

Escuelas de jornada extendida ¿Conveniencia u oportunidad?

Extended school day ¿Convenience or opportunity?

Lidia Cardinale*

Recibido: 01-09-2014 - Aceptado: 22-10-2014

Resumen

El presente trabajo se desprende del proyecto de investigación en curso “La experiencia de implementación de nuevos proyectos educativos desde el discurso docente”, dirigida a la producción de conocimientos en torno al análisis de las posiciones subjetivas, que en sus discursos expresan los docentes que participan de estos proyectos. En esta presentación se pretende analizar desde la perspectiva de la teoría de la justicia de Amartya Sen a los efectos de permitirnos pensar si estamos o no, frente a situaciones de ampliación de las capacidades en el sentido no solo de distribución de beneficios materiales, sino de lo que dichos beneficios permiten conseguir en términos de la propia vida y libertad de los sujetos.

Se indaga además en los prejuicios, intereses y preconceptos que surgen de los documentos oficiales de creación del proyecto y los registros de los espacios de talleres realizados con integrantes de los equipos docentes de tres escuelas de jornada extendida de la ciudad de Viedma. Fue justamente la experiencia con docentes en estos talleres, lo que nos lleva a pensar que podemos estar frente a una situación de injusticia y nos interroga acerca de sus experiencias y percepciones. El propósito es tomarlas como señal para someterlas a un examen crítico.

Palabras clave: jornada extendida, justicia, libertad, pobreza y capacidades.

Abstract

This work shows the ongoing research project “The experience of implementing new educational projects from teaching speech” directed to the production of knowledge on the analysis of subjective positions, teachers expressed in their speeches. Analyzed from the perspective of the theory of justice Amartya Sen allow us to think about whether or not we are, in situations of expanding capacity in the distribution sense not only material benefits, but those benefits which allow to achieve in terms the life and liberty of the subject.

* Psicopedagoga, especialista en Currículum y Prácticas Escolares en contextos. Docente de la Universidad Nacional del Comahue. Coordinadora del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Retención Estudiantil para el CURZA. lmcardin@yahoo.com.ar

It also investigates, prejudices, interests and prejudices arising from official documents and project creation logs Workshops held with members of teaching teams of three schools of extended day city of Viedma. It was precisely the experience of working with teachers in these workshops, which suggests that we may be facing a situation of injustice and were questioned about their experiences and perceptions, the purpose is to take them as a sign to be subjected to critical examination.

Keywords: extended day, justice, freedom, poverty, capacities.

El programa de jornada extendida en la provincia de Río Negro

En abril de 2006, el Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro crea el *Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida*, como forma de revertir las “políticas que no favorecieron a los sectores de mayor vulnerabilidad en la comunidad” (Resol. N° 787/06) –en alusión a la reforma de los 90–. En la normativa se establece que se incorporarán al proyecto escuelas cuya población se encuentre en situación de riesgo social y que “no disponen de las mismas oportunidades que otros niños cuyos contextos les facilita el ingreso al mundo cultural”.

No solo se prescriben variaciones en el tiempo escolar –se incrementa la jornada escolar a ocho horas diarias–, sino también se incorporan nuevos saberes obligatorios (TICs e inglés) y talleres en el turno escolar en el que habitualmente los niños no asistían a clases. En esta misma dirección, la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 estableció, en su Artículo 28, que las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel.

Respecto a la planta funcional, la normativa establece el cargo de director de jornada extendida, quien tendrá la tarea de coordinar el proyecto conjuntamente con el vicedirector si corresponde. En tanto, el cargo de maestro de ciclo tendrá tres opciones: de jornada simple (sin participación en la extensión horaria), de jornada completa (con proyecto aprobado de 20 horas semanales) y de jornada extendida (con proyecto aprobado inferior a 20 horas). A los maestros de música, plástica y educación física se les asignarán horas para la extensión de jornada de acuerdo a la propuesta realizada por cada una de las escuelas.

Se prevé otorgar horas institucionales para realizar la articulación, integración y evaluación entre el equipo directivo, los maestros de ciclo, talleristas y personal de servicios generales. A tal fin se otorgarán dos horas semanales para docentes y talleristas. Su organización será responsabilidad de cada institución (Resol. 787/06: Anexo I).

Si bien al inicio fueron incorporadas nueve escuelas al proyecto, en 2007 llegaron a 20 los establecimientos que tenían jornada extendida. El número se duplicó en 2009 alcanzando a 40 la cantidad de escuelas bajo el programa, y en 2013 el total fue de 61 establecimientos de nivel

primario que funcionan bajo esta modalidad, representando el 15,8 % del total de escuelas de nivel primario del sector estatal.

Para que las escuelas se incorporen al programa, se establece como requisito que “hayan sido aprobados los proyectos presentados por cada institución” (Res. 787/06: Anexo I), en alusión directa a la definición de los nuevos espacios curriculares: los talleres que se definirán en función de las necesidades institucionales. Respecto a la elaboración de los mismos se señala que:

“Los proyectos podrán ser elaborados por maestros idóneos, talleristas, profesores, etc., de acuerdo al diagnóstico que refleja el P.E.I. y P.C.I. de cada institución, de modo tal de evitar la fragmentación del conocimiento, sin olvidar el para qué de la propuesta” (Res. 787/06: Anexo I, Inciso VII, De la presentación de los proyectos).

Los proyectos pasan por una serie de instancias de evaluación y/o reformulación hasta su aprobación, teniendo vigencia por dos años, al término de los cuales podrán ser reformulados y atravesar todo el proceso de evaluación establecido (Res.787/06: Anexo I).

Los datos que se presentan en este informe surgen del trabajo con tres establecimientos primarios de la ciudad de Viedma¹⁶ –capital de la provincia– incorporados a dicho programa, en el que se analizó la documentación, las normativas específicas y la información estadística y se realizaron entrevistas con docentes y talleristas pertenecientes a dichos establecimientos.

Este trabajo se propone analizar los argumentos razonados que inducen a pensar que dicho proyecto beneficia la vida y libertad de los sujetos, dado que, para Amartya Sen, la justicia guarda relación con la forma en que las personas viven sus vidas y no simplemente “con la naturaleza de las instituciones que la rodean” (Sen, 2011, p. 16). En algunos casos, las consideraciones en conflicto no están completamente resueltas y por ello razonamiento y escrutinio son esenciales para el autor.

La idea de usar la razón para promover la mejora social está en la base de la decisión que promueve este proyecto, así se desprende de una de las normativas que reglamenta el proyecto: “...las condiciones desiguales del contexto sociocultural son causas importantes del fracaso escolar. Esto implicaría que mejorando las condiciones que le ofrece la escuela en su trayectoria educativa podrían atenuarse sus efectos...” (Resolución 959/08). Se argumenta además que en la provincia de Río Negro:

“Hay muchos alumnos que se encuentran en situaciones de riesgo social y ven limitado su acceso al capital cultural, lo que se constituye en un factor de desigualdad. No disponen de las mismas oportunidades que otros niños cuyo contexto les facilita el ingreso al mundo de la cultura y el tránsito por los distintos niveles de escolaridad” (Ministerio de Educación de Río Negro. Resolución 959/08).

¹⁶ La Escuela Primaria N° 308, la N° 336 y N° 200. La primera de ellas se incorporó en el año 2006, la segunda en el 2009 y la tercera en el 2010. Son los únicos establecimientos de la ciudad que tienen jornada completa.

Ante esta situación, el proyecto se propone “Brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor y mejor tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela”. De esta manera se prevé “Mejorar los niveles de retención escolar y disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad” (Resolución 959/08).

Sen nos aporta el concepto de “base de información” o datos relevantes que se eligen para realizar juicios de valor para intervenir en una determinada situación. Advierte que hay que estar atento a cómo se recortan los datos, con qué criterio se recortan, qué datos se excluyen y cuáles se dejan afuera.

Al examinar los fundamentos de la política observamos que, dado el nivel de generalidad en que están formulados, hay muy pocas razones que den cuenta de los beneficios concretos de las medidas a adoptar en las capacidades de las personas, lo que no daría lugar a garantizar que sea lo correcto. Amartya Sen señala al respecto que cuando en la base de elección de un proyecto hay un principio general, estamos ante un intento de transformar la ética en una ciencia positiva de la conducta humana; la mejor elección social es la que maximiza la suma de utilidades individuales.

¿Cuál es la base de información de este principio que sustenta la elección de este proyecto? Hay dos cuestiones a analizar. En primer término, “parece igualitario” dar a todos las mismas oportunidades. La segunda cuestión hace referencia a consecuencias reales y concretas que no tienen en cuenta las satisfacciones relativas de los diferentes individuos, sino que refieren a indicadores estadísticos de repitencia, sobreedad, retención, etc.

Más tiempo en la escuela, mejor educación

Las investigaciones en los países centrales señalan que el vínculo entre tiempo escolar y rendimiento de los alumnos es poco significativo, fundamentalmente en el caso de quienes pertenecen a sectores sociales pobres. Si bien los estudios no avanzan en explicar las razones de dicho fenómeno, varios advierten que “lo estrictamente importante en el tratamiento del tiempo que se hace en educación no es su duración [...] sino lo que en él se hace” (Gimeno 2008, p. 50), esto es lo que otros definirán como ‘calidad del tiempo’ (Department of Education USA, 1996).

Para Sen, los bienes primarios (el tiempo como materialidad) no es suficiente para “elegir la vida que tenemos razones para valorar” (Sen 2000, p. 99) La pobreza no implica solo la falta de recursos, sino la privación de las capacidades básicas que se traducen en exclusión social, pérdida de independencia y desconfianza en uno mismo. Considera el autor que es necesario expandir las capacidades de las personas para que puedan llevar una vida digna y el papel de los recursos materiales son importantes junto a otras influencias, pero las “conexiones no son tan estrechas y las desviaciones suelen ser importantes” (ídem, p. 37).

La libertad de los individuos, agrega Sen, constituye la piedra angular del desarrollo y entiende la misma como la capacidad para conseguir aquellos fines que podemos considerar valiosos y que sean razonables, que le permita elegir la vida que valora; la pobreza es falta de libertad en este sentido. Nos preguntamos si cabría otra posibilidad que se basara además en elecciones y decisiones de las propias comunidades. Adoptar este criterio implicaría la imposibilidad de hacer una elección social racional porque la regla de la mayoría siempre presenta incoherencia, según lo establece Kenneth Arrow¹⁷ en su famoso “teorema de la imposibilidad”. En esta teoría de la decisión, Arrow sostiene que cuando los votantes tienen tres o más alternativas, no es posible diseñar un sistema de votación que permita reflejar las preferencias de los individuos en una preferencia global de la comunidad, de modo que al mismo tiempo se cumplan ciertos criterios “racionales”.

Esta posición, según Sen, es muy pesimista porque limita la posibilidad de elección razonada y coherente, debido a la heterogeneidad de preferencias y valores propios de los diversos grupos culturales. El incesante bombardeo con generalidades simples interfiere en la comprensión de la diversidad cultural; el reconocimiento de la diversidad es muy importante para pensar el desarrollo como libertad.

En virtud de estos argumentos, cabría pensar que la validez de este programa de intervención social considera una fuente de información, que en este caso es el “tiempo escolar”, a partir del siguiente razonamiento:

- El tiempo que se le dedica al aprendizaje es decisivo para el acceso a los bienes culturales.
- Las familias de sectores populares no tienen acceso a la cultura fuera del horario escolar.
- Ampliar el tiempo escolar le permitiría mayor acceso a la cultura y reduciría el fracaso escolar.

Los documentos oficiales dan cuenta que la base de información en que se sustenta el proyecto es muy limitada, no porque resulta incoherente sino porque “No podemos hacer valoraciones sociales con tan poca información” (Sen, 2000, p. 303). Depende de la información que tengamos para establecer lo que es posible o no en lo referente a la toma de decisiones sociales, pues ampliando la información podremos disponer de otros criterios.

Sería necesario –según este criterio– tomar otras fuentes de información. Preguntarnos por ejemplo: ¿A quiénes se beneficiaría más con este tipo de escuelas? ¿A quiénes se perjudicaría? ¿Qué preferencias manifiestan las familias afectadas? ¿Qué actividades culturales, comunitarias o deportivas que se desarrollan en el medio social se verían imposibilitadas o limitadas? ¿Es aplicable a todos los niños desde los 6 años a los 13? ¿Quién se encargaría de las actividades

¹⁷ Economista estadounidense, Premio Nobel de Economía en 1972. Su obra más importante, publicada en 1951, es “Elección social y valores individuales”, en donde expuso su “Teorema de la imposibilidad”.

de crianza: juegos, alimentación, higiene, etc.? ¿Cuáles son las experiencias o investigaciones que dan cuenta que esta medida contribuye al logro de los propósitos establecidos?

En función del aporte de la teoría de las capacidades, cabría hacer tres observaciones. La primera se refiere a la mirada homogeneizadora del problema que supone que todos en promedio tienen las mismas limitaciones y falta de oportunidades, sin considerar la multidimensionalidad del tema de la pobreza que afecta a todos de manera diferente. Por ejemplo, algunos pueden requerir que se trabaje con las madres y los hermanos, dado que contribuiría al mejoramiento de las capacidades de todo el grupo familiar. En este caso, más que separarlo de su familia, la alternativa sería integrar a la familia a las oportunidades de acceso a la cultura. Para niños que se destacan en actividades deportivas o culturales –por ejemplo jugando al fútbol– podría constituirse en una medida restrictiva de sus derechos, dada la limitación del tiempo para el entrenamiento. ¿Qué opciones tiene el sujeto? ¿Hay otras alternativas? En el caso que se constituya como única opción, ¿no habría una violación de derechos o una falta de libertad individual?

No conceder importancia a los derechos y libertades es el segundo aspecto a ser analizado. Solo participan de la consulta los equipos docentes de las escuelas a ser incorporadas al proyecto, pero no hay alusiones en el proyecto a la participación de las familias y tal vez se fundamente en que lo que se valora es el beneficio que produciría la medida. Al respecto, Sen señala que “La justicia no puede ser indiferente a las vidas que las personas pueden realmente vivir. La importancia de las vidas, experiencias y realizaciones humanas no puede ser suplantada por información sobre las instituciones y las reglas de comportamiento” (Sen 2011: 50), que son muy importantes por su influencia en lo que sucede, pero la realidad va más allá e incluye la vida que las personas son capaces o no de vivir.

Ver a las personas simplemente como miembros de un grupo social, excluyendo todo lo demás, sería una denegación de la libertad que impide decidir a cada uno como quiere verse exactamente. Se la ve desde una identidad dominante: “Los seres humanos individuales con sus varias identidades plurales, sus múltiples afiliaciones y sus diversas asociaciones son, por antonomasia, criaturas sociales con diferentes interacciones sociales” (Sen 2011, p. 277).

La tercera cuestión hace referencia a las posibilidades que tienen los pobres de valorar la libertad en general y en este caso la libertad de elección del tipo de escuela para sus hijos. Algunos sostienen que esto constituye una imposibilidad dado que solo se valora el bienestar y la seguridad, ante lo cual Sen expresa que no son indiferentes a sus derechos y libertades políticas y humanas. Asimismo, suelen parecer silenciados y adaptan sus deseos y expectativas a lo que se considera posible. Por eso, se hace necesario crear condiciones favorables para que las personas tengan verdaderas oportunidades de “juzgar el tipo de vida que les gustaría vivir” (Sen 2000, p. 86), que en el caso del proyecto analizado sería tomar ellos mismos la decisión de elegir la escuela que más se acerque a sus propios deseos.

“Los maestros nos hacemos cargo de lo que les corresponde a los padres”

En los documentos consultados y en las entrevistas con docentes para el proyecto no se hace alusión a la participación de las familias y comunidades que se ven afectadas por dicho proyecto. Participan de la decisión de incorporarse al mismo solo el personal docente del establecimiento. Se deduce entonces que no hay intervención directa de las familias de los estudiantes que se convertirían en receptores pasivos y dóciles de la ayuda del Estado. En este sentido, varios docentes entrevistados señalan que creen que es una medida más de “clientelismo”, dado que la escuela se hace cargo de lo que los padres tienen que hacer.

Los docentes plantean en los espacios de taller que, en lugar de implementar programas que revaloricen el trabajo y la familia, se decidió por una propuesta que tiene como finalidad “quitar obligaciones adquiridas a los padres y tutores para que la escuela las asuma”. Esto produce un generalizado malestar en el personal que trabaja en estos establecimientos, quienes aseguran que la consecuencia es la desresponsabilización de los padres en la crianza y escolaridad de sus hijos: “vienen sucios y sin los útiles... a veces las mochilas están vacías...”; “...vos los llamas porque el hijo está enfermo o descompuesto y no te atienden el teléfono”; “...los niños están ocho horas en la escuela y a veces no vienen a buscarlos a la salida... ‘*me quedé dormido*’ te dicen...”

Asimismo, expresan que se va desdibujando la función docente y se ven haciendo miles de cosas: “...es una especie de placer y agobio... no sabemos lo que somos... un poquito maestras, un poquito enfermeras... un poquito padres...” y la urgencia de las tareas de crianza –comida, limpieza, convivencia, etc.– relega la tarea de transmisión de cultura. Esta situación llevó a una docente a decir que “lo más importante es no olvidarme el ‘trapo rejilla’ para ir a la escuela” (y no la tiza como era propio de este ámbito).

Cabría preguntarse ¿por qué deben asumir otros la responsabilidad de los padres? Esto podría ocasionar problemas éticos e incluso puede afectar la dignidad de los padres al considerarse que –solo por las condiciones materiales de vida– no son capaces de hacerse cargo de la crianza de sus hijos o que los niños por ello no son queridos ni cuidados.

Desde la teoría de las capacidades, cualquier afirmación de la responsabilidad social que sustituya la responsabilidad individual puede ser contraproducente, dado que “No existe nada que sustituya la responsabilidad individual” (Sen 2000, p. 338). Sin embargo, esto puede verse afectado por circunstancias como el contexto, ya que las familias de los niños que asisten a las escuelas de jornada extendida están atravesadas por condiciones de vulnerabilidad que les impide hacerse cargo de todas las tareas de crianza de sus hijos, como sí lo hacen otros que asumen esta responsabilidad. Es decir, no tienen capacidad para hacerse cargo de la crianza de sus hijos, algo que puede hacerse si se dispone de las libertades básicas. “La responsabilidad exige libertad” (Sen 2000, p. 140).

No solo interesan las cosas que logramos hacer, sino también las libertades que tenemos para escoger entre diferentes clases de vida: ser capaz de razonar y escoger es un aspecto significativo de la vida humana. Además, la libertad nos hace responsables de lo que hacemos. Una capacidad es el poder hacer algo y la responsabilidad que emana de esa habilidad es una parte de la perspectiva de la capacidad, abriendo así un espacio para la perspectiva del deber. Sen señala que es un error considerar “la idea de libertad solo como una noción de ventaja humana: se trata también de una preocupación central sobre la comprensión de nuestras obligaciones” (Sen 2000, p. 301).

¿Cuál es el lugar y nivel de participación y decisión que tienen las familias de los estudiantes en el desarrollo de este proyecto? ¿Fueron partícipes de la decisión? ¿Qué alternativas se plantearon? ¿Hay prevista acciones y propuestas específicas que permitan la integración de las familias como oportunidad para ampliar de las capacidades?

Es posible crear más oportunidades para que las personas puedan elegir y tomar decisiones importantes y puedan actuar entonces de forma responsable. No sólo la escuela sino también otras instituciones y agentes como las organizaciones sociales, barriales y los medios de información y comunicación pública.

De lo anteriormente expuesto puede vislumbrarse el conflicto que se produce si ponemos énfasis en la libertad o bien en la reducción de las desigualdades. Las teorías clásicas de la justicia apelan para resolverlo a una fórmula específica. La teoría de las capacidades reconoce la legitimidad tanto de las consideraciones agregadas como de las distributivas. Lo fundamental es la base de información que necesitamos examinar para evaluar lo que ocurre y lo que está descuidándose seriamente.

Prejuicios, intereses y pre-concepciones

Para que una decisión se vea como justa –según la teoría de las capacidades–, es necesario analizar si se basa en la conveniencia y oportunidad; ello derivará en que sea apoyada popularmente, teniendo de esta manera posibilidades de ser ejecutada. Asimismo, aceptar que puede haber una pluralidad de razones, es decir diversos objetos de valor que se reconocen como significativos y que requieren ser sometidos al razonamiento público, extendiendo así el alcance y la confiabilidad de las valoraciones para hacerlas más sólidas.

Cabe señalar dos aspectos, en relación a la conveniencia y oportunidad, para visibilizar y poner en discusión. Uno de ellos se vincula con el financiamiento del proyecto, para lo cual la provincia, mediante la firma de un convenio, utiliza fondos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID); esta institución lo califica como un proyecto orientado a la reducción de la pobreza (PTI) y a la promoción de la equidad social (SEQ). Entonces cabría preguntarse ¿Por qué se ha seleccionado esta modalidad de intervención y no otra?

Este convenio establece que “se financiará la extensión de la jornada escolar a 8 horas en escuelas de primaria, en beneficio de los alumnos en condiciones de vulnerabilidad social y educativa” (convenio 2006, p. 5), estableciéndose como objetivos específicos:

(i) la construcción de nuevas escuelas, la ampliación o rehabilitación de escuelas existentes y la dotación de su equipamiento, con el fin de contar con los espacios físicos, el equipo y el material didáctico adecuado para el desarrollo de la jornada extendida; (ii) el fortalecimiento de la capacidad de los equipos docentes y directivos, en aspectos pedagógicos y de gestión; y (iii) el desarrollo de instrumentos y mecanismos que contribuyan a fortalecer la gestión institucional del sistema, incluyendo el reconocimiento a la mejora en el desempeño educativo. (Convenio BID-MERN “Programa de Jornada Escolar Extendida de la Provincia de Río Negro” (AR-L1043), propuesta de préstamo, 2006, p. 5).

Si en el escenario de análisis consideramos la escasez de recursos financieros que dispone la provincia de Río Negro –en el marco de la crisis económica que vivió Argentina a partir del año 2001, como consecuencia de las políticas neoliberales implementadas en décadas anteriores podríamos suponer que este financiamiento le permite al estado provincial resolver gran parte del mantenimiento, ampliación y construcción de nuevas escuelas en el marco de este proyecto. Muestra de ello es que el ochenta por ciento de las obras de infraestructura escolar se debe a este financiamiento -según el registro de noticias periodísticas- e inclusive la extensión del mismo constituye uno de los elementos centrales de la publicidad del gobierno.

En los establecimientos estudiados se ofrece a todos los niños servicio gratuito de comedor, desayuno y merienda; asimismo, en dos de ellos se observa importantes mejoras en la infraestructura edilicia, con espacios específicos para el desarrollo de talleres y demás actividades. Además, las escuelas cuentan con laboratorios, biblioteca para docentes y para alumnos, aulas digitales móviles con equipamiento informático y conectividad, PC para áreas pedagógicas y administrativas y material para las actividades de educación física.

El segundo aspecto, referido a conveniencia y oportunidades, está en relación con el mejoramiento de las condiciones salariales de los docentes. Es decir, incorporarse al mismo le permite acceder a un cargo de “jornada completa”, que implica una mejora sustantiva de sus ingresos. Incluso el gremio docente, llegó a plantear la necesidad que tengan prioridad para acceder a los cargos de “talleristas”, los mismos maestros que trabajan en el otro turno de la escuela. También solicitaron que se establezca la obligatoriedad de 8 horas diarias para los alumnos, dado que en un principio no estaba claro si era obligatoria para todos.

Algunos maestros de ciclo entrevistados señalan que si bien necesitan trabajar en dos turnos, no lo hacen en estas escuelas por el cansancio que implica estar tantas horas con los niños –en especial en el horario de la tarde–, dado que se pelean mucho, “es poco lo que se aprovecha” y los quince minutos que les demanda trasladarse a otra escuela “les sirve para despejarse”.

Esta situación podría explicar que –a pesar del malestar que muchos docentes experimentan al ver afectado su rol de transmisión de la cultura y el agobio por la diversidad de funciones que cumplen– no se planteen soluciones alternativas o posibilidades de ajustes y modificaciones en las instancias de evaluación del proyecto y ante las autoridades educativas, dado que afecta las condiciones laborales del docente.

¿Cómo incide esto en la vida institucional? ¿Afecta a los aprendizajes escolares? ¿Cómo se trabaja institucionalmente esta problemática? ¿Existen alternativas para resolverlo? ¿No estaría la escuela desviando su verdadero sentido de transmisión cultural y comprometiéndose con tareas de crianza propias de otras instituciones?

Es necesario destacar que los porcentajes de repitentes son bajos en los tres establecimientos analizados y oscilan entre 2,4% y 3,3% (Anexo Cuadro N° 1), siendo la relación alumno por sección en estas escuelas entre 15 y 17 alumnos (Anexo Cuadro N° 2).

Sin embargo, se observa como significativo la alta tasa de sobreedad que si bien está en baja en los primeros grados, en promedio oscila entre 21% y 23%, alcanzando en los grados superiores a valores por encima del 30% y hasta el 47%, situación que evidencia obstáculos importantes en las trayectorias escolares de los niños que concurren a estos establecimientos (Anexo Cuadros N° 3, 4 y 5).

Además, el establecimiento con más tiempo en el programa –desde 2006– registra una importante disminución de la cantidad de alumnos, alcanzando en 2012 al 42% y en el último año fue del orden del 30%. En las otras dos escuelas de reciente incorporación, en una la matrícula permanece estable y en la otra se observa una disminución del 11% (Anexo Cuadro N° 6).

Si bien el proyecto prevé horas semanales de trabajo institucional fuera del horario escolar, éstas se destinan a la organización y coordinación de las tareas institucionales, que dada la variedad y cantidad requiere de estos tiempos para acuerdos y consensos. Tal vez sea la oportunidad para revisar estos espacios y orientarlos para el abordaje de las cuestiones planteadas.

¿Cuestión de medios o de fines?

Con respecto a las ventajas y logros del proyecto, los docentes, directivos y talleristas consultados refieren al mejoramiento de la infraestructura escolar, la disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo escolar, el equipamiento informático y el servicio de alimentación. Consecuentemente, una de las dificultades más señaladas se refiere a cuestiones que tienen que ver con estos recursos materiales: “nos prometieron el comedor y todavía no lo tenemos”, “hay que hacer malabares con los cubiertos porque solo hay diez cucharas...”

Con relación a los aprendizajes escolares, algunos opinaron que es mucho el tiempo que lleva la provisión de la comida (desayuno al ingreso, almuerzo al mediodía y merienda antes de irse) y que cuesta mucho hacerlos trabajar después de esos espacios. Al referirse a los alimentos,

algunos docentes expresan que no a todos les gusta la comida que dan y piden permiso para ir a comer a sus casas. No en todos los casos están convencidos que los niños que asisten a la escuela de jornada extendida “son pobres” dado que “algunos vienen a la escuela con un celular que no está al alcance de muchos maestros” y que este proyecto constituye “uno más de las políticas clientelares del gobierno” en que las familias se acostumbran y exigen que todo lo brinde la escuela.

Cabría preguntarse qué concepción de la pobreza está implícita en estas afirmaciones. Para Sen, la pobreza es entendida como privación de capacidades básicas y no como carencia de recursos materiales; esto no implica que la falta de estos recursos pueda ser una importante razón para que las personas estén privadas de algunas capacidades, como por ejemplo la dificultad para participar en la vida de la comunidad o para tomar decisiones acerca de su propia vida y la de su familia.

En consecuencia, para la teoría de las capacidades, los recursos materiales tienen un valor instrumental y ello se explica en relación a dos aspectos: hay otros factores que influyen en la privación de las capacidades –además de la carencia de recursos materiales– y que explicarían por qué el niño tiene el mejor celular y no los útiles y deberes escolares. El segundo aspecto refiere a que las necesidades materiales pueden variar de una comunidad a otra, e incluso de una familia a otra.

La crisis económica vivida en Argentina como consecuencia de las políticas neoliberales no solo produjo desempleo y pérdida de las familias de la capacidad de obtener la propia renta, sino otros efectos trascendentales como la pérdida de motivación para trabajar, de calificaciones y de confianza en uno mismo, como también perturbación de las relaciones familiares y de la vida social y aumento de la exclusión social.

Asimismo, otra cuestión destacada por la mayoría de los docentes y talleristas hace referencia a la contención social que se le brinda a los niños en estas escuelas. Más tiempo en la escuela de grupos de población como espacio de contención social podría resultar una medida que responda a la necesidad de corregir o prevenir ciertos males sociales producto de las condiciones en que viven los niños de las familias objeto de intervención.

Si ello no se traduce en beneficios concretos para las capacidades de los sujetos, podríamos estar frente a modelos de instituciones de encierro propios del siglo XIX –más *aggiornadas*–, que sacrificaban la vida de ciertas personas para maximizar a las demás. Sen cuestiona esta posición de la teoría utilitarista, dado que descuida un aspecto importante de la interdependencia social al no comparar las satisfacciones relativas de los diferentes sujetos.

La democracia conlleva una tensión entre el gobierno de la mayoría y los derechos de las minorías y el éxito depende de nuestros patrones reales de conducta y del funcionamiento de las interacciones políticas y sociales, es decir, dependen de las actividades de los agentes humanos que utilizan las oportunidades para las realizaciones razonables.

Conclusión

¿Por qué poner en cuestión una medida de política educativa que pretende contribuir al logro de una mayor equidad? Amartya Sen sostiene que “el debate público y la participación social son, pues, fundamentales para la elaboración de las políticas económicas y sociales en un sistema democrático (Sen, 2000, p. 141) Se entiende la democracia como “gobierno por discusión”, ya que los hombres deliberan, intercambian opiniones y debaten a favor de cuestiones públicas.

Un programa de intervención social pensado para el desarrollo como libertad, tendría un alcance más amplio si se genera la posibilidad que intervengan los propios afectados a fin de respetar sus derechos a la autonomía y la libertad, pues el desarrollo -para Sen- no puede dissociarse de la participación. Cuando las decisiones públicas afectan la vida de las personas no se puede evitar someter las valoraciones a un debate público, dado que algunos supuestos que parecen adecuados, funcionan ocultando valoraciones e intereses particulares. Las instituciones democráticas juegan un importante papel instrumental en la búsqueda de la justicia, ya que pueden asistir directamente la vida de las personas o bien facilitar las oportunidades de discusión pública para que sean escuchadas voces distintas de diferentes sectores.

“Cualquiera que sea el bien en que están asociadas las instituciones, es difícil pensar en ellas como básicamente buenas, sino como posibles medios para lograr avances sociales aceptables o excelentes” (Sen, 2011, p. 113). La teoría de las capacidades entiende que es un error dar a las instituciones un papel tan fundamental en la evaluación de la justicia social. “Es necesario preguntar cómo van las cosas y si pueden mejorar es una parte ineludible en la búsqueda de la justicia” (p. 116) Este trabajo pretende ser un aporte para ello.

Referencias

- Legros, M. (2010). Suprimir las injusticias en todas partes del mundo. Entrevista a Amartya Sen. *Philosophie Magazine*, n° 44, pp. 58-63.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia* (1ra. ed.). Buenos Aires: Taurus.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (1ra. ed.). Buenos Aires: Planeta.
- Gimeno Sacristán (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (1ra. ed.). Madrid: Moratas.

Documentos

- Resolución N° 787/06. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Aprobación con carácter experimental del “Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida”.
- Resolución N° 959 (2008). Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Prórroga del proyecto experimental de “Escuelas de Jornada Extendida”. Aprobación de nuevas inclusiones y/o precisiones incorporadas producto de la evaluación de la experiencia.

Convenio BID-MERN (2006). Programa de Jornada Escolar Extendida de la Provincia de Río Negro (AR-L1043). *Propuesta de préstamo*.

Registro de Talleres (2012). Usted tiene la palabra. Experiencias docentes en relación al Proyecto de Jornada Extendida. Proyecto VO73, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Provincia de Río Negro.

Anexos de cuadros

Cuadro N° 1 - REPITENTES por grado y escuela - año 2013

Escuela	Total Repit.							
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
308	(2,4%) 5		3		1		1	
200	(3,3%) 7		3	3	1			
336	(2,6%) 3			3				

FUENTE: Estadística educativa del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

Cuadro N° 2 - PLANTA FUNCIONAL DE ESCUELAS DE JORNADA EXTENDIDA - AÑO 2013

CARGO	Escuela N° 308	Escuela N° 336	Escuela N° 200	Observaciones
Director de jornada completa	1	1	1	
Vicedirector de escuela común			2	
Vicedirector de jornada completa	2	1		
Maestro de grado a cargo de secretaria	1		2	
Maestro especial de educación física	4	2	3	
Maestro especial de música	2	2	2	
Maestro especial de plástica	4	2	3	
Maestro especial de labores y manualidades			1	
Maestro de grado	14	7	14	
Tallerista de 20 hs.	13	6	9	
Referente de TICs	2	1	2	
Maestro de lengua extranjera: inglés	2	1	2	
Maestros de taller de escuela primaria			4	Oferta anterior
Preceptor de escuela especial			1	Niños/disc. integrados
Maestro de fortalecimiento de las trayectorias escolares	1			Cargo nuevo completa
TOTAL	46	22	46	

¹⁸ Cinco de los talleristas son también maestros de grado.

¹⁹ Tres de los talleristas son también maestros de grado.

²⁰ Cinco de los talleristas son también maestros de grado.

Cuadro N° 3 - Alumnos por edad y grado – Escuela Primaria N° 200 - Año 2013

Grado	Turno	Sección	Total	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	M	1	12	11	1								
1	T	2	14	14									
2	M	3	17		13	2	1	1					
2	T	4	14		9	3	0	1	1				
3	M	5	12			12							
3	T	6	14			11	3						
4	M	7	15				8	5	1	1			
4	T	8	12				11		1				
5	M	9	12					9	3				
5	T	10	15					13	1	1			
6	M	11	13						8	4	1		
6	T	12	20						15	5			
7	M	13	18								12	2	4
7	T	14	21								18	3	
Total			209										

Cuadro N° 4- Alumnos por edad y grado – Escuela Primaria N° 336 - Año 2013

Grado	Turno	Sección	Total	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	M	1	14	14									
2	M	3	22		16	6							
3	M	5	17			9	8						
4	M	7	12				12						
5	M	9	15					14	1				
6	M	11	16						13	3			
7	M	13	20							14	6		
Total			116										

Cuadro N° 5 - Alumnos por edad y grado – Escuela Primaria N° 308 - Año 2013

Grado	Turno	Sección	Total	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	M	1	19	19									
1	T	2	17	17									
2	M	3	16		12	2							
2	T	4	18		16	1	1						
3	M	5	10			10							
3	T	6	9			6	2	1					
4	M	7	12				8	4					
4	T	8	17				11	5		1			
5	M	9	19					18	1				
5	T	10	11					7	4				
6	M	11	17						9	6	1	1	
6	T	12	16						11	3	2		
7	M	13	16							10	6		
7	T	14	15							7	3	4	1

Cuadro N° 6 - EVOLUCIÓN DE LA CANTIDAD DE ALUMNOS – Años 2006/2013

ESCUELAS	CANTIDAD TOTAL DE ALUMNOS – Años 2006/2013 ²¹							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
N° 308	296	287	285	271	223	198	172	212
N° 336	200	177	138	111	122	123	122	116
N° 200	211	190	204	223	234	227	216	209

FUENTE: Estadística educativa del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

²¹ La fuente de información es de los relevamientos anuales que realiza la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), Dirección de Estadística del Ministerio Provincial de Educación de Río Negro.