
Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres					
Delegación de tareas familiares a los docentes					

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

Los dos primeros puntos a la falta de espacio edilicio, el tercer punto es consecuencia del tiempo que permanecen en la escuela.

14. Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en la escuela Nina, como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considera como valiosos y tres que no se corresponderían a dicha modalidad.

Tres puntos a favor:

Los niños reciben mayor contención y atención personalizada.

La propuesta de mi taller apunta a aumentar la autoestima.

Los chicos se sienten más seguros, considero que no correspondería a esta modalidad, creo que se deberían evaluar de acuerdo a las capacidades personales y no en general (a todos por igual).

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30. 646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del

Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 43

2.Género:

· Femenino: ___

· Masculino: x

· Otro: ___

3.Título: Técnico Electromecánico.

4.Taller en el cual se desempeñó en primer ciclo en la experiencia Nina de la Escuela N° 26 “J. J de Urquiza” durante los años 2017-2018.

TIC (Tecnología, Información y Comunicación).

5Antigüedad que posee en el mencionado taller:

4 Años.

6.Si usted posee título docente, cuál es su antigüedad total en la docencia:

· Entre 1 y 5 años x

· Entre 6 y 10 años: ____

· Más de 10 años: ____

7. ¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

(Marcar con una cruz lo que corresponda)

-Muy cómodo/a x

-Algo cómodo/a _

8.¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para conformar los agrupamientos de niños para los talleres? (Marcar con una cruz lo que corresponda)

Edades x

Intereses __

Grados __

Otros x

9.Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la ampliación de jornada.

--	--	--	--	--	--

Mejora en la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula					

10. Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

¿De qué manera se organizaron con los docentes de primer ciclo para realizar la articulación?

Con la MAU, o por teléfono.

11. ¿Qué aportes, en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de doble jornada implementados desde primer ciclo?

Mayor expresión y la posibilidad de acceder a herramientas tecnológicas que pocos tenían, (notebook, Cámara digital, internet).

12. Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

En mi experiencia se abordaron acorde al taller ya que designaron el espacio de la biblioteca para que funcione ahí.

13. Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la ampliación de jornada.

Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.					
Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres					
Delegación de tareas familiares a los docentes					

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

Algunos materiales no alcanzaban para todos, o la instalación eléctrica era muy precaria.

14. Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en la escuela Nina, como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considera como valiosos y tres que no se corresponderían a dicha modalidad.

Accedían desde pequeños a adquirir habilidades con la tecnología (alfabetización digital)

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808, antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad:49

2.Género:

· Femenino: _X_

· Masculino: _

· Otros: _

3.Título: PROFESORA PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

4.Antigüedad total en la docencia:

· 1-5 años _

· 6-10 años: _

· +10 años: _X_

Antigüedad en el cargo de MAU: 4 AÑOS

5. ¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando como MAU (Maestra Auxiliar) en una escuela modalidad Nina desde primer ciclo?

-Muy cómodo/a _X_

-Algo cómodo/a _

6.La Maestra Auxiliar (MAU) tiene un rol fundamental dentro del Proyecto de Escuelas Nina, según se expresa en la Res. N° 1364 “*Debe focalizar su atención en la inclusión de todos los niños, con el fin de brindar el apoyo necesario para superar barreras tanto culturales como físicas en complementariedad con otras instituciones*”.

Según su experiencia, ¿Cómo fue el abordaje que realizó para llevar a cabo esta función?

¿Podría describir alguna situación particular que surgiera en el año 2017 tras la implementación de la doble jornada en primer ciclo en la escuela Nina N° 26 “Justo José de Urquiza?

SE ABORDÓ PENSANDO ESTRATEGIAS PARA CONCRETAR LA INCLUSIÓN DE MANERA PLENA, TEJIENDO REDES DE CONEXIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES Y PROFESIONALES COMO LOS DEL EQUIPO DE SAIE Y LA ESCUELA INTEGRAL.

7.¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para conformar los agrupamientos de niños y niñas para los talleres en primer ciclo? (Marcar con una cruz lo que corresponda)

Edades__

Intereses_X

Grados__X

Sexo_

Otros_____

8.Los talleres, como dispositivos pedagógicos singulares de esta experiencia, ¿Qué temáticas ofrecían?, ¿Cuáles eran sus dinámicas?, ¿Sus frecuencias?, ¿Sus producciones?

LOS TALLERES OFRECIAN MEJORAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO Y FORTALECIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES, ESTIMULAR SUS CAPACIDADES, DESTREZAS, HABILIDADES.

9.La doble jornada tiene como uno de sus objetivos “Enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”. Desde su rol como MAU considera que:

· ¿Pudieron articular la tarea de modo de generar iniciativas pedagógicas con las características que describe el objetivo?

· Si lo realizaron, ¿podría describir algunas de ellas?

DESDE LOS TALLERES, BRINDAMOS UN ACOMPAÑAMIENTO A CADA UNA DE LAS TRAYECTORIAS DE LOS NIÑOS, ESTIMULANDO CON ACTIVIDADES, QUE PUEDAN INCENTIVARLOS, Y RESCATAR SABERES, SIEMPRE DESDE UN OBJETIVO LUDICO Y DINAMICO.

PODRIA MENCIONAR, LA INCLUSION DE NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES EN LOS TALLERES DE DANZA.

10. Para un buen desarrollo de la doble jornada la Res. N° 1364 menciona *que es rol de la MAU integrar a docentes y talleristas en función de garantizar el aprendizaje de niños y niñas* ¿Qué estrategias se planificaron para tal fin? ¿Se realizaron acuerdos? Si su respuesta es afirmativa ¿Podría mencionarlos?

DESDE NUESTRA INSTITUCION, DOCENTES Y TALLERISTAS REALIZABAN UN TRABAJO ARTICULADO, DONDE SE PLANIFICABA CADA TEMA QUE SERIA DADO.

11. Los insumos necesarios, como material didáctico específico para cada una de las propuestas de los talleres ¿De qué modo se obtenía? ¿Cómo se gestionaba su uso y mantenimiento?

TRATABAMOS DE ORGANIZAR FERIAS AMERICANAS, RIFAS, QUIOSCO Y EL FESTIVAL FLOR DE JACARANDÁ DEJABA FONDOS CON LOS QUE SOLVENTABAMOS LOS GASTOS DE LOS TALLERES.

EL USO SE GESTIONABA CON LOS TALLERISTA PARA QUE LLEVARAN UN CONTROL, HABIA MUEBLES DESTINADOS AL RESGUARDO DEL MATERIAL DE LOS TALLERES COMO POR EJEMPLO LA INDUMENTARIA DE DANZA.

12. Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la ampliación de jornada.

Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.					
Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres					
Delegación de tareas familiares a los docentes					

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

NUESTRA INSTITUCION NO CONTABA CON EL ESPACIO FISICO PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS TALLERES.

13. Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la jornada extendida.

Mejora la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					

Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula						
---	--	--	--	--	--	--

14.¿Cómo fue la organización de los tiempos de la doble jornada para los estudiantes de primer ciclo? ¿Se presentaron problemáticas a raíz de este tema? ¿Podría mencionar algunas de ellas?

LOS NIÑOS DEL PRIMER CICLO, DEBIERON ACOSTUMBRARSE A ESTA NUEVA EXTENSION HORARIA, COMO TODO LO NUEVO, SE LES DABA UN PERIORDO EN EL QUE SE IBA EXTENDIENDO DE APOCO EL HORARIO, DESPUES SE FUE ACOMODANDO, Y LOGRARON LA ADAPTACION A LA ESCUELA NINA.

15.¿Qué beneficios e inconvenientes considera usted que generó la implementación de tal política en la dinámica institucional?

EN NUESTRA INSTITUCION, SE NOTARON PROBLEMATICAS POR LA FALTA DE AULAS PARA LA DISTRIBUCION DE LOS GRUPOS DE LOS TALLERES.

16.Junto al equipo directivo ¿Han analizado cambios, modificaciones en los aprendizajes de los estudiantes en segundo ciclo tras la implementación de la doble jornada desde primer ciclo?

DESDE EL EQUIPO DIRECTIVO, VEMOS CAMBIOS MUY IMPORTANTES PARA NUESTROS ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO, DONDE SE PUEDE NOTAR UN GRAN AVANCE EN CUANTO A LO PEDAGOGICO, LOS ACOMPAÑAMIENTOS DE TALLER, SIRVEN DE APOYO PARA EL FORTALECIMIENTO DE APRENDIZAJES.

17.Con la implementación de esta experiencia, ¿Entiende que hubo transformaciones en el vínculo escuela-familia-comunidad? En caso de ser afirmativa la respuesta, ¿Podría mencionar algunos?

SI, NOTABLEMENTE HUBO UNA MEJOR RELACION ENTRE ESCUELA-FAMILIA-COMUNIDAD, LOGRANDO UN MEJOR VINCULO EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES, ACOMPAÑANDO CADA TRAYECTORIA.

18.Desde su rol como MAU y de acuerdo a su experiencia, le solicito que plantee tres puntos que considera como valiosos en cuanto a las políticas de inclusión.

TRABAJO EN EQUIPO

ELIMINA BARRERAS

DESARROLLAR CAPACIDADES

PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS NIÑOS.

Anexo X. Respuestas de los docentes y respuestas entrevista a directivo

Formularios completos docentes

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 41

2.Género:

· Femenino: _X_

· Masculino: _

· Otros: _

3.Antigüedad en el cargo:

· 1-5 años _

· 6-10 años: _X_

· +10 años: _

4.Título: PROFESORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

5.Grado en el que se desempeña: 4TO GRADO

6. ¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

-Muy cómodo/a X

-Algo cómodo/a

7.Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la doble jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					

Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula						
---	--	--	--	--	--	--

8.¿Qué aportes en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de ampliación de jornada implementados desde primer ciclo?

Los talleres ayudaron en el refuerzo de actividades, articulando con los contenidos dados en cada área.

9.¿De qué manera organizó la articulación con los talleristas de primer ciclo? Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

Se pensó en implementar un cuaderno de comunicados entre docentes del aula y talleristas. La MAU hizo la articulación

10.Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

Se debieron organizar, recreos, horarios de almuerzo. Dado que el espacio es reducido, se organizó por tandas.

11.Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la doble jornada.

- Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas...2..
- Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres...3..
- Confiar tareas familiares a los docentes...3..

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

Comedor, pequeño, escasa cantidad de baños, pocas aulas.

12.Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo de ampliación de jornada como política de inclusión en primer ciclo, tres puntos que considere como valiosos y tres que no se corresponderían a la experiencia de escuelas Nina.

La doble jornada, llevó a que los alumnos que de otra manera no podían participar, tuvieran inglés, danzas (incluyendo niños con discapacidades físicas) TICS y otras disciplinas.

En cuanto a la alimentación, permitió que cada niño tuviera un plato saludable cada día.

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 31

2.Género:

· Femenino: X

· Masculino:

· Otros:

3.Antigüedad en el cargo:

· 1-5 años X

· 6-10 años:

· +10 años:

4.Título: PROFESORA PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

5.Grado en el que se desempeña: 6TO GRADO

6. ¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

-Muy cómodo/a X

-Algo cómodo/a

7.Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la doble jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes						
Mayor tiempo favorece la atención personalizada						
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula						

8.¿Qué aportes en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de ampliación de jornada implementados desde primer ciclo?

Algunos aportes favorecieron en cuanto a la lectoescritura, motricidad.

9.¿De qué manera organizó la articulación con los talleristas de primer ciclo? Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

La organización con los talleristas en cuanto a la articulación no era fluida, dado que no había un espacio adecuado para ese fin.

10.Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

En ese momento fue muy complejo tanto para los padres, como para los alumnos acostumbrarse a lo nuevo.

11.Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la doble jornada.

-Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.....1

- Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres.....2

-Confíar tareas familiares a los docentes.....2

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

La falta de espacio debido a la falta de infraestructura, los materiales eran pagados por los docentes, las reuniones no se realizaban como debían, no nos poníamos de acuerdo.

12.Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo de ampliación de jornada como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considere como valiosos y tres que no se corresponderían a la experiencia de escuelas Nina.

Como Valioso:

Motricidad y expresión corporal.

Alimentación

Las propuestas del taller en cuanto a la lectoescritura

No se correspondería:

Organización y articulación entre docentes y talleristas-

El material debería ser algo que sea brindado desde la escuela /estado

El espacio no se preparó antes de poner en marcha el proyecto.

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 49

2.Género:

· Femenino: ___ X

· Masculino: ___

· Otros: ___

3.Antigüedad en el cargo:

· 1-5 años ___

· 6-10 años: ___

· +10 años: ___X

4.Título: PROFESORA DE PIANO ELEM

5.Grado en el que se desempeña: De 1ero a 6to

6.¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

-Muy cómodo/a X

-Algo cómodo/a

7.Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la doble jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula					

8.¿Qué aportes en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de ampliación de jornada implementados desde primer ciclo?

Un aporte importante que ofrecieron los talleres es el refuerzo de los contenidos para mejorar el aprendizaje.

9.¿De qué manera organizó la articulación con los talleristas de primer ciclo? Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

La articulación se dio desde el área, un enfoque teórico y desde los talleres llevar a la práctica dicha teoría.

10.Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

Los espacios y tiempos se abordaron de la siguiente manera:

Los alumnos ingresan a la escuela a las 8 de la mañana, desayunan y realizan las actividades curriculares con sus respectivos recreos, por la tarde continúan con los talleres, no conozco bien la distribución del tiempo ya que no participaba en ellos.

11.Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la doble jornada.

-Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.....5

- Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres... 1..

-Confíar tareas familiares a los docentes.....2

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

La falta de espacios y materiales para realizar las propuestas, no había un espacio para organizar la jornada extendida en el establecimiento.

12.Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo de ampliación de jornada como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considere como valiosos y tres que no se corresponderían a la experiencia de escuelas Nina.

Valioso:

1. *Contención de los chicos*

2. *Apoyos en las actividades y practicas*

3. *Integración con diferentes escuelas (escuelas integrales)*

No se correspondería:

1-*Falta de tiempo en el hogar para realizar tareas*

2-*pocos espacios para comunicarse entre talleristas y docentes (curriculares)*

3-Sobrecarga de actividades en primer ciclo

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808, antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 62

2.Género:

· Femenino: X

· Masculino:

· Otros:

3.Antigüedad en el cargo:

· 1-5 años

· 6-10 años:

· +10 años: X

4.Título: MAESTRA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA, ESPECIAL, DIBUJO Y GRABADO.

5.Grado en el que se desempeña: PRIMER Y SEGUNDO CICLO

6.¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

-Muy cómodo/a X

-Algo cómodo/a

7.Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la doble jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes					
Mayor tiempo favorece la atención personalizada					

Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula						
---	--	--	--	--	--	--

8.¿Qué aportes en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de ampliación de jornada implementados desde primer ciclo?

Que se ofrece idioma, TICs, danza y acompañamientos que fortalecen las asignaturas.

9.¿De qué manera organizó la articulación con los talleristas de primer ciclo? Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

Se organizó institucionalmente las planificaciones, donde se aportó desde la articulación.

10.Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

Considero que los chicos se adaptaron favorablemente y con más contención hacia ellos.

11.Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la doble jornada.

-Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.....2

- Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres.....5

-Confiar tareas familiares a los docentes.....5

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

A que no había casi nada, a que las familias delegan todo, a la situación social de algunas de las familias con escasa educación.

12.Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en la ampliación de jornada como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considere como valiosos y tres que no se corresponderían a la experiencia de escuelas Nina.

Como Valioso:

Alimentación de los chicos

Inclusión con escuelas espaciales.

Educación y acompañamiento.

No se correspondería:

Acompañamiento escaso por parte de las familias.

Falta de recursos

Falta de organización de las asignaturas

Estimados/as colegas:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 37

2.Género:

· Femenino: X

· Masculino:

· Otros:

3.Antigüedad en el cargo:

· 1-5 años

· 6-10 años: X

· +10 años:

4.Título: PROFESORA EN EDUCACION TECNÓLOGICA DE POLIMODAL Y EGB 3

5.Grado en el que se desempeña: PRIMER Y SEGUNDO CICLO

6.¿Qué tan cómodo/a se sintió trabajando en una escuela Nina desde primer ciclo?

-Muy cómodo/a X

-Algo cómodo/a

7.Determine en una escala del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de la doble jornada.

Mejora en la calidad de los aprendizajes					

Mayor tiempo favorece la atención personalizada					
Mayor atención a las problemáticas presentes en el aula					

8.¿Qué aportes en cuanto a los aprendizajes considera que le ofrecieron a los estudiantes los talleres de ampliación de jornada implementados desde primer ciclo?

Recreación y mayor comprensión de los saberes básicos como lectura, escritura, suma y resta.

9.¿De qué manera organizó la articulación con los talleristas de primer ciclo? Teniendo en cuenta que la doble jornada tiene como uno de sus objetivos “enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”

Adaptando los contenidos de acuerdo a las necesidades de los docentes y los temas que se van trabajando.

10.Según su experiencia ¿cómo se abordaron institucionalmente los espacios y tiempos que involucran la doble jornada desde primer ciclo?

Los chicos se fueron adaptando ya que el cambio fue en forma gradual.

11.Califique del 1 al 5 (donde 1 es poco relevante y 5 muy relevante), su valoración acerca de las problemáticas que detectó en el establecimiento tras la implementación de la doble jornada.

-Falta de espacios y materiales para realizar las propuestas.....5

- Coordinación entre los horarios de clase, recreación, talleres.....3

-Confiar tareas familiares a los docentes.....4

En cualquiera de los casos anteriores, ¿a qué razones lo puede atribuir?

A razones edilicias, falta de predisposición y cumplimiento por parte de los docentes y la falta de conocimientos referidos al nivel educativo por parte dela familia

12.Plantee, de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en la ampliación de jornada como política de inclusión en el primer ciclo, tres puntos que considere como valiosos y tres que no se corresponderían a la experiencia de escuelas Nina.

Como Valioso:

Alimentación de los chicos

Acompañamiento en las actividades y práctica.

Inclusión con escuelas espaciales.

No se correspondería:

Delegación de las familias a los docentes en todo lo que respecta a la educación.

Falta de individualización para acompañar los comienzos en primer ciclo

Falta de comunicación entre turnos.

Guía de preguntas y respuestas entrevista directivo.

1.¿Cuál es su percepción acerca de las Escuelas Nina en clave de Políticas de Inclusión que se llevan a cabo en nuestra provincia?

Para mí, las escuelas NINA les dan oportunidades a los chicos, a aquellos que no pueden adquirir talleres como Inglés, arte, se les brindan muchas posibilidades a los chicos que no pueden asistir a clases particulares, para mí es un proyecto perfecto.

2.¿Qué estrategias organizacionales y curriculares utilizó el equipo directivo para gestionar esta nueva experiencia pedagógica?

Las gestiones fueron muchas, las organizaciones muy meticolosa, esa parte dio un giro a partir de que teníamos que organizar la parte curricular a la mañana y la parte de talleres a la tarde y que todo concuerde, que los talleristas se adapten a trabajar a la par de los docentes sin entorpecer las actividades de estos.

3.La doble jornada tiene como uno de sus objetivos “Enriquecer las prácticas educativas y las trayectorias escolares desde iniciativas pedagógicas inclusivas, creativas, significativas y dinámicas”. En su institución y desde un encuadre pedagógico e institucional,

· ¿pudieron articular la tarea de modo de generar iniciativas pedagógicas con las características que describe el objetivo?

· Si lo realizaron, ¿podría describir algunas de ellas?

Si, en nuestra escuela se pudo dar un encuadre pedagógico institucional, trabajando docentes y talleristas como pareja pedagógica, es decir las cuestiones curriculares que se dan a la mañana el tallerista lo continua a la tarde apoyando el trabajo de los docentes a la mañana, esto dio muy buenos resultados.

4.Los talleres, como dispositivos pedagógicos singulares de esta experiencia, ¿Qué temáticas ofrecían?, ¿Cuáles eran sus dinámicas?, ¿Sus frecuencias?, ¿Sus producciones? ¿De qué manera obtenía los fondos para adquirir el material didáctico destinado a los talleres?

Los talleres que se ofrecían a los estudiantes, eran acompañamiento al estudio tanto en lengua como en matemática, música, artes visuales, inglés, cerámica, tics y educación física se distribuyeron según las horas establecidas por el régimen de escuelas Nina, la frecuencia era semanal, el horario era de 13:00hs. a 16:00hs. En cuanto a sus producciones eran muy

variadas y muy ricas, para hacer partícipes a las familias organizábamos muestras al finalizar los proyectos en los cuales exponían sus producciones finales, fueron muchísimas todas impulsadas desde lo lúdico, por mencionar algunas podría decir que se exponían los trabajos realizados en cerámica, cuadros, sonorizaciones en música, campamentos fue así que surgió el festival “Flor de jacarandá”, como muestra del taller de danza, al comienzo fue institucional, luego fue creciendo sumando otras escuelas Nina de la ciudad hasta convertirse en un hermoso festival al que asistieron escuelas de otros departamentos.

Al comienzo recibíamos fondos para comprar material didáctico destinado a los talleres, después esto se fue diluyendo y tuvimos que organizarnos institucionalmente para recaudar los fondos para solventar esos gastos por medio de ferias americanas, venta de rifas y quiosco.

5.La infraestructura de la institución, comedor, aulas y baños, ¿Fue acorde para la implementación de la doble jornada desde primer ciclo? Si hubo inconvenientes, ¿Cuáles fueron y cómo se resolvieron?

La infraestructura de la escuela, lamentablemente, no fue modificada acorde a lo que esperábamos, hubo muchos inconvenientes con los espacios, tuvimos que ocupar el galpón, la biblioteca y el comedor para dar clases en los talleres, no había suficiente espacio como nos habían prometido, institucionalmente se hizo todo lo posible para que estos espacios que si bien no eran aulas, estuvieran los más cómodos posible, se gestionaron en las vías correspondientes la ampliación de aulas, baños, comedor y mobiliario pero fueron promesas que no se cumplieron, han pasados varios años y la infraestructura de la escuela está tal cual al comienzo de incorporarse al proyecto de escuelas Nina.

6.¿Cómo fue la organización de los tiempos de la ampliación de jornada para los estudiantes de primer ciclo? ¿Si se presentaron problemáticas a raíz de este tema, podría mencionar algunas de ellas?

La organización para la jornada extendida de 1er ciclo fue similar que la organización para 2do ciclo, lo único que al principio se hacía una pequeña adaptación para que se fueran adaptando paulatinamente.

7.¿Qué beneficios e inconvenientes considera usted que generó la implementación de tal política en la dinámica institucional?

Considero que no se generaron problemáticas que no se pudieron resolver a raíz de este tema, al contrario fue una hermosa experiencia, a los chicos les gustaba el tema de los talleres, se los veía motivados, entretenidos, se podían detectar las afinidades que tenían ya

sea hacia el arte, música, tics, ect. Fue muy linda la implementación de la doble jornada en Primer ciclo.

8. Junto a su equipo de trabajo y con la MAU, ¿Han analizado cambios, modificaciones en los aprendizajes de los estudiantes en segundo ciclo tras la implementación de la doble jornada desde primer ciclo?

Si, junto al equipo directivo y MAU hemos analizado muchos cambios, muchas modificaciones en 2do ciclo que les permiten estar más preparados para ingresar al nivel secundario, siempre se están implementando cambios en favor de potenciar los aprendizajes.

9. Con la implementación de esta experiencia, ¿Entiende que hubo transformaciones en el vínculo escuela-familia-comunidad? En caso de ser afirmativa la respuesta, ¿Podría mencionar algunos?

Si, con esta experiencia generaron muchos cambios con el vínculo escuela-familia comunidad estamos más comprometidos, comunicándonos con las familias, mostrándoles las posibilidades que les brinda la escuela Nina de poder aprender inglés desde chiquitos, de majear una computadora, siempre charlando de cómo se favorecen los aprendizajes con estas experiencias.

10. Desde su rol y función como parte del equipo directivo de la institución y de acuerdo a la experiencia llevada a cabo en su gestión, le solicito que plantee tres puntos que considera como valiosos en cuanto a las políticas de inclusión.

Desde mi rol y mi punto de vista, considero valioso en cuanto a las políticas de inclusión, es muy favorable para los chicos que no tiene la posibilidad de acceder a un idioma, a arte o música desde pequeños si no lo tienen en la escuela las familias no se los podrían pagar, también tienen la posibilidad de potenciar sus habilidades y destrezas desde pequeños y desarrollar la afinidad por algunas de las ramas que ofrecen los talleres.

Anexo XI: Respuestas entrevistas a estudiantes

Grupo 1 guía de preguntas y respuestas:

1. En el año 2017 ustedes estaban en 3er grado, la escuela los suma al proyecto Nina con 4hs más, o sea pasaron a quedarse todo el día ¿Se acuerdan que les contaron de ese cambio? ¿Cómo se los contaron en la escuela y en sus casas? ¿El por qué se iban a quedar más tiempo en la escuela? ¿Qué iban a hacer?

EST.1: - *“Me contó mi mamá, me explicó más, en la escuela las señas también.*

EST.2: - *“Yo me entere más en la escuela.*

EST.3: *Me entere igual que M... a lo primero no me gustaba mucho porque a veces nos peleábamos y me quería ir a mi casa.*

2. ¿Cuál fue su reacción cuando les dijeron que debían ir a escuela Nina (Todo el día) ¿Les sorprendió? ¿Les gustó? ¿No les gustó?

EST.1: - *Me gustó porque pensé voy a estar más tiempo con mis amigas.”*

EST.2 - *“Me gusto porque podía estar jugando más tiempo”.*

EST.3:- *“A lo primero no me gustaba mucho porque a veces nos peleábamos y me quería ir a mi casa.”*

3. ¿Después de este cambio se transformaron algunas costumbres que venían teniendo en su día a día? ¿Cuáles? ¿Cómo se sintieron?

EST.1: - *“En mi casa cambio mucho, más para mi mamá que se tenía que organizar para cocinar temprano para llegar a tiempo, porque me iba a buscar a la escuela para comer, comía con mi familia y después me llevaba de nuevo.”*

EST.2:- *“Yo me quedaba todo el día en la escuela, lo que cambió es que antes, después de comer nos íbamos a lo de mi abuela y me quedaba jugando, después íbamos a visitarla a la tardecita cuando salía de la escuela.*

EST.3: - *“Si, lo que cambio es que no comimos más todos juntos en mi casa, también después de comer me quedaba jugando en mi casa y en la escuela entrábamos a los talleres”*

4. ¿Qué talleres hicieron ese año? ¿Qué hacían en ellos? ¿Qué cosas lindas recuerdan de esos momentos? ¿En los talleres de acompañamiento a la lengua y la matemática hacían tareas que les daba la maestra de la mañana?

EST.1: - *“Tuvimos arte y música, me encantaba el taller de arte.”*

EST.2: -“Gimnasia, me gustaban mucho los juegos de bailar, las coreografías que hacíamos y música, me gusto una vez que las señas hicieron una coreografía del sol y la luna y nos pintaron la cara.”

EST. 1: “Yo no me animé a participar de las coreografías, pero hacíamos de todas manualidades y eso me gustaba, una vez hicimos macetitas de corcho para poner en la heladera y le pusimos plantitas, estaban re buenas, me encantaban a mí y esas son las cosas que me acuerdo.”

EST.3:“Talleres de matemática, ciencias naturales, lengua y Ciencias Sociales; Pero el que más me gustaba era arte

“La tarea no, no nos daban tarea a la mañana y si a veces nos faltaba terminar algo lo terminábamos en nuestras casas.”

EST 2 : Me acuerdo un día que me gustó mucho, fue cuando para la muestra de los talleres hicieron un circo. ¿Se acuerdan?

EST. 3 LU: SIII, pero no me acuerdo de que hice jajaja.

EST. 1: -Siii, fue re lindo ese día, me acuerdo que hice de tigre, todos hacíamos algo de los talleres para hacer como en un circo.

EST 2: -“yo hice de payasa, mi mamá me hizo la ropa, pero era como domadora de los animales, algo así” jaaj

EST 3:- “Haaa ya me acuerdo de que hice, era medio malabarista hacíamos juegos con diferentes cosas de educación física, pelotas y eso.

5.¿Recuerdan alguna experiencia diferente que pudieron tener por ir a una escuela Nina?

EST.1: -“Creo que las otras escuelas no salen tanto, nosotros a la tarde íbamos al los parque a hacer gimnasia, o la plaza a trabajar con los otros talleres de sociales por ejemplo, visitábamos todas las semanas distintos lugares con los talleres”

EST.2: -“A mi gustaban los campamentos, todos los juegos que hacíamos. Jaja”

EST.3: -“siii, lo más lindo los campamentos, me gustaba cuando ponían la bolsa con jabón y nos trabamos como en tobogán de agua. Jajaj”.

6.¿La escuela en ese momento era cómoda? ¿Tenía aulas, baños y comedor suficientes para todos?

EST.1: -“Ehhhh, el comedor era muy chiquito, comí muy pocas veces, las veces que me que me quede la comida estaba fría o pasada porque me tocaba entrar en el último turno, por eso mi mamá me iba a buscar a las 12.”

-“La luz todo el tiempo titilaba, más nos dábamos cuenta en el baño, y las puertas se trancaban y a veces nos quedábamos encerrados.”

EST.2: -“Claro, el comedor era chicos entonces íbamos entrando por grupos o por grados a comer, yo siempre me quedé a comer en la escuela, para mí la comida era rica.

-“También, atrás de todo, en el patio había un galpón que usábamos de aula, era muy chiquito, nos sentábamos todos en una mesa y estábamos muy apretados más, en verano que no había ventilador.

EST.3: -“A mí me hubiese gustado que arreglaron los baños, el del medio siempre estaba roto, después se rompió el bebedero,

7.¿Recuerdan si hubo algún problema ese año en relación al cambio de la escuela a Nina? (Talleres, horarios, comidas).

EST.1: -El revuelo más grande era cuando tocaba el timbre de las 12, salíamos corriendo con la mochila del aula para ir a donde nos tocaba el taller, a mí me tocaba el lado de la dirección, no es que solo era 3ero que se nos cambiábamos, era más todos los grados que se cambiaban a sus grupos y siempre aparecía algún chico que no era de nuestro grupo que se había confundido ajaajaj.

EST.2: -“Si, a mí me tocaba el taller en la biblioteca pero entraba enseguida al comedor entonces todos corríamos y tirábamos las mochilas, ajaja. Algunos perdían la mochila o se olvidaban donde tenían que ir.

EST.3: -A mí me tocaba donde era el aula de 3ro, entonces dejaba la mochila ahí y me iba a esperar para entrar al comedor.

8.¿Estar más tiempo en la escuela ayudó a que las seños y profes los atendieran de manera personalizada?

EST.: -“Más o menos porque siempre estaban muy ocupados”

EST.2:- “A lo primero sí, cuando nosotros éramos los más chicos, pero después cuando empezaron a ir los más chiquitos y nosotros éramos los más grandes, era más difícil porque tenían que explicarles a ellos y nosotros ya lo sabíamos, es como que siempre volvían a empezar.

EST.3:- “Si, las seños estaban todo el tiempo ayudándome, pero a mí a veces no me alcanzaba tocaba el timbre y me tenía que cambiar de taller.

9.¿Creen que la escuela Nina favoreció sus aprendizajes? ¿Cómo?

EST.1: -Más o menos, los acompañamientos esos que le contamos me ayudaban a entender más lo de la mañana, también en otros talleres siempre aparecía algún tema de la

mañana, a mi gusto y me ayudó, nunca me costaron tampoco las cosas de la escuela siempre hacia todo bien.”

EST.2: - *“A mí lo que más me ayudo fue el taller de apoyo a matemática, me costaba mucho la división por 2 cifras.”*

EST.3: - *¡Inglés ahora en el secundario es lo mejor! Porque los otros chicos no entienden nada y yo si esta bueno que vamos avanzando, porque en los talleres nos enseñaban hasta una parte y como venían los chiquitos empezaban de cero de nuevo.*

Grupo 2 guía de preguntas y respuestas:

1.En el año 2017 ustedes estaban en 3er grado, la escuela los suma al proyecto Nina con 4hs más, o sea pasaron a quedarse todo el día ¿Se acuerdan que les contaron de ese cambio? ¿Cómo se los contaron en la escuela y en sus casas? ¿El por qué se iban a quedar más tiempo en la escuela? ¿Qué iban a hacer?

EST. 1:- *“Me acuerdo que me enteré por mi papá, porque él trabaja ahí, yo iba con él y me quedaba un rato más hasta que terminaba entonces un día me dijo ahora podés comer acá y a las 4 te vengo a buscar.”*

EST. 2: - *“No me explicaron mucho, directamente me dijeron te quedas todo el día en la escuela.”*

EST.3: - *“A mí me contó mi mamá”*

2.¿Cuál fue su reacción cuando les dijeron que debían ir a escuela Nina (Todo el día) ¿Les sorprendió? ¿Les gustó? ¿No les gustó?

EST. 1: - *“A mí lo primero no me gustó, porque me gusta estar tranquila, extrañaba mi casa y a la tarde era mucho bullicio, me aturdí.”*

EST. 2: - *“A mí si me gustó, porque me gustaba quedarme jugando, en el patio habían pintado juegos.”*

EST. 3: - *“Me sorprendió un poco a lo primero y después me fui acostumbrando”*

3.¿Después de este cambio se transformaron algunas costumbres que venían teniendo en su día a día? ¿Cuáles? ¿Cómo se sintieron?

EST. 1:- *“Y si cambio que yo me quedaba a esperar a mi papá hasta que termine de trabajar y después me quede a comer y en los talleres. Me tenía que levantar más temprano también.”*

EST. 2: - *“Me cambio que me acostaba más temprano y no comía en mi casa, lo demás si me gustaba porque podía jugar más tiempo.”*

EST. 3:- *“Me cambio que no me veía con mi hermanita y no peleábamos tanto jajaj.”*

4.¿Qué talleres hicieron ese año? ¿Qué hacían en ellos? ¿Qué cosas lindas recuerdan de esos momentos? ¿En los talleres de acompañamiento a la lengua y la matemática hacían tareas que les daba la maestra de la mañana?

EST. 1: - *“Yyy no me acuerdo bien, teníamos lengua y matemática.”*

- *“No, no hacíamos la tarea de la mañana, a la mañana no nos daban tarea.”*

- *“El taller que más me gustó fue arte, me gustaba cuando hacíamos diferentes caras en papel. (Rostros pintados).”*

EST. 2: - *“También había taller de computación, y música a mí el que más me gustaba era música, me acuerdo una vez que hacíamos ritmos con vasos y otros con tambores.”*

EST.3: - *Eeh ¿qué talleres faltan?,*

- *Educación física y cerámica, a mi gustaba hacer cositas en arcilla y después quedaban duros y los pintábamos.*

5.¿Recuerdan alguna experiencia diferente que pudieron tener por ir a una escuela Nina?

EST. 1: - *Si, los campamentos, a mi gustaba porque jugaba todo el día con mis amigas.*

EST. 2: - *Los campamentos si eran algo que nunca habíamos hecho, me acuerdo que a la noche hacíamos caminatas con linternas. Jaja*

EST.3:- *Los campamentos también, me gustaban jugábamos todo el día volvía re cansada!!!Lo que más me gustaba era cuando jugábamos con agua.*

6.¿La escuela en ese momento era cómoda? ¿Tenía aulas, baños y comedor?

EST. 1:- *Yyyy no muy cómoda, más que nada el comedor, que no entrábamos todos. Y para ir al aula del fondo del patio si llovía, nos mojábamos.*

EST. 2: - *No era cómoda, nos teníamos que cambiar de aulas porque no alcanzaban.*

EST.3:- *No era cómoda las aulas, comedor y los baños a veces se rompían, pero a mí me gustaba jugar en el patio porque si era re grande.*

7.¿Recuerdan si hubo algún problema ese año en relación al cambio de la escuela a Nina? (Talleres, horarios, comidas).

(Respuesta grupal)

- *No nos acordamos, creemos que no hubo problemas.*

8.¿Estar más tiempo en la escuela ayudó a que las señas y profes los atendieran de manera personaliza?

(Respuesta grupal)

-SI, siempre los profes nos ayudaban.

9.¿Creen que la escuela Nina favoreció sus aprendizajes? ¿Cómo?

EST. 1: *-Si, me ayudó mucho, yo era muy tímida y me ayudo a compartir con los otros chicos.*

EST. 2: *-Si, en el secundario ahora a los otros les cuesta más inglés y yo ya se hablar algunas cosas.*

EST.3: *-Y a mí me costaba mucho mucho lengua leer y también escribir aunque no tanto y en los talleres de lengua me ayudaban a practicar eso que me costaba.*

Grupo 3 guía de preguntas y respuestas:

1.En el año 2017 ustedes estaban en 3er grado, la escuela los suma al proyecto Nina con 4hs más, o sea pasaron a quedarse todo el día ¿Se acuerdan que les contaron de ese cambio? ¿Cómo se los contaron en la escuela y en sus casas? ¿El por qué se iban a quedar más tiempo en la escuela? ¿Qué iban a hacer?

EST. 1: *-“Me acuerdo muy poco, más o menos me contaron en mi casa”*

EST. 2: *-Me dijeron en la escuela y en mi casa más o menos me explicaron de que teníamos más horas de lo normal que tenía.*

EST.3: *Me contaron en casa y en la escuela me dijeron más claro para que eran esas horas.*

2.¿Cuál fue su reacción cuando les dijeron que debían ir a escuela Nina (Todo el día) ¿Les sorprendió? ¿Les gustó? ¿No les gustó?

EST. 1: *-A lo primero me sorprendí mucho, pensaba que eran muchas horas y no me iba a acostumbrar.*

EST. 2: *- Me sorprendí y no me gustaba la idea a lo primero.*

EST.3: *-Me gustó porque a me gustaba ir a la mañana.*

3.¿Después de este cambio se modificaron algunas costumbres que venían teniendo en su día a día? ¿Cuáles? ¿Cómo se sintieron?

EST. 1: *-Si, cambiaron me quedaba a comer con mis amigos en la escuela y veía menos a mi familia también.*

EST. 2: *-si cambiaron, mi mamá me mandaba a dormir temprano porque me cansaba mucho.*

EST.3: *-y si cambio que ya no comía en casa y no jugaba tanto tiempo con mis hermanos.*

4.¿Qué talleres hicieron ese año? ¿Qué hacían en ellos? ¿Qué cosas lindas recuerdan de esos momentos? ¿En los talleres de acompañamiento a la lengua y la matemática hacían tareas que les daba la maestra de la mañana?

EST. 1: *-Teníamos talleres parecidos a lo que dábamos a la mañana como lengua y matemática y también, tics, gimnasia rítmica.*

-No, en esos talleres no hacíamos la tarea, va en ninguno porque no nos daban tarea a la mañana.

EST. 2: *-Ehhh también taller de inglés, arte y cerámica.*

EST.3: *-Taller de música.*

EST.1: *-Me gustaba cuando trabajábamos afuera con las plantitas, en la huerta o en el jardín.*

5.¿Recuerdan alguna experiencia diferente que pudieron tener por ir a una escuela Nina?

(Respuesta grupal)

-Si, salíamos a trabajar afuera casi siempre, o íbamos a los parques y plazas, en el viaje nos juntábamos entre amigos y charlábamos mucho.

6.¿La escuela en ese momento era cómoda? ¿Tenía aulas, baños y comedor suficientes para todos?

EST. 1: *-“ No, la escuela no era cómoda, no había espacio éramos muchos chicos”*

EST. 2: *No, no era cómoda, el galpón era feo*

EST.3: *“No, era cómoda en el comedor no entrábamos todos juntos”*

7.¿Recuerdan si hubo algún problema ese año en relación al cambio de la escuela a Nina? (Talleres, horarios, comidas).

EST. 1: *“Si, había más problemas a la hora del comedor”*

EST. 2: *-“Si, porque todos nos cambiamos de aula y corrían por todos lados”*

EST.3: *-A veces cuando nos cambiábamos de taller no nos acordábamos donde teníamos que ir y después ya nos acostumbramos.*

8.¿Estar más tiempo en la escuela ayudó a que las señas y profes los atendieran de manera personalizada?

EST. 1: *A lo primero si, por que estábamos solos, después cuando nos juntaron con los otros grados no tenían tanto tiempo.*

EST. 2: *Para mí no.*

EST.3: *Algunas veces si otras veces estaban muy ocupadas las señas.*

9.¿Creen que la escuela Nina favoreció sus aprendizajes? ¿Cómo?

EST. 1: *-Si me favoreció, aprendía de mis compañeros, aprendí a compartir más y las señas también enseñaban muchas cosa que me ayudan a entender más las cosas de la escuela, aprendí cosas diferentes como computación y plantas de la huerta o el jardín*

EST. 2: *-Si me ayudó porque a lo primero era muy tímido, aprendí cosas nuevas.*

EST.3:- *Si me ayudaban en matemática que me costaba más antes.*

Grupo 4 guía de preguntas y respuestas:

1.En el año 2017 ustedes estaban en 3er grado, la escuela los suma al proyecto Nina con 4hs más, o sea pasaron a quedarse todo el día ¿Se acuerdan que les contaron de ese cambio? ¿Cómo se los contaron en la escuela y en sus casas? ¿El por qué se iban a quedar más tiempo en la escuela? ¿Qué iban a hacer?

EST 1: *-No me acuerdo bien quien me dijo, pero si me dijeron que me quedaba en la escuela y comía ahí.*

EST. 2: *-Me conto mi mamá.*

EST. 3:- *Me fueron contando en la escuela las señas y algo en casa pero no sabían bien como era.*

2¿Cuál fue su reacción cuando les dijeron que debían ir a escuela Nina (Todo el día) ¿Les sorprendió? ¿Les gustó? ¿No les gustó?

EST 1:-*A lo primero me sorprendió, pensaba que no iba estar con mi familia, que me tenía que quedar todo el tiempo, pero cuando empezó me di cuenta como era y me acostumbre.*

EST. 2: *-Me sorprendió y no me gustó la idea a lo primero.*

EST. 3: *-Si, me gustó.*

3.¿Después de este cambio se transformaron algunas costumbres que venían teniendo en su día a día? ¿Cuáles? ¿Cómo se sintieron?

EST 1:- *Si, después de este cambio me acostumbre a estar en la escuela.*

EST. 2: *-Yo quería ir a jugar a la pelota a la tarde y estaba en la escuela, a veces mi mamá me buscaba para comer.*

EST. 3:- *Cambió que empecé a comer en la escuela y antes comía en mi casa.*

4.¿Qué talleres hicieron ese año? ¿Qué hacían en ellos? ¿Qué cosas lindas recuerdan de esos momentos? ¿En los talleres de acompañamiento a la lengua y la matemática hacían tareas que les daba la maestra de la mañana?

EST 1:- *Creo que era taller de matemática, lengua, arte yyy otros más.*

EST. 2: *-Gimnasia, a mí me gustaba porque salíamos a jugar al patio.*

EST. 3:-*Había taller de inglés y computación, a mí me gustaba el de computación porque me gusta la tecnología y los juegos que hacíamos.*

5.¿Recuerdan alguna experiencia diferente que pudieron tener por ir a una escuela Nina?

(RESPUESTA GRUPAL)

Si, estábamos todo el día en la escuela los otros chicos no.

6.¿La escuela en ese momento era cómoda? ¿Tenía aulas, baños y comedor suficientes para todos?

EST 1: *-Para mí si, tiene un patio re grande para jugar y siempre estaba todo limpio.*

EST. 2: *-Lo más incómodo era el comedor porque no entramos todos juntos.*

EST. 3:-*Y el aula del fondo, no me gustaba ir a esa. (galpón).*

7.¿Recuerdan si hubo algún problema ese año en relación al cambio de la escuela a Nina? (Talleres, horarios, comidas).

EST 1: *-Creo que no hubo problemas con nada de eso, en la hora del comedor, nos preguntaban si quería repetir, había postre y todo.*

EST. 2:- *El problema para mí con los talleres era que a veces me cansaba.*

EST. 3: *-En la hora del medio día todos corríamos para cambiarnos de aula, algunas veces me perdía, me olvidaba a donde tenía que ir jajaj*

8.¿Estar más tiempo en la escuela ayudó a que las señas y profes los atendieran de manera personalizada?

(Respuesta grupal)

A veces nos atendían más y nos ayudaban a veces no tenían tanto tiempo estaban muy ocupados y éramos muchos cuando estábamos todos juntos.

9.¿Creen que la escuela Nina favoreció sus aprendizajes? ¿Cómo?

EST 1: *-Si, a mí me ayudo más con lengua que me costaba bastante, aprendí más rápido porque me enseñaban a la mañana y a la tarde en los talleres.*

EST. 2: *-Si, aprendí más cosas.*

EST. 3: *-Si, ahora se un poco de inglés y me gustaba escribir en la computadora.*

Grupo 5 guía de preguntas y respuestas:

1. En el año 2017 ustedes estaban en 3er grado, la escuela los suma al proyecto Nina con 4hs más, o sea pasaron a quedarse todo el día ¿Se acuerdan que les contaron de ese cambio? ¿Cómo se los contaron en la escuela y en sus casas? ¿El por qué se iban a quedar más tiempo en la escuela? ¿Qué iban a hacer?

EST: 1 - *Me acuerdo que me contaron que iban a agregar más horas a la tarde con talleres, a mis padre les mandaron una nota con los nuevos horarios que iban a agregar.*

EST:2- *Me contaron en mi casa y en la escuela que iba a cambiar el horario nos quedábamos hasta las 4.*

EST3: -*Me contó mi mamá, que iba a quedarme como mi hermano que estaba en 6to a los talleres.*

2. ¿Cuál fue su reacción cuando les dijeron que debían ir a escuela Nina (Todo el día) ¿Les sorprendió? ¿Les gustó? ¿No les gustó?

EST: 1- *Me gustó la idea de ir todo el día porque podía aprender muchas más cosas.*

EST:2-*Me gusto.*

EST3: -*Me gusto porque podía aprender más cosas.*

3. ¿Después de este cambio se transformaron algunas costumbres que venían teniendo en su día a día? ¿Cuáles? ¿Cómo se sintieron?.

EST: 1- *Se modificaron algunas cosas que hacia siempre, como por ejemplo dormía siesta y ya no podía y empecé a tomar la merienda más tarde cuando volvía a mi casa, a lo primero me costó bastante el cambio de horario y después me fui acostumbrando.*

EST:2: -*sí, empecé a comer en la escuela.*

EST3: -*sí, más para mi mamá a veces me llevaba comida o a veces me buscaba, después con mi hermano nos íbamos los dos a la misma hora, también me empecé a acostar más temprano.*

4. ¿Qué talleres hicieron ese año? ¿Qué hacían en ellos? ¿Qué cosas lindas recuerdan de esos momentos? ¿En los talleres de acompañamiento a la lengua y la matemática hacían tareas que les daba la maestra de la mañana?

EST: 1: -*De talleres teníamos por ejemplo de matemática, lengua, música, inglés, hacíamos cosas diferente que a la mañana.*

- *NO, no hacíamos tareas de la mañana.*

EST:2. -*También había taller de tics, cerámica que era el que más me gustaba.*

EST3:-*Educación física me gustaba porque siempre hacíamos juegos y nos íbamos a los parques.*

5.¿Recuerdan alguna experiencia diferente que pudieron tener por ir a una escuela Nina?

EST: 1:- *SI, tuve la experiencia de aprender Inglés.*

EST:2: -*Si, las cosas de computación en otras escuelas no tienen creo, a mí también me gustaban las coreografías que hacíamos y música.*

EST3:-*si, podíamos salir de la escuela hacer actividades.*

6.¿La escuela en ese momento era cómoda? ¿Tenía aulas, baños y comedor suficientes para todos?

EST: 1. *Yo siempre me sentí cómoda en la escuela.*

EST:2 -*En el comedor no entrábamos todos*

EST3:- *Me sentía cómodo, el patio si era grande podíamos jugar.*

7.¿Recuerdan si hubo algún problema ese año en relación al cambio de la escuela a Nina? (Talleres, horarios, comidas).

(Respuesta grupal)

-*No nos acordamos, creemos que no hubo problemas con nada de eso.*

8.¿Estar más tiempo en la escuela ayudó a que las señas y profes los atendieran de manera personalizada?

EST: 1. -*Sí, me ayudo a que me explicarán más de matemática que me costaba.*

EST:2 -*Si, a mí me costaba lengua, mas leer y me ayudaban mucho.*

EST3: -*Si, nos trataban bien.*

9.¿Creen que la escuela Nina favoreció sus aprendizajes? ¿Cómo?

EST: 1-Si, me ayudó mucho a aprender, más en matemática e inglés.

EST:2. -Sí, me ayudo a leer más.

EST3: -Si aprendíamos más de todo, no solo las cosas de la mañana.

Anexo XII. Respuestas encuestas a las familias

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 41

2.Género:

- Femenino: X
- Masculino: ___
- Otros: ___

3. Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien X

-Algo bien

- No tan bien

-Nada bien

4. ¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI X

NO__

NO SÉ__

5. ¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Note cambios en los horarios por ejemplo: empezó a tomar la merienda más tarde cuando salía de la escuela, empezó a acostarse más temprano porque si no se cansaba mucho en la escuela.

6.Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI X

NO__

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI X

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Me pareció bueno, en los talleres aprendían mucho, se contenía mucho a los chicos en esos nuevos horarios dentro de la escuela, y los prepara para el secundario, personalmente mi hija ahora en el secundario tiene horarios por la tarde toda la semana, y no le costó para nada adaptarse a los horarios.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 45

2.Género:

· Femenino:X

· Masculino: __

· Otros: ____

3. Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien X

-Algo bien

- No tan bien

-Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI X

NO__

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Si, note muchos cambios, todos buenos, hasta note que cambio la personalidad de mi hijo, le gustaba mucho estar en la escuela, le gustaban los talleres, me da la sensación como que aprende más, entiende mejor las cosas de la escuela.

6.Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI X

NO__

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI X

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la jornada extendida implementada en la escuela desde primer ciclo.

Opino que fue muy bueno, en los talleres aprendían mucho, a mi hijo le gustaban mucho, cambio todo hasta su forma de ser para bien.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 35

2.Género:

- Femenino: X
- Masculino: ____
- Otros: ____

3.Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien

-Algo bien X

- No tan bien

-Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI

NO X

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

La vi a mi hija más entretenida, activa y también cansada porque era muy chiquita para quedarse todo el día en la escuela.

6)Expresar su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI X

NO ___

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI

NO X

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

A mí no me gusto, porque la escuela no tenía las comodidades necesarias, empezando por el comedor que los hacían entrar a comer por tandas porque no entraban todos y los últimos comían la comida fría o pasada, la comida a mi hija no le gustaba, la buscaba al medio día la traía a comer a casa y la llevaba de nuevo a la escuela.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 45

2.Género:

- Femenino:
- Masculino: X
- Otros: ___

3.Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien X

-Algo bien

- No tan bien

-Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI X

NO

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Si, cambio que desayunaba, comía y tomaba la leche en la escuela antes de salir.

6.Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI X

NO__

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI X

NO

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Me parece que está bien, es bueno para los chicos de los padres que trabajamos todo el día que este en la escuela, la atendían bien, a mi hija le gustaban las cosas que hacían en los talleres.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del

Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 43

2.Género:

- Femenino: x
- Masculino: ____
- Otros: ____

3.Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año en el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien

-Algo bien X

- No tan bien

-Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI X

NO__

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Los cambios que vi en mi hija fueron que empezó a ser más independiente y responsable.

6.Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI X

NO__

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI X

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Para mi hija fue muy bueno, aprendió muchas cosas nuevas, lástima que la escuela quedó chica y capaz hace falta más personal de limpieza también.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 43

2.Género:

- Femenino: x
- Masculino: ____
- Otros: ____

3.Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien

-Algo bien X

- No tan bien

-Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI X

NO__

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Los cambios que vi en mi hija fueron que empezó a ser más independiente y responsable.

6.Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI X

NO__

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI X

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Para mi hija fue muy bueno, aprendió muchas cosas nuevas, lástima que la escuela quedó chica y capaz hace falta más personal de limpieza también.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 39

2.Género:

- Femenino: X
- Masculino: ____
- Otros: ____

3. Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

- Muy bien X
- Algo bien
- No tan bien
- Nada bien

4. ¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

- SI X
- NO__
- NO SÉ__

5. ¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Se interesó en otras actividades que antes no conocía.

6. Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

- SI x
- NO__

7. Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

- SI X
- NO__

8. Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Me parece muy bueno, tienen la posibilidad desde chiquitos de aprender otras cosas en los talleres.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 38

2.Género:

- Femenino: X
- Masculino: ____
- Otros: ____

3.Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien

-Algo bien X

- No tan bien

-Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI__

NO X

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Estaba más entretenida, aprendía cosas nuevas pero también venía mas cansada.

6.Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI x

NO__

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI x

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Fue bueno, a los chicos los trataban bien, aprendían cosas nuevas en los talleres.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 41

2.Género:

· Femenino: X

· Masculino: ____

· Otros: ____

3.Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien

-Algo bien X

- No tan bien

-Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI__

NO X

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Mi hijo aprendió a compartir con otros chicos, venía más cansado y se tenía que acostar temprano para madrugar al otro día.

6.Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI x

NO__

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI X

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Muy buena, las cosas que hacían en los talleres les ayudan a entender más los temas de la escuela.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1. Edad: 42

2. Género:

- Femenino: x
- Masculino: ____
- Otros: ____

3. Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien x

-Algo bien

- No tan bien

-Nada bien

4. ¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI__

NO x

NO SÉ__

5. ¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

A lo primero le costo mucho adaptarse, le llevaba la comida, a veces lo traía a comer y lo llevaba de nuevo, después se fue acostumbrando y le gustaban los talleres.

6. Exprese su opinión ¿EL formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI x

NO__

7. Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI x

NO__

8. Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Aprenden muchas cosas nuevas.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 48

2.Género:

- Femenino: X
- Masculino: ____
- Otros: ____

3. Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien

-Algo bien X

- No tan bien

-Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI__

NO X

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Los cambios que note fueron que comía en la escuela.

6.Exprese su opinión ¿La modalidad de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI

NO x

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI x

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Casi todo era bueno, a veces estando tanto tiempo juntos los chicos se peleaban más, también aprendían y hacían cosas diferentes.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808, antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 40

2.Género:

· Femenino: x

· Masculino: ____

· Otros: ____

3.Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien x

-Algo bien

- No tan bien

-Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI__

NO X

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Mi hijo era muy tímido, cuando empezaron los talleres de la tarde le ayudo a soltarse más.

6.Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI x

NO__

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI x

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Mi opinión es buena, probaba cosas nuevas que no conocía y así iba descubriendo sus gustos, les ayudaban en todo a los chicos.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1. Edad: 47

2. Género:

- Femenino: x
- Masculino: ____
- Otros: ____

3. Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien x

-Algo bien

- No tan bien

-Nada bien

4. ¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI__

NO x

NO SÉ__

5. ¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

A mi hija le ayudo mucho, a ella le costaba lengua, siempre le costó más y en los talleres la ayudaban, también cambio que se quedaba a comer, venia más tarde y más cansada.

6. Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI x

NO__

7. Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI x

NO__

8. Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Era lindo, los chicos estaba entretenidos, mi hija siempre venía a contarme cosas nuevas que hacían

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 45

2.Género:

- Femenino: x
- Masculino: ____
- Otros: ____

3. Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

- Muy bien x
- Algo bien
- No tan bien
- Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI__

NO x

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Estaba menos tiempo para jugar en casa con los hermanos,

6.Exprese su opinión ¿La modalidad de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI x

NO__

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI X

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Era bueno a mi hija le ayudo por que le costaba un poco entender, más en lengua y yo no la podía ayudar entonces en los talleres es como que entendía mas fácil.

Estimados/as:

Quien suscribe, Marilina Belén González, DNI 30.646. 808 , antes que nada quiero agradecerles su inestimable disposición y colaboración para responder a este cuestionario, que es parte de la tesina que será el trabajo final de la Licenciatura en Gestión Educativa que he cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral. El tema versa acerca de “Políticas educativas de inclusión. La incorporación de doble jornada en primer ciclo”. La información suministrada será utilizada para fines académicos comprometiéndome a que la información que recabe será confidencial y utilizada para el estudio mencionado. Por lo que antecede les solicito que sus respuestas tengan la mayor sinceridad posible.

1.Edad: 39

2.Género:

- Femenino: X
- Masculino: ____
- Otros: ____

3.Valore según vivencia como madre/padre, en el momento que su hijo/a iba a 3er grado en el año 2017, año el que empezó la doble jornada desde primer ciclo. ¿Cómo se ordenaron en la escuela los tiempos para las comidas, horarios de recreos y distintos talleres?

-Muy bien

-Algo bien

- No tan bien X

-Nada bien

4.¿Piensa usted que la escuela contaba con los espacios y materiales necesarios para llevar a adelante el proyecto Nina desde primer ciclo?

SI__

NO_ X

NO SÉ__

5.¿Qué cambios vio en la vida cotidiana de su hijo/a desde que se quedó todo el día en la escuela Nina?

Muchos cambios note, uno de ellos el cansancio por todas las horas que estaba en la escuela.

6.Exprese su opinión ¿El formato de la escuela Nina permitió una atención más personalizada a su hijo/a por parte de docentes y talleristas?

SI__

NO X

7.Desde que su hijo/a fue a la escuela Nina (todo el día) en el año 2017 ¿Noto modificaciones en el aprendizaje?

SI X

NO__

8.Exprese su opinión personal sobre la doble jornada implementada en la escuela desde primer ciclo.

Mi opinión personal, creo que aprendían más, se notaba que le gustaban más las horas de los talleres que las otras materias, también creo que hasta el día de hoy que no es un establecimiento para jornada completa, por su poco espacio, tanto el comedor, aulas, más aún que los baños son muy chicos para la cantidad de chicos que asisten.