



Experiencias de jornada escolar extendida y opcional

Serie **Más tiempo para aprender** #1



Graciela Cappelletti
Natalí Savransky
Mariano Alu
Tamara Vinacur

Junio 2024



<http://www.iadb.org>

Copyright © 2024 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional. Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su directorio ejecutivo ni de los países que representa.

Cualquier consulta sobre derechos y licencias, incluidos los derechos subsidiarios, debe ser dirigida a la Biblioteca Felipe Herrera, Banco Interamericano de Desarrollo, 1300 New York Ave. NW, Washington D.C. 20577; correo electrónico BIID-Library@iadb.org.



Sobre los autores

Graciela Cappelletti

Es Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés y Magister en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como profesora adjunta regular en la Universidad Nacional de Quilmes y es investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Además, enseña en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y es Directora de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación. Fue Directora de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es cofundadora de Andamia. Trabaja en temas de currículum, enseñanza, evaluación y formación docente.

Natalí Savransky

Es Magister en Educación por la Universidad Torcuato Di Tella y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Andrés. Se desempeña como Especialista en Educación en la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI - oficina Argentina) y como consultora independiente en temas de enseñanza y gestión educativa orientada al desarrollo de procesos de transformación escolar. Es docente titular de Currículum y Enseñanza en la Universidad de San Andrés. Cofundadora y directora de Andamia Consultora.

Mariano Alu

Es Doctorando en Educación en la Universidad de San Andrés, sociólogo y educador con experiencia en distintos niveles educativos tanto en el rol docente como en el de investigador. Se especializa en diseño, implementación, monitoreo y evaluación de proyectos y programas sociales. Su interés se centra en la mirada crítica y prospectiva de los sistemas educativos con el propósito de mejorar su organización interna, su impacto y su articulación con los demás actores institucionales de gestión estatal y privada.

Tamara Vinacur

Especialista Senior de la División de Educación del BID en Argentina, Master en Medición, Evaluación y Estadística Educativa de Teachers College, Columbia University (Nueva York). Anteriormente, se desempeñó como consultora para la OEI, IIPE Unesco Buenos Aires y CEPE/ UTDT. Fue Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015-2019) y trabajó en distintas posiciones en el Ministerio de Educación Nacional y en el de la Ciudad de Buenos Aires.

Agradecimientos

Este documento es el resultado de un análisis orientado a comprender y evaluar las diversas configuraciones que puede asumir la extensión de la jornada escolar, en particular las Jornadas Escolares Extendidas Opcionales (JEEO) según las características específicas de cada contexto. Agradecemos profundamente el apoyo técnico y financiero proporcionado por las autoridades del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y en especial a Mercedes Mateo, jefa de la División de Educación, por su invaluable colaboración y compromiso con esta investigación.

Queremos también expresar nuestro agradecimiento a Lourdes Gil Deza, cuyo respaldo a lo largo de todo el proceso fue fundamental para la realización de este estudio. Su apoyo fue clave para explorar de manera profunda las experiencias de diversas regiones del mundo.

Confiamos en que este documento será una herramienta útil para orientar el diseño e implementación de políticas públicas que puedan mejorar la calidad y cobertura de los aprendizajes en diferentes contextos, en función de las necesidades específicas de los estudiantes y sus comunidades.

Colaboradores externos:

Revisión editorial: Carmen Güiraldes

Diagramación: Patricia Peralta

Contenido

Resumen ejecutivo	6
1. Introducción	9
2. Jornada escolar extendida opcional: aproximaciones conceptuales	13
3. Metodología	17
3.1. Criterios de selección de las experiencias.....	17
4. Análisis de las experiencias de JEEO.....	19
4.1. Experiencias de tipo 1.....	19
4.2. Características comunes de las experiencias de tipo 1.....	25
4.3. Experiencias de tipo 2.....	27
4.4. Características comunes de las experiencias de tipo 2.....	31
4.5. Experiencias de tipo 3.....	33
4.6. Características comunes de las experiencias de tipo 3.....	36
4.7. Experiencias de tipo 4.....	38
4.8. Características comunes de las experiencias de tipo 4.....	39
5. Lecciones aprendidas y sugerencias para el diseño e implementación de experiencias de JEEO	41
5.1. Lecciones aprendidas.....	41
5.2. Sugerencias para el diseño e implementación de experiencias de JEEO	44
Bibliografía.....	47

Resumen ejecutivo

Este documento presenta un análisis exhaustivo de una selección de experiencias de Jornadas Escolares Extendidas Opcionales (JEEO) a nivel nacional y subnacional en América Latina y otras regiones del mundo. El objetivo principal es proporcionar información valiosa sobre el impacto de estas iniciativas en el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAyJ), así como ofrecer recomendaciones para el diseño e implementación de políticas públicas.

Los sistemas educativos han explorado diversas configuraciones para mejorar la cobertura y la calidad de los aprendizajes de NNAyJ. La jornada escolar extendida ha sido reconocida como una estrategia clave para ofrecer experiencias educativas adicionales, especialmente en contextos socioeconómicos vulnerables. Las JEEO buscan reducir las brechas educativas al proporcionar actividades extracurriculares que complementen la educación formal y promuevan el bienestar integral de los estudiantes.

Las JEEO que se implementan son diversas: varían en gestión, financiamiento y objetivos. Algunos programas son gestionados y financiados completamente por el Estado, mientras que otros se desarrollan en colaboración con el sector privado o son totalmente privados. Estas iniciativas ofrecen una amplia gama de actividades que incluyen apoyo académico, actividades recreativas, artísticas, deportivas y de desarrollo personal y comunitario.

Diversas investigaciones revelan que las experiencias de JEEO pueden acompañar la mejora de los resultados académicos, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la reducción de conductas de riesgo. Además, evidencian un impacto positivo en la inserción laboral de las madres y en la cohesión comunitaria, al ofrecer espacios seguros y estructurados para los NNAyJ.

En relación con los aspectos metodológicos, el presente informe realiza un análisis de 17 casos, seleccionados según criterios de inclusión de poblaciones vulnerables, articulación entre Estado y sector privado, y promoción de habilidades académicas y sociales. Estos casos se agrupan en cuatro tipos, dependiendo de sus características y objetivos:

- Tipo 1: Programas focalizados en contextos vulnerables, gestionados por el Estado.
- Tipo 2: Programas ofrecidos a todos los estudiantes del sistema educativo, con énfasis en el rendimiento académico y la comunidad.
- Tipo 3: Iniciativas del sector privado articuladas con el Estado, centradas en el desarrollo de habilidades digitales.
- Tipo 4: Programas donde el Estado coordina la oferta educativa disponible en el territorio para la elección de familias y escuelas.

Las experiencias conforman un conjunto amplio y heterogéneo en cualquiera de las dimensiones que se tomen para su análisis: las hay situadas en la escuela y en otros espacios comunitarios; en los días de semana o en los fines de semana; gestionadas por los equipos escolares o por animadores contratados o voluntarios; dirigidas a complementar las habilidades centrales del currículum escolar (principalmente Lengua y Matemática) o centradas en actividades artísticas, lúdicas o deportivas.

Esta heterogeneidad puede ser leída como una característica positiva, ya que las JEEO son propuestas versátiles en su diseño, gestión y propósitos, y a la vez conforman un reservorio de experiencias disponible para ser adaptado en cualquier ámbito y de acuerdo a sus necesidades específicas.

El relevamiento realizado permite definir una serie de aspectos principales que operan como definiciones de base y también algunas sugerencias que pueden potenciar el impacto y la sostenibilidad de las experiencias. Como cuestiones clave a tener en cuenta a la hora de diseñar experiencias de JEEO, se pueden mencionar:

- Definir con los propósitos en base a necesidades relevadas en el territorio.
- Establecer el entorno normativo en que las experiencias tendrán lugar.

- Construir con precisión los requisitos y características de quienes tendrán a su cargo la puesta en acto de los procesos y actividades.
- Articular las propuestas con el mapa de actores, intereses y otras iniciativas disponibles en la comunidad.

En cuanto a la tarea del diseño interno de las iniciativas de JEEO, el análisis de esta serie de experiencias muestra que es fundamental: diseñar experiencias flexibles y adaptables a las necesidades cambiantes de NNAyJ y comunidades; prever instancias de monitoreo y evaluación continua del impacto en los destinatarios directos, pero también en sus familias y comunidades; hacer sinergia con otras organizaciones y con voluntarios, quienes provienen en muchos casos de las propias comunidades en las que se implementa la iniciativa y, finalmente, vincularse con el resto de la red de políticas públicas que trabajan con esa comunidad.

Esta publicación forma parte de la serie MÁS TIEMPO PARA APRENDER. Profundiza temáticas ya abordadas en publicaciones anteriores sobre la extensión de la jornada escolar en el contexto argentino ([Torre et al., 2024](#)), los impactos y desafíos de la extensión de la jornada escolar mediante evidencia empírica ([Contreras y Lepe, 2023](#)), el impacto en la fecundidad adolescente ([Garganta et al., 2022](#)) y la participación laboral femenina ([Garganta y Zentner, 2021](#)) en República Dominicana, así como los beneficios económicos a largo plazo ([Domínguez y Ruffini, 2020](#)). Reconociendo la necesidad de contar con mayores evidencias sobre modelos de implementación, impactos y desafíos, esta serie aborda estudios de casos específicos a nivel regional e internacional. Con el objetivo de inspirar y guiar a los formuladores de políticas, se presentan experiencias aprendidas que sirvan como fuente de aprendizaje para el diseño y mejoramiento de políticas similares en otros países.

Palabras clave

Educación, Jornada escolar extendida, Jornada escolar extendida Opcional, Implementación, Impacto en las trayectorias educativas, Otros impactos.

Códigos JEL: I21, I22, I24

1 Introducción

Los sistemas educativos se han expandido a través de diversas configuraciones. De gestión estatal, privada o mixta; regulados en forma centralizada por la nación o por las jurisdicciones locales, y con diversa extensión horaria son algunas de las diferencias que se pueden encontrar en distintos contextos. A lo largo del tiempo, estos sistemas han indagado sobre su funcionamiento, poniendo el foco en la cobertura y en la calidad de los aprendizajes que alcanzan las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) que asisten a ellos.

La jornada escolar se fue extendiendo a lo largo del tiempo y existe consenso en la importancia de brindar la mayor cantidad y calidad de experiencias educativas para la vida de NNAyJ. Sin embargo, no todos los contextos han logrado extender la jornada escolar para la totalidad del universo de estudiantes, ya que eso implica una inversión en la ampliación de la infraestructura y de la formación y contratación de recursos humanos y materiales. Esto genera una brecha particularmente urgente en los sectores de menores ingresos, cuyas familias tienen dificultades a la hora de ofrecer experiencias educativas potentes en el tiempo fuera de la escuela, ya sea por falta de capital económico, cultural o ambos.

La implementación de Jornadas Escolares Extendidas Opcionales (JEEO) ha surgido como una opción educativa alrededor del mundo. Estos programas buscan ofrecer experiencias valiosas que prolongan el tiempo de formación que se da en las escuelas y fuera de ellas, con el objetivo de brindar mayores oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo integral de NNAyJ. Los programas de JEEO ofrecen a los estudiantes una amplia gama de actividades educativas y culturales, y a las familias, oportunidades para una participación activa y significativa en la educación de sus hijos.

Algunas de estas JEEO son diseñadas, gestionadas y sostenidas económicamente en su totalidad por los Estados nacionales o provinciales. Otras se implementan a través de alianzas entre el Estado y el sector privado o bien el tercer sector, principalmente a través de ONGs. En otro grupo se engloban las iniciativas llevadas a cabo totalmente por organizaciones privadas. Todas tienen en común, sin embargo, el objetivo de aumentar el tiempo de exposición de NNAYJ a experiencias educativas enriquecedoras.

Algunas están más alineadas con el currículum escolar, como las que buscan fortalecer el rendimiento en Lengua y/o Matemática, mientras otras acompañan el tiempo libre ofreciendo actividades lúdicas y recreativas. En este espectro también se ubican las iniciativas que complementan el juego con la incorporación de herramientas que favorezcan la investigación vocacional o la empleabilidad futura. La mayoría tienen carácter opcional, aunque es posible encontrar algunas dirigidas especialmente a complementar el tiempo escolar formal de manera obligatoria.

Su ubicación espacial y temporal también varía, ya que existen algunas JEEO que tienen lugar en los edificios escolares mientras que otras se despliegan hacia espacios comunitarios o privados; a la vez que pueden ocupar las horas que siguen al final de la jornada escolar formal o también los fines de semana. La variedad también radica en quiénes tienen a su cargo coordinar estos espacios: existen experiencias realizadas por docentes titulados mientras otras emplean perfiles diversos o, incluso, voluntarios.

La heterogeneidad de las características que se esbozan en esta sección da cuenta de la capacidad de adaptación de las experiencias de JEEO a las necesidades, posibilidades y recursos de cada contexto, así como también a la cultura política e institucional de cada sociedad.

Numerosas investigaciones (McCombs, Whitaker, & Yoo, 2017; Little, Wimer & Weiss, 2008; Taylor, LoSciuto, Fox, Hilbert, 1999, entre otros) evidencian que estos programas permiten tanto la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como también el desarrollo de habilidades

socioemocionales y ciudadanas. Un informe de la OCDE (2012) resalta que la incorporación de actividades extracurriculares y enfoques pedagógicos más amplios durante jornadas extendidas contribuye a desarrollar habilidades necesarias para el mundo laboral, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la creatividad.

Además, el Informe América After 3PM (2020) refiere a una demanda creciente de las familias y una oferta insuficiente de programas de JEEO. Sin embargo, en América Latina y el Caribe, la jornada escolar extendida (de carácter obligatorio y centrada en la institución escolar) todavía suele estar disponible para un sector minoritario de la población estudiantil, y los costos de infraestructura y salarios derivados de su expansión son difíciles de afrontar para los estados de esta región (Nistal y Orlicki, 2024).

En este contexto, el presente documento se propone realizar un análisis comparado de experiencias de extensión de la jornada escolar opcional tanto a nivel nacional como subnacional, en América Latina y el resto del mundo. En una primera sección se presenta un desarrollo conceptual de las distintas JEEO, para luego analizar distintas estrategias implementadas y los resultados obtenidos con el objetivo de brindar información sobre el impacto en el desarrollo integral de NNyJ.

La selección de experiencias aquí trabajadas busca captar la mayor heterogeneidad tanto en términos de objetivos como de modalidades de implementación, así como también en cuanto a la gestión y al financiamiento. Entendemos que es la mejor manera de visibilizar cómo la JEEO puede adaptarse a distintas necesidades, contextos, recursos materiales, humanos y técnicos. En función de ese objetivo, las experiencias se agrupan en cuatro conjuntos a partir de distintos criterios comparativos y de la información disponible. Una nota final en relación a este agrupamiento tiene que ver con el carácter incipiente de las políticas de JEEO: la mayoría de los países latinoamericanos han comenzado su implementación en la primera o segunda década de este siglo, por lo que aún hay poca sistematización de sus desarrollos y resultados, así como escasa producción académica en torno a estas cuestiones. Esto contrasta con otros casos, como el de Estados Unidos, donde existen organizaciones

como Afterschool Alliance (www.afterschoolalliance.org) o National Institute on Out-of-School Time (www.niost.org) que nuclean estas experiencias y asesoran a los estados, las empresas y otras organizaciones a la hora de poner en marcha acciones de JEEO. El objetivo principal de este documento, siguiendo la senda de estudios como el de Contreras y Lepe (2023), es presentar una variedad de experiencias organizadas según sus características principales que sirva para orientar el diseño y la puesta en marcha de experiencias en la región.

2 Jornada escolar extendida opcional: aproximaciones conceptuales

Los programas de Jornadas Escolares Extendidas Opcionales (JEEO) son propuestas diseñadas para ofrecer a los niños, niñas y adolescentes oportunidades de aprendizaje y desarrollo por fuera del horario regular de clases. Estos programas pueden incluir una variedad de actividades educativas, recreativas, artísticas, deportivas y de apoyo académico, y están destinados a complementar la educación formal, promover el bienestar integral y fomentar habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

Buscan ofrecer un entorno seguro, estructurado y enriquecedor fuera del horario escolar, y permiten prolongar el tiempo de formación que tiene lugar en las escuelas y, de este modo, brindar oportunidades para el aprendizaje.

Los programas de JEEO pueden variar significativamente en su estructura, pero es posible considerar una clasificación en relación con las actividades que ofrecen. Esta diversidad de actividades permite que los programas de JEEO sean inclusivos y atractivos para la heterogeneidad de niños, niñas y adolescentes (NNyA), como lo destaca la investigación de Mahoney, Larson y Eccles (2005):

- Actividades académicas: incluyen tutorías, clubes de lectura, y proyectos de investigación, entre otras alternativas que ayudan a fortalecer los aprendizajes escolares en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias, entre otros.

- Actividades recreativas o lúdicas: no hacen foco en aprendizajes escolares, pero pueden promover los vínculos entre los estudiantes y las escuelas, además de fortalecer habilidades socioemocionales.
- Actividades artísticas: clases de música, teatro, danza y artes plásticas que promueven la creatividad y la expresión personal.
- Actividades deportivas: incluyen una variedad de deportes de equipo e individuales que promueven la salud física y el trabajo en equipo.
- Actividades de desarrollo personal: a través de talleres de habilidades para la vida, programas de liderazgo y servicios comunitarios, están diseñadas para fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Distintas investigaciones, como la realizada por la ONG Afterschool Alliance o por la Conferencia Nacional de Legislaturas Estatales y su Afterschool Data Project, así como por investigadores independientes (Lauer et. al., 2006; Cid, 2017), analizaron la eficacia de este tipo de programas.

Es importante advertir que la mayor parte de las investigaciones recogen información de programas de JEEO en Estados Unidos y países de la OCDE, los cuales incluso cuentan con institutos dedicados a la promoción, el diseño, el monitoreo y el asesoramiento jurisdiccional e institucional para la puesta en marcha de iniciativas de este tipo. En Estados Unidos hay una intensa producción académica sobre este tipo de programas. El incremento se da a partir de 1980 y cobra mayor popularidad en los últimos años (con aumento sostenido de ofertas privadas además de opciones públicas) en un contexto marcado por políticas de rendición de cuentas y la presión por la mejora de los resultados académicos (Apsler, 2009; Fashola, 1998; Gottfredson, Cross, Wilson, Rorie, & Connell, 2010). El estado de avance en términos de investigaciones en América Latina y el Caribe es aún incipiente.

Los efectos de los programas de JEEO se suelen clasificar en distintas dimensiones:

- Impacto en el rendimiento y la trayectoria académica.
- Impacto en el bienestar socioemocional y la disminución de conductas de riesgo.

- Impacto en el grupo familiar de referencia (generalmente, en las madres y su relación con el mercado de trabajo).
- Impacto en la comunidad.

A partir de un análisis de cuatro experiencias de jornada escolar extendida en Chile, Colombia, Brasil y Portugal, Contreras y Lepe (2023) encuentran efectos visibles tanto en el rendimiento académico como en relación a factores socioemocionales, prevención del riesgo, trayectorias individuales y familiares, y clima comunitario. Advierten, sin embargo, que la evidencia es heterogénea, ya que no solo los objetivos y modalidades de los programas son ampliamente diversos, sino que las estrategias y procesos de monitoreo y evaluación también muestran una alta heterogeneidad.

El incremento del rendimiento académico, que es uno de los objetivos centrales de muchas de las iniciativas, aparece con un peso marginal en los casos en los que es efectivamente medido, aunque eso se da en forma simultánea con un impacto claramente positivo en las trayectorias escolares, con una disminución en las tasas de deserción. También la reducción de riesgos (conductas delictivas y embarazo adolescente) parecen reaccionar a la participación en este tipo de programas.

Otros efectos positivos que aparecen con mayor frecuencia, y con una correlación clara con las acciones de jornada escolar extendida, son los relacionados con la inserción laboral de las madres y los vínculos comunitarios que se dan a partir de la provisión de espacios seguros de encuentro durante un mayor espacio de tiempo. Pires y Urzúa (2010) registran que las madres solteras que comenzaron a trabajar después de una política de este tipo aumentaron en 5%. La evaluación de la Universidad Católica de Chile también observó el impacto en la posibilidad de que la madre pueda trabajar en forma remunerada (44% de menciones), el ahorro del costo de almuerzo de sus hijos (37%) y la posibilidad de evitar el costo de dejar el cuidado de los niños con terceros (35,7%). Chile probablemente sea el país que mide con mayor profundidad el impacto de la extensión de la jornada escolar, que —bajo la figura de la Jornada Escolar Completa (JEC)— lleva más de dos décadas como política de Estado.

Algunas mediciones longitudinales realizadas en América Latina —muy poco frecuentes en el continente— encuentran impactos más allá del rendimiento académico. Entre esos efectos se menciona una mayor probabilidad de terminar la secundaria, menor riesgo de abandono y de embarazo adolescente (Alfaro, Evans & Holland, 2015; Rodríguez, 2009; Martinic, 2015). Por su parte, Contreras y Lepe mencionan que, si bien “los resultados académicos son más bien modestos en comparación a los países desarrollados, su magnitud dependería en forma importante de la metodología empleada” (2023, p.19). Para el caso de Brasil se observó, por ejemplo, una mejora casi nula en el rendimiento académico general junto con una mayor promoción y menor repitencia. Esto podría explicarse a partir del éxito de los programas: dado que la participación ayudó a estudiantes de bajo rendimiento a no repetir o abandonar sus estudios, es posible considerar que esta mayor heterogeneidad entre los estudiantes que logran avanzar en sus estudios impacta en el rendimiento general.

Algunas de las propuestas de JEEO relevadas en la sección siguiente avanzan en esta dirección, con grados diversos de articulación con la propuesta curricular de la escuela, y en un abanico de formatos y actores encargados de llevarlas a cabo. Por este motivo, el presente documento propone algunas aclaraciones metodológicas para pasar luego describir las experiencias, con el objetivo de ofrecer información relevante para tomadores de decisiones de política pública.

3 Metodología

Con la selección de los 17 casos se realizó un trabajo de campo indagando en la documentación y literatura disponible. Para elaborar el apartado de ejemplos de experiencias y programas de JEEO que se presentan, se llevó a cabo una sistematización con la conformación de distintas categorías no excluyentes. El documento propone una mirada analítica de las iniciativas, así como una serie de ejes que permiten visibilizar líneas de acción posibles para elaborar políticas educativas en América Latina.

Se incluyen también algunas explicitaciones que permiten entender el proceso de selección de los 14 casos estudiados.

3.1. Criterios de selección de las experiencias

Se identificaron casos de JEEO a nivel subnacional y/o nacional. Esta definición es muy amplia e involucra un universo heterogéneo de experiencias. La selección responde a un recorte particular vinculado con las definiciones del propósito de este documento. Se presentan experiencias que promueven:

- La atención a poblaciones vulnerables.
- La articulación entre el Estado y el sector privado (organizaciones de la sociedad civil, fundaciones, empresas, entre otras).
- La mejora del rendimiento académico, el desarrollo de habilidades blandas, de habilidades digitales, la inclusión y/o articulación con la comunidad.

De uno u otro modo, estas experiencias intentan garantizar el derecho a la educación de NNyA. Cabe señalar que no todas las experiencias cuentan

con evaluaciones que den cuenta de su impacto. Aún así, se presentan en este documento dado que pueden orientar la acción de los sistemas de gobierno para la definición de políticas de JEEO.

A partir del análisis realizado, se construye una tipología de casos. La definición de esta tipología permite evidenciar rasgos característicos, que pueden ofrecer información para colaborar con el diseño de experiencias, considerando los diversos contextos en los cuales se decida proponer una política pública de JEEO.

Caso	Definición	Experiencias seleccionadas
Tipo 1	Experiencias focalizadas en la inclusión de población de contextos vulnerables, con intenciones de mejorar su rendimiento académico y/o de involucrar a la comunidad. Se gestionan desde el Estado.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestros comunitarios (Uruguay) • CAI (Argentina) • Centros Socioeducativos (Provincia de Buenos Aires, Argentina) • Escuela Abierta (Río de Janeiro, Brasil) • Escuela de Familia (San Pablo, Brasil) • Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo - PROA (España) • Extended Schools (Irlanda del Norte)
Tipo 2	Experiencias que se ofrecen al universo de estudiantes del sistema educativo y que, en su propósito central, buscan mejorar el rendimiento académico, fortalecer a la comunidad y promover el interés de los estudiantes. Surgen específicamente desde el Estado.	<ul style="list-style-type: none"> • Centros de Interés (Bogotá, Colombia) • Actividades de Enriquecimiento Curricular (AEC) (Portugal) • Pla de barris "Caixa d'eines" (Barcelona, España) • Skapande Skola (Suecia)
Tipo 3	Experiencias que se originan en el sector privado y se articulan con el Estado. Se focalizan en el desarrollo de habilidades digitales.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa AfterSchool/ExtraClase del Grupo Techint (Argentina, Uruguay, México, Brasil, Colombia, Rumania y Estados Unidos) • Puerta 18 (Argentina) • Tumo (Armenia, París, Beirut, Tirana, Berlín, Zurich, Mannheim, Coimbra, Kiev y Lyon) • Lego (No situado geográficamente)
Tipo 4	Experiencias en las que el Estado reúne la oferta disponible en territorio para la elección de familias y/o escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> • Chicago Out Of School Time Project, Chicago. • Filadelfia Out Of School Time Program, Filadelfia

4 Análisis de las experiencias de JEEO

4.1. Experiencias de tipo 1

MAESTROS COMUNITARIOS	
Zona geográfica de cobertura	Uruguay
Población destinataria	Todos los niños y niñas que concurren a escuelas primarias de requerimiento 1, 2 y 3 con matrícula mayor a 100 alumnos. Los niños/as y/o familias son seleccionados de acuerdo a su perfil mediante un proceso de trabajo realizado por el director, el maestro de aula y el maestro comunitario.
Metodología	El programa brinda apoyo pedagógico a niños y niñas con bajo rendimiento escolar a través del acompañamiento del maestro comunitario. Las líneas de trabajo principales son: <ul style="list-style-type: none"> • alfabetización en hogares • grupos con familia • integración educativa para niños y niñas con historia escolar compleja y aceleración escolar
Propósitos	Construir nuevas formas de “hacer escuela” en los contextos de alta vulnerabilidad social, diversificando la propuesta educativa al incorporar —en escuelas que funcionan en jornadas de cuatro horas diarias— mayor tiempo pedagógico para los alumnos, así como un trabajo específico con las familias y la comunidad.
Alcance de la experiencia	Iniciado en 2005. 337 escuelas, 554 docentes, 16000 niños y niñas alcanzados (41.7% del Q1, 32.8% del Q2).
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	Se implementa en escuelas insertas en contextos de mayor vulnerabilidad social a través de los maestros comunitarios. Para definir esa condición, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha construido un índice de requerimientos prioritario, que ordena a los centros educativos según su contexto socioeducativo. La gestión está a cargo de ANEP.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	En el programa participan 554 maestros comunitarios a contraturno con un grupo de niños y familias. Características de los maestros comunitarios: <ul style="list-style-type: none"> • 42 años de edad • 14 años de antigüedad docente • 5 años de antigüedad en la función

Modalidad de financiamiento	Financiación estatal coejecutada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP y del Programa Infamilia del MIDES (Ministerio de Desarrollo Social).
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Informes Publicaciones Estudio INEED

CENTRO DE ACTIVIDADES INFANTILES (CAI)	
Zona geográfica de cobertura	Argentina (implementado en forma autónoma por distintas provincias)
Población destinataria	Alumnos de nivel primario, provenientes de contextos vulnerables, que presentan dificultades para transitar la educación formal de manera exitosa.
Metodología	Las escuelas ofrecen, fuera del horario escolar (tanto en días de semana como los fines de semana): <ul style="list-style-type: none"> • extensión de las horas de exposición a situaciones y oportunidades de enseñanza y aprendizaje (encuentros pedagógicos a contraturno y clases de apoyo) • actividades culturales, sociales y deportivas (usualmente los sábados) • espacios de integración de la escuela con la comunidad (actividades socioculturales o de extensión)
Propósitos	Fortalecer las trayectorias escolares y educativas de alumnos de nivel primario en riesgo de exclusión y abandono educativo. Ampliar los universos culturales de niños y niñas a través de actividades artísticas, recreativas, científicas, tecnológicas y deportivas. Fortalecer los lazos entre la escuela, la familia y la comunidad.
Alcance de la experiencia	El Programa CAI es creado en 2010 bajo la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS); durante 2017, cursa una etapa de transición hacia el Programa ESA (La Escuela Sale del Aula) —otro proyecto de la misma dirección— y, a partir de 2018, algunas actividades desarrolladas por los CAI son reformuladas y reemplazadas por actividades del Programa ESA. El último informe del Ministerio de Educación Nacional (2019) registró 1163 sedes operativas distribuidas en las 24 jurisdicciones.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	El responsable de la gestión es el Estado provincial. Cada jurisdicción provincial implementa y ajusta la oferta del programa según la particular situación y necesidades de cada comunidad.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	La conformación de los equipos puede variar según la implementación de cada provincia. Según la información disponible, en el caso de la Provincia de Buenos Aires , cada escuela cuenta con: <ul style="list-style-type: none"> • un/a coordinador/a del proyecto socioeducativo • dos maestras/os comunitarios • tres talleristas
Modalidad de financiamiento	Financiación provincial. “La implementación también parece estar alineada entre el nivel nacional y los provinciales en lo que hace a los objetivos, las modalidades y los responsables. Sin embargo, se registraron algunas fluctuaciones en flujo de recursos, casi siempre originados en el cambio de gestión de gobiernos provinciales. El aseguramiento de los recursos que permiten la sostenibilidad de estas iniciativas es un factor clave” (Razquin et al., 2019).
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Evaluaciones parciales y/o jurisdiccionales: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) Pitton, E., & Finnegan, F. (2011) .

CENTROS SOCIOEDUCATIVOS COMUNITARIOS (CSC)	
Zona geográfica de cobertura	Provincia de Buenos Aires, Argentina
Población destinataria	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes (de entre 4 y 21 años) de barrios populares y contextos socioeconómicos vulnerables.
Metodología	La Escuela y el CSC construyen un Proyecto Individual de Vinculación Educativa (PIVE) para que cada destinatario pueda volver a (o comenzar) la escuela. Estos proyectos individuales van desde las primeras acciones que hace un equipo para vincular a niñas, niños, adolescentes y jóvenes al Centro, hasta el establecimiento de espacios de evaluación conjunta de los aprendizajes para su posterior acreditación en la escuela.
Propósitos	Fortalecer las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables, promoviendo y acompañando su revinculación y permanencia en el sistema educativo. A la vez, se busca fortalecer las experiencias educativas desarrolladas por organizaciones de la sociedad civil y vincularlas con las instituciones educativas y potenciar la coordinación local de políticas socioeducativas.
Alcance de la experiencia	Se espera alcanzar en 2024 a más de 18.500 niños, niñas, adolescentes y jóvenes a través de 200 Centros Socioeducativos y Comunitarios.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	Centros Socioeducativos Comunitarios ubicados en Barrios Populares de la provincia de Buenos Aires en articulación con escuelas y organizaciones comunitarias y de la sociedad civil. Se ubican priorizando barrios con mayores índices de vulnerabilidad social y educativa.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	Equipo interdisciplinario conformado por docentes, talleristas, profesionales sociocomunitarios y un/a coordinador/a, a cargo de las tareas de intensificación de la enseñanza y alfabetización.
Modalidad de financiamiento	Financiación del estado provincial de Buenos Aires con apoyo del BID.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Contreras & Lepe, 2023. Proyecto CSC - BID.

ESCUELA ABIERTA	
Zona geográfica de cobertura	Río de Janeiro, Brasil
Población destinataria	Jóvenes residentes en zonas desfavorables con altos índices de violencia. También la comunidad, ya que las actividades son abiertas a todos.
Metodología	Apertura de escuelas durante el fin de semana con foco en actividades culturales, artísticas y deportivas.
Propósitos	Reducir el nivel de violencia (tanto física como simbólica) especialmente en los grupos afectados. Fortalecer los lazos entre las escuelas, las familias, los estudiantes y la comunidad.
Alcance de la experiencia	El programa se aplica en el estado de Río de Janeiro desde 2000, cuando comenzó con el nombre Escuelas de Paz en 111 instituciones. En 2008 alcanzó a a 311 escuelas que atendían a más de 120.000 participantes. (No se encuentran datos actuales de su alcance).

Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	El Estado de Río de Janeiro implementa el programa en escuelas de áreas consideradas prioritarias y que cuenten con espacios físicos adecuados (laboratorios de informática, canchas de deporte, bibliotecas, etc.) ubicadas en áreas de alta incidencia de violencia y escasas alternativas de entretenimiento y cultura.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	Recursos humanos (docentes y técnicos) de la escuela y de las comunidades locales. Cada escuela cuenta con un equipo de animadores remunerados (en la mayoría de los casos es personal de la escuela, mayormente docentes) y voluntarios no remunerados. Los equipos son capacitados en temas centrales como Ciudadanía, Protagonismo juvenil y Cultura de la Paz UNESCO (Waiselfisz y Maciel, 2003, p.33).
Modalidad de financiamiento	Financiación del estado de Río de Janeiro a partir de la cooperación técnica y un diseño inicial de UNESCO llamado "Programa Abriendo Espacios" y del apoyo financiero del Ministerio de Educación del Brasil y el Ministerio de Deporte.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	UNESCO (2015) Waiselfisz, J. y Maciel, J. (2003)

ESCUELA DE FAMILIA	
Zona geográfica de cobertura	San Pablo, Brasil
Población destinataria	Jóvenes residentes en zonas desfavorables con altos índices de violencia. También la comunidad, ya que las actividades son abiertas a todos.
Metodología	Apertura de escuelas durante el fin de semana con foco en actividades culturales, artísticas y deportivas. Se definen cinco ejes rectores: aprendizaje, cultura, salud, deporte y trabajo.
Propósitos	Promover políticas públicas y acciones voluntarias dirigidas al aprendizaje de los estudiantes y fortalecer las actitudes y comportamientos del individuo hacia la cultura ciudadana, la paz y la armonía en la convivencia social.
Alcance de la experiencia	Creado en 2003 por el Ministerio de Educación. Alcanza actualmente a 94 escuelas repartidas en los distintos municipios del estado.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	Escuelas de San Pablo con espacios físicos adecuados. El establecimiento de lineamientos, supervisión y ejecución corresponde a la Coordinación de Gestión de la Educación Básica (CGEB).
Perfil profesional a cargo de la experiencia	El director de escuela con apoyo de profesores coordinadores y un profesor coordinador de Escuela de Familia (o Profesor Articulador - PA). El PA es empleado por la Secretaría de Educación de San Pablo. Recursos humanos de la Secretaría de Educación más colaboración de organizaciones sociales y universidades (a través del programa de becas Bolsa Universidad) y voluntarios.
Modalidad de financiamiento	El decreto estadual de creación 48781/2004 fue modificado por Resolución 2301/2019 .
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	https://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/subs/publicacoes.html

PROA+ (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo)	
Zona geográfica de cobertura	España
Población destinataria	Estudiantes con algún grado de vulnerabilidad. Se entiende por vulnerables a estudiantes con necesidades asistenciales, escolares, socioeducativas, de educación especial u otras barreras que puedan condicionar sus posibilidades de éxito educativo.
Metodología	<p>Crear un entorno estimulante para el aprendizaje, en el que se refuercen las metodologías de un aprendizaje personalizado y adaptado a las necesidades del alumnado, buscando contribuir a la lucha contra el abandono escolar.</p> <p>El Programa se estructura en torno a cinco líneas estratégicas inspiradas por los principios pedagógicos PROA+, sobre las que los centros focalizan sus actividades en un plan de mejora propio.</p> <p>Las cinco líneas estratégicas comprenden acciones para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • seguir y “asegurar” condiciones de educabilidad • apoyar a los estudiantes con dificultades para el aprendizaje • desarrollar actitudes positivas en la escuela • mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias esenciales • gestionar la escuela y mejorar la estabilidad y calidad de sus profesionales <p>Como ejemplo de algunas de las propuestas que se ofrecen en las escuelas, es posible mencionar: tutorías individualizadas, espacios para la reducción de la brecha digital, estimulación para educación infantil, centros participativos para la comunidad, propuestas de formación para el profesorado, entre otras.</p>
Propósitos	Ofrecer apoyo y orientación a los estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa y reducir las tasas de abandono escolar.
Alcance de la experiencia	<p>El programa PROA+ fue creado en 2021 sobre la base del programa PROA (2005-2011).</p> <p>Actualmente abarca 17 comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla - La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja.</p>
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	<p>El programa tiene alcance nacional y está enfocado en instituciones de educación infantil, primaria y secundaria, sostenido con fondos públicos que cuenten con al menos 30% de estudiantes vulnerables.</p> <p>El Ministerio propone una serie de <i>actividades palanca</i> organizadas en cada una de las cinco líneas estratégicas, pero es cada institución la que decide con cuál/es de ella/s trabajará.</p>
Perfil profesional a cargo de la experiencia	El diseño de las iniciativas está a cargo de la dirección y los docentes de cada institución, en función de las necesidades definidas en una autoevaluación.
Modalidad de financiamiento	El programa tiene financiamiento nacional a través del Programa de Cooperación Territorial del Ministerio Nacional de Educación, Formación profesional y Deportes. Desde 2021 lleva invertidos más de 354 millones de euros.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-21-23.html

Extended Schools Programme	
Zona geográfica de cobertura	Irlanda del Norte
Población destinataria	El programa está dirigido a las escuelas que prestan servicios a las comunidades más desfavorecidas, clasificadas así en función de diferentes criterios, como la cantidad de alumnos con asistencia alimentaria o por su ubicación con indicadores socioeconómicos de vulnerabilidad.
Metodología	<p>La financiación permite a las escuelas que prestan servicios en las zonas más desfavorecidas ofrecer una amplia gama de actividades fuera de la jornada escolar para ayudar a los alumnos a mejorar sus aprendizajes y desarrollar estilos de vida saludables. También busca impactar en las comunidades locales.</p> <p>Las acciones van desde espacios de apoyo a las tareas escolares o de complemento alimentario, literatura, hasta espacios de arte, teatro o TIC. También incluyen actividades para familias y uso comunitario de las instalaciones escolares.</p>
Propósitos	Busca mejorar los niveles de rendimiento educativo de NNAyJ desfavorecidos, proporcionándoles el apoyo adicional que puedan necesitar.
Alcance de la experiencia	<p>En 2022 (año del último reporte disponible) el programa abarcó 494 escuelas y 142 clusters, que desarrollaron 2471 acciones distintas.</p> <p>Estos números indican que el 44% de todas las escuelas de Irlanda del Norte participan del programa (Extended Schools annual report, 2022, p. 3).</p>
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	Las escuelas elegibles para el programa son clasificadas en función de diferentes criterios, como la cantidad de alumnos con asistencia alimentaria o por su ubicación con indicadores socioeconómicos de vulnerabilidad.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	<p>No hay un modelo único, pero se busca convertir a la escuela en un centro articulador de la comunidad local promoviendo la vinculación positiva y activa con los vecinos, escuelas cercanas y organizaciones comunitarias locales orientadas a satisfacer las necesidades de los alumnos y la comunidad en general.</p> <p>En este sentido, son los actores escolares quienes llevan a cabo las actividades o perfiles convocados especialmente para eso.</p>
Modalidad de financiamiento	<p>El Departamento de Educación, de carácter nacional, financia las actividades del programa desde 2006. Hasta el momento lleva invertidos más de 167 millones de libras y prevé sumar 8.1 millones para el período 2023-24.</p> <p>Se favorece la asociación de tres o más escuelas de la misma área para trabajar juntas formando clusters, incrementando el 15% de los recursos que cada una recibe desde el programa.</p>
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	<p>Extended Schools annual report 2021-22</p> <p>Department of Education Extended Schools Video</p>

4.2. Características comunes de las experiencias de tipo 1

Características y propósitos

Las experiencias de JEEO que componen este subgrupo presentan algunas características particulares. En primer lugar, son políticas focalizadas en poblaciones de contextos vulnerables.

Entre sus propósitos, intentan la mejora del rendimiento académico de NNyA, aunque —como resultado de sus acciones— también pueden resultar beneficiadas las comunidades locales, en función del fortalecimiento del rol de la institución escolar como espacio de interacción con las familias y la comunidad educativa.

Como se mencionó en secciones anteriores, los impactos derivados de iniciativas dirigidas a las poblaciones en edad escolar también alcanzan a sus familias, especialmente a las madres y su relación con la participación en el mercado de trabajo.

Otra característica fundamental es que son experiencias llevadas a cabo por los estados, ya sean nacionales o provinciales.

Diseño, financiamiento y gestión

El diseño, la gestión y la financiación dependen principalmente de las autoridades estatales, aunque en algunos casos se asocian con otro tipo de organizaciones. La articulación puede darse tanto en el nivel macro de la gestión y la financiación —como es el caso de la participación del BID en los Centros Socioeducativos Comunitarios de Buenos Aires o de la UNESCO en el caso de las Escuelas Abiertas de Río de Janeiro—, como en el nivel micro de la implementación a partir de la participación de OSC locales en los talleres y actividades, como en las Escuelas de Familia de San Pablo, las escuelas que participan en PROA+ o en Extended Schools.

El espacio de acción define como prioritarias las zonas con mayores índices de vulnerabilidad a partir de sus indicadores socioeconómicos y,

en algunos casos —como los de Río de Janeiro y San Pablo—, también prioriza áreas con índices significativos de violencia. Las iniciativas buscan hacer pie en la escuela como institución presente de forma capilar en el territorio, y construir a partir de ahí una oferta que no sólo refuerce las trayectorias estudiantiles sino que fortalezca el tejido social a partir de actividades culturales y de esparcimiento accesibles para toda la comunidad. La propia selección de zonas prioritarias da cuenta de la falta de oferta de ese tipo, tanto de origen estatal como privado. Las iniciativas buscan constituirse como una alternativa en los tiempos que van más allá de la jornada escolar (fundamentalmente en los fines de semana) y atraer a NNAYJ y sus familias a partir de una propuesta convocante para los distintos grupos. En algunos casos, se construye en relación con organizaciones de la sociedad civil a la que se suman los recursos humanos financiados por los Estados, que pueden ser docentes (como en el caso uruguayo), talleristas (como el caso de la provincia de Buenos Aires) o estudiantes universitarios bajo programas de becas o voluntariado (en el caso de San Pablo).

Proyección y condiciones para su implementación

Este tipo de iniciativas abarca todo el período relevado para este estudio: hay algunas iniciadas a principios de los 2000, otras iniciadas alrededor de 2010 y una que comenzó en 2024. Esto puede ser leído como un indicador de dos cuestiones clave. La primera es su factibilidad en términos de recursos materiales y humanos, ya que al aprovechar la infraestructura existente en las escuelas y a partir de la contratación de personal con formación docente (y en algunos casos la convocatoria a voluntarios y becarios), logran ofrecer alternativas de apoyo escolar, ofertas culturales y de entretenimiento con una inversión relativamente baja. La segunda cuestión que puede estar incidiendo en la potencia de este tipo de intervenciones son los resultados comprobados de impacto, que se encuentran en los enlaces disponibles en los cuadros de Maestros Comunitarios (Uruguay), CAI (Argentina) y Escuela Abierta (Río de Janeiro).

En este sentido, estas características hacen de las iniciativas de tipo 1 un modelo que puede ser puesto en práctica de manera relativamente sencilla y con baja inversión, dado que aprovecha la infraestructura escolar y parte de los recursos humanos son docentes ya formados, aunque es pertinente tener en cuenta algunas cuestiones fundamentales. La primera es que su continuidad depende del sostenimiento de los fondos necesarios para mantener los recursos humanos que componen la oferta central. Esto es una cuestión de particular interés, ya que los cambios de gestión de los gobiernos locales o provinciales pueden estresar la continuidad de estas iniciativas.

4.3. Experiencias de tipo 2

CENTROS DE INTERÉS EN EL MARCO DE LA JORNADA COMPLETA	
Zona geográfica de cobertura	Bogotá, Colombia
Población destinataria	Todos los estudiantes de establecimientos oficiales de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media (Decreto N° 2015, 2017)
Metodología	<p>Estrategia que busca incrementar la calidad educativa a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliación del tiempo de duración de la jornada (llegando progresivamente a las 40 hs semanales) • Implementación de Centros de Interés a partir de alguna de las ocho áreas integradoras: 1) Educación física y deporte, 2) Educación artística, 3) Ciudadanía y convivencia, 4) Humanidades Lengua Castellana, 5) Segunda lengua y lengua extranjera, 6) Ciencias Naturales, 7) Matemática y 8) Sociales. <p>Más allá de que esta línea se enmarca en la extensión obligatoria de la jornada escolar, la creación de los Centros de Interés que las escuelas proponen y que los estudiantes y sus familias eligen para cursar resulta una práctica pedagógica relevante a considerar. Se basa en los aportes de los centros de interés de Decroly. Y, dado que las escuelas deben planificarlos previamente y prever formas de evaluación, requieren de una propuesta reflexiva que las instituciones deben considerar para ofrecer una propuesta de calidad, enmarcada en el "Currículo para la excelencia académica y la formación integral".</p>
Propósitos	<p>Para los estudiantes (...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer sus aprendizajes fundamentales. • Desarrollar sus competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas. • Impulsar sus proyectos de vida. <p>Para las escuelas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer los proyectos educativos institucionales a partir de la ampliación de la jornada escolar y de las intensidades académicas dedicadas a la formación integral de NNyA.
Alcance de la experiencia	En 2022 las escuelas con jornada extendida llegaron a 382000 estudiantes (50% de la matrícula total)

Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	Las acciones se desarrollan dentro del tiempo escolar, incorporando en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) la elección de actividades encuadradas en los Centros de Interés. La Secretaría de Educación apoya a las instituciones con asistencia técnica para la implementación de la jornada extendida en el PEI.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	La experiencia tiene lugar en el ámbito escolar y con los equipos docentes y auxiliares de la propia escuela en tiempo de trabajo regular o en horas extra. En una proporción más pequeña, hay agentes formadores provenientes de entidades conveniadas con la Secretaría de Educación (SED) o la de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD).
Modalidad de financiamiento	Secretaría de Educación de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Régimen legal de jornada Bogotá 2018 Proyección 2022 Turbay Restrepo, M. et al. (2015). Jornada completa en Bogotá, análisis de situación de experiencias de la implementación de la política en colegios de jornada única y de doble jornada.

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (AEC)	
Zona geográfica de cobertura	Portugal
Población destinataria	Estudiantes de todas las escuelas primarias de gestión pública.
Metodología	Apertura de las escuelas primarias de 9 a 17:30 con oferta de actividades que enriquezcan la escolaridad, en una primera etapa, focalizadas en inglés, deportes y artes. Esas actividades (AEC) se complementan con componentes de apoyo a la familia (CAF). La orientación curricular es lo suficientemente amplia como para dar lugar a actividades de todo tipo, desde las más tradicionalmente asociadas al currículum escolar hasta otras más lúdicas y experimentales.
Propósitos	Asegurar de forma gratuita, a aquellas familias interesadas, actividades extra-programáticas que promuevan experiencias de aprendizaje enriquecedoras en la escuela primaria pública todos los días de semana, de forma de cubrir una jornada de 9 a 17:30.
Alcance de la experiencia	A partir de los primeros resultados de la experiencia, el Ministerio de Educación amplió la iniciativa a la "Escola a tempo inteiro" en 2013. Todas las escuelas de jornada simple pasaron a ser incluidas en la iniciativa de AEC.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	El programa se dirige a todas las escuelas públicas de jornada simple.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	El personal a cargo de las AEC son prioritariamente docentes, seleccionando en primer lugar a quienes se encuentren en actividad en las escuelas.
Modalidad de financiamiento	El financiamiento parte del uso intensivo de edificios y personal de las escuelas y se complementa con un esquema financiado por el Estado Nacional para contratar trabajadores adicionales por hora. También suma el aporte de entidades locales. Las autoridades locales, las asociaciones de padres y tutores y las Instituciones Privadas de Solidaridad Social (IPSS) pueden establecer alianzas para la implementación de la AEC, es decir, para la selección y contratación de profesionales que aseguren el desarrollo de las actividades.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Abrantes, P. (2023) identifica menor repitencia en estudiantes beneficiarios del programa, aunque es difícil separar el impacto concreto del programa de otras iniciativas nacionales y europeas. Fialho, I., Verdasca, J., Moreira, L., et al. (2013) Contreras y Lepe (2023) Dirección General de Educación

PLA DE BARRIS “CAIXA D’EINES”	
Zona geográfica de cobertura	Barcelona, España
Población destinataria	El universo de estudiantes de cualquier nivel educativo que puedan acceder a la oferta, considerando sus intereses y la cercanía a las plazas donde se desarrollen las actividades. (Existe una mayor oferta en barrios con menores propuestas de enriquecimiento cultural y ciudadano).
Metodología	Oferta de 146 talleres de actividades extraescolares gratuitos (culturales, artísticos y científicos) en escuelas primarias y secundarias.
Propósitos	<p>Reducir las desigualdades en las zonas de la ciudad en que los estudiantes no tienen acceso a ese tipo de actividades, a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • actividades de calidad de forma accesible y variada en los ámbitos de artes y ciencia dirigidas a niños y adolescentes de un territorio • espacios de coordinación conjunta entre centros educativos de un mismo territorio <p>Acompañar y dinamizar a las AFAS (Asociaciones de Familias de Alumnado) para que sean espacios activos de participación, planificación y diseño de actividades extraescolares sin que ello suponga una carga añadida a nivel de cuestiones contractuales.</p> <p>Implicar equipamientos culturales del entorno en la promoción y realización de actividades extraescolares en ese territorio, así como el trabajo conjunto con los centros educativos.</p> <p>Generar itinerarios de continuidad entre los niños y adolescentes de un territorio.</p>
Alcance de la experiencia	<p>Actualmente se implementa en 31 escuelas primarias, 10 institutos, 9 institutos-escuela y 1 centro de educación especializado.</p> <p>Aproximadamente incluye a 3000 estudiantes de 15 barrios de Barcelona. Se espera llegar a los 5500 estudiantes y 360 docentes de 23 barrios.</p>
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	La localización territorial es la ciudad de Barcelona, en las plazas que define la intervención. La responsabilidad de la gestión es municipal. El contenido de la oferta, su intensidad y grupo destinatario, así como también la modalidad de gestión, son flexibles con el objeto de que cada barrio desarrolle su propia modalidad de implementación.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	Según la propuesta, los perfiles pueden variar. Habitualmente son docentes talleristas y/o animadores socioculturales.
Modalidad de financiamiento	Consorcio de Educación de Barcelona (CEB), el Instituto Municipal de Cultura de Barcelona (ICUB), el Instituto Municipal de Servicios Sociales (IMSS) y los distritos implicados en el Pla de barris.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas Informe de evaluación 2021

SKAPANDE SKOLA (Escuela Creativa)	
Zona geográfica de cobertura	Suecia
Población destinataria	Pueden participar todos los estudiantes de escuela obligatoria cuyos directores realicen la solicitud de participación en el programa.
Metodología	<p>El programa brinda a los alumnos de la escuela obligatoria la oportunidad de sumergirse en una variedad de diferentes expresiones artísticas y culturales, desarrollar su propia creatividad y experiencia, y una comprensión del arte profesional y las expresiones culturales. De este modo se intenta promover la creatividad de los estudiantes.</p> <p>Las actividades pueden incluir el trabajo previo y/o de seguimiento con los educadores de la escuela y el actor cultural profesional, que se lleva a cabo como parte de un proyecto de Escuela Creativa.</p>

Propósitos	Integrar el arte y la cultura en las escuelas.
Alcance de la experiencia	En 2024/5 se asignarán 171 millones de coronas suecas, que serán distribuidos entre 437 solicitudes. Los proyectos en las solicitudes incluyen a 862.829 estudiantes. La tasa de aprobación de subvenciones es alta, ya que el 99,5% de las solicitudes han sido aprobadas.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	Todas las escuelas obligatorias, adaptadas, especiales y escuelas sami (población originaria o indígena) de acuerdo con la Ley de Educación sueca pueden solicitar la subvención. También espacios de enseñanza en hogares especiales para jóvenes, atención educativa en hospitales o escuelas internacionales sujetas a la ley sueca.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	Son los directores de la escuela los que pueden solicitar la subvención. Aclaración: "Director" es la organización, municipio o autoridad que administra una o más escuelas. El municipio es el director de las escuelas municipales. Las escuelas independientes tienen a una persona como directora, por ejemplo, una sociedad limitada, una fundación o una asociación sin fines de lucro. Propuesta ofrecida por organizaciones que trabajen profesionalmente con el arte y la cultura en Suecia, e internacionalmente. Los fondos están destinados a asociaciones culturales, organizaciones, colectivos, editoriales y municipios (no se financia a artistas o personas individuales). Dentro de las organizaciones oferentes se encuentran: <ul style="list-style-type: none"> • bibliotecas y espacios de fomento de la lectura y la producción literaria • museos y espacios de artes visuales, artesanía y diseño • espacios dedicados a la música, teatro, danza y circo moderno • Escuelas Creativas y las Escuelas Culturales Existen líneas especiales de fondos para poblaciones con menos oportunidades, como LGBTQ y personas con discapacidad.
Modalidad de financiamiento	El Consejo Sueco de las Artes está a cargo de la financiación de la iniciativa. Es una autoridad gubernamental cuya tarea principal es aplicar la política cultural nacional determinada por el Parlamento. Todos los años distribuye 2.5 millones de coronas suecas.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Web.

4.4. Características comunes de las experiencias de tipo 2

Características y propósitos

Las iniciativas de JEEO de tipo 2, a diferencia de las del tipo 1, se ofrecen al universo de estudiantes del sistema educativo con alguna finalidad específica, y no exclusivamente a quienes estén en situación de vulnerabilidad. Surgen específicamente desde el estado y se implementan de manera escalonada de acuerdo a las posibilidades que el estado tenga para llevarlas a cabo. Así, la Caixa d'eines del ayuntamiento de Barcelona inicia su puesta en marcha en los barrios con menor oferta de actividades

culturales y artísticas, mientras que las Actividades de Enriquecimiento Curricular (AEC) de Portugal se concentraron, en una primera etapa, en escuelas que aún no ofrecían una jornada completa de 9 a 17:30 hs. Ambas tienen en común el objetivo de expandirse hasta la totalidad de la oferta educativa, ya sea en un municipio —en el primer caso— como a nivel nacional —en el segundo.

Los objetivos propiamente dichos también presentan un amplio espectro: no solo buscan impactar en las trayectorias escolares y específicamente en el rendimiento académico, sino que esperan impactos en los lazos comunitarios y en la construcción de una trama cultural. La amplitud de esos propósitos llevaron a dejar fuera del análisis una enorme cantidad de iniciativas, como la del [After School Program](#) de Ontario (Canadá) o los programas del [CDC Healthy Schools](#) (EEUU) que se enfocan en la actividad física y la alimentación saludable.

Diseño, financiamiento y gestión

Este grupo de iniciativas, al igual que el presentado anteriormente, tiene su origen principalmente en los Estados nacionales (excepto el caso barcelonés).

De la misma manera que con el diseño, en el caso de un estado centralizado como Portugal, la gestión también permanece a cargo de ese nivel institucional, mientras que para los casos de Colombia y España son los municipios quienes adaptan el diseño y llevan adelante la gestión. Se observan en este subgrupo algunos artículos académicos que buscan dar cuenta de sus metodologías y resultados, así como también fundar recomendaciones para las políticas públicas de enriquecimiento de las trayectorias educativas.

La implementación de estas iniciativas muestra un componente novedoso. En el caso bogotano, aparecen los Centros de Interés: son los propios grupos de estudiantes los que eligen áreas y temáticas específicas en las que utilizarán el tiempo de la JEEO. Los documentos muestran casos que van desde música o astronomía hasta la utilización de herramientas informáticas y artes marciales, entre otras. En Barcelona, por su parte, las AFAs (Asociaciones de Familias de Alumnado) también tienen injerencia en la elección de las propuestas.

Todos los casos se proponen enriquecer la experiencia y la trayectoria estudiantil a partir de una ampliación de la propuesta educativa, con la incorporación de aliados como ONGs y familias. Esto permite hablar de cierta pedagogización de las experiencias culturales, deportivas, artísticas y cívicas que tanto AEC como Caixa d'eines y los Centros de Interés, en el marco de la Jornada completa, ofrecen. El personal a cargo, en todos los casos, son fundamentalmente docentes u operadores culturales bajo diversas modalidades de contratación.

En las experiencias de tipo 2 también se observa, como en las de tipo 1, un aprovechamiento de los recursos edilicios de las escuelas, que pasan a ser utilizadas a contraturno de la jornada escolar y también durante los fines de semana.

La financiación en los casos estudiados es mixta entre el gobierno nacional, el local y otras entidades asociadas, aunque el peso fundamental parece ser asumido, según la evidencia, por los recursos de los ayuntamientos municipales.

Finalmente, las experiencias ubicadas en Barcelona y en Suecia aportan la novedad de proponer una morfología abierta, para que cada escuela (o incluso otros tipos de espacios educativos en el caso sueco) —en asociación con otras organizaciones y con la población destinataria— defina la modalidad de puesta en marcha de la iniciativa. Esta puede ser una estrategia potente a la hora de configurar políticas que logren articularse de forma precisa con las necesidades y expectativas de las comunidades.

Proyección y condiciones para su implementación

La amplitud de sus objetivos y el inevitable entrecruzamiento de los factores que inciden en las distintas dimensiones a impactar implican, como se planteó en la sección inicial del documento, que “difícilmente el programa puede tener un efecto directo en el rendimiento académico, aunque sí en el bienestar emocional del alumnado y en sus herramientas y habilidades sociales, así como en la cohesión de grupo y las actitudes pro sociales (escucha, empatía, disposición a compartir etc.). Sin embargo,

estas consideraciones sólo pueden considerarse indicativas, ya que se basan en la percepción de los equipos docentes, directivos y artísticos y no en la medida directa de esa dimensión” (IVALUA, 2021, p.92). No obstante, el impacto es positivo en los documentos de evaluación para cada una de las tres iniciativas agrupadas en esta tipología.

4.5. Experiencias de tipo 3

PROGRAMA AFTER SCHOOL/EXTRA CLASE DEL GRUPO TECHINT	
Zona geográfica de cobertura	Argentina, Uruguay, México, Brasil, Colombia, Rumania y Estados Unidos
Población destinataria	Niños, Niñas, Adolescente y Jóvenes de 6 a 15 años
Metodología	Programa de educación no formal de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (STEM) y Arte y recreación. El programa se instala a partir de entornos formativos específicos, que construye y pone a disposición el Grupo Techint. En la postpandemia se focalizó la alfabetización en estudiantes con mayores dificultades y se implementó un plan de remediación en Matemática. Además se trabaja en la contención socioemocional, la currícula STEM y Aprendizaje basado en proyectos (ABP).
Propósitos	Lograr el desarrollo integral, habilidades básicas de alfabetización y socioemocionales.
Alcance de la experiencia	Iniciada en 2013. Al momento llegó a 2394 estudiantes de 27 escuelas en siete países.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	El programa se implementa en las escuelas, a contraturno del horario escolar. En algunos casos se construyen aulas o domos para ampliar las instalaciones escolares.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	Se capacita a los profesionales en educación socioemocional, ABP, STEM, educación digital y enseñanza híbrida. Adicionalmente, recibieron capacitaciones en alfabetización para implementar una propuesta de fortalecimiento en niños/as de 6 a 8 años.
Modalidad de financiamiento	El financiamiento proviene exclusivamente de la empresa en el marco de su programa de relaciones con la comunidad.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Los estudiantes aumentaron 7% su nivel en Matemática y 27% en Español (p.7). Otro impacto: quienes asisten a Extra Clase muestran 30% más de asistencia regular a la escuela (p.22). Informe anual de Relaciones con la comunidad 2022 Informe anual de Relaciones con la comunidad 2021

PUERTA 18	
Zona geográfica de cobertura	Buenos Aires, Argentina
Población destinataria	Adolescentes y jóvenes de 13 a 18 y de 18 a 24 años.
Metodología	Programa de educación no formal centrado en herramientas tecnológicas para promover el arte, el diseño, el juego y la ciencia. La metodología propone talleres gratuitos inspirados en las propuestas de Clubhouse Network y del Museo de Ciencias de Boston (EEUU).

Propósitos	Vincular a los destinatarios con el mundo académico y laboral desde la tecnología. Sus premisas son: aprender haciendo y por proyectos, seguir los propios intereses de los jóvenes, construir una comunidad y generar autoconfianza.
Alcance de la experiencia	Se inicia en 2007. Participaron más de 3000 jóvenes.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	Funciona en un espacio propio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El programa ofrece talleres con acercamiento lúdico para el grupo de 13 a 18 años; y cursos de entre 180 a 200 horas (28 a 35 encuentros) para jóvenes de 18 a 24 años.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	Está a cargo de un equipo compuesto por un director, por coordinadores de grupo y coordinadores temáticos (tecnología y Clubhouse) y talleristas. Incorpora talleristas de organizaciones aliadas.
Modalidad de financiamiento	El financiamiento proviene de Grupo IRSA, e incluye articulación con una red de empresas que colaboran con las actividades, la UTN y programas gubernamentales.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Reporte del proyecto (2016) Web.1 Web.2

TUMO - FUNDACIÓN SIMONIAN	
Zona geográfica de cobertura	Ereván, Dilijan, Gyumri y Stepanakert (Armenia) y centros en París, Beirut, Tirana, Berlín, Zurich, Mannheim, Coimbra, Kiev y Lyon. Están extendiendo la oferta a LATAM.
Población destinataria	Adolescentes de 12 a 18 años.
Metodología	Actividades de autoaprendizaje, talleres y laboratorios de proyectos en torno a las siguientes temáticas: animación, desarrollo de video juegos, desarrollo web, producción fílmica, música, escritura, dibujo, diseño gráfico, modelado 3D, programación, robótica, animación digital, fotografía y medios.
Propósitos	Ampliar los horizontes de los jóvenes y darles la oportunidad de desarrollar su creatividad, descubrir su talento y adquirir habilidades necesarias para afrontar los desafíos del siglo XXI para sí mismos y para su comunidad.
Alcance de la experiencia	Se inició en 2011. Cuenta con 25000 alumnos activos y más de 60000 que participaron desde su creación.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	Funciona en 16 centros propios llamados TUMO hubs de los que dependen 110 espacios menores (TUMO boxes), ubicados en contenedores equipados para las actividades. La fundación Simonian es la responsable de la gestión.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	En los centros TUMO hay instructores de formación variada, acorde a las temáticas ofrecidas.
Modalidad de financiamiento	El financiamiento proviene de la fundación Simonian. En cada país construye alianzas con empresas y organizaciones. También promueve donaciones particulares.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Web Media

SISTEMA DE APRENDIZAJE LEGO	
Zona geográfica de cobertura	No situado geográficamente.
Población destinataria	Desde preescolar hasta secundaria.
Metodología	Brinda soluciones interconectadas sobre temáticas STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática) para ser implementadas en clase junto con ladrillos y hardware Lego. Promueve la utilización del juego dirigido en las actividades escolares, incluyendo a todos los estudiantes más allá de sus habilidades de aprendizaje y su nivel socioeconómico a través de una app. Proporciona a los docentes soluciones prácticas de aprendizaje STEAM con opciones de aprendizaje profesional, unidades didácticas basadas en el currículo y materiales de LEGO Education que les permiten construir una experiencia en el aula.
Propósitos	Construir habilidades holísticas, entre ellas las propias del siglo XXI, como la comunicación, la colaboración, la resolución de problemas y la creatividad a través del juego dirigido.
Alcance de la experiencia	Iniciado en 1980 como una serie de iniciativas educativas. En 1985 incorporó guías para docentes vinculadas al lenguaje LOGO y en 2021 se integró como sistema de aprendizaje. No se dispone de información del número de estudiantes impactados.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	LEGO Education es el responsable de la gestión, junto con las instituciones y los docentes que eligen esta propuesta para sus estudiantes. La localización territorial es amplia, dado que LEGO ofrece globalmente la propuesta.
Perfil profesional a cargo de la experiencia	La propuesta es implementada por los docentes en el tiempo escolar. Existen módulos de formación profesional docente.
Modalidad de financiamiento	LEGO comercializa los sets de materiales que se integran a las actividades curriculares a partir de la utilización de la app.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Brief Materiales Guías

4.6. Características comunes de las experiencias de tipo 3

Características y propósitos

Las iniciativas de tipo 3, a diferencia de los grupos anteriores, parten de iniciativas del sector privado y articulan con el estado. Se originan en la intención de grandes compañías de impactar positivamente en los jóvenes en edad escolar, incluso aunque en casi todos los casos —excepto LEGO— no conforman el sector destinatario de su negocio.

Hay una clara coincidencia en los objetivos y propósitos que orientan estas iniciativas, ya que todas ellas buscan promover el aprendizaje en áreas estratégicas del desarrollo del conocimiento —ciencia, tecnología, ingeniería y matemática—, a las que se suma el área artística. Esto se

vincula con el tipo de compañías que las impulsan y financian, ya que todas ellas sostienen su plan de negocios en la tecnología y ponen su expertiz a disposición de los NNJA para el aprovechamiento intensivo de sus saberes.

Los objetivos, por lo tanto, están orientados a fortalecer la formación de niños, adolescentes y jóvenes en todo lo relacionado con herramientas tecnológicas, sistemas y su aplicación.

Diseño, financiamiento y gestión

En relación con el punto anterior, así como el carácter empresarial define las temáticas y los objetivos de estas iniciativas, también está presente su influencia en el diseño de las mismas. Todas promueven la utilización de tecnologías como hardware informático y de producción audiovisual, como así también aplicaciones y desarrollo de instrumentos que faciliten recorridos auto-administrados. El diseño y la provisión de los recursos necesarios para el desarrollo de estos programas están basados en la disponibilidad de fondos y también de recursos humanos con los que cuentan estas grandes compañías.

La inserción territorial de varias de las iniciativas relevadas también descansa en la inversión privada, sobre todo las que necesitan contar con espacios y equipamiento más costoso y específico (como Puerta 18 y TUMO). El caso del Programa Extra Clase de Techint aprovecha la infraestructura escolar, a la que aporta recursos para sumar aulas o modernizarlas, aunque tiene en común con las demás el desarrollo de trabajo a contraturno. El caso de LEGO, si bien comparte la centralidad de los contenidos STEAM, es el único que se propone formar parte de las actividades dentro del tiempo escolar, a través de una propuesta que —a diferencia de las demás— fue diseñada teniendo en cuenta al currículum oficial y la posibilidad de enriquecer sus actividades. Esto hace necesaria una intervención específica sobre los equipos docentes, que deben capacitarse para la utilización de la herramienta y su paquete de propuestas.

Todas comparten, además de la temática STEAM y los propósitos formativos, la confianza en formatos de Aprendizaje Basado en Proyectos

(ABP) y el vínculo entre la formación en áreas clave del desarrollo, el enriquecimiento de la trayectoria educativa, y la empleabilidad futura.

Proyección y condiciones para su implementación

Estos proyectos, en contraposición a aquellos que dependen de fondos públicos y, sobre todo, de los vaivenes presupuestarios de la administración pública local, cuentan con el sostén económico de empresas que llevan adelante políticas de responsabilidad social. Eso hace que varias de ellas tengan un alcance internacional que coincide con los espacios en los que la empresa desarrolla su negocio (Techint, IRSA, Lego) y que también puede incluir las zonas en las que se radica alguno de los grupos de interés (TUMO).

4.7. Experiencias de tipo 4

CHICAGO OUT OF SCHOOL PROJECT	
Zona geográfica de cobertura	Chicago, Estados Unidos
Población destinataria	Los NNJA y sus familias, en tanto eligen la propuesta y se ocupan de que sus hijos/as asistan.
Metodología	Las instituciones de la sociedad civil brindan propuestas educativas, deportivas y culturales para estudiantes. El municipio sistematiza toda la oferta disponible y la ofrece a los estudiantes y sus familias en el marco de la extensión opcional de la jornada escolar.
Propósitos	Proveer de una red de información confiable, detallada y oportuna para la toma de decisiones de los programas. Articular el liderazgo de las organizaciones y de los oferentes locales. Llevar información a niños, jóvenes y familias sobre la disponibilidad de iniciativas.
Alcance de la experiencia	Iniciado en 2006. Busca impactar en la mejora de la calidad de las 25000 actividades ofertadas y las 380000 vacantes disponibles anualmente en la ciudad.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	Dirigido por el Departamento de Servicios para Niños y Jóvenes de la ciudad. Aliados y oferentes de las actividades: <ul style="list-style-type: none"> • After School Matters • Escuelas públicas de Chicago • Distrito de parques de Chicago • Biblioteca Pública de Chicago
Perfil profesional a cargo de la experiencia	El perfil profesional se corresponde con la iniciativa que se desarrolle.
Modalidad de financiamiento	Se puso en marcha con aporte de Wallace Foundation. En la actualidad son cinco organizaciones estatales las que llevan adelante la iniciativa.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Web

PHILADELPHIA OUT OF SCHOOL TIME PROGRAM	
Zona geográfica de cobertura	Filadelfia, Estados Unidos
Población destinataria	Los NNJA y sus familias, en tanto eligen la propuesta y se ocupan de que sus hijos/as asistan.
Metodología	Las instituciones de la sociedad civil brindan propuestas educativas, deportivas y culturales para estudiantes. El municipio sistematiza toda la oferta disponible y la ofrece a los estudiantes y sus familias en el marco de la extensión opcional de la jornada escolar. La OCF ofrece un directorio de iniciativas alineadas con las políticas de la ciudad, disponible online .
Propósitos	Llevar información a niños, jóvenes y familias sobre la disponibilidad de iniciativas. Garantizar que las políticas, recursos y servicios para niños y familias estén alineados y coordinados en asociación con la OCF (Philadelphia Office of Children and Families).
Alcance de la experiencia	Iniciado en 2020. Busca impactar en la comunidad local de Filadelfia.
Localización territorial de la oferta y responsable de la gestión	Philadelphia Office of Children and Families (OCF)
Perfil profesional a cargo de la experiencia	El perfil profesional corresponde con la iniciativa que se desarrolle.
Modalidad de financiamiento	Se financia con fondos públicos de la Ciudad de Filadelfia, que —con su presupuesto de U\$23M— es el mayor financiador de iniciativas de extensión de la jornada escolar opcional de la ciudad.
Informes e investigaciones que analizan la experiencia y su impacto	Web Prensa

4.8. Características comunes de las experiencias de tipo 4

Características y propósitos

La particularidad de las iniciativas de tipo 4 es que se trata de experiencias en las que el estado municipal reúne la oferta disponible en territorio para la elección de familias y/o escuelas. Los propósitos de los programas de Chicago y Filadelfia tienen que ver principalmente con articular la oferta y la información para el público, asegurar un piso de calidad para todas las iniciativas disponibles y potenciar su acción a través de la sinergia entre organizaciones.

La disponibilidad de información accesible para los destinatarios y sus familias no es un tema menor: según el proyecto de Chicago, el 75% de estudiantes de secundaria no participa de ninguna actividad de jornada extendida y más de la mitad de los adolescentes de la ciudad no conoce

programas que sean seguros o de fácil acceso. A su vez, la cantidad de oferentes y la diversidad de organizaciones que llevan adelante iniciativas también es un factor a considerar en relación a la calidad de la provisión. El municipio espera, a través de la articulación entre ellas, construir un sistema de oferta de actividades de formación que extienda la jornada escolar fuerte, accesible y sustentable ([link](#)).

Diseño, financiamiento y gestión

Las dos iniciativas aquí reseñadas muestran, más allá de su coincidencia en cuanto a los propósitos, distintas situaciones de origen: mientras que el programa de Filadelfia se originó en el propio municipio a instancias de una administración, la ciudad de Chicago puso en marcha su programa a partir del financiamiento de Wallace Foundation.

La gestión de las iniciativas abarca desde la producción de la información y su organización —a través de canales accesibles fácilmente a la ciudadanía— hasta la articulación del trabajo entre los líderes de los programas y organizaciones, y la formación y fortalecimiento de los recursos humanos que trabajan en el territorio.

Un elemento distintivo es que la red que conforman estas dos iniciativas incluye desde oficinas y departamentos del estado municipal hasta ONGs, congregaciones religiosas y proyectos originados en la comunidad.

No se encontraron ejemplos documentados de estas políticas en países de América Latina.

Proyección y condiciones para su implementación

La documentación accesible online no registra datos sobre la cantidad de acciones y la modalidad en que las mismas se implementan, por lo cual no es posible estimar su alcance con precisión, así como tampoco la sostenibilidad en el tiempo de las acciones. Existen algunas indagaciones sobre programas de actividades para la extensión de la jornada escolar opcional concretos de Filadelfia (Karamanian et al., 2018; Policy Studies Associates, 2019) pero no estudios sobre el impacto específico de estas iniciativas.

5 Lecciones aprendidas y sugerencias para el diseño e implementación de experiencias de JEEO

A continuación compartimos las lecciones aprendidas y sugerencias para el diseño e implementación de experiencias de JEEO, para definir posibles líneas de acción que compartan estos propósitos.

5.1. Lecciones aprendidas

Definiciones preliminares respecto de la JEEO: como se planteó en las aproximaciones conceptuales, las experiencias pueden buscar impactar en el rendimiento y la trayectoria académica, en el bienestar socioemocional, en el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad, entre otras. Al momento de definir una política pública de ampliación opcional de la jornada escolar, resulta clave definir los propósitos de la acción, para luego avanzar en la definición de la oferta de actividades y su alcance. Esto implica, además, analizar si se quiere comenzar por acciones focalizadas en algún sector de la población escolar o en el universo de estudiantes: en este sentido, habrá que prever por dónde comenzar para ir escalonando la ampliación de las acciones a sus destinatarios. Esto puede observarse en el análisis detallado de las propuestas sistematizadas. Los criterios pueden ser diversos, y es deseable que se encuadren en las necesidades identificadas para llevar adelante la política pública.

El valor de estas iniciativas como oportunidad para la formación

Integral de los niños, niñas y adolescentes: las experiencias sistematizadas evidencian una oportunidad para prolongar el tiempo de formación, promover el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar la posibilidad de elección en función de sus intereses. Los programas de jornada extendida no solo se enfocan en el rendimiento académico sino también en el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo habilidades socioemocionales, deportivas y artísticas. Esto contribuye a una formación más completa, que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro y contribuye a su autonomía.

Aspectos normativos: extender la jornada escolar implica un aumento en las responsabilidades legales para los ministerios, las escuelas y el personal docente. Es crucial definir claramente estas responsabilidades para asegurar un entorno seguro y estructurado para los estudiantes durante las horas adicionales (transporte, alimentación, entre otros). La adecuación y/o creación de normativas específicas que aborden la seguridad, la supervisión y la protección de los estudiantes y equipos docentes es esencial para prevenir incidentes y ofrecer una experiencia cuidadosa para todos los involucrados.

Perfiles profesionales de quienes están a cargo de las experiencias: las experiencias sistematizadas dan cuenta de la variedad de perfiles que lideran las actividades. La selección y formación de los docentes y voluntarios que participan en los programas de JEEO son factores determinantes para el éxito del programa. Es crucial contar con personal capacitado, que pueda ofrecer una educación de calidad y comprometerse con los objetivos del programa. Cabe señalar que, cuando los profesionales son voluntarios, puede observarse un fenómeno de mayor rotación. En ocasiones, más allá de contar con recursos económicos, los gobiernos pueden definir reconocimientos simbólicos para los voluntarios que se encuentran cursando estudios superiores. Por ejemplo, acreditar trayectorias de prácticas presentes en las carreras en las que se están formando.

Financiamiento y sostenibilidad: la continuidad y sostenibilidad de los programas de Jornada Escolar Extendida Opcional (JEEO) son esenciales para asegurar su éxito a largo plazo. La dependencia de cambios

gubernamentales puede causar interrupciones significativas, afectando tanto a estudiantes como a docentes. Es fundamental anticipar una estructura de financiamiento sólida y diversificada que permita mantener el programa más allá de los cambios de gestión política.

Además, como se evidencia en distintos tipos de iniciativas (especialmente en las de tipo 2 y 3) establecer asociaciones con entidades privadas y organizaciones no gubernamentales puede proporcionar fuentes adicionales de financiamiento y recursos, reduciendo la carga financiera sobre el gobierno. Estas asociaciones también pueden aportar nuevas ideas y enfoques para mejorar la calidad y alcance del programa. La transparencia en la gestión de recursos y la rendición de cuentas son igualmente importantes para mantener la confianza de todas las partes involucradas y garantizar el uso eficiente de los fondos disponibles.

Colaboración interinstitucional: la colaboración entre diferentes instituciones educativas, gobiernos locales y organizaciones no gubernamentales puede enriquecer la calidad y diversidad de las actividades ofrecidas en los programas de jornada extendida. Estas alianzas pueden facilitar el acceso a recursos adicionales y experiencias enriquecedoras, mejorando así la oferta educativa y el impacto en los estudiantes.

Relación con las familias e impacto en la comunidad: en todas las experiencias sistematizadas en este documento, e incluso en las aproximaciones conceptuales, emerge el valor agregado de estas acciones para el desarrollo comunitario y la alianza escuela-familia. Y el potencial impacto en la reincorporación de las madres al mercado laboral. La contracara de esta situación es que, cuando desde el estado no es posible financiar los traslados o alimentación de los estudiantes, esto recae en las familias. Es importante preverlo en el marco de las definiciones de la política de JEEO que se lleve adelante.

Dificultades para la medición del impacto: evaluar el impacto de los programas de JEEO presenta desafíos significativos debido a la variabilidad en las definiciones y características de las iniciativas. Razquin y Potenza (2019) plantean que existe gran variabilidad en las definiciones y en las características de las iniciativas que extienden el tiempo de

exposición a oportunidades educativas académicas (o extracurriculares). Tomasevski (2001) propone organizar las distintas iniciativas según el esquema de las cuatro Aes (por sus siglas en inglés): disponibilidad (availability), accesibilidad (accessibility), aceptabilidad (acceptability) y adaptabilidad (adaptability). Al mismo tiempo, se reportan dificultades metodológicas en la investigación empírica centrada en el impacto, dada la ausencia de diseños rigurosos que consideren grupos de control, y la escasez de estudios que ofrezcan miradas longitudinales. A pesar de estas dificultades, resulta central contemplar evaluaciones de impacto que permitan dar cuenta de las acciones llevadas adelante.

5.2. Sugerencias para el diseño e implementación de experiencias de JEEO

Flexibilidad y adaptabilidad de los programas: para diseñar la política pública es deseable considerar que los programas de JEEO sean flexibles y adaptables a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las comunidades. Esto implica la capacidad de ajustar las actividades y enfoques pedagógicos en respuesta a nuevas demandas y contextos. La flexibilidad permite que el programa se mantenga incluso frente a desafíos imprevistos o cambios en el entorno educativo. Incorporar mecanismos de retroalimentación continua y evaluación permite identificar áreas que requieren ajuste, y facilita la implementación de cambios necesarios. Esto también puede incluir la adaptación de horarios, contenidos y metodologías de enseñanza para responder a las circunstancias específicas de cada comunidad.

Importancia de la evaluación continua: la implementación de JEEO requiere de una evaluación continua para ajustar y afinar las estrategias para identificar áreas de mejora y analizar el cumplimiento de los objetivos. Además, estas evaluaciones colaboran con la transparencia de los esfuerzos realizados. Evaluar regularmente los procesos, resultados y el impacto de las actividades permite hacer ajustes informados que mejoren la calidad de los programas.

Diseño de evaluaciones de impacto: definir —junto con la política— los criterios comunes para la evaluación de los programas de JEEO facilitará la comparabilidad de los resultados y permitirá identificar las mejores prácticas. Es deseable involucrar a expertos en evaluación y análisis de datos desde el inicio de los programas para diseñar herramientas y métodos de evaluación adecuados.

Sinergia entre experiencias: fortalecer la sinergia entre las diferentes experiencias y programas de JEEO, y evitar su atomización, puede potenciar el impacto en las poblaciones destinatarias. La colaboración y el intercambio de recursos, metodologías y aprendizajes entre programas favorece una visión más integrada de la política educativa. Establecer plataformas de comunicación y colaboración entre las escuelas y los programas de JEEO puede promover el intercambio de conocimientos e incluso la creación de comunidades de práctica.

Formación y apoyo a docentes y voluntarios: considerar la formación continua y el apoyo a los docentes y voluntarios puede ser crucial para el éxito de los programas de JEEO. Ofrecer capacitación específica en áreas relevantes y proporcionar recursos adecuados asegura que los profesionales estén preparados. Puede ser relevante crear un entorno de apoyo donde los docentes y voluntarios compartan experiencias y reciban retroalimentación.

Participación de la comunidad y las familias: fomentar la participación activa de la comunidad y las familias en los programas de JEEO puede enriquecer las experiencias educativas y aumentar el compromiso de los estudiantes. La colaboración con las familias y otros actores comunitarios puede proporcionar un apoyo adicional y crear un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Esto incluye la creación de espacios para el diálogo y la colaboración. El involucramiento de la comunidad puede también ofrecer oportunidades para aprender de las experiencias y conocimientos locales, integrándolos en el programa educativo. Esto puede incluir la organización de talleres y actividades extracurriculares que reflejen la cultura y las tradiciones locales, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la comunidad y promoviendo una educación más inclusiva y contextualizada.

La posibilidad de combinar iniciativas en la definición de la política

pública: para la definición de la política de JEEO no es necesario elegir un tipo de intervención sino que es posible identificar el escenario, demandas existentes y combinar distintas acciones (enmarcadas en la tipología construida para este documento). De este modo, la política de JEEO definida puede combinar acciones focalizadas en poblaciones vulnerables (Tipo 1) con, por ejemplo, ofertas universales para el desarrollo de habilidades digitales (Tipo 3). Esto dependerá del diagnóstico que realice el estado y de las prioridades de política pública.

Profundización acerca de las experiencias: este documento es un primer abordaje a las experiencias de JEEO. Se presenta la oportunidad de hacer foco en el conocimiento de algunas iniciativas que resulten valiosas. Esto implicará el vínculo específico con el territorio y con los actores involucrados, para la definición de políticas públicas en base a evidencias.

Bibliografía

- Act, E. S. S. (2015). Every Student Succeeds Act of 2015, Pub. L. No. 114-95 § 114 Stat. 1177 (2015-2016).
- Alfaro, P.; Evans, D. y Holland, P. (2015). Extending the school day in Latin America and the Caribbean. World Bank Group, Education Global Practice Group. Policy Research Working Paper 7309.
- Cid, A. (2017). Interventions using regular activities to engage high-risk school-age youth: A review of after-school programs in Latin America and the Caribbean. *Prevention science*, 18(7), 879-886.
- Contreras, Dante y Lepe, Ignacio (2023). Jornada escolar extendida: evidencia, desafíos de implementación y recomendaciones (Nota técnica del BID; 2792).
- Da Silva, G. G., & RAMOS, G. P. (2018). Programa Escola da Família: a Escola a Desserviço da Escola. *Educação em Revista*, 19(1), 103-120.
- De Oliveira GOMES, M. C. (2021). O Programa Escola da Família: função social, trabalho docente e contraposições. *Org & Demo*, 22(1), 23-23.
- Dirección de Presupuestos – DIPRES (2023). Evaluación sectorial “ELIGE VIVIR SANO” Departamento de Evaluación, Transparencia y Productividad Fiscal.
- IVALUA - Institut Català d’Avaluació de Polítiques Públiques (2021). Avaluació dels programes Caixa d’Eines i EducArts. Recuperado en mayo/2024 de [Avaluacio.dels.programes.Caixa.d'Eines.i.Educarts.pdf.\(barcelona.cat\)](https://avaluacio.dels.programes.caixa.d'eines.i.educarts.pdf.barcelona.cat).
- Karamanian, V.; Abuyounis, H.; Zepka, B., & Gross, M. (2018). SNAP-Ed Programming Improves Nutrition and Physical Activity Environments at Out-of-School Time Sites in Philadelphia, PA. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 50(7), S123-S124.
- Lauer, P. A.; Akiba, M.; Wilkerson, S. B.; Apthorp, H. S.; Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of educational research*, 76(2), 275-313.
- Little, P.; Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). After School Programs in the 21st Century: Their Potential and What It Takes to Achieve It. Issues and Opportunities in Out-of-School Time *Evaluation*. Number 10. Harvard Family Research Project.
- Mahoney, J. L.; Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 20, núm. 61, abril-junio, pp. 479-499.
- McCombs, J. S.; Whitaker, A. A., & Yoo, P. (2017). The value of out-of-school time programs. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015a). Centros de Actividades Infantiles -CAI. Implementación de la Línea de Acción CAI Temáticos en Ciencias. (Cuaderno de Notas VI). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015b). Informe CAI 2015 - DNPS. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Calidad y Equidad, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Centros de Actividades Infantiles.
- Nistal, M. & Orlicki, E. (2024). Tiempo en la escuela: evidencia y comparaciones. Observatorio de Argentinos por la Educación.
- OCDE (2012). Are Students More Engaged When Schools Offer Extracurricular Activities?, *PISA in Focus*, No. 18. Paris: OECD Publishing.
- Pires, T., & Urzua, S. (2010). Longer school days, better outcomes. Northwestern University, 1-55.
- Llach, J.; Adrogué, C.; Gigaglia, M., & Orgales, C. R. (2009). Do longer school days have enduring educational, occupational, or income effects? A natural experiment in Buenos Aires, Argentina [with comment]. *Economía*, 10(1), 1-43.

Pitton, E., & Finnegan, F. (2011). Evaluación de la Primera Etapa de Implementación Centros de Actividades Infantiles -CAI-. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Policy Studies Associates (2019). Designing Library-Based Out-of-School Time Programs. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED605325>

Razquin, P. et al. (2019). El Programa Nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI): Descripción, Implementación y Lecciones para la Transición al Programa Nacional La Escuela Sale del Aula (ESA). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Rodríguez, E. (2011). Escuelas Abiertas, prevención de la violencia y fomento de la cohesión social en América Latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar. Panamá: Parlatino-GIZ Prevenir.

Rodríguez, Ernesto (2006). Políticas Públicas y Marcos Legales para la Prevención de la Violencia Relacionada con Adolescentes y Jóvenes: Estado del Arte en América Latina 1995 – 2004. GTZ – OPS, Lima.

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL*; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Taylor, A.; LoSciuto, L.; Fox, M. y Hilbert, S. (1999). El factor de tutoría: una evaluación de Across Ages. Investigación de programas intergeneracionales: comprender lo que hemos creado. Binghamton, Nueva York: Haworth.

