

JORNADA ESCOLAR COMPLETA: VOCES DE LOS ESTUDIANTES Y RECOMENDACIONES PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

Gerardo Godoy-Echiburú, Verónica López, Diego Palacios,
Luis Osandón, Teresa Báez, Héctor Opazo

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Antecedentes

En el contexto de las reformas escolares de fines del siglo XX en Chile, la Ley N°19.532 propuso la Jornada Escolar Completa (JEC) como un cambio cualitativo en la comprensión del tiempo y, con ello, de las dinámicas de la vida escolar. Actualmente, y al alero de un sistema educativo articulado por lógicas y prácticas de rendición de cuentas con altas consecuencias, el tiempo escolar se ha tornado en una dimensión aún más problemática que antaño.

En este documento, examinamos críticamente algunos hitos de la trayectoria de implementación de la JEC, a la vez que, relevando las voces de los actores educativos desde la investigación que desarrolla el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, proponemos recomendaciones para un uso pertinente de las horas de libre disposición en las comunidades escolares.

Este Policy Brief pretende entregar algunas recomendaciones para el poder legislativo y ejecutivo a fin de posibilitar un aumento proporcional de las horas de libre disposición, el desarrollo de modalidades amplias y genuinas de participación, y la prohibición de usos relacionados con reforzamientos o entrenamientos para pruebas estandarizadas. Se releva, finalmente, la importancia de la mirada y la voz de los/as estudiantes respecto de lo valioso que es el tiempo en la escuela cuando se contempla verdaderamente su participación.

Recomendaciones

1. Es necesario modificar la comprensión del tiempo en la Jornada Escolar Completa y, específicamente, el uso de horas de libre disposición, aumentándolas proporcionalmente en relación con el tiempo lectivo.

2. Junto con este aumento, es fundamental que los/as estudiantes y comunidades educativas en general participen activa y genuinamente en la definición de cómo se utilizarán estas horas para abordar propósitos institucionales, culturales y territoriales específicos.
3. Dado el carácter aún consultivo del Consejo Escolar en la normativa educativa vigente en Chile, es necesario garantizar -antes y después de que se sesione para abordar la orientación de las ACLES- la participación de estudiantes, docentes, madres/padres y apoderados/as, y asistentes de la educación profesionales y no profesionales.
4. Se debe prohibir, cuando sea necesario, que las horas de libre disposición sean utilizadas con fines de reforzamiento de asignaturas obligatorias o de entrenamiento para pruebas estandarizadas.

Introducción

La Jornada Escolar Completa (en adelante, JEC) fue parte fundamental de la Reforma Educacional Chilena de la década de los noventa. Comenzó a implementarse de manera gradual en 1997, con la Ley N°19.532, cuyo objetivo fue “extender la duración de la jornada escolar de medio día, a día completo, y adoptar un conjunto de medidas que garanticen el mejor aprovechamiento del mayor tiempo que se dispondrá para los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Boletín N° 1906-04). Asimismo, en la Ley se expresó que la medida constituiría un “cambio cualitativo fundamental en la educación chilena”, involucrando su aplicación importantes beneficios desde el punto de vista pedagógico y social entre las que se destacan:

- *“Se contará con más tiempo para las actividades docentes, anhelo reiteradamente planteado por los profesores de las escuelas que han participado en el programa MECE.*
 - *El tiempo será suficiente para responder a los requerimientos derivados de los nuevos objetivos fundamentales y contenidos mínimos para el nivel básico y de las nuevas exigencias sobre la educación media.*
 - *Se podrá disponer de tiempo para alternar el trabajo intensivo en el aula con los períodos de recreo y con las actividades complementarias, necesarias para adecuar la actividad docente a las capacidades de concentración de los niños según su edad.*
- *Se asegurarán actividades de apoyo reguladas, tales como el estudio controlado, la realización de tareas y ejercicios, el trabajo en laboratorios y talleres, etc.*
 - *Se contará con la infraestructura necesaria para que los estudiantes realicen actividades de reforzamiento educativo, talleres y actividades libres.*
 - *Se fortalecerá la identificación de los estudiantes y sus familias con el establecimiento educacional.*
 - *Se aumentará el tiempo de permanencia en la escuela de los niños que enfrentan un medio más hostil, preservándolos de situaciones de riesgo y apoyando a las madres que trabajan.*
 - *Se generarán mejores condiciones para un trabajo docente de mayor calidad, por la mayor dedicación al trabajo en el establecimiento. Este trabajo no sólo corresponderá a la docencia de aula, sino también a las actividades de colaboración (selección de materiales, preparación de clases, atención a los alumnos y apoderados, corrección de pruebas, etc.).”*

En definitiva, la JEC conllevó un aumento de las horas de clases en un 30% en enseñanza Básica y Media. Desde el tercer a octavo nivel de enseñanza básica, esta regulación propuso un aumento de 38 horas semanales; mientras que, para la enseñanza media científico-humanista y técnico-profesional, este aumento fue de 42 horas. Esta regulación comenzó a operar en un contexto muy diferente al actual, en donde se establecía que la escuela, en tanto espacio de protección, entregaría los insumos necesarios para el cuidado y desarrollos de los/as estudiantes.

Tras más de 20 años de los primeros pasos de su implementación, resulta importante resaltar algunas lecciones y reflexiones sobre el tema, particularmente respecto al uso de la *temporalidad escolar* y sus efectos en los ritmos pedagógicos dentro del *Universo Educativo* (Manghi-Haquim, Godoy-Echiburú, Melo-Letelier, Aranda-Godoy, Conejeros-Solar, Otárola, 2022), entendido este como una aproximación ecológica, sistémica y multidimensional a las prácticas educativas, el cual nos permite mirar una dimensión contextual amplia (macrocosmos) y una dimensión restringida o concreta (microcosmos) de los fenómenos educativos. Por tanto, el objetivo de este Policy Brief es examinar críticamente algunos hitos de la implementación de la JEC en Chile y proponer algunas recomendaciones sobre un uso pertinente de las horas de libre disposición para las comunidades escolares.

El tiempo escolar: Los supuestos en disputa

La JEC se implementó desde un supuesto general: más tiempo en el aula, mayor aprendizaje. El propio Ministerio de Educación señaló que un aumento significativo de los tiempos pedagógicos, *"repercute significativamente en los aprendizajes y se transforma en un cambio que favorece a los establecimientos más postergados, que pasan a tener más tiempo, mejor infraestructura, en jornada única para desarrollar su Plan Educativo Institucional"* (Ministerio de Educación de Chile, 2006). En definitiva, la JEC desde sus inicios pretendió ampliar y reestructurar el uso del tiempo en la escuela para mejorar los aprendizajes.

Sin embargo, este supuesto contrasta fuertemente con la experiencia aprendida en el curso histórico de la implementación de esta regulación. Evidentemente, la JEC ha considerado implícitamente el hecho de que es necesario construir espacios de aprendizaje y generar actividades de esparcimiento para favorecer el desarrollo de los/as estudiantes. Sin embargo, a nuestro juicio, esto se ha focalizado fuertemente desde lo que denominaremos el *"resguardo de recinto"*. Este *resguardo de recinto* construye la representación de cuidado a través de espacios arquitectónicos delimitados, como rejas, muros, límites de desplazamiento dentro de las escuelas. Así, la escuela se protege a sí misma de lo que está fuera de sus límites y, como efecto, protege a los/as estudiantes. Emergen, entonces, los siguientes cuestionamientos: ¿de qué se protege la escuela? ¿Es un valor en sí mismo el resguardo del o la estudiante en el recinto escolar?

A continuación presentamos un análisis crítico de la política de la JEC, destacando algunos avances que esta permitió así como elementos que consideramos como Centro de Investigación para la Educación Inclusiva deben ser explorados desde otros puntos de vista. Posteriormente nos focalizamos en ponernos otros lentes para mirar lo que hemos denominado el *Universo Educativo*. Finalmente, pondremos el énfasis en las horas de libre disposición y el potencial que estas tienen para el desarrollo educativo de los y las estudiantes.

La JEC como política educativa: Un análisis crítico

Las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación en 2006 dan cuenta de que la JEC ha tenido resultados positivos en, al menos, tres ámbitos: i) infraestructura y equipamiento; ii) cobertura curricular; y iii) trabajo colaborativo con los profesores. Además, las comunidades y familias valoran ampliamente que sus hijos/as pasen más tiempo dentro de la escuela, puesto que esto evitaría potenciales riesgos derivados de lo que identifican como “*estar en la calle*” (CIDE-PUC, 2000; DESUC, 2001 y 2005).

Dicho y reconocido lo anterior, se detectan también algunas problemáticas, especialmente de índole pedagógica. Estas se relacionan fundamentalmente con las dificultades de la cultura escolar para organizar los tiempos de modo más flexible y desplegar actividades innovadoras durante la jornada. En efecto, algunos estudios demuestran que no existen cambios significativos en la gestión del tiempo escolar, lo cual afecta el objetivo de influir en la calidad del aprendizaje (Dueñas y Valenzuela, 2022; Martinic, Huepe y Madrid, 2008). Por lo mismo, la mayor parte del tiempo la JEC se destina, en la práctica, a la realización de clases formales del plan común obligatorio, las cuales no conllevan cambios ni adaptaciones relevantes en lo referente a contenidos, tópicos y prácticas educativas.

Dado el anterior escenario, la reorganización de los tiempos de trabajo en contextos pedagógicos no ha sido ni de la magnitud ni de la profundidad propuesta

inicialmente en la regulación sobre JEC. En la práctica, los actores han organizado los tiempos y actividades en lo que se denomina, transversalmente, como jornada “normal” - o curricular, propiamente tal - y actividades “extra-curriculares”. Esto significa que las actividades de talleres (ACLES) se traducen, no solo a nivel retórico, sino en su expresión más concreta, a una dimensión “extra” donde las prioridades están enfocadas en el currículum regular, mientras que *otros* tiempos son empleados, si es que se requiere, para el reforzamiento de contenidos (Martinic, Huepe y Madrid, 2008).

Al analizar la trayectoria sociohistórica de puesta en práctica de esta regulación, es posible advertir que la división entre tiempo regular y extraordinario ha sido un elemento que progresivamente se ha potenciado en la arquitectura contemporánea de políticas educativas en Chile. Particularmente en la última década, hemos sido testigos de cómo las escuelas -ahogadas por lógicas de rendición de cuentas con altas consecuencias- organizan los tiempos escolares casi exclusivamente para enseñar y entrenar en función de estándares e indicadores (Sisto y Ramírez, 2021). Un efecto relevante de ello para ese tiempo escolar *extra* es que las prácticas de inclusión educativa quedan supeditadas y subordinadas a una organización de las metas escolares que presionan por demostrar avances por la vía de pruebas estandarizadas (Sisto, 2019). Incluso, como observan Oyarzún y Falabella (2021), las aspiraciones por una educación *integral* quedan capturadas en indicadores de desarrollo personal y social que, a pesar de tener importantes inconsistencias técnico-políticas, orientan la toma de decisiones en materia de convivencia escolar y prácticas de cuidado.

Profundizando en lo anterior, planteamos que las principales dificultades de implementación de la JEC no solo expresan un error del supuesto de que a mayor permanencia en el espacio escolar se producirán mayores y mejores aprendizajes, sino que, de forma más aguda, son un reflejo de la escasa consideración de la mediación de elementos geográficos, sociales y culturales de las comunidades educativas en la vida escolar y, muy especialmente, de cómo las lógicas y prácticas de rendición de cuentas con altas consecuencias han dominado al sistema educativo chileno. En efecto, como plantean Guerra y Cifuentes (2022), los usos del tiempo escolar se ven significativamente influidos por las evaluaciones estandarizadas (SIMCE), siendo muchas horas empleadas para desplegar entrenamientos para estas pruebas. En esta visión restringida de calidad educativa, promovida fundamentalmente por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, los tiempos también se comprimen y, con ello, queda definido como pérdida todo aquello que no esté alineado con actuar en función del cumplimiento de estándares e indicadores.

Estas comprensiones del tiempo escolar tienen efectos importantes para el trabajo de los docentes y la construcción de vínculos pedagógicos que posibiliten ir más allá del lenguaje managerial. Al respecto, se ha establecido que, en espacios y tiempos altamente restringidos curricularmente, los/as docentes tienen pocas posibilidades para proponer de manera colaborativa una oferta curricular que sea culturalmente relevante y territorialmente situada (Ramírez, Baleriola, Sisto y Aguilera, 2019; Osandón, Caro, Magendzo et al, 2018), así como también se han destacado

los efectos que las restricciones temporales y las presiones por resultados generan tanto en la autonomía docente como en la significatividad de su labor (Fernández, Albornoz, Cornejo y Etcheberrigaray, 2016).

A partir de este examen, proponemos a continuación otro punto de vista para analizar y evaluar la JEC como política educativa. Esta perspectiva se desarrolla desde las aproximaciones cualitativas que ha generado en Centro de Investigación para la Investigación Inclusiva, especialmente en lo concerniente a las particularidades espaciales y temporales de “estar en la escuela”. En este devenir, hemos contemplado las miradas, vivencias y anhelos de los propios estudiantes, así como también la participación de los docentes y asistentes de la educación en la vida curricular de la escuela.

Horas de Libre Disposición: una aproximación cualitativa.

Los datos que se utilizan en este apartado fueron recogidos entre el año 2017-2021 durante el primer ciclo de trabajo del Centro EduInclusiva. Utilizando como base los resultados de la indagación cualitativa en un contexto de investigación participativa en establecimientos escolares que reciben subvención del Estado, proponemos aquí un proceso, un camino, para ampliar la mirada sobre la JEC visualizando cómo ésta, desde la experiencia de los estudiantes, se vive en el tiempo y en los espacios escolares. Consideramos, además, las relaciones entre estudiantes y adultos en la escuela y su relación con el tiempo libre, así como los anhelos de estudiantes de escuelas públicas chilenas sobre los tiempos de permanencia en la escuela, los

ritmos de trabajo y los talleres y contenidos que desean aprender. Comenzaremos por la dimensión espacial del “estar” en la escuela.

A partir del estudio de Llantén-López, Carrasco-Delgado, Manghi y Díaz-Pérez, (2020), identificamos los principales lugares -físicos y simbólicos- donde los estudiantes y los adultos de las comunidades escolares se vinculan. Preguntarse por esto es relevante en términos de la evaluación de la JEC y sus posibles modificaciones respecto a las interacciones y sus participantes en ciertos contextos particulares de la escuela. Así, es en los *patios* donde preponderantemente interactúan estudiantes de la misma edad diferenciados por espacios específicos -la cancha, los juegos modulares, un pasillo-. Por otro lado, los adultos se focalizan en las *oficinas* o las *salas de clase*, salvo los asistentes de la educación que tienen una mayor presencia principalmente en espacios como el patio y los comedores.

Los ritmos, tiempos y espacios diferentes al aula poseen un potencial educativo que debe ser explorado (Melo-Letelier, Godoy-Echiburú, Manghi, 2022). Una práctica observada en los patios de las escuelas corresponde a la expresión y resolución de conflictos (Manghi y Valdes, 2020) entre estudiantes, en donde se combina el lugar de encuentro con la posibilidad (de tiempo libre) para poder conversar o pelearse. En este sentido, los tiempos libres pueden constituir instancias de encuentro entre estudiantes, que organicen la conversación y los conflictos en los contextos escolares (Valdés, Manghi y Godoy, 2020).

Además de los espacios libres para conversar y realizar actividades de encuentro entre estudiantes, la JEC potencialmente puede aportar a dejar espacios de conversación entre los y las docentes. Como plantean Manghi, Melo-Letelier y Aranda (2020) los espacios libres de reflexión y discusión entre docentes y asistentes de la educación son fundamentales. En el trabajo previamente mencionado una de las participantes plantea una pregunta que ha tenido guardada durante mucho tiempo, y al ver el espacio de discusión que ha sido diseñado en conjunto con investigadoras y directivos inicia su pregunta diciendo “en la confianza democrática de preguntar”, expresando lo que permite este espacio y este momento de discusión. ¿Puede ser la JEC un espacio de encuentro y reflexión entre los docentes? ¿Cómo aportarían los asistentes de la educación en los tiempos libres o talleres educativos?

Tenemos la convicción como centro de investigación, que esta red de relaciones entre el lugar (el recinto escolar), las personas y el tiempo deben orientarse hacia el encuentro y conversación de sus participantes, no solo en la dinámica de producción de contenido de trabajo o de respuestas a las necesidades administrativas. Debemos tener en cuenta que es una comunidad completa que convive en una jornada extendida y que se enfrenta a diversos desafíos constantemente.

Un actor fundamental dentro de la JEC es el y la estudiante junto a las actividades que realiza en un momento determinado de su jornada. Como equipo de investigación realizamos una serie de grupos focales en escuelas públicas de Alto Hospicio, Viña del Mar

y Renca en donde solicitamos a los/as estudiantes que diseñaran su jornada escolar soñada y que posteriormente la explicaran y discutieran (Godoy, Melo-Letelier, 2020). Los/as estudiantes eran grupos muy diversos en edad (de educación básica y media), en intereses (pertenecientes al centro de alumnos, equipos deportivos, grupos musicales), en origen (del barrio, de otras ciudades, de otros países), y en sus necesidades educativas (formaban parte del Proyecto de Integración Escolar).

Retomaremos en este punto los temas y conceptos que se presentaron en la introducción, pero en conjunto con los insumos y datos previamente expuestos desde los trabajos del Centro: el *resguardo de recinto*, la *temporalidad educativa* y el *Universo Educativo*.

Figura 1: Diseño de jornada escolar (horario)



A partir de la idea del *resguardo de recinto*, los y las estudiantes que produjeron esta jornada soñada fundamentaban sus decisiones en torno a los intereses y a los deseos de realizar alguna actividad, nunca a partir del resguardo. Es más, las actividades soñadas generalmente se pensaban desde la escuela -se diseñan, se toman

recursos en la escuela- pero se realizan afuera: en la comunidad, en el cerro, en la playa. Esto manteniendo la jornada escolar completa, la cual no se cuestiona sistemáticamente, sino más bien las actividades que se realizan en ella, no solo por las tardes, sino que también por las mañanas. Los y las estudiantes demandan (más) talleres que se pueden identificar con lo que hoy conocemos con las ACLES: talleres de baile, de deportes, de ciencias, pero que se despliegan en diversos horarios de la jornada. Aquí entra, entonces, la *temporalidad educativa*.

Figura 2: Exposición de jornada escolar (horario)

| HRS | LUNES | MARTES | MIERCOLES |
|---------------|------------------------------------|------------------------|-----------|
| 9:30 | Arte 3 | Baile Moderna | |
| 10:45 | Deportes a los deportes | Clases de baile | |
| 11:30 | Comunicación, arte, teatro | Horas lectivas 1: hora | |
| 12:00 - 13:30 | Descanso | | |
| 13:30 | Tiempo libre: biblioteca, cine, CS | Comunicación y arte | |
| 14:30 | Arte multimediales | Segunda hora lectiva | |
| Libre | Taller de teatro | Taller de teatro | |

En la escuela conviven diferentes temporalidades: de directivos, de docentes, y la de los y las estudiantes (Manghi, 2020). Si bien cada uno tiene sus propias demandas y necesidades, nos focalizaremos en la temporalidad de los y las estudiantes, de los que se habla mucho, pero se escucha insuficientemente. Los y las estudiantes organizan su tiempo (anhelado) con la demanda sistemática de comenzar más tarde su jornada escolar. Generalmente, se planteaban inicios de jornada alrededor de las 10 a 11 am y entre los

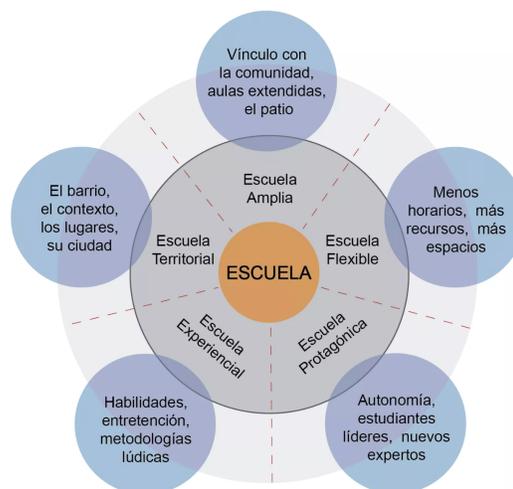
mismos estudiantes consensuaban finalmente horarios de entrada entre las 9 y 10 am. Nos parecía interesante que los y las estudiantes decidieran dejar jornadas completas de actividad deportiva, o identificaran el periodo de descanso un periodo de lectura lo cual “descurricularizaba” la actividad de leer. Si bien los y las estudiantes valoran las actividades conocida como “extracurriculares” (todo el stock de talleres posibles) tendían también a identificar la necesidad de tener asignaturas relacionadas con la lectura y escritura, así como las matemáticas y humanidades.

¿Cómo organizan su tiempo los estudiantes de las escuelas con que trabajamos? Principalmente en grupos de actividades y con expresiones innovadoras del currículum tradicional además de talleres fuertemente vinculados a sus territorios geográficos (actividades en el desierto, en los cerros, en la playa). Con jornadas extendidas y flexibles, en donde existía la posibilidad de quedarse o no en la escuela para participar en un taller y en donde existían espacios de tiempo libre que generalmente caracterizaban como “tiempo de descanso” o “tiempo para hacer nuestras cosas”.

En términos de insumos para la reflexión respecto a la JEC la información que nos dan los y las estudiantes es fundamental. Desde nuestro punto de vista, los y las estudiantes no manifiestan una insatisfacción por la extensión de su estancia en la escuela sino más bien por las actividades que deben realizar sistemáticamente. Claro está, que las actividades que realizan y que no les gustan se intensifican al realizarlas durante jornadas extendidas (como en la actualidad de la JEC).

La Figura 3 que se presenta a continuación corresponde a una síntesis de los modos de representar la escuela por parte de los y las estudiantes del desierto, del cerro y de la gran ciudad (Godoy-Echiburú y Melo-Letelier, 2020).

Figura 3: Síntesis de resultados.



Consideramos importante destacar las representaciones de las escuelas a partir del potencial de la JEC en virtud de las posibilidades que se pueden desarrollar en los contextos escolares. Queremos cerrar con esta metáfora del *Universo Educativo* para reflexionar sobre el impacto que tiene la dimensión macrocósmica, a través de una política pública como la JEC y el conjunto de normativas curriculares, que demarcan el microcosmos de los espacios, tiempos y contenidos de las escuelas. Todos estos aspectos impactan directamente en las relaciones interdependientes con las comunidades escolares, entre los y las estudiantes, con los y las asistentes de educación y docentes de un modo tal que condicionan,

habilitan y limitan su desarrollo en diversas direcciones.

Los desafíos de una modificación de la JEC: Debates fundamentales

El proyecto de ley que busca garantizar la entrega de contenido integral en las horas de libre disposición de la jornada escolar completa se orienta a una importante modificación de la JEC. En relación a este proyecto de ley en específico, pero atendiendo a la necesidad de discutir la JEC como política educativa en general, proponemos las siguientes principios filosóficos y curriculares derivados nuestras investigaciones cualitativas como Centro EduInclusiva:

1. Concordamos en la necesidad de modificar la JEC, teniendo en consideración los principios y aspiraciones señalados por los estudiantes en nuestras investigaciones. Estimamos relevante la posibilidad de flexibilizar la gestión del tiempo en virtud de la participación estudiantil y las actividades de talleres en función de las necesidades de los y las estudiantes.
2. Respecto de la pregunta sobre cómo modificar la JEC, proponemos aumentar el porcentaje de horas de libre disposición de acuerdo al tipo de JEC. Esta es la parte de la JEC que suele ser valorada positivamente y que, en lo que da cuenta la investigación cualitativa, sí permitiría atender al desarrollo integral de los estudiantes. Esto necesariamente implicaría pensar dimensiones afectivas, relacionales y políticas de la vida escolar fuera de la lógica de estándares en clave

managerial -como hoy ocurre con los indicadores de desarrollo personal y social- y posibilitar que las escuelas construyan colaborativa y participativamente sus lógicas, tiempos y espacios de desarrollo integral.

3. Como efecto de lo anterior, consideramos que un segundo criterio fundamental se relaciona con la necesidad de incorporar la participación vinculante de la comunidad educativa en las decisiones troncales (*core decisions*) respecto del sentido profundo y la consecuente orientación práctica de las horas de libre disposición, en concordancia con los Objetivos de Aprendizaje Transversal, presentes en las Bases Curriculares, y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada establecimiento. Proponemos que las directrices desarrolladas desde el poder ejecutivo (Ministerio de Educación) se orienten a favorecer la pertinencia territorial y la relevancia cultural de las decisiones que tomen la comunidad educativa respecto del sentido y orientación de las horas de libre disposición.
4. En consideración a lo anterior, y respecto de cómo incorporar/aumentar la participación de la comunidad educativa, recomendamos que la inclusión de los consejos escolares en la toma de decisiones vinculantes constituya un primer paso, siempre necesario para articular diálogos y perspectivas, pero insuficiente en términos tanto reglamentarios como prácticos, dado el carácter aún consultivo de los consejos

escolares en la actual normativa educacional, salvo decisión explícita del sostenedor de cada establecimiento educacional.

5. Por ende, y como estrategia para avanzar en el criterio de participación de la comunidad educativa recomendamos que, junto con incorporar la participación consultiva y vinculante del consejo escolar, se incorpore, antes y después de que se sesione sobre orientación de las ACLES: a) la participación de los docentes a través del consejo de profesores; b) la participación de los estudiantes a través de las directivas de curso, primero, y del centro de alumnos, después; c) la participación de las madres, padres y apoderados a través de las directivas de curso, primero, y del centro de apoderados, después; d) la participación de las y los asistentes de educación, incluidos profesionales y no profesionales.
6. Finalmente, concordamos en que es necesario que el aumento de horas no lectivas, así como la participación de la comunidad educativa respecto del sentido profundo y orientación práctica respecto de dichas horas, signifiquen e impliquen la prohibición de utilizar dichas horas para el reforzamiento de contenidos obligatorios ni para aumentar el tiempo destinado a las asignaturas obligatorias.

En consideración a las seis recomendaciones anteriores, recomendamos que el art 31 del DFL N°2 que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370,

ley general de educación, sea modificado de la siguiente manera:

“Para la determinación de las actividades en las horas de libre disposición del plan de estudios, los establecimientos deberán considerar la opinión del Consejo Escolar como instancia participativa y vinculante en que estudiantes, apoderados y otros actores de la comunidad educativa deciden su orientación, teniendo a la vista los Objetivos de Aprendizaje Transversal, o sus equivalentes presentes en el documento curricular nacional, junto al Proyecto Educativo Institucional. En cualquier caso, las horas de libre disposición procurarán un desarrollo integral del estudiante y no podrán ser utilizadas para aumentar el tiempo destinado a las asignaturas obligatorias.”

Conclusiones

El supuesto de que más tiempo en la escuela implica mayores y mejores aprendizajes se ha difuminado progresivamente durante la implementación de la JEC en Chile, especialmente hoy en un contexto de rendición de cuentas con altas consecuencias donde las posibilidades de apostar por el desarrollo integral de los sujetos educativos se transforma en entrenamientos para pruebas estandarizadas y simulacros de participación educativa. No obstante, las miradas y voces de los/as estudiantes reivindican lo valioso que es el tiempo en la escuela y expresan las posibilidades que conllevaría una reorganización del tiempo escolar que ponga en el centro los anhelos y necesidades de las comunidades educativas.

En efecto, y como hemos reportado en este Policy Brief, los espacios y tiempos de libre disposición no solo benefician a los/as estudiantes sino que también contribuyen a que diversos actores se impliquen más significativamente en la vida escolar, en tanto se brinden oportunidades de participación pertinentes y relevantes. Los y las estudiantes no manifiestan una insatisfacción por la extensión de su estancia en la escuela, sino más bien por las actividades que deben realizar sistemáticamente. La invitación, entonces, es a contemplar lógicas y modalidades de organización del tiempo que sean cultural y territorialmente sensibles y que abran espacios y tiempos para una educación genuinamente integral.

Finalmente, estimamos relevante tener en consideración la interdependencia de las decisiones que se toman desde las políticas públicas en términos de las múltiples dimensiones que potencialmente se pueden afectar. Por ejemplo, la JEC es una política pública que ha afectado dimensiones educativas que van desde decisiones curriculares respecto a contenidos hasta la percepción de seguridad/inseguridad dentro de un establecimiento escolar. Pensamos que es importante considerar este asunto multidimensionalmente en virtud de una mirada ecológica de las decisiones políticas y educativas. Además, por supuesto, de considerar las voces de los y las participantes como el insumo fundamental para la construcción de una educación inclusiva.

Bibliografía

Dueñas, E., y Valenzuela, C. (2022). Una mirada al tiempo escolar y la jornada única. Revisión de investigaciones empíricas. *Educación y Ciencia*, 26. e12741. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12741>

Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R. y Etcheberrigaray, G. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Curriculo sem Fronteiras*, 16(2), 283-302.

Guerra, C. y Cifuentes, P. (2022). *La jornada escolar y su extensión Régimen en Chile y experiencias comparadas*. Asesoría Técnica Parlamentaria: Congreso Nacional de Chile.

Godoy-Echiburú, G. y Melo-Letelier, G. (2020). *Soñando escuela del Cerro*. En Manghi, D. (ed.). (2020). Escuchar los sueños de escolares chilenos. El desierto -la gran ciudad- los cerros. Valparaíso: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Serie Por una Educación Inclusiva. Nro. 4.

Llantén-López, N., Carrasco Delgado, P. Manghi, D. y Díaz Pérez, F. (2020). Una mirada a los espacios educativos más allá del aula en dos escuelas públicas chilenas desde la perspectiva de la justicia espacial. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 59(3), 70-91.

Martinic, S., Huepe, D., y Madrid, Á. (2008). Jornada escolar completa en Chile: Representaciones de los profesores sobre sus efectos escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 125 - 139.

Manghi, D. y Valdés, R. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 15-33.

Manghi, D., Melo-Letelier y Aranda, I. (2020). "En la confianza democrática de preguntar": Análisis de la participación colectiva en un evento investigativo. *Zona Próxima*, 33, 42-69.

Manghi, D. (ed.). (2020). Escuchar los sueños de escolares chilenos. El desierto -la gran ciudad- los cerros. Valparaíso: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Serie Por una Educación Inclusiva. Nro. 4.

Manghi-Haquin, D., Godoy-Echiburú, G., Melo-Letelier, G., Aranda-Godoy, I., Conejeros-Solar, M.L. y Otárola, F. (2022). *Investigando el universo educativo: La complejidad de las prácticas educativas [inclusivas] en las comunidades*. Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie por una Educación Inclusiva, Nro. 6.

Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G. y Manghi, D. (2022). El potencial educativo: Analizando las prácticas de escuelas públicas chilenas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 149-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100149>

Osandón, L., Caro, M., Magendzo, A. et al (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). *Serie Reflexiones en curso*, N° 22. Sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículum, el aprendizaje y la evaluación. IBE-UNESCO

Oyarzún, G. y Falabella, A. (2022). Indicadores de desarrollo personal y social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2194>

Ramírez, L., Baleriola, E., Sisto, V. y Aguilera, F. (2019). Las políticas de evaluación y sus efectos en el quehacer docente: más allá de la organización y la gestión. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 17(22), 29-48.

Sisto, V. (2019). Inclusión “a la chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>

Sisto, V. y Ramírez, L. (2021). La escuela: Ahogada en estándares e indicadores, susurrando la construcción de lo común. En: J. Collet y S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 91 - 116). Morata.

Valdés, R., Manghi, D., y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 55, pp.1-27.

Centro Eduinclusiva

Buscamos desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los factores individuales, organizativos y de política necesarios para lograr una educación inclusiva de calidad; apoyar mediante la propuesta y la transferencia de intervenciones y estrategias basadas en la evidencia para una educación inclusiva; y formar capital humano avanzado para la investigación en educación inclusiva.

Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva desarrolla una serie de Policy Briefs –documentos denominados “**Propuestas para Políticas Educativas**”– que tienen por objetivo aportar al debate público en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar
Campus Sausalito PUCV
ciecomunicaciones@pucv.cl
32 - 237 2575