

# educación y cultura

46



## jornada escolar



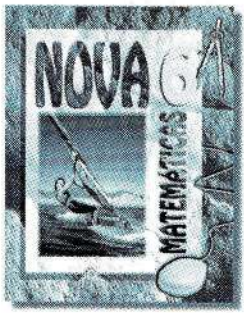
un debate  
a tiempo



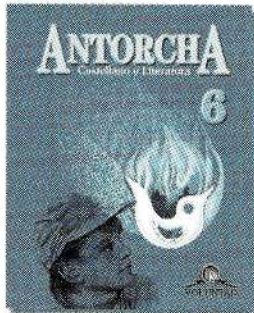
9 770120 716006

Santafé de Bogotá, D.C. - Colombia Marzo de 1998 \$4.800 Tarifa Postal Reducida N° 572 Portie Pagado N° 21 Válido hasta enero 31 de 1999

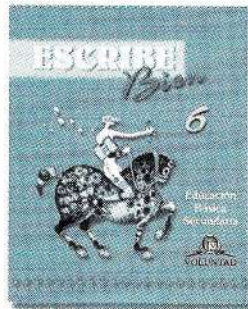




Matemática de 1 a 11



Castellano y Lit. de 1 a 11



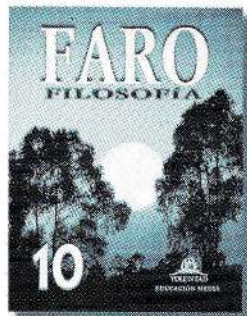
Ortografía de 1 a 11



Sociales de 1 a 11



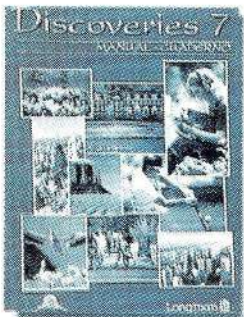
Música de 1 a 11



Filosofía 10 y 11



Religión de 6 a 11



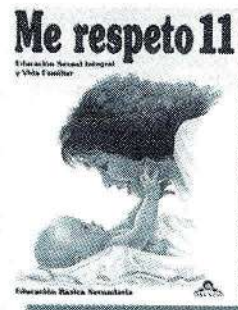
Inglés de 6 a 11



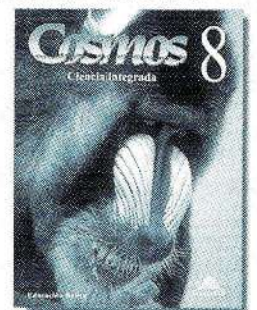
Textos que hacen posible su

# PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

- Proyectos con sus logros.
- Pedagogía activa y lúdica.
- Evaluación cualitativa.
- Guías de docencia.



Ed. Sexual de 1 a 11



Ciencias Naturales y Educación Ambiental de 1 a 9



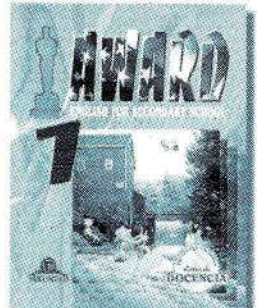
Educación Estética de 6 a 11



Química 10 y 11



Física 10 y 11



Inglés de 6 a 11





## educación y cultura

Revista trimestral del Centro  
de Estudios e Investigaciones  
Docentes de la Federación  
Colombiana de Educadores  
(FECODE)

MARZO 1998 No. 46 \$ 4.800.00

**Director:** Boris Montes de Oca

**Editor:** Hernán Suárez

**Consejo Editorial:** Guillermo Bustamante,  
Alvaro Carvajal, Germán Mariño, Rafael  
Rodríguez, Felipe Rojas, Hernán Suárez.

**Gerente:** Alvaro Carvajal Arias

**Carátula:** Futuro Moncada

**Ilustraciones:** Futuro Moncada y Carlos  
Matallana

**Diseño, diagramación y producción**

**editorial:** Servigraphic Ltda.

**Corrección:** Julio Mateus

### DISTRIBUCION Y SUSCRIPCIONES:

Cra. 13A No. 34-54

Teléfonos: 2458155 - 2327418

Fax: 2853245

A. A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Asimismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA Cra. 13A No. 34-54 o al apartado aéreo 14373 Santafé de Bogotá.

EMAIL: revedcul@gaitana.interred.net.co

Tiraje de esta edición: 30.000 ejemplares

### 3 EDITORIAL

#### LA JORNADA ESCOLAR: UN DEBATE A TIEMPO

- Debate de la Jornada Única  
¿Cuántas horas deben estudiar los niños
- 5 Lucila Cardona
- 
- La Jornada Escolar Completa
- 11 Cecilia Jara
- 
- Jornada Escolar en Colombia
- 18 Equipo Ministerio de Educación Nacional
- 
- La Jornada Única: Un proceso irreversible
- 26 Boris Montes de Oca A.  
Celio Nieves Herrera
- 
- La jornada única: necesidad esencial para el mejoramiento de la calidad de la educación
- 31 Raúl Arroyave Arango - Alvaro Morales Sánchez  
Luis Carlos Fuentes Pérez
- 
- La jornada única escolar y la equidad del sistema de enseñanza formal
- 36 Imelda Arana Sáenz
- 
- Cronosistemas escolares en Europa:  
*Tendencias y Reformas*
- 45 Agustín Escolano
- 
- Casa, escuela y ciudad o los limbos de la educación
- 50 Zaadhy Garcés S.
- 
- La planificación educativa en Colombia
- 55 Rodrigo Argüello
- 
- 61 **LIBROS Y RESEÑAS**



## La jornada escolar: un debate a tiempo

*Con una década de retraso, el tema de la ampliación de la jornada escolar toca hoy las puertas del sistema educativo colombiano. Desde comienzos de los años 80 los países europeos y los EE.UU., que enfrentaban el reto del vertiginoso crecimiento y liderazgo económico de Japón, desarrollaron una estrategia de corte eficientista tendiente a replantear los sistemas educativos y colocarlos a tono con las exigencias de una economía postindustrial, que demanda una mayor competitividad y productividad y nuevas aplicaciones tecnológicas. Parte sustancial de dicha reforma fue la ampliación de la jornada escolar y el aumento del número de días de estudio al año. El célebre informe **Una nación en peligro** (A nation at Risk), elaborado en 1983, y que puso al desnudo la crisis del sistema educativo norteamericano, señaló en sus recomendaciones la urgencia de implantar una jornada escolar de siete horas y un año escolar de 220 días, frente a las 6 horas y los 180 días existentes hasta ese momento.*

*En nuestro medio, la Ley General de Educación sentó las bases para una verdadera revolución educativa al señalar que el servicio educativo se debe prestar en instituciones de una sola jornada y ordenó al Ministerio de Educación reglamentar, en coordinación con las entidades territoriales, el programa y los plazos en los cuales deberá implantarse la jornada única. Con este mandato la Ley General permite rescatar la institución escolar de la postración a que la condujo la media jornada, una decisión que en su momento fue importante para incrementar la cobertura escolar, pero que resultó nociva para la calidad de la educación, pues se pasó de una jornada de seis y siete horas a una de cuatro y cinco, afectando de manera grave especialmente la educación pública y en gran parte a la privada.*

*La jornada de medio tiempo predominante en la educación pública colombiana, en contraste con una jornada de más larga duración en la mayoría del sector privado, está provocando una dualidad de sistemas educativos desde el punto de vista del tiempo dedicado a la enseñanza. Una dualidad a todas luces antidemocrática y contrario al principio de equidad, que de profundizarse producirá un verdadero desastre social. De allí la urgencia de unificar la jornada escolar y convertir en realidad el elemental criterio de ofrecer a todos los sectores sociales las mismas condiciones y oportunidades educativas.*



*A nadie se le escapan las múltiples dificultades y retos que entraña la implantación de la jornada única en el país. La adecuación y construcción de nuevos centros escolares, el nombramiento de mayor personal docente, la adecuación y dotación de los establecimientos educativos demandarán un aumento sustancial del presupuesto educativo. Pero quizá el mayor reto será pensar y reorganizar de manera enteramente distinta el funcionamiento de las escuelas y colegios y, por supuesto, la enseñanza que se imparte. Constituiría un verdadero fracaso si se ampliara la jornada para seguir con “más de lo mismo”. La jornada única implica una reforma sustancial de los sistemas de enseñanza y de los programas de estudio. Así mismo, el tiempo y el espacio escolar sufrirán notorias transformaciones, y no menos importantes se producirán también en el ejercicio de la docencia, cuando el magisterio podrá dedicarse plena y profesionalmente a su oficio de enseñar sin tener que recurrir a la economía del rebusque o los dos o tres puestos de trabajo.*

*El debate en curso sobre la jornada escolar corre el riesgo de empobrecerse si se limita a los problemas financieros y administrativos, en una visión economicista que reduce el problema a construir más escuelas y pagar más a los maestros. El asunto es más complejo, tiene una dimensión pedagógica y educativa insoslayable. Construir el doble de establecimientos educativos, aumentar sustancialmente los salarios del magisterio, o convertir los parques en salones de clase, como de manera simplista proponen algunos sectores, no producirá ningún efecto sobre la calidad y orientación de la educación, si no está acompañado de una profunda reforma de la enseñanza, los planes de estudio y los métodos de enseñanza actuales. Así mismo en este debate cuentan, y mucho, los padres de familia. En buena medida la organización del tiempo escolar determina el cuidado familiar, pues para amplios sectores populares el empleo está en función de los tiempos de la escuela, y en no pocos casos el empleo infantil es importante para el ingreso familiar.*

*Una decisión tan importante como la implantación de la jornada única demanda un amplio consenso nacional y un plan estratégico para su puesta en marcha. Su implantación no será posible si ella es fruto de un decreto centralista que no consulte la realidad regional y en especial, la realidad de los centros educativos. La experiencia ganada por el magisterio en el ejercicio de la autonomía escolar y la formulación de los PEI constituye un valioso activo para el debate pedagógico y educativo sobre la jornada escolar.*

*Conscientes de la transcendencia del tema y del papel que están llamados a jugar el magisterio colombiano y el movimiento pedagógico en su adopción y puesta en marcha, hemos dedicado la presente edición de EDUCACION Y CULTURA a ofrecer elementos de análisis sobre la jornada escolar. Diversos puntos de vista y algunas experiencias internacionales se ofrecen a nuestros lectores. Estamos convencidos de que el debate y la controversia enriquecerán los acuerdos y consensos necesarios para que la jornada única se convierta en una realidad que sacuda profundamente nuestro sistema educativo y permita abordar la verdadera reforma educativa por la cual ha luchado el magisterio colombiano en los últimos 20 años en medio de importantes conquistas y contribuciones al mejoramiento de la calidad de la educación y su democratización.*



# Distribuidores y puntos de venta en el país

## Apartadó

Víctor Z. Merluck  
Cra. 96 N° 91-15  
Tel.: 282401

## Arauca

ASEDAR  
Calle 19 N° 22-74  
Tel.: 52516

Yolanda Mariño  
Calle 22 N° 17-39  
Tels.: 52690 - 52317

José Hernando Perea  
Villa del Maestro casa  
No. 10. Tel.: 51516

## Armenia

SUTEQ  
Martha Cardona  
Cra. 13 N° 9-43  
Tel.: 458431

## Barranquilla

ADEA  
Cra. 38B No. 66-39  
Tel.: 563349

ADOSELA  
Medardo Drago  
Calle 44 No. 41-134 Of.  
212 Tel.: 512899

Gil Guerrero  
Ciudadela 20 de Julio  
Ira. Etapa Bloque 5  
Apto. 201 Tel.: 3462313

Miguel Antonio Alvarez  
Calle 47B No. 16-91  
B. Sevillar Tel. 3462313

Javier Enrique Ramos  
Cra. 31 N° 68B-21  
Tel.: 584569

Jairo Moisés Marriaga  
Calle 47B N° 21C-35  
Tel.: 363232

## Bucaramanga

SES Cra. 25 N° 30-55  
Tel.: 341827

Germán Chapeta  
Librería Prolectura  
Cra. 27 N° 12-28  
Tels.: 345087 - 455697

Doris C. Vega Q.  
Calle 64A N° 8C-09  
B. Almendros  
Tels.: 447481 - 341827

## Cali

SUTEV  
Calle 8 N° 8-85 Tel.: 801008

Jesús Blanco  
Cra. 6 No. 11-48  
Local 213  
Cali Viejo Tels. 928-880398

## Caramanta

María E. Alvarez B.  
I.D.E.M. Juan P. Gómez  
La Mansión Villanueva  
Cra. 42 N° 64-59  
Tel.: 674362

## Cartagena

Ismael Ortega Arrieta  
Barrio Santa Lucía  
Conjunto Residencial  
Santa Lucía Apto. 301  
Tel.: 6631326

## Cartago

Iván Libreros Botero  
Cra. 9 No. 20-57  
Tel. 625567

## Cereté

Manuel Pérez Pacheco  
Calle 11 Cra. 11A Esquina  
N° 11-08 Tel.: 747715

## Ciénaga

Cecilia Mozo  
Cra. 20 N° 8-31  
Tel.: 241177

## Cúcuta

Luis David Jaimes  
Avda. 6 N° 15-39  
Tel.: 723384

## Chiquinquirá

Hilba Marina Gayón  
Calle 7 N° 7-40

## Dosquebradas

Sigifredo Flórez V.  
Cra. 15A N° 61-15  
Tel.: 322161

## Duitama

Carlos Darío Rojas  
Cra. 11 N° 15-81  
Tel.: 602881

## Florencia

AICA Cra. 8 N° 6-58 B.  
Estrella Tel.: (98835) 2662

## Garzón

Alejandro Mario Solarte  
Cra. 3 N° 7-18 Nazareth  
Tel.: 3703

## Ibagué

SIMATOL Avda. 37 Cra. 4  
Casa del Educador  
Tel.: 651889

## Ramiro Gavilán Borrero

Cra. 10 N° 39-90  
B. Gaitán  
Tel.: 653288

## Leticia

Jorge E. Picón Acuña  
Calle 12 N° 10-20

## Libano

Carlos Alberto Reyes C.  
Calle 1ª B N° 3A-17  
Tel.: 565011

## Manizales

EDUCAL  
Calle 18 N° 23-42  
Tel.: 827771 - 828811

Piedad Graciela Dulce  
Cra. 25 N° 55B-150 INEM  
Tel.: 855598 ext. 28

Librería Magisterio  
José Darío López  
Calle 18 No. 23-25  
Tel. 824790

## Medellín

ADIDA Calle 57 N° 43-27  
Tel.: 540931

Tiberio Castaño  
Calle 57 N° 42-60  
Tel.: 2847246

Gilberto Ospina Marroquín  
Calle 74 No. 70-25  
Tel. 2578760

## Mitú

Gentil Novoa Garzón  
Col. Comercial Noc.  
Tel.: 42045

## Mocoa

José Félix Bernal  
Cra. 4 N° 7-23  
Tel.: (988) 395140

## Montería

Eida Tobías Argel  
Calle 36 N° 5-63  
Tel.: 825307

## Neiva

Alonso Llanos Durán  
Calle 49F N° 6-29 Condomi-  
nio Capri  
Tel.: 152230

## Fredy Zambrano

Calle 33 No. 8F-25  
Tel. 742647

## Ocaña

ASINORT  
Libardo Alfonso Solano  
Calle 12 N° 9-51 B.  
El Carretero  
Tels.: 622565 - 622567

## Pereira

Gustavo Betancur  
Cra. 11 N° 27-34  
Tel.: 360815

Librería El Nuevo Libro  
Cra. 4 N° 19-09  
Tel.: 332688

## Pivijay

Hugo de Jesús Quiñones  
Calle 12 N° 17-50  
Tel.: 259032

## Plato

Servio Baldovine  
Calle 9 N° 9A-58  
Tel.: 850297

## Popayán

Edgar Gregorio Meneses  
Calle 7 N° 6-30/6-40 L. 226  
Centro Com. Luis Martín

## Quibdó

Feliciano Chaverra  
Calle 30 N° 9-23  
Tel.: 71176

Yenfa Omary Ledesma  
Cra. 16 N° 26-54 Int. B-4  
Urbanización la Cohimbra  
Tel.: 712264

## Risaralda

Alexander Valencia  
Cra. 3 N° 3-03 Tel.: 57105

## Rovira

Marco F. Villarreal  
Cra. 5 N° 2-30

## San Andrés Islas

Rafael D. León  
A.A. 1646  
Tel.: 23829

## San Agustín

Héctor Hernán Valdéz  
Calle 6A No. 15-27  
Tel. 373543

## Sahagún-Córdoba

Fernando Augusto López  
Calle 2E No. 14A-29  
Tel. 777136

## San Pedro de los Milagros

Guillermo León Betancur  
Escuela Gabriel González  
Tel.: 267201

## Santafé de Bogotá

ADE  
Cra. 9 N° 2-45 Sur  
Tel.: 890266

## CONACEP

Cra. 22 No. 34-41  
Tel.: 2871036

Coop. Editorial del Magist.  
Av. 34 (Park way La Soledad)  
No. 20-58 Tel.: 2459635

## ECOE

Calle 32 N° 17-22  
Tels.: 2882556 - 889871/21

## Henry Sarabia Angarita

Calle 63 N° 81A-54  
Tel.: 2527460

## Librería Educativa

Magisterio  
Cra. 19 N° 37-78  
Tel.: 2453277

## Librería Gran Colombia

Calle 18 N° 6-30  
Tel.: 3411755

Librería Lerner  
Av. Jiménez No. 4-29  
Tel.: 2823049

## Librería Panamericana

Librería Viva  
Calle 18 N° 6-16.  
Tel.: 2824225

Víctor Beltrán y  
Rafael Beltrán  
Calle 76Bis N° 110-47  
Int. 26 Tel.: 4354017

## Santa Marta

EDUMAG  
César Osorio  
Cra. 22 N° 15-10 B. Jazmín  
Tel.: 202591

## Sibundoy-Putumayo

José Hernando Sosa  
B. Castelvi  
Tel.: 260222

## Sincelejo

Roberto Estrada  
Calle 30 N° 17A-24  
Tel.: 820352

## Tunja

SINDIMAESTROS  
Cra. 10 N° 16-47  
Tels.: 422771 - 422055

## Túquerres

Alvaro C. Benavides  
Calle 23 N° 21-36  
Tel.: 280870

## Ubaté

Juan José Cubillos  
Grupo Pedagógico Ubaté  
Cra. 7ª N° 10-73  
Tels.: 2060 - 3059

## Valledupar

ADUCESAR  
Calle 16A N° 19-75  
Tel.: 725016

## Janner Freyle Nieves

Cra. 21 C N° 5C-21  
Barrio Arizona

## Villavicencio

José Sepúlveda  
Cra. 26 N° 35-09

## Stella Vanegas A.

Cra. 59 N° 44-13  
Tel.: 33824

## ADEM

José Fernando Román  
Tel.: 624551

## Yarumal

Javier J. Rodríguez  
Cra. 17 N° 21-43  
Tel.: 870269

## Yopal

SIMAC  
Luis Eduardo Correa  
Tels.: 558309 - 558592

Los maestros, directivos y demás personas interesadas en la venta de la Revista **Educación y Cultura** favor comunicarse al teléfono 2696919 o en la Avda. 28 N° 36-07 - Santafé de Bogotá, D.C.



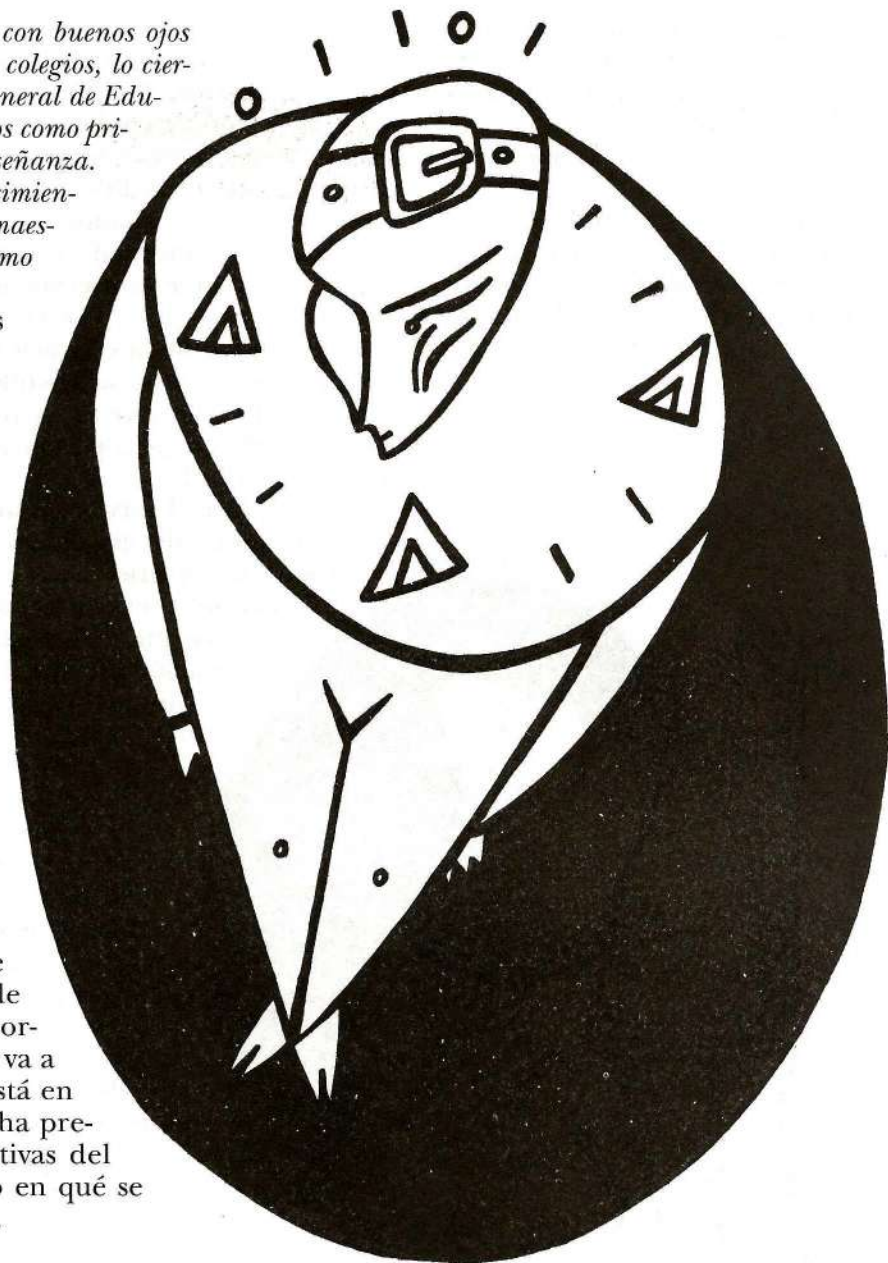
# Debate de la Jornada Única

## ¿Cuántas horas deben estudiar los niños?

*Aunque algunos psicólogos no ven con buenos ojos que se aplique la jornada única en los colegios, lo cierto es que es una obligación. La Ley General de Educación ordena tanto a planteles públicos como privados que aumenten sus horas de enseñanza. No señala fecha, pero sí que los establecimientos educativos inviten a estudiantes, maestros y padres de familia a pensar cómo aprovechar estas horas de clase.*

Freddy entró a estudiar hace dos semanas, pero a partir de la semana pasada su rutina cambió. Antes, entraba al colegio a las 7 de la mañana y salía a 12:30 del día. Ahora estudia tres horas más, es decir, entra a la misma hora, pero sale a las 3:30 de la tarde. Edmer, su padre, está feliz porque dice que su hijo ahora permanece solo menos tiempo en la casa. «Con tantos peligros que hay en la calle, es mejor que él esté en el colegio», asegura.

Freddy no ha dicho nada bueno ni malo sobre su nuevo horario, pues al fin y al cabo hasta hace unos días comenzó con él y aún está a la expectativa de lo que pueda pasar. Sin embargo, por los comentarios que le ha hecho a su padre, este joven de 13 años está un poco despistado porque no entiende con claridad qué va a aprender en ese tiempo. Edmer está en las mismas, pues confiesa que no ha preguntado en el colegio y las directivas del plantel tampoco le han informado en qué se van a emplear las horas adicionales.





«Ese es un ejemplo de que los colegios pueden ver la jornada única como un negocio porque les da la posibilidad de cobrarles más a los padres y no la ven como una oportunidad de formar seres democráticos que es lo que necesita el país», dice Guillermo Carvajal, presidente de la Federación Psicoanalítica de América Latina, a quien le asusta la idea de que en Colombia se imponga la jornada única.

Así se le ha llamado a la jornada escolar en la que los estudiantes entran a las 7 de la mañana y salen entre 3 y 5 de la tarde. Es decir, aquella en la que niños y jóvenes permanecen en el colegio entre 3 y 5 horas más de lo que están hoy.

Muchos de los adultos se formaron con esa jornada. Almorzaban y tomaban medias nueves y onces en el colegio e iban a sus casas para tomar el almuerzo y

luego regresaban al plantel. Pero debido al problema de cobertura que tuvo el país hace 30 años, el ministro de Educación de entonces decidió recortar esa jornada para que más niños pudieran estudiar. Por eso, actualmente muy pocos colegios tienen ese horario de clases y la mayoría de ellos son privados.

«La reducción de la jornada escolar prácticamente a la mitad logró aumentar la cobertura, pero la entidad escolar dejó de ser el centro de desarrollo personal de los niños en el contacto no sólo con los conocimientos sino también con el deporte, las artes, las actividades lúdicas y demás procesos de socialización», dice el ministro de Educación, Jaime Niño Díez, cuando se le pregunta por la jornada única. Niño tiene la firme convicción de que ese horario contribuye a mejorar la calidad de la educación y a combatir los altos riesgos que enfrentan niños y jóvenes cuando salen del colegio a perder el tiempo en la calle.

«Por ofrecer el servicio a un mayor número de estudiantes y aumentar la eficiencia en el uso del recurso físico, se puso en peligro la formación integral de los alumnos», dice Niño.

La Ley General de Educación ordena que tanto establecimientos públicos como privados tengan esta jornada. No señala una fecha, pero sí establece que padres, maestros y estudiantes participen en el cambio para que entre to-

dos decidan qué se va a enseñar en ese tiempo. Algo que no ocurrió en el colegio de Freddy, un establecimiento privado del sur de Bogotá, donde al parecer sólo las directivas y los maestros decidieron qué va a pasar de ahora en adelante.

### **El caso chileno, ejemplo de cómo implementarla**

Chile es uno de los países de América Latina que está más adelantado en el tema. Su meta es que en el 2002 todos los establecimientos subvencionados por el gobierno trabajen con esta jornada, así como aquellos que no son subvencionados y quieran hacerlo, de manera voluntaria. Eso sí, para ajustarse a este nuevo horario tienen que demostrar a las autoridades educativas que no van a dar más de lo mismo en el tiempo adicional.

«En Chile la ampliación de la jornada escolar surgió como una necesidad para que se pudiera cumplir con los nuevos e innovadores programas y contenidos. Queríamos que el estudiante fuera el protagonista de la enseñanza, que investigara, que fuera a la biblioteca, que analizara la información y para eso requeríamos de tiempo», explica Cecilia Jara, licenciada en sociología de la Universidad de Chile y secretaria técnica del Programa de Extensión de Jornada Escolar del Ministerio de Educación de Chile.

De esta manera, los chilenos impusieron más horas de clase a niños y jóvenes sabiendo para qué y por qué, pues tenían claro que necesitaban más tiempo en el aula de clases para hacer unos cambios a su educación. Los colegios que se lanzaron al agua tuvieron que presentar ante el Mi-





nisterio de Educación algo parecido al Proyecto Educativo Institucional (PEI) que tienen los colegios colombianos.

En dicho proyecto, los planteles señalaban qué iban a hacer en el nuevo horario, cómo estaba distribuido el tiempo de trabajo de los profesores, con qué infraestructura contaban para llevar a cabo el nuevo programa y hasta cómo iba a ser el proceso de alimentación de los estudiantes.

En el caso de los colegios que en marzo de este año comienzan a trabajar con la nueva jornada, tuvieron que entregar su Proyecto de Jornada Escolar Completa Diurna, como señaló dicho documento, antes del 24 de noviembre del año pasado. Noventa días después recibieron una notificación del respectivo Departamento Provincial de Educación (una autoridad por debajo de nuestras secretarías) en la que se les rechazaba o aprobaba su proyecto. Aquellos a los que se les rechazó tuvieron que presentar, cinco días después, una apelación ante la Secretaría de Educación. Diez días más tarde les llegó una comunicación final que les decía qué modificaciones hacer.

Como los niños y los jóvenes son los directos implicados en la nueva jornada, el Ministerio de Educación de Chile ha hecho circular documentos en los que señala algunas sugerencias para la organización del tiempo escolar (ver recuadro) y una de ellas es permitirles a los alumnos que expresen sus opiniones al respecto y que digan en qué quieren aprovechar el tiempo. Incluso, la cartera educativa recomienda que aquellos escolares que aún no sepan escribir, hagan sus comentarios en forma oral o a través de dibujos.

Así mismo, el Ministerio aconseja que los padres participen

activamente en el proceso de cambio. Para ello, además de informarles sobre las modificaciones respectivas, los planteles deben crear mecanismos de consulta que permitan a los padres dar sus opiniones, las cuales deben ser tenidas en cuenta en el proyecto que cada colegio debe entregar a los departamentos provinciales de educación.

Pero ahí no termina la participación de los padres, pues cada establecimiento también debe crear instancias que, en el transcurso del año, informen a los padres y acudientes sobre cómo ha sido el desarrollo y la implementación de la nueva jornada.

### Una jornada muy discutida

«En Chile no ha sido fácil tener un acuerdo sobre el tema. Para unos constituye una amenaza contra la familia porque creen que es trasladar la responsabilidad de la educación de los niños al colegio. Y para otros, el plantel no compite con la familia y en cambio sí permite que los niños tengan más tiempo para aprender», cuenta Jara.

María Helena López, psicóloga especialista en familia, es una de las personas que piensa que esta jornada les puede quitar obligaciones a papás y mamás que ven con buenos ojos el desentenderse de sus hijos por unas cuantas horas más.

Además, cree que los colegios no tienen la estructura ni los recursos para trabajar con los niños. «Tendrán a los pequeños sin actividades dirigidas y en cambio liberarían a los papás de una responsabilidad que les compete», dice.

Sin embargo, acepta que en los sectores populares puede constituir una buena medida, ya que mamás y papás trabajan todo el día y los niños quedan vulnerables a la calle y a las actividades delictivas.

Eso mismo piensa Edmer y por eso está a gusto con el nuevo horario de Freddy. Sin embargo, no deja de preguntarse si los maestros están preparados para este cambio. «Si se quejan de que ahora tienen mucho trabajo fuera del colegio porque tienen que corregir trabajos y preparar clases, ¿cómo será con más horas?», se pregunta.





La preocupación del psiquiatra Carvajal, especialista en niños y adolescentes, también tiene que ver con los maestros. El cree que ese tiempo daría a los docentes la oportunidad de que torturen más a los niños, con los cual se formarían niños traumatizados y violentos.

Carvajal está convencido de que la mayoría de colegios colombianos, si no todos, son represivos y están llenos de adultos que no han aprendido a amar a los niños. «Mientras no se cambie ese modelo por uno democrático amoroso, los niños seguirán siendo maltratados y reprimidos», dice.

Por eso, considera que antes de imponerse la jornada única debe capacitarse a los maestros para que aprendan a respetar a sus alumnos, para que entiendan que son seres individuales con diferentes características y sobre todo, para que comprendan que la enseñanza implica justicia e igualdad.

«Hay que cambiar el modelo por uno en el que se respete el tiempo libre de los niños y se les permita tener un contacto con las nuevas tecnologías, el deporte, el arte y la música. Necesitamos pedagogos amorosos, que no repriman a sus alumnos y no generen un infierno en los colegios», sostiene.

Por su parte, el ministro de Educación también cree que ese tiempo debe ser utilizado en el arte y las nuevas tecnologías; por eso, asegura que los colegios no deben preocuparse sólo de la infraestructura, ya que podrán aprovechar los parques, las bibliotecas, los centros culturales y hasta los espacios que tienen las organizaciones no gubernamentales para realizar este tipo de clases.

Para saber con qué recursos cuentan los municipios y depar-

## ¿Cuántas horas se estudia en el mundo?



El año escolar en Estados Unidos es de 180 días; en Corea del Sur, de 220; en Alemania, de 230; y en Japón, de 243. Mientras tanto, en Colombia es de 190 días, pero al descontar las horas de fiesta que hay en nuestro país, el año escolar puede quedar aproximadamente en 170 días, según cálculos del ministro de Educación, Jaime Niño Díez.

Eso en cuanto a las horas que los estudiantes permanecen en el colegio, pero Agustín Escolano, docente e investigador de las universidades de Madrid, Oviedo y Salamanca, y consultor de la Unesco, dice que esa no es la única manera de medir el tiempo de aprendizaje de un niño. Para él existen muchas formas para hacerlo:

Por ejemplo, el tiempo de enseñanza lectivo es aquel que suma el tiempo de lecciones y de exámenes; el tiempo de la escuela, el que está compuesto por las horas de descanso y de tutoriales más las horas de lecciones, y el tiempo general son los dos tiempos anteriores más el tiempo que el estudiante dedica al traslado entre el colegio y su casa, así como a los deberes que le dejan para realizar en casa.

Al primero, España dedica 4,9 horas diarias y Dinamarca 3,8 horas; al segundo, España dedica 6 horas diarias y Dinamarca 4,9; y al tercero, España destina 7,7 horas y Dinamarca 7,8 horas. Escolano pone de referencia estos dos países porque tienen un buen rendimiento académico en Europa.

tamentos para que puedan ser ofrecidos a los planteles, el Ministerio de Educación realizará un diagnóstico. El objetivo, según Niño Díez, es que dicha tarea se lleve a cabo entre este año y el siguiente.

Jóvenes como Gabriel Becerra, representante de la Asocia-

ción Nacional de Estudiantes de Secundaria, dicen que el Ministerio no sólo debe preocuparse por los recursos financieros y de infraestructura, pues muchos de los PEI y los métodos de enseñanza actuales no están cumpliendo con su función y de continuar con ellos en una jornada



escolar más extensa no se lograrían los propósitos que se buscan con esa jornada.

«Sería muy aburrido estudiar más horas a punta de memoria, tiza y tablero. Eso sin contar las clases magistrales y autoritarias que hay en muchos colegios, en las que los profesores no tienen ninguna relación con sus alumnos», añade Becerra.

Para él, así como para los compañeros de su asociación, la principal preocupación con esta jornada es que se presente el caso de quitar a un niño o joven la posibilidad de seguir estudiando. Esto porque muchos colegios, en especial los públicos, tienen dos y hasta tres jornadas, las cuales se verían afectadas al ampliarse la de la mañana.

«Gracias a Dios mi hijo no estudia en un colegio público, porque si lo hubieran sacado por falta de cupos yo no sé qué hubiera hecho. Pero lo que sí me tiene triste es que no tengo idea de qué le van a enseñar a Freddy», dice Edmer. Mientras lo averigua, asegura que todos los días va a preguntar al muchacho: «¿qué te enseñaron hoy?».

## Experiencias del caso chileno

Para que los nuevos contenidos y programas se pudieran cumplir, Chile decidió ampliar su jornada escolar. Según Cecilia Jara, licenciada en sociología de la Universidad de Chile y secretaria técnica del Programa de Extensión de Jornada Escolar del Ministerio de Educación de este país, lo primero que hizo fue establecer que además del tiempo de los niños, los colegios tenían que pensar también en el tiempo de los profesores, pues ellos requerían unas horas para

preparar las clases, corregir las tareas, trabajar en equipo y cuidar a los niños.

«Los maestros tuvieron que asumir un gran desafío porque debieron concentrarse en un solo establecimiento y eso les significaba menos ingresos. Por su parte, los niños han sentido que el colegio es su espacio, ya que ahora pueden dejar sus útiles escolares e incluso pueden dejar sus periódicos murales porque saben que ya no hay niños de otras jornadas que se los puedan quitar», dice Jara.

Para ella, los grandes retos que Chile ha tenido que enfrentar para llevar a cabo este proyecto están relacionados con la infraestructura, pues igual que en Colombia muchos colegios tenían tres jornadas. «Esa infraestructura no sólo tenía que ver con las aulas y patios de recreo, sino que también tenían que ver con el servicio higiénico y de alimentación», asegura Jara.

Una encuesta sirvió de base para determinar qué niños no tenían recursos suficientes para almorzar y tomar onces en el colegio o en sus casas. Con esa información, el gobierno chileno realizó un plan para dar alimentación en el plantel a esa población.

«La matrícula ha crecido y ha bajado la deserción escolar», asegura Jara y explica que eso se debe a que tanto

padres como niños están contentos con la distribución del tiempo: 30% para actividades de estudio o refuerzo, 13% para talleres de asignaturas especiales (literatura, geometría, historia...), 60% para actividades de interés del alumno de libre elección para lo cual los estudiantes se agrupan por campos de interés (unos a ciencia, otros a matemáticas, etc.) y el resto del tiempo para actividades de elección del colegio.

Para que los colegios aprovechen la nueva jornada, el Ministerio de Educación de Chile sugiere que los colegios tengan en cuenta los siguientes elementos cuando van a diseñar su proyecto:

1. Tener un momento de reflexión y análisis en el que se





identifiquen las necesidades del establecimiento y respondan las preguntas: ¿cómo estamos hoy?, ¿qué valoramos?, ¿qué necesitamos?, ¿a qué nos comprometemos cuando elaboramos el proyecto de jornada escolar completa? Todo esto tiene relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada colegio, es decir, con sus intereses y objetivos.

2. Tener un momento de sistematización de la información y formulación del proyecto en el que respondan a las preguntas:

¿cómo ordenamos nuestras ideas y acciones para el cambio?, ¿cómo se relacionan las prioridades del establecimiento con el rediseño del tiempo escolar?, ¿cómo presentamos nuestro proyecto de jornada escolar completa?

Para que el proyecto tenga una excelente propuesta de jornada única, estos dos momentos deben estar enmarcados por las preguntas:

- ¿Quién o quiénes se hacen cargo de liderar el proceso de reflexión y análisis previo, y de

sistematización de la información?

- ¿Qué papel juegan en el proceso maestros, directivas, niños, jóvenes y familia?, ¿de qué son responsables cada uno?, ¿en qué momento participan y de qué manera?, ¿cómo se toman las decisiones?

- ¿Qué personas o instituciones de la comunidad será necesario invitar o comprometer?, ¿con qué propósito?, ¿en qué momento?

- ¿Se necesitará asistencia técnica?

## Hoy nos apoyan 8.256 suscriptores, pero nos interesa contar también con Usted

### educación y cultura

Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes  
Cra. 13A No. 34-54 Conm.: 338 17 11  
Tels.: 245 81 55 - 232 74 18 Fax 285 32 45  
A.A. 14373 SANTA FE DE BOGOTÁ

DEL N° \_\_\_\_\_ AL \_\_\_\_\_

**VALIDO POR EL AÑO 1998**

1 AÑO .....\$ 17.000

2 AÑOS .....\$ 33.000

Fecha \_\_\_\_\_ C.C. N° \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Ciudad \_\_\_\_\_ Depto. \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_ A.A. \_\_\_\_\_

Profesión \_\_\_\_\_ Institución \_\_\_\_\_

**Elija la forma de pago deseada**

Consignación DAVIVIENDA Cta. Nal.: N° 0089-0065047-7 La Magdalena / Bogotá

Caja Agraria Cta. N° 05300115689 Centro Internacional / Bogotá

Favor enviar recibo de consignación con este cupón

Tarjetas: Credibanco  Credencial  Diners  N° Cuotas

Banco \_\_\_\_\_ Fecha de Vencimiento: Mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

\_\_\_\_\_  
Código Autorización

Cárguese a mi tarjeta de crédito

La suma de \$ \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

**NOTA:** Este cupón debe ser diligenciado sin enmendaduras



## La experiencia chilena

# La Jornada Escolar Completa

Cecilia Jara

Licenciada en Sociología, Universidad de Chile.  
Secretaría Técnica del Programa de  
Extensión de la Jornada Escolar.



### Antecedentes

Desde comienzos de la década, Chile viene desarrollando un conjunto de acciones destinadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación que reciben niños y jóvenes del país. La política educacional al inicio del primer gobierno de la Concertación estuvo localizada en la educación básica, con una marcada discriminación positiva hacia las escuelas que atienden niños de zonas rurales y de pobreza urbana; en 1994 se inicia el Programa Mece-Media, destinado a la educación secundaria. Estos programas buscan mejorar los procesos de aprendizaje de niños y jóvenes a través del enriquecimiento de los ambientes escolares con más y mejores textos, bibliotecas de aula para la educación básica y bibliotecas escolares para la educación media y materiales didácticos; se han constituido grupos de trabajo y talleres de los docentes, destinados a fomentar el trabajo profesional del equipo docente del establecimiento, instancias fundamentales para la descentralización pedagógica.

Desde la base del sistema (escuelas y liceos) se inicia así un proceso de revisión de la educación chilena, los maestros buscan las mejores alternativas para asegurar los aprendizajes de sus alumnos, se establecen buenas condiciones para la innovación pedagógica. Este proceso desencadena una mirada sobre el currículo y la necesaria redefinición de los contenidos de aprendizaje. A fines de 1995 y



Ministerio de Educación de Chile. Documento presentado al Seminario Internacional sobre la Jornada Escolar, realizado por el Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, noviembre 13 y 14 de 1997.



comienzos de 1996, se inicia la definición de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, a partir de 1997 se inicia la aplicación del nuevo currículo de la educación básica y la definición de éste para la educación media.

En este contexto de renovación pedagógica y curricular, se hace necesario definir nuevos tiempos y espacios de aprendizaje. Desde de 1997 se inicia la implementación de jornada escolar completa.

### ¿Por qué ampliar los tiempos de aprendizaje?

La política educacional en curso está implementando una reforma del currículo de la pedagogía y de la gestión del sistema escolar. Los nuevos criterios, respecto de estas tres dimensiones, demandan tiempos de trabajo mayores que los permitidos por la estrecha estructura temporal actual que no abre posibilidades reales de extraer todo el potencial a las innovaciones en curso.

Los ambientes escolares enriquecidos con materiales de apoyo didáctico, la informática educativa, los Proyectos de Mejoramiento Educativos diseñados por las propias comunidades educativas, requieren de nuevos tiempos, que acojan la diversidad de ritmos de aprendizaje, se dé tiempo para la investigación y el desarrollo de la creatividad. La ampliación de los tiempos surge como una necesidad, es mucho lo que se puede hacer pero la falta de tiempo es una limitante.

Respecto al tiempo escolar importa distinguir: a) el tiempo absoluto de duración de la jornada escolar (diaria, semanal, anual); b) la organización inter-

na de ésta en períodos de trabajo y descanso a lo largo del día; c) el tiempo asignado a un período de trabajo determinado en el que el alumno se involucra efectivamente en el aprendizaje.

Mientras la primera dimensión depende del marco nacional de funcionamiento de un sistema educativo y de su capacidad institucional para atender su matrícula, la segunda depende en forma importante de tal marco, pero también de las definiciones de cada establecimiento. La tercera dimensión considerada depende en cambio, en forma decisiva, de la organización del trabajo en la sala de clases y de la pedagogía utilizada por el profesor.

La política de extensión de la jornada escolar redefine profundamente las dos primeras dimensiones del tiempo de trabajo escolar referidas. En efecto, expan-

de en términos absolutos la jornada y la reorganiza internamente, al definir que los tiempos de trabajo escolar deben ofrecerse en una jornada completa. La tercera dimensión —extensión de los tiempos en que los alumnos están directamente involucrados en el aprendizaje— tendrá asegurada su condición al contar con mayores tiempos absolutos y los procesos de discusión pedagógica que realizan los docentes en cada establecimiento.

Pensar en la jornada completa es hacerse cargo de estas tres dimensiones, la mera ampliación por decreto puede significar más





permanencia de los alumnos en la escuela, pero no necesariamente más aprendizaje. Lo que se busca con la jornada completa es ampliar las oportunidades de aprendizaje.

**Más tiempo como factor clave para una educación de alta calidad para todos<sup>1</sup>**

La ampliación de la jornada se organiza en torno a tres dimensiones: a) el aprendizaje; b) la gestión de los establecimientos; y c) la equidad educativa.

**a) Tiempo y Aprendizaje**

Las habilidades de orden superior que el sistema escolar debe hoy comunicar exige de tiempos de aprendizaje mayores que los requeridos por habilidades más limitadas, como es la memorización. El tiempo de la exploración y el análisis es mayor que el de la narrativa y el dictado; las pruebas de desarrollo y la pedagogía de proyectos suponen mayores tiempos que pruebas de opciones múltiples y replicación de respuestas provenientes de fuentes «cerradas», como los resúmenes o las fichas.

Diversos estudios revelan la centralidad en educación de la noción de diferencias individuales; los ritmos, los estilos de aprendizaje varían según los individuos y grupos y responder a esto supone disponer del suficiente tiempo por parte del que enseña como también por parte del que aprende: requiere una organización de la jornada escolar con espacios suficientes que permita una administración del tiempo diferenciada según los tipos de alumnos.

**EXTENSION DE LA JORNADA HORARIA EN EL SISTEMA ESCOLAR SÍNTESIS DE LA REFORMA PROPUESTA**

Nivel Modalidad	Situación actual (a)			Propuesta (b)			Difer.
	Horas día (c)	Horas semana (d)	Hora año (c)	Horas día	Horas semana (d)	Horas año (b)	Horas año
<b>Prebásica</b>	4	20	772	4	20	772	0
<b>Básica</b>							
1º y 2º	6	30	1.158	6	30	1158	0
3º a 6º	6	30	1.158	7.6	30	1467	309
7º y 8º	6.6	33	1.274	7.6	38	1467	193
<b>Media</b>							
Cien-Hum 1º y 2º	6.6	33	1.274	8.4	42	1.621	347
Cien-Hum 3º y 4º	7.2	36	1.390	8.4	42	1.621	231
Tec-Prof 1º y 2º	7.2	36	1.390	8.4	42	1.621	231
Tec-Prof 1º y 2º	7.6	38	1.467	8.4	42	1.621	154

Nota: 1 Hora Pedagógica (45 minutos)

a) La situación horaria actual es la definida por la normativa del MINEDUC. Para la E. Básica, Decreto No.40 de 1996 que aprueba OF-CMO. Para E. Media, Decreto No. 300 de 1981, modificado por los Decretos No. 3 de 1984 y No. 129, de 1988.

b) No considera tiempos de recreo y actividades no lectivas, las que también se expanden considerablemente.

c) Corresponde a un promedio diario, debido a la existencia de días de la semana con diferente duración de la jornada.

d) Supone un año escolar de 193 días, equivalente a 40 semanas, menos fdías festivos.

e) Este incremento en horas cronológicas significa 1.100 para la educación básica y 1.216 para la educación media

**b) Tiempo y Gestión:**

Una educación de calidad para todos, como la que busca la reforma supone profesores con tiempos más allá de los de sus horas de docencia, necesarios para: adquirir nueva información pedagógica especializada; pensar y reelaborar sus clases adecuando lo que se enseña con lo que

van aprendiendo los distintos grupos de alumnos; preparar y ejecutar en equipo el o los proyectos educativos del establecimiento. Por último, tiempo para

1. Tomado de La reforma en marcha jornada escolar completa para todos, que contiene los fundamentos de la extensión de la jornada escolar. Ministerio de Educación de Chile.



diseñar, organizar la implementación gradual y realizar los cambios en las prácticas pedagógicas que la reforma demanda.

### e) Tiempo y Equidad

Hay una vinculación estrecha entre el tiempo de trabajo escolar, el aprendizaje y la equidad. La experiencia escolar equivale a la del aprendizaje de un nuevo idioma para los grupos pobres, alejados de los supuestos lingüísticos y de los procesos de pensamiento sobre los que opera la cultura esco-

lar. Esto demanda mayores tiempos que los que necesitan los alumnos de grupos medios y altos, cuya socialización familiar les permitió adquirir los mismos códigos de la escuela. Esta debe organizar sus tiempos considerando los ritmos de aprendizaje de los grupos socia-

les y el hecho objetivo adicional de que los más desprovistos no cuentan con un «espacio pedagógico» en sus casas para hacer las tareas, que deben ser reforzados por tiempos adicionales de la institución escolar.

### El significado de la jornada escolar completa diurna

El eje del nuevo esfuerzo en educación en lo que resta de la década, será lograr las condiciones organizacionales y de infraestructura que permitan ofrecer en un plazo máximo de



seis años, una jornada escolar completa (toda la mañana y parte de la tarde) en todos los establecimientos educacionales subvencionados del país. Esto significa que se pasa de un día de trabajo escolar organizado en media jornada a uno de jornada completa.

El cambio propuesto comprende un fuerte incremento en el tiempo disponible para el trabajo escolar. En efecto, esta medida equivale a ampliar en un promedio de 200 horas cronológicas anuales el tiempo lectivo del sistema escolar. Si se cal-



cula este incremento anual a lo largo del ciclo escolar de 12 años, equivale a tener dos años más de escolaridad.

## **Operación del régimen de jornada escolar completa**

### **a) Su gradualidad**

El paso a un régimen de jornada escolar completa diurna en las escuelas y liceos del país permitirá plantearse la necesidad de encontrar una modalidad distinta de funcionamiento de las escuelas y del proceso de enseñanza-aprendizaje, condición fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile.

Por esta razón, el proceso de adecuación de la jornada escolar debe ser cuidadosamente planificado e implementado. La incorporación de los establecimientos educacionales al nuevo régimen se efectúa gradualmente a medida que éstos cuenten con la planificación del uso de la jornada escolar, acorde con su proyecto educativo, docentes para atender a los alumnos en jornada completa y la infraestructura adecuada para asegurar la plena efectividad de tal transformación.

### **b) Su financiamiento**

Para financiar la operación de los establecimientos educacionales con el régimen de jornada escolar completa diurna, se ha incrementado la subvención en un 34%. Esta nueva subvención será suficiente para cubrir las necesidades de funcionamiento de la mayor permanencia de los alumnos y la posibilidad de trabajo técnico

Las habilidades de orden superior que el sistema escolar debe hoy comunicar exige de tiempos de aprendizaje mayores que los requeridos por habilidades más limitadas, como es la memorización. El tiempo de la exploración y el análisis es mayor que el de la narrativa y el dictado; las pruebas de desarrollo y la pedagogía de proyectos suponen mayores tiempos que pruebas de opciones múltiples y replicación de respuestas provenientes de fuentes «cerradas», como los resúmenes o las fichas.

co del equipo de docentes, destinando dos horas semanales a esta actividad.

### **Beneficios de jornada escolar completa para los actores del proceso educativo**

Desde la perspectiva del estudiante, el mayor tiempo escolar conlleva un mejoramiento en la calidad de su aprendizaje y el enriquecimiento de su experiencia escolar. La extensión de la jornada implica más recreos para una convivencia escolar adecuada, más acorde con las capacidades de concentración de los estudiantes según sus edades. Su-

pone tener tiempo para desarrollar habilidades cognitivas y el trabajo en equipo. A través de talleres, academias u otro tipo de actividades los estudiantes dispondrán de tiempo para desarrollar diversas áreas de su interés; contarán con tiempo para el reforzamiento pedagógico para quienes lo requieran. Especialmente importante será para aquellos estudiantes que no cuenten en sus hogares de apoyo en las tareas escolares. Por último, los alumnos y alumnas dispondrán de manera exclusiva de su establecimiento educacional, lo cual hará posible que se genere un sentimiento de pertenencia e identidad altamente significativo para su formación.

La medida también implica importantes beneficios sociales. Los niños y los jóvenes cuya alternativa es la calle, estarán durante más tiempo en un lugar protegido: su escuela o liceo. Además, se abren mayores posibilidades para la incorporación de las mujeres al trabajo, como consecuencia del mayor tiempo para el trabajo remunerado de las madres; se espera que la extensión de la jornada permita reducir, en alguna medida, el trabajo infantil<sup>2</sup>, la delincuencia y deserción del sistema escolar, hechos que tienden a reproducir la pobreza en sus grados más agudos. Es por eso que esta medida contribuye a las políticas de equidad en el sistema educacional.

2. Echegaray A. «Entre 1987 y 1992 los menores de 13 a 17 años de edad que trabajaban subió de un 3,8% a un 6,2%, lo que se agrava si consideramos que el Sename indicó, para 1992, que el 96% de los jóvenes tuvieron que trabajar antes de los nueve años y sólo el 18% estaba inserto en el sistema escolar». Versión editada de clase magistral del autor al inaugurar el año académico del Instituto Carlos Casanueva (mayo), Revista *Mensaje*, junio, 1996.



A los docentes la jornada completa, les permite concentrar su trabajo en un sólo establecimiento y constituir con sus pares un equipo de trabajo permante y mayores posibilidades de conocer y participar en actividades propia de la comunidad.

### Condiciones de incorporación a la jornada escolar completa

Para incorporarse al régimen de jornada escolar completa diurna los establecimientos educacionales deberán adecuarse pedagógica y organizativamente y contar con la infraestructura y el personal necesario para atender, en dicho régimen, a la totalidad de sus alumnos.

Todos los establecimientos educacionales que se incorporen al régimen de jornada escolar completa diurna entre el inicio del año escolar de 1997 y el inicio del año escolar de 2002, deberán contar con un proyecto aprobado por el Ministerio de Educación en el que se especifica:

a) la justificación pedagógica de la utilización del tiempo de trabajo escolar, basada en el proyecto educativo del establecimiento;

b) la duración de la jornada semanal de trabajo;

c) el tiempo diario de permanencia de los alumnos en el establecimiento, y

d) el número de alumnos que serán atendidos por el establecimiento bajo el régimen de Jornada escolar completa diurna.

El proyecto de jornada Escolar completa diurna deberá ser elaborado por los equipos de docentes de cada establecimiento y consultado a los padres y apoderados del establecimiento, los que podrán informarse y opinar oportunamente sobre su conte-

nido antes de ser presentado al Ministerio de Educación por el sostenedor. Por su parte, el Ministerio de Educación contará con un plazo límite para aprobar estos proyectos.

Para proceder a su incorporación a la Jornada Escolar Completa Diurna, los establecimientos deberán demostrar que cuentan con la planta física y el personal necesario para atender bajo ese régimen a un número de alumnos equivalente a la totalidad de los matriculados en el mes de junio del año anterior. La jornada completa debe asegurar la atención de todos los alumnos y no generar exclusión de niños y jóvenes del sistema escolar.

Junto con la definición del tiempo escolar y las principales actividades que se desarrollaran, se debe consignar un tiempo de trabajo técnico pedagógico del equipo de profesionales de la educación, para asegurar así tiempo de reflexión y búsqueda de nuevas alternativas metodológicas, preparación de materiales, perfeccionamiento y elaboración de proyectos curriculares y de mejoramiento educativo.

Cada proyecto debe considerar un proceso de evaluación de la implementación de la Jornada Escolar Completa a fin de asegurar el mejoramiento de éstos y la constante adecuación del proyecto a las necesidades educativas de los estudiantes. □







## **FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL**

**Primeros en la prestación de los servicios médicos  
asistenciales en Colombia**

**Medicina Integral  
Hospitalización y cirugía  
Salud ocupacional**

**Programas especiales de atención:**

**Individual  
Familiar  
Estudiantil  
Empresarial**

**Santafé de Bogotá:** Transv. 25 No. 54B-48  
Tels.: 345 41 45 - 345 82 08 - 249 87 36

**Barranquilla:** Clínica del Prado  
Calle 59 No. 50-10 Tels.: (953) 41 15 25 - 51 24 08 Fax: 68 41 57

**Cúcuta:** Avenida 9E No. 6-107  
Quinta Oriental con Avenida Grancolombiana  
Tels.: (975) 75 51 28 - 75 51 37 Fax: 75 51 31

Clínica Médico Quirúrgica  
Calle 16 No. 0-43 Tels.: (975) 71 65 32 - 71 50 28 - 71 14 01

**Medellín:** Cra. 80 No. 47-74  
Tels.: (94) 411 98 82 - 411 98 83 Fax: 411 98 83

Municipios: Bello, Puerto Berrío, Fredonia, Caldas, Amaya, Girardota, entre otros.

**Valledupar:** Calle 16B No. 9-83  
Tels.: (955) 70 71 51 - 74 94 84 Fax: 70 71 48  
Policlínico: Cra. 9 No. 14-32 Tel.: 74 34 49

**Bucaramanga:** Avenida Gonzáles Valencia No. 55A-10  
Tels.: (976) 47 17 72 - 47 82 89 - 34 80 49

**Girardot:** Calle 20A No. 7-25 Tel.: 2 27 08

**HONESTIDAD, CALIDAD Y ECONOMIA PARA SU SALUD**



# Jornada Escolar en Colombia

Equipo Ministerio de Educación Nacional\*

Los procesos de reforma del Estado, como el que ocurre en Colombia a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, conllevan una transformación importante de los roles, estilos y prácticas de gestión del sistema en general y de cada sector en particular. El sector educativo se halla justamente en ese proceso de transformación en el cual nos ha tocado, como es natural en estos procesos, combinar la tradición con las nuevas expectativas, valores y contenidos de un cambio educativo, difícil de evadir, porque en él, como nunca antes en nuestra historia y en la de América Latina, están puestas las esperanzas de un futuro mejor.

Un primer desafío que comenzamos a afrontar es la formulación de acuerdos nacionales en educación, capaces de legitimar y dar continuidad a las grandes políticas y estrategias para modernizar el sector y ponerlo a tono con las exigencias de la época. En este contexto aparece el Plan Decenal de Educación, entendido como el consenso social y político explícito en torno a una línea de desarrollo educativo pertinente con el proyecto de nación. Dicho Plan enriquecido permanentemente en los foros regionales y nacionales que se realizan cada año, se traduce en acción en los planes departamentales y municipales de educación

y en los Proyectos Educativos Institucionales.

Esta nueva tribuna educativa se encuentra favorecida por el contexto socio-político de la descentralización, el cual propicia la participación de los diversos agentes sociales y de autoridades regionales e institucionales en la generación de propuestas para afrontar los viejos problemas educativos desde las circunstancias regionales y locales que los generan.

Otro desafío al que estamos abocados a resolver es la tensión entre calidad y cantidad en educación. La participación democrática conlleva necesariamente a un desarrollo de la oferta de bienes y servicios que garantice a los ciudadanos, sin discriminación, formar parte de los bienes sociales y de la cultura. Esto implica un crecimiento cuantitativo del sistema educativo en cuanto responsable de la función pública de la educación, para hacer viable que cada colombiano tenga acceso al conocimiento hasta un nivel establecido con criterio social, como conocimiento necesario para la cualificación de la participación ciudadana en la construcción del proyecto de nación.

Los criterios de calidad que se establecen para un sistema educativo reducido no pueden ser los mismos cuando el sistema se masifica, allí surge la necesidad

de establecer nuevos parámetros de calidad, los cuales no consisten en rescatar los anteriores, sino en resignificar la dimensión cualitativa del proceso educativo.

Colombia, al igual que otras naciones, está comprometida con la calidad de la educación, entendida como la satisfacción de las necesidades educativas de las comunidades que reciben el servicio. Son entonces, las regiones y todas sus fuerzas vivas las que deben establecer las características de la calidad educativa, la cual, además de tener como factor condicionante las necesidades, deben tener claros los conceptos de sociedad, educación y desarrollo que son los que sirven de base para la identificación de tales necesidades y de funda-

\* Documento elaborado con la colaboración de asesores y profesionales del Ministerio de Educación Nacional.





mento para la definición de calidad que asuman. Esto sin perder de vista los parámetros e indicadores nacionales que nos permiten a todos, converger en procesos de construcción de la nacionalidad, a partir de la diversidad.

El problema de calidad y cantidad de la oferta educativa ha sido un problema más notorio a partir del momento en que el

conocimiento entra a ser un factor indispensable para el desarrollo humano y de la producción. Esto hace ver a la educación no sólo como una oferta del Estado, producto de su tradicional responsabilidad política, sino también y fundamentalmente como la demanda de los ciudadanos en virtud de la necesidad de participar calificados en la producción y el desarrollo y así elevar sus niveles de bienestar y de calidad de vida.

Colombia no tuvo presiones de demanda educativa hasta tanto no inició sus procesos de industrialización, por lo tanto la jornada completa imperó en su sistema educativo como un hecho constitutivo de su naturaleza que no requería ningún tipo de reflexión pedagógica. No hubo debate público ni reglamentaciones específicas porque el tiempo escolar se consideraba no modificable, el cual debería ser paralelo al de la jornada laboral.

Si bien es cierto que desde mediados de la década de los cincuenta Colombia ya había iniciado un proceso intensivo de ampliación de su sistema educativo y que en 1957 ya contaba con un Plan quinquenal de Desarrollo Educativo, hecho que le mereció reconocimiento internacional, es con la aprobación del Proyecto Principal para la Ampliación y Mejora de la Educación Primaria en América Latina por parte de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en Nueva Delhi, en 1957, que se viabiliza el desarrollo del creciente compromiso de nuestro país con la disminución del analfabetismo, la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación empezando por la primaria, que luego, en 1961 nos lleva en Punta del Este a la

adopción de la carta de la Alianza para el Progreso y en 1962 a la aprobación del plan cuatrienal «Revolución de las Escuelas», el cual se ajusta, en 1963, para un período de diez años. Este plan sectorial fue la propuesta más seria de desarrollo educativo en los primeros años del Frente Nacional.

El analfabetismo, la creciente urbanización, la violencia, el crecimiento de la demanda educativa, por un lado; la fuerte tendencia internacional a asumir la educación como un factor relevante para obtener la paz y el desarrollo económico, por el otro, y esto unido a la insuficiencia de aulas y de recursos de diversa índole llevaron al país, durante la década de los 60, a la implantación de diversas alternativas de solución, como las que se describen a continuación:

La autorización para el funcionamiento de *secciones paralelas de bachillerato* en un mismo plantel (Decreto 455 de 1965), en cinco ciudades capitales, ocurrida en el gobierno del doctor Guillermo León Valencia, siendo ministro de Educación el doctor Pedro Gómez Valderrama. La razón que adujo el Ministerio de Educación indicaba que el número de establecimientos nacionales para atender este nivel era insuficiente y había que aprovechar la planta física y la dotación disponible en los planteles existentes.

Al año siguiente se autorizó, mediante el Decreto 280 de 1966, *la ampliación de las secciones paralelas de bachillerato* en todos los planteles nacionales de educación media que estuvieran en capacidad de prestar dicho servicio y abrió la posibilidad para que planteles departamentales, distritales o municipales hicieran lo mismo mediante reglamentación propia. El aspecto financiero de las secciones paralelas se cubriría con el ingreso de matrículas y pensio-





nes y los maestros nacionales podían dictar clase en tales secciones siempre y cuando no perjudicaran el cumplimiento de los horarios ordinarios del plantel. Así se origina el fenómeno de la doble contratación, lo cual hizo posible que un mismo maestro realizara contratos de trabajo con dos entidades del Estado (departamento y nación) o con una entidad del Estado y otra privada.

En ese mismo año se autorizó el funcionamiento de la jornada nocturna (Decreto 580 de 1965), en los establecimientos nacionales del Distrito Especial, capitales de departamento y ciudades no capitales de reconocida importancia.

El Plan de Emergencia (Decreto 150 de 1967) elaborado y puesto en ejecución con la asesoría de la Misión Pedagógica Alemana, en el marco del Plan Libertadores, estaba vinculado directamente con la *cobertura de la educación primaria* y el aprovechamiento, al máximo, de los recursos existentes sin acudir a nuevas fuentes de financiación. El plan autorizaba la doble jornada para la primaria y en zonas rurales de baja densidad de población el *funcionamiento de escuelas completas de cinco grados a cargo de un solo maestro y de escuelas que atendieran al mismo tiempo, niños de ambos sexos*. Igualmente las Secretarías de Educación podían autorizar a planteles privados la implantación de las modalidades de emergencia.

Se entendía por escuela de doble jornada la que utilizaba una misma aula para el funcionamiento de dos grupos de alumnos con sus respectivos maestros y mediante horarios especiales distribuidos de lunes a sábado, bien por la mañana o por la tarde.

El principio pedagógico que se aplicó se refería a que el número de horas de enseñanza debe-

ría variar según la edad mental del alumno, pues un niño no se consideraba en capacidad de someterse a las mismas horas de enseñanza que un joven universitario. Este planteamiento general permitió aumentar los cupos educativos en un número considerable.

Sin embargo, el Decreto 155 de 1967, del mismo año del decreto correspondiente al Plan de Emergencia, durante el gobierno del doctor Carlos Lleras Restrepo y siendo ministro de Educación el doctor Gabriel Betancur Mejía, se estableció que cada una de las jornadas tendría una duración de seis horas continuas diarias, para un total de 36 horas de clase semanales (incluyendo los sábados) y que para completar las horas semanales del plan de estudios los planteles dispondrían de horas de la tarde para los alumnos de la mañana y viceversa.

Si asumimos que en la práctica actual la doble jornada representa, para cada grupo, cinco horas diarias durante cinco días, tenemos un total de 25 horas semanales, las cuales respecto de las 36 horas semanales exigidas dentro del espíritu de la doble jornada, implican una reducción del 30% del tiempo escolar. Esto indica que la reducción del tiempo de trabajo escolar a los términos vigentes en la actualidad se produjo en razón a medidas diferentes a aquellas que consagran la doble jornada.

Durante la década de los 70, concretamente en los años 1974, 1975 y 1976 se expidieron los Decretos 2854, 1997, 2450 y 2668 respectivamente; en ellos se ratifican las jornadas adicionales y se hacen extensivas a otros sitios del territorio nacional. Igualmente se reglamentan algunos aspectos financieros referidos a pensiones y becas, a la contratación y pago

de los maestros y al número de alumnos en los planteles oficiales, el cual ha de oscilar entre 30 y 50 por grupo según la capacidad del aula y la demanda de cupos. En las décadas de los 60 y 70 el Estado colombiano, paralelamente con la política de ampliación de la cobertura a través de las jornadas adicionales, desarrolló la política de construcción de instituciones y aulas escolares. En el estudio que actualmente se está realizando en el Ministerio tenemos especial interés en aclarar los efectos de la política de construcciones, bajo la hipótesis de que el número de instalaciones locativas ha crecido de manera progresiva hasta ser suficiente para atender la población de la básica primaria; que tal crecimiento no ha sido igual para la básica secundaria y para la media, manteniendo todavía un déficit de establecimientos pero no igual en proporción, al que se tenía en las décadas de los 60 y 70.

En el Decreto 2277 de 1979 el artículo 44, literal f, establece entre los deberes de los docentes: «Cumplir la jornada laboral y dedicar la totalidad del tiempo reglamentario a las funciones propias del cargo». Claro está que al convertirse los planteles a la doble o triple jornada, los maestros entendieron cada jornada como algo independiente, asumiendo que si trabajaban en el horario de la mañana sólo asistirían a él y lo propio hacían los de la tarde y de la noche.

Esta situación creó lo que podemos llamar «la subcultura» de la doble y triple jornada laboral para los educadores la cual presenta algunos rasgos, todavía vigentes, tales como:

- Preferencia por la ubicación laboral en la ciudad y no en las zonas rurales.
- Preferencia para laborar en las horas de la mañana y no en la tar-



de o en la noche, por considerar la primera de mayor estatus.

- Utilización del tiempo liberado para estudiar y laborar en profesiones distintas a la docencia.

- Entender cualquier intento de extensión de la jornada como un hecho atentatorio contra derechos laborales adquiridos o como esquema de privatización de la educación.

- Reducción de la hora calendario de 60 minutos a hora clase de 45 minutos.

En 1982 se promulgó el Decreto 174 por el cual se dictan normas referidas al calendario escolar, se establecen los calendarios A y B y la duración, en semanas, del año escolar para cada calendario. Estos aspectos son reformados posteriormente por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 del mismo año, en los términos que todos ya conocemos.

El Decreto 179 de 1982, vigente todavía en la mayoría de los artículos, establece que: «La jornada laboral de los directivos docentes y los docentes de los establecimientos oficiales de educación preescolar, básica y media vocacional, es el tiempo que deben dedicar a las labores específicas de administración, al cumplimiento del calendario y

desarrollo del currículo escolar, a la atención y preparación de su asignación académica, a la investigación de asuntos pedagógicos, a las labores de orientación, disciplina y formación de los alumnos, todo de acuerdo con los reglamentos y órdenes de las autoridades competentes. Los docentes directivos y docentes deberán permanecer en la institución, durante toda la jornada diaria de trabajo, la cual estará determinada por los planes de estudio vigentes».

Igualmente en el Decreto mencionado se establecen las horas de clase específicas que deben dictar los docentes y el tiempo de dedicación a las demás funciones de su cargo.

A este marco de historia normativa respecto de la jornada escolar, el cual todavía está en construcción, hay que agradecer otras facetas del asunto. Una de ellas es la referida a los posibles análisis que pueden realizarse sobre la base de datos estadísticos. En el estudio que está realizando el Ministerio, se aprecia, según la información estadística procesada hasta el momento, parece ser que la mayoría de los centros educativos del país, oficiales y no oficiales, funcionan con una sola jornada, la de la mañana, le sigue en importancia la de la tarde y es menos común la de la noche, manteniéndose cerrado el establecimiento en la jornada contraria. Entre un 25% y un 30% de los establecimientos educativos del país funcionan con

doble o triple jornada, principalmente los que se encuentran ubicados en las grandes ciudades. Por otra parte, menos del 10% de establecimientos funcionan con jornada completa.

Con base en estos primeros datos, podrían aproximarse algunas hipótesis iniciales:

- El déficit de planta física y dotación no es tan relevante para el desmonte de la doble jornada escolar. La doble y





triple jornada podría mantenerse como excepción en algunos casos, mas no como norma.

- La jornada nocturna se justifica en la medida en que se constituya en una solución real y de calidad a problemas de tipo social y laboral de poblaciones que no pudieron acceder a la educación en la edad que les correspondía y/o que fueron excluidas del sistema formal por problemas de retención. De todas maneras esta oferta deberá dejar su carácter de educación compensatoria y elevar su calidad para responder al principio de equidad de la función pública de la educación.

Otra faceta del análisis la constituye el estudio de las diversas experiencias que actualmente se realizan en el país en relación con la adopción de la jornada completa, algunas de las cuales tendremos oportunidad de conocer en forma directa en este seminario. El estudio de las experiencias analizadas hasta el momento dice que la jornada escolar completa se justifica por las siguientes razones:

- Ofrece la posibilidad de una mejor distribución de las actividades escolares. Al aumentarse la intensidad horaria hay mayor oportunidad para la profundización de los conceptos y para poder abordarlos desde distintas estrategias didácticas, como la organización por bloques, el trabajo por proyectos, la incorporación de la realidad al análisis académico de principios, conceptos, nociones y operaciones mentales.

- Facilita la intensificación del trabajo en equipo y la participación de los niños y adolescentes en actividades grupales la mayor parte del día.

- Permite la disminución de los tiempos de soledad de los jóvenes y prevención de problemas de comportamiento.

**La jornada escolar completa como parte de la política de integración, fortalecimiento y modernización de las instituciones educativas se inscribe en la dinámica de hacer viable que las diferentes entidades del sector educativo articulen de manera eficaz relaciones y coordinaciones con las instituciones y programas de naturaleza social, política y cultural propias de la vida municipal y regional, para abrir la escuela a procesos de significación que la hagan más pertinente a la naturaleza social y cultural de la acción educativa, dentro de los requerimientos de cada región**

- Ayuda al aumento de los espacios y oportunidades de socialización de los alumnos alrededor de actividades no académicas y del uso creativo del tiempo libre.

- Permite la atención a las situaciones conflictivas que se presentan por el ritmo de vida actual de la familia.

- Facilita la disminución del trabajo escolar en casa, especialmen-

te cuando éste es empleado como tiempo para completar los programas curriculares que no se alcanzan a desarrollar en la institución.

- Permite una distribución de tiempos para las distintas áreas en mejores condiciones de igualdad de las mismas en cuanto a su contribución a la formación integral de los alumnos, lo que a su vez permite una variación de dichos tiempos dependiendo de la dificultad de los aprendizajes según grupos o alumnos particulares.

- Ofrece mayores oportunidades de interacción de los maestros con los estudiantes y con ellos mismos.

Así mismo, se han identificado algunas implicaciones que se derivan de la adopción de la jornada completa, entre las cuales vale la pena mencionar:

- El aumento de los costos educativos para las instituciones y las familias. Respecto de este factor hay dos posiciones: quienes piensan que la extensión de la jornada exige un aumento proporcional del tiempo de todos los maestros y quienes piensan que es posible tal extensión aumentando el tiempo laboral de algunos maestros.

De todas maneras se considera necesario un acompañamiento pedagógico continuo a los estudiantes durante su permanencia en la institución, respecto de lo cual están surgiendo alternativas como el acompañamiento de los alumnos mayores a los menores en algunas actividades; planes de acompañamiento de padres de familia y de agentes externos especialmente provenientes de instituciones y organizaciones cívicas; desplazamiento de los alumnos mayores hacia el trabajo comunitario y del medio ambiente; programación de actividades de cine-foro, teatro, danzas, realizadas por convenio con instituciones dedicadas a esas actividades.



- La necesidad de adaptar la planta física para contar con espacios educativos más apropiados, tales como: cafetería, campos deportivos, biblioteca, centro de materiales. Sin embargo, se observa que en algunos casos este aspecto puede ser atendido con alternativas como: mejor aprovechamiento de los espacios existentes, rotación de los alumnos por las diferentes instalaciones, manteniéndolas ocupadas durante todo el día, aprovechamiento de espacios de la comunidad, etc.

- La dificultad locativa, de costos y de gestión para atender la alimentación de alumnos y maestros. En algunas zonas del país como en Antioquia por ejemplo, se está atendiendo este aspecto mediante convenios con el Instituto de Bienestar Familiar; otra alternativa es la de los restaurantes comunitarios, que si bien fueron adoptados en una época con dificultades, podría ahora ser retomada la idea desde otros criterios de eficiencia de acuerdo con prescripciones de las Secretarías de Educación o de las asociaciones de padres de familia.

Frente a las dificultades que puedan surgir de la extensión de la jornada el Ministerio ha tomado conciencia de la necesidad de incentivar políticas en las entidades territoriales para diagnosticar la situación objetiva y programar alternativas propias, según las circunstancias de cada localidad y región, para que las iniciativas y planes de extensión de jornada cuenten con los debidos apoyos de financiamiento y demás recursos que se requieran.

En cuanto a los maestros, el Ministerio de Educación considera que la política de mejoramiento profesional y social no debe depender exclusivamente de las decisiones sobre extensión de la jornada que tomen las re-

giones. El compromiso de los maestros con la calidad de la educación incluye pero trasciende el hecho objetivo de la extensión del tiempo escolar. La calidad de la enseñanza, la calidad de la formación, la calidad de los ambientes escolares, la calidad de la interacción pedagógica han de ser la expresión de una formación más calificada del maestro, una praxis educativa consciente apoyada en procesos investigativos. En este marco es ineludible la presencia y efectividad de las políticas y programas orientados al mejoramiento del estatus profesional, reconocimiento social y cultural y en general a la elevación de los niveles de bienestar y de calidad de vida de los maestros.

La jornada escolar completa como parte de la política de integración, fortalecimiento y modernización de las instituciones educativas se inscribe en la dinámica de hacer viable que las diferentes entidades del sector educativo articulen de manera eficaz relaciones y coordinaciones con las instituciones y programas de naturaleza social, política y cultural propias de la vida municipal y regional, para abrir la escuela a procesos de significación que la hagan más pertinente a la naturaleza social y cultural de la acción educativa, dentro de los requerimientos de cada región. Jornada escolar más extensa en este caso, es darle más tiempo a la escuela para que pueda integrarse críticamente a la cultura del entorno e integrar el entorno a su propia dinámica.



La extensión de la jornada responde igualmente, a propósitos de equidad de la oferta del Sistema Nacional de Educación por cuanto busca concretar que todas las poblaciones usuarias del sistema puedan contar con el tiempo y las oportuni-

dades que garanticen unas mismas condiciones básicas de calidad educativa para todos.

Por último, el estudio al que nos estamos refiriendo nos plantea hasta ahora algunos interrogantes, que invitan a la reflexión y a la construcción colectiva de respuestas y alternativas.

- ¿Un aumento en la extensión de la jornada implicaría, en todos los casos, un incremento en el número de docentes o un incremento de la carga académica de los docentes actuales?, ¿en qué casos sí y en cuáles no?

- ¿El desarrollo de programas como la «ciudad educadora y los proyectos de educación ambiental» pueden articularse a la dinámica educativa actual y servir como criterio de extensión de la jornada?

- ¿Qué significado y qué tipo de alternativas plantearía el sector rural y las comunidades indígenas a la extensión de la jornada?

- ¿Qué políticas y orientaciones requieren ser impulsadas por los gobiernos departamentales, distritales y municipales para hacer viable la extensión de la jornada y articular este factor con otros que inciden igualmente en la calidad educativa, en especial, el referido al mejoramiento profesional y social de los educadores?



• ¿En qué medida las experiencias y alternativas novedosas que están desarrollando algunos proyectos educativos institucionales en el país, pueden ser replicadas, bajo ciertas condiciones de apropiación?

• ¿Qué implicaciones de la extensión de la jornada escolar están siendo asumidas por los gobiernos escolares a través de los PEI y cómo se responsabiliza de ello la comunidad educativa?

El Ministerio de Educación Nacional con base en las disposiciones de la normatividad vigente sobre jornada escolar y teniendo en cuenta tanto las tendencias como las reflexiones y experiencias en la concepción y manejo del tiempo escolar, asume:

• Que existe una relación directa y recíproca entre el llamado tiempo escolar y la calidad de la educación. Entendiendo por calidad, la mayor aproximación posible de los procesos educativos al logro de colombianos formados para la convivencia y la paz, en el conocimiento particular y universal, para la participación y la democracia, en la comprensión de la diversidad cultural y ambiental desde un sentido de nacionalidad, para la idoneidad del servicio a los demás. Y por tiempo escolar como la oportunidad de consolidar esos procesos a través de los programas y ambientes educativos que ocurren en la educación formal.

• Que la decisión sobre la extensión de la jornada escolar, desde el punto de vista normativo, ya está tomada en Colombia y suficientemente justificada. Pero el sentido y las alternativas de organización y de manejo deben tomarse en el nivel regional y local.

• Que las formas alternativas de utilización del tiempo no pueden corresponder a modelos uni-

formes y generalizados; corresponden, por el contrario, a la diversidad de circunstancias y de opciones que deben generarse en los Proyectos Educativos Institucionales correlativamente con los planes educativos municipales y departamentales y con el Plan Decenal de Educación.

• Que el necesario incremento del tiempo escolar requiere, correlativamente, ser llenado de experiencias, actividades, vivencias, contenidos realmente significativos y provocadores de nuevas aventuras en el conocimiento y de nuevas oportunidades de recreación de valores.

• Que la mejor utilización de los tiempos está íntimamente relacionada con las concepciones pedagógicas que más se acercan a los fines educativos anhelados por los grupos humanos y por el país.

• Que la extensión de la jornada ha de ser un motivo para replantear todo el tiempo escolar en su conjunto, en dirección a la mejor formación de los colombianos. En este sentido los Proyectos Institucionales podrían distribuir el tiempo escolar teniendo en cuenta las necesarias relaciones entre los agentes del proceso educativo con el conocimiento, con la práctica social y política, con las transformaciones culturales y con los proyectos locales y regionales en los cuales se consolida el proyecto de nación.

En cumplimiento de sus funciones de asesoría y fomento, el Ministerio de Educación Nacional propiciará y acompañará los estudios e iniciativas que se generen e igualmente ofrecerá apoyo para la reflexión sobre el tema a través de seminarios, encuentros, investigaciones, pasantías y refuerzos a las innovaciones y a las políticas regionales y planes institucionales que favorezcan la extensión de la jornada escolar. □

## Bibliografía

Moreno Narváez, Fabio, *La planeación educativa durante el Frente Nacional*, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, Bogotá, 1982.

Vasco, Carlos Eduardo, «Conversación informal sobre la Reforma Curricular», en *Revista Educación y Cultura*, No. 4, Bogotá, junio de 1985, pp. 11 a 18.

*Normas Educativas*, 1960-1997.

Proyecto Atlántida, *Adolescencia y escuela*, FES, Colciencias y TM Editores, Santa Fe de Bogotá, 1995.

«Educación para todos», en *Revista del Convenio Andrés Bello*, Año XV, No. 41, enero-abril de 1991, Bogotá.

Calonje, Patricia, «El Círculo del Tiempo y los maestros», en *Revista Educación y Cultura*, No. 7, Bogotá, abril de 1986, pp. 12 a 19.

*Comprendiendo dificultades y construyendo esperanzas*, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1990.

*Plan Decenal de Educación*, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1996.

Estadísticas Ministerio de Educación Nacional.

Documentos sobre experiencias de extensión de la jornada escolar.



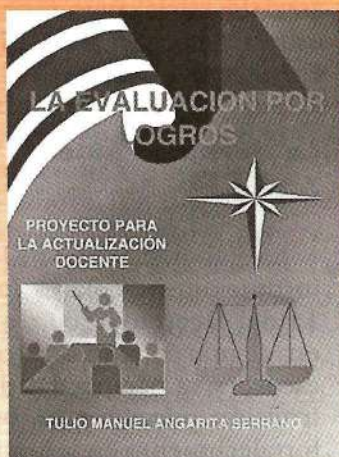
### CONTIENE

Todas las normas vigentes expedidas antes y después de la Ley General de Educación.

Es la compilación más completa de Legislación Educativa existente en el mercado. Disponible en Librerías y Papelerías CASE.

### DIRIGIDO A:

Gobernadores, Alcaldes, Secretarías de Educación, Fondos educativos, Oficinas de Escalafón, Supervisores Directores de Núcleo, Rectores, Directores, Educadores Aspirantes a Concursos, Alumnos de Pregrado y Postgrado en Educación, Asociaciones de Padres, Consejos Directivos.



- EVALUACION SIN PRUEBAS
  - ASPECTOS PARA LA EDUCACION INTEGRAL
  - FORMULACION DE LOGROS Y CUALIFICACION DE LOGROS
- DECRETO 1860 - Ley 115  
Res. 2343

### OTROS RECOMENDADOS

MANUAL DE CONVIVENCIA

PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR

ORGANIZACION GRUPOS JUVENILES

COLOMBIA AL FILO DE LA OPORTUNIDAD

LEY 115 - Decreto 1860

RESOLUCION 2343

LINEAMIENTOS GENERALES DE PROCESOS CURRICULARES

CONSTRUCCION DEL PEI

PROGRAMAS CURRICULARES - PRIMARIA - SECUNDARIA

PAPELERIA Y LIBROS REGLAMENTARIOS

### DISTRIBUIDORES

#### PRINCIPAL

BOGOTA: Cra. 18 No. 49-54  
Tels.: 2870323 - 2882070

#### SUCURSAL

Cra. 8 No. 16-79 • Int. 109  
Tels.: 2829607 - 2844095

ARMENIA	440969	CUCUTA	745198
BARRANQUILLA	342839	CIENAGA (MAG)	242056
CARTAGENA	6532549	MEDELLIN	2847246
CALI	5563101	MONTERIA	823522
CUCUTA	731896	PASTO	230676
VILLAVICENCIO	626772	QUIBDO	713454





## La Jornada Única: Un proceso irreversible

Boris Montes de Oca A.  
Celio Nieves Herrera

Presidente y Fiscal de la Federación Colombiana  
de Educadores (FECODE)

diano y largo plazo, lo cual conlleva a crear todas las condiciones necesarias para que se convierta en una estrategia para fortalecer la educación.

### La jornada única y el PEI

La elaboración del PEI por las instituciones escolares (artículo 14 del Decreto 1860 de 1994), en el marco de la autonomía escolar y su perspectiva de construcción permanente, busca el fortalecimiento en la gestión institucional, además de dar cuenta cada año de las posibilidades de avanzar en la concreción de la jornada única, teniendo en cuenta el tiempo pedagógico, el tiempo del estudiante y la responsabilidad de los gobernantes y de la comunidad educativa.

Esto significa desarrollar cada vez mejor la formación en las

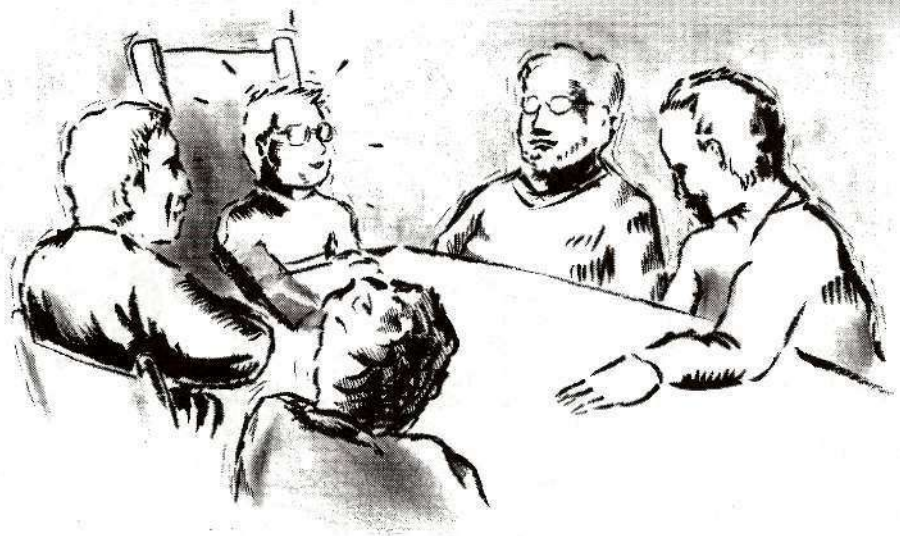
La jornada única, cuya puesta en práctica se debate hoy en el país, es un mandato y un propósito de la Ley General de Educación y sus normas reglamentarias para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y a los procesos de socialización de la niñez y la juventud colombiana.

Las normas sobre jornada única que se han expedido en materia educativa corrigen los errores de gobiernos anteriores, los cuales impusieron la reducción de la jornada escolar, con criterios netamente

economicistas y buscando resolver problemas de cobertura, sin importar las consecuencias negativas en materia de calidad de la educación. Las políticas diseñadas en ese entonces no obedecían a un planeamiento estratégico sino a criterios improvisados y coyunturales.

Por eso, hoy más que nunca, se requiere establecer y desarrollar la jornada única; es una necesidad para mejorar progresivamente la calidad de la educación, siempre que se entienda como un proceso a me-





áreas fundamentales del conocimiento, optativas, y las actividades lúdicas, que permitan formar no solamente en lo cognitivo, sino en valores democráticos, es decir, formar con visión humanista al futuro ciudadano.

En la medida en que los docentes, la comunidad educativa, asuman con mayor comprensión y responsabilidad la autonomía escolar, la elaboración del PEI y la materialización de la jornada única, tenderán a fortalecer la institución y por ende la calidad de la educación.

La elaboración del PEI debe contemplar la ruptura progresiva de la cultura actual de la jornada escolar de 4 a 5 horas de trabajo, a la cual están acostumbrados tanto los educadores, estudiantes, padres y comunidad en general.

Somos conscientes que ésta es una dificultad, ya que los padres de alguna manera han escogido la jornada de trabajo para ayudar a sus hijos en el proceso pedagógico; de otra parte encontramos niños y jóvenes ayudando a los padres, en la jornada contraria, con actividades laborales incluyendo algunas de alto riesgo.

En ese sentido la jornada única tiene varios aspectos importantes como la de mantener mayor tiempo al educando en su actividad formativa, esto, necesariamente, conduce a un mejoramiento en la calidad del aprendizaje y al enriquecimiento de su experiencia escolar y recreativa, alejándolo de actividades nocivas, pero por otro lado, cuando los niños aportan económicamente al sustento familiar, esta medida produciría en el padre un efecto negativo, en el sentido de retirar al niño de la actividad educativa, para que se dedique de tiempo completo al trabajo. Frente a esta situación el Estado debe garantizar la educación como derecho fundamental y obligar a los padres para que garanticen que sus hijos puedan dedicarse a recibir la educación. La jornada única permite acabar con el trabajo del menor.

Se deben incorporar gradualmente los establecimientos educativos a la nueva jornada en el marco del planeamiento contemplado en el PEI, en donde debe establecerse una infraestructura adecuada para asegurar la plena efectividad de este cambio.

### **b. Reestructuración y reorientaciones de las instituciones formadoras del profesional docente**

Consideramos que si bien es importante la ampliación de la jornada escolar, igualmente es importante la formación cualificada del profesional docente. Esto es posible si las instituciones formadoras del futuro profesional docente, reorientan y reestructuran sus programas de estudio, de conformidad al mandato de la Ley General de Educación y sus normas reglamentarias, y de otras normas que regulan la formación superior, haciendo énfasis en una formación rigurosa y de excelencia, que esté de alguna manera en correspondencia con los retos de los últimos avances de la pedagogía, la ciencia y la tecnología.

Necesitamos instituciones que formen en los niveles más altos del conocimiento con innovaciones metodológicas y pedagógicas permanentes, producto de la investigación.

En ese sentido la cualificación del profesional docente, incidirá de manera decisiva en la calidad de la gestión educativa y estará en correspondencia con la



jornada única escolar como estrategia pedagógica para mejorar la calidad de la educación.

### **c. Ampliación de la infraestructura escolar**

Para materializar la jornada única se requiere en buena parte que los municipios del país —fundamentalmente en las grandes ciudades— avancen progresivamente en la construcción de nuevos establecimientos escolares, con la visión de grandes instituciones; adecúen la infraestructura de tal manera que contemplen espacios recreacionales y deportivos, bibliotecas, materiales de ayudas pedagógicas, restaurantes escolares, laboratorios, sala de informática; la creación de espacios que garanticen un mejoramiento sustancial del ambiente escolar, permitiendo que los niños y jóvenes se sientan en un ambiente adecuado y placentero y no como en celdas, situaciones que se presentan en instituciones que pretenden llegar a la jornada única, en detrimento de condiciones humanas y de la calidad de la educación.

Necesariamente se deberán ubicar mayores espacios de circulación y recreación debido a que posiblemente coincidirán más alumnos en un establecimiento y en un mismo horario.

En la medida en que se amplíe la infraestructura escolar se va a requerir de la vinculación de más docentes, para garantizar la continuidad y desarrollo de la actividad escolar en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta la educación media, garantizando por esta vía la educación



como derecho fundamental para niños y jóvenes del país.

### **d. Mejoramiento salarial y digno para los docentes**

La ampliación de la jornada escolar, o jornada única, implica un mayor trabajo de los educadores y de manera concreta, dedicación exclusiva en su labor pedagógica y educativa en los establecimientos escolares, y participar en actividades propias de la comunidad, lo cual requiere que el Gobierno Nacional reconozca mejores condiciones salariales y profesionales para los educadores colombianos; para que con base en este reconocimiento, que tanto requieren los docentes, se pueda asumir con sentido de pertenencia y compromiso histórico una mayor responsabilidad en el proceso educativo, en las perspectivas de

un mejoramiento constante y sustancial de la calidad de la educación, lo cual redundará en beneficio del futuro del país y de los colombianos.

La dedicación exclusiva en el proceso pedagógico, con salario profesional, acabaría con la doble y triple vinculación que desarrollan grupos de educadores para poder sobrevivir, ante el incremento permanente del costo de la vida en detrimento de los salarios de los educadores y trabajadores en general.

### **e. Formación permanente y gratuita para los docentes de parte del Gobierno Nacional**

Para garantizar que la ampliación de la jornada escolar definida por el consejo directivo de las instituciones educativas —de manera autónoma y teniendo en cuenta sus propias condiciones— contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación con una visión humanista, no sólo se requiere una buena formación del profesional docente, desde las instituciones formadoras de docentes, sino, la garantía permanente del Estado en la formación de los educadores activos en su especialidad, metodología de la enseñanza, para hacer realidad que la jornada única contribuya a la calidad de la educación, a una formación de excelencia; de lo contrario, sería imponer la



jornada única con «sentido de calidad» para que todo siga igual o peor.

**f. Apropiación de recursos**

Para avanzar con seguridad en el proceso de ir concretando la jornada única, se requiere diseñar un plan a mediano y largo plazo, en el marco del Plan Decenal de la Educación, que permita ir apropiando los recursos que vayan dando cuenta de la realización de todos los componentes y variables que hagan factible la aplicación de la jornada única, ligada indisolublemente con la calidad de la educación.

Para hacer realidad este propósito en Colombia, se requiere que el Gobierno Nacional incremente el situado fiscal para la educación, aportes del sector

productivo, y en general se incremente el PIB para educación en un 8%.

Definido el plan y los recursos para materializar la jornada única se deben diseñar otros planes de seguimiento o de ejecución, conformados por delegados de los diferentes sectores sociales, el gobierno, la Iglesia y el sector productivo, para que toda la sociedad se vincule en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación.

El incremento de recursos para educación conllevará a que la jornada única asegure la atención de todos los alumnos y no genere ningún tipo de exclusión de niños y jóvenes del sistema educativo. No podríamos aceptar ahora que en beneficio de la calidad de la educación —que es muy importante— se afecte negativamente la cobertura escolar.

La jornada única no es entonces un asunto de un frío decreto para su institucionalización, sino, todo lo contrario, la misma Ley 115 de 1997 establece con claridad que el Ministerio de Educación Nacional en coordinación con las entidades territoriales debe hacer una evaluación de las jornadas existentes en las instituciones de educación (preescolar, básica y media), así como de sus necesidades (de docentes, infraestructura escolar, áreas recreativas, bibliotecas, restaurantes, estadísticas de alumnos, etc.), en sus respectivas jurisdicciones, con el fin de reglamentar programas y plazos dentro de los cuales deberá implementarse en Colombia la jornada única. El magisterio colombiano debe ser protagonista central de este proceso, así como sus organizaciones sindicales y el Movimiento Pedagógico.

**En COMFENALCO Antioquia** ofrecemos servicios educativos para la formación integral, permanente, personal, cultural y social del individuo.

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**  
 \* Instituto de Educación Formal de Jóvenes y Adultos: Educación Básica y Media para jóvenes en edad extraescolar y adultos. Educación Preescolar, Básica Primaria y Especial para niños (mediante contrato)  
 \* Instituto de Educación No Formal Continuada  
 Escuelas: Gastronomía, Confección, Diseño gráfico, Música.  
 Programas: Sistemas e Informática, Inglés, Desarrollo del Pensamiento Creativo, Maderas, Electricidad y Electrónica, Artes manuales, Artes plásticas, Técnicas de belleza, Fomento a la microempresa, Actualización empresarial, Crédito para educación superior.

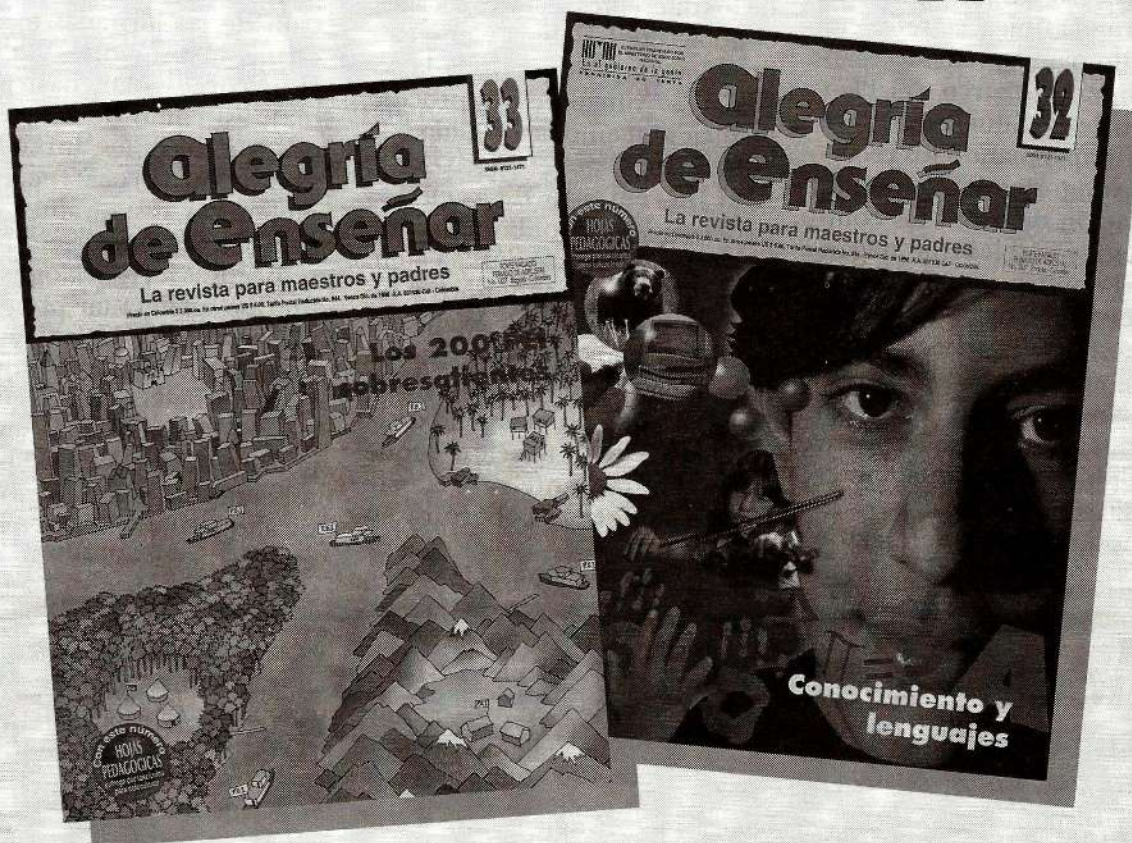
**DEPARTAMENTO DE CULTURA Y BIBLIOTECAS**  
 Red Institucional de Bibliotecas; Servicio de Información a la Comunidad, S.I.C.; Fomento a la lectura; Fomento, animación y divulgación cultural.

**Comfenalco**  
 ANTIOQUIA  
 UN MUNDO DE PRIVILEGIOS

Unidad de Servicios Educativos y Culturales COMFENALCO Sede Colombia.  
 Calle 50 No. 54-32. Medellín. Conmutador 511 59 66.



# SUSCRIBASE HOY MISMO...



## Revista **Alegria de Enseñar**

**Una revista pedagógica de gran interés  
para los maestros colombianos**

MAYORES INFORMES: FUNDACION FES - CENTRO DE PUBLICACIONES: Calle 64 Norte No. 5B-146 Local 26  
Teléfono: (92)6661700 - 6652167 Fax: (92)6654300 Cali-Valle  
LLAME SIN COSTO ALGUNO A LA LINEA 9800-38888



# La jornada única: necesidad esencial para el mejoramiento de la calidad de la educación

Raúl Arroyave Arango\* Alvaro Morales Sánchez\*\*  
Luis Carlos Fuentes Pérez\*\*\*

Al gobierno de Colombia lo han perseguido cual fantasma irredemible las estadísticas. En su afán para mostrar resultados ante el Banco Mundial y demás organismos multilaterales de crédito que han venido financiando cada uno de los «programas» educativos que en el país se han implementado en las últimas tres décadas, no ha vacilado en aplicar decisiones que a la postre han resultado fatales para la calidad de la educación en Colombia.

Tal es el origen de la decisión de las jornadas dobles diurnas en los colegios oficiales adoptada por el ministro Gabriel Betancur Mejía durante el gobierno de Lleras Restrepo en 1968 e

---

\*Licenciado en Ciencias Sociales y especialista en computación para la docencia Fiscal Electo de Fecode.

\*\*Trabajador Social Secretario de Prensa y Propaganda de Fecode.

\*\*\*Licenciado en Ciencias Sociales Secretario de Asuntos Pedagógicos de Fecode.





implementada en todo el país a principios de la década siguiente. Entonces se pensó que en una jugada de astucia administrativa, podía multiplicarse por dos o tres la infraestructura existente en materia educativa y resolver de esta manera sin inversiones reales y sin aumentar la participación de la educación en el PIB, la atención de la creciente población escolar en primaria y secundaria.

Lo que nunca se evaluó y proyectó realmente, es que en la medida de la implementación de la doble jornada diurna iba a estar la base del deterioro dramático de la calidad de la educación en Colombia y de la conversión de la escuela en una institución inútil y completamente marginal desde el punto de vista de su contribución al desarrollo nacional.

Claro que no sólo la implantación de la doble jornada ha sido la causa de esto. A ella habría que agregarle cada una de las políticas educativas impuestas desde el MEN, todas encaminadas a rendir culto fetichista a las estadísticas y a propalar en la escuela el sinnúmero de teorías, concepciones y puntos de vista de los intelectuales de la post-modernidad, que la alejan cada día más de su papel como institución que debe garantizar ante todo el desarrollo y aplicación del conocimiento, para convertirla en cambio, en la entidad remedial de todos los males que afectan a nuestra sociedad en la profunda crisis de fin de siglo.

Nos referimos a la inopinada tendencia gubernamental a dar prelación a los métodos sobre los contenidos, a forzar la formación de los maestros no en las áreas del conocimiento sino en los procesos más abstractos e inverosímiles, a envilecer cada día la rigurosidad de las exigencias a



**Estamos por el establecimiento de la jornada única diurna con los dos presupuestos básicos que hemos levantado como exigencia para ella: la garantía de la cobertura a los estudiantes y la solución del problema salarial de los maestros. Aceptar lo contrario sería claudicar en la lucha contra la privatización de la educación a través de las modalidades de "ampliación de cobertura" instauradas por Uribe Vélez en Antioquia y Mockus en Bogotá.**

las facultades de educación y a los programas para la formación de los docentes, a la proliferación de posgrados sin fundamento en donde pesan más las reglas inexorables del lucrativo negocio que la intención de impactar en la educación nacional, a la conversión de la escuela en la institución desde la cual pueden conjurarse los demonios de la gran crisis social que abarcan el amplio espectro que va desde

la violencia hasta la drogadicción, a la implantación de la llamada promoción automática para garantizar de manera artificial los índices de escolaridad y a la adopción de absurdas concepciones que desprecian el conocimiento, rechazan la enseñanza-aprendizaje e invierten dogmáticamente las cosas en aras de un fermento humanismo.

Si a lo anterior se agrega la insuficiente inversión por parte del Estado para ensanchar la infraestructura escolar y para desarrollar los programas de asistencia social y bienestar estudiantil a partir de la escuela, se completa el cuadro que ha conducido a uno de los pocos diagnósticos en los que hoy hay consenso en nuestro país: la mala calidad de la educación, hasta el punto de que podríamos exclamar con Bernard Shaw que: *Desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela*<sup>1</sup>.

El más grande impulso al proceso de privatización de la educación primaria y secundaria ha venido de esta situación con sus factores conjugados. La muestra más patética está en la decadencia de los grandes colegios oficiales, otrora orgullosos y famosos y hoy superados en sus promedios académicos hasta por colegios privados de segunda categoría. Esto es más claro si se tiene en cuenta que muchos de los mejores colegios privados nunca acogieron en su organización el funesto invento de las dobles jornadas.

La doble jornada no ha existido en los demás países del mundo, por el contrario, en casi todos ellos el tiempo de escolaridad supera al nuestro en porcentajes superiores al 40% y

1. Citado por García Márquez en el primer tomo de sus memorias.



50%. Por eso no es casual que en el *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)* aplicado a alumnos de 4º y 8º, Colombia haya ocupado el puesto 40 entre 41 países y que los puntajes obtenidos por los alumnos de los primeros, que fueron Corea del Sur, Singapur, Japón y Suiza, alcanzan a duplicar a los mejores puntajes de los alumnos nuestros.

Estas son las razones por las cuales FECODE defendió, cuando se estaba discutiendo la Ley General de Educación, la necesidad de que en el país se restableciera la jornada única diurna como el sustrato fundamental para una educación de calidad. Así quedó consignada en el art. 85 de esta norma, lamentablemente, sin la parte correspondiente a la solución del salario de los maestros y la obligación del Estado para que se comprometiera en una real política de construcciones escolares con el fin de no afectar y ampliar la cobertura. Esta parte de la propuesta fue mutilada en el Congreso de la República, y es la razón por la cual, el XVI Congreso de nuestra Federación realizado en el mes de mayo de 1997, la retomó como parte integral de la propuesta.

Nuestras divergencias en torno a la jornada única diurna las podemos resumir así:

### Con el gobierno

- Rechazamos su pretensión de imponer la jornada única, desalojando de los colegios a los estudiantes de las jornadas de la tarde, para mandarlos a los colegios privados de garaje en la nueva modalidad de privatización que consiste en «ampliar la cobertura» a través de comoda-

tos y contratos con ONGs que le permiten evadir al Estado toda responsabilidad con la educación, salvo la de entregar con gran aspaviento y demagogia unos auxilios mínimos.

- Nos oponemos a que su implantación sea sobre la base del reconocimiento de unas horas extras a los maestros, lo que de paso le permite al Estado evadir obligaciones prestacionales y pensionales. Esto no es serio, y el gobierno tiene que entender que la exigencia de una dedicación exclusiva a los planteles por parte de los educadores, tiene que hacerse a partir de revisar profundamente sus condiciones salariales para dignificar una profesión que se ha hundido con la educación misma. Es aquí donde levantamos las caras banderas de un salario digno que profesionalice el ejercicio de la docencia.

- La vana ilusión de que la jornada única va a resolver la crisis social con el aumento de la permanencia de los estudiantes en los planteles y con el mayor contacto que tendría con sus profesores y con el entorno de la institución. Para nosotros el aspecto principal es el de ganar un espacio para el conocimiento y el despliegue de muchas otras actividades científicas, artísticas, culturales, deportivas etc., que en los marcos de la jornada doble son imposibles. Las consecuencias de la crisis social no se resuelven con esto, pues sería tanto como aceptar que la escuela y los maestros somos los responsables de la misma, cuando en verdad más que

cualquier otra cosa, somos sus víctimas.

### Con el infantilismo de izquierda

- Nuestra divergencia tiene como punto de partida la concepción de que la educación en cualquier país del mundo, independientemente de su régimen social y político, tiene que servirle para el avance de su ciencia y para la generalización de las aplicaciones tecnológicas, en una palabra, para el crecimiento y desarrollo de su producción. Si la educación no cumple este papel fundamental no tiene sentido su existencia. Esto es lo que explica la alta inversión de los países desarrollados en su servicio educativo y los tremendos de-





bates nacionales que se dieron en naciones como Alemania, Francia y Estados Unidos cuando en el mencionado estudio del TIMSS, ocuparon los lugares intermedios de la tabla.

• En su perspectiva, la jornada única tendría, entre otros problemas, un «Mayor tiempo de interacción con el conocimiento y la modernidad de la tecnología»<sup>2</sup>; no importan los avances en la educación porque «desde la estadística los trabajadores y sus familias seguimos soportando la injusticia en la distribución de la riqueza»<sup>3</sup> y en el arrebato de lo absurdo, la jornada única no debería establecerse porque sería «la adecuación del aparato escolar, a las necesidades de la producción en la calificación de una mano de obra que incorpore en su formación las nuevas exigencias tecnológicas...»<sup>4</sup>. Con esta concepción habría que concluir que, no sólo no es válida la jornada única diurna sino que más bien, habría que levantar la más decidida lucha por el cierre de todas las escuelas, para así no formarle ninguna mano de obra calificada a la explotación capitalista.

### Con las posiciones eclécticas que dicen defender la jornada única, pero le ponen tantas condiciones que la hacen imposible

Es la posición del sí pero no. Aparentemente están de acuerdo con la jornada única diurna pero le cuelgan peticiones, condicionamientos y exigencias como la del establecimiento de refrigerios, restaurantes escolares, campos deportivos, transpor-



te escolar, bibliotecas, asistencia médica, asesoría psicológica y la duplicación del salario de los maestros, que se convierten en condiciones ideales para la educación no sólo en la jornada única diurna, sino en cualquier otra jornada o modalidad educativa. A nuestro juicio ésta es una variante del viejo y superado dogma de que «sólo si cambia el sistema cambia la educación», con el cual por supuesto no estamos de acuerdo, porque sería la negación de toda la lucha histórica que se ha librado en el terre-

no de la educación en las últimas tres décadas. Es claro que hay que librar una gran confrontación por el alcance de estas y otras metas, pero, no podemos condicionar el establecimiento de la jornada única a su previa existencia.

En el caso del Distrito Capital nos oponemos al decreto 1051 precisamente porque estamos por el establecimiento de la jornada única diurna con los dos presupuesto básicos que hemos levantado como exigencia para ella: la garantía de la cobertura a los estudiantes y la solución del problema salarial de los maestros. Aceptar lo contrario sería claudicar en la lucha contra la privatización de la educación a través de las modalidades de «ampliación de cobertura» instauradas por Uribe Vélez en Antioquia y Mockus en Bogotá, que hoy imitan las demás entidades territoriales del país y que precisamente están contribuyendo al deterioro de la calidad de la educación que el gobierno de palabra más no de hecho dice defender.

2. *Jornada Única Escolar*. Periódico publicado por la Asociación Distrital de Educadores, ADE, p. 2.

3. *Ibidem*, p. 4.

4. *Ibidem*, p. 6.

#### Estos son nuestros servicios ¡utilícelos!

• Servicio de correo ordinario • Servicio de correo certificado • Servicio de certificado especial • Servicio encomiendas aseguradas • Encomiendas contra reembolso • Servicio cartas aseguradas • Servicio de filatelia • Servicio de giros • Servicio electrónico burofax • Servicio internacional APR/SAL • Servicio CORRA • Servicio respuesta comercial • Servicio tarifa postal reducida • Servicios especiales.



Adpostal

Teléfonos para quejas y reclamos 334 03 04 - 341 55 36 Bogotá

Cuente con nosotros  
Hay que creer en los Correos de Colombia





UNIVERSIDAD CATOLICA DE COLOMBIA  
FACULTAD DE PSICOLOGIA

# ESPECIALIZACION EN PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

(ACUERDO 010 DE DICIEMBRE DE 1993 Y ACUERDO 032 DE JUNIO DE 1997 CONSEJO SUPERIOR)

- **DIRIGIDO A:** Profesionales de la psicología, educación y carreras afines con interés en el trabajo y la problemática educativa.
- **TITULO OTORGADO:** Especialista en Psicología de la Educación
- **DURACION:** Tres semestres académicos

Información

Facultad de Psicología – Coordinación de Postgrados  
Carrera 13 No.47-49, quinto piso. Tels: 2885586 - 2884815

G R U P O  
E D I T O R I A L  
**norma**  
E D U C A T I V A

Los textos líderes del mercado



# La jornada única escolar y la equidad del sistema de enseñanza formal

Imelda Arana Sáenz

## El contexto

Con beneplácito podemos constatar que nos hallamos en un buen momento para la educación. No tanto por lo que se esté haciendo como por la cantidad y calidad de las discusiones que en el último año se han venido suscitando en diferentes espacios sociales y académicos sobre temas referentes a la escuela, al conocimiento, a la educación, la formación y orientación de las nuevas generaciones. Lo cual es síntoma de que hay mayor sensibilización frente al tema y por supuesto ambiente más favorable para emprender acciones específicas de cambio.

El tema toma cada vez más fuerza debido al ritmo rápido con que se vienen acaeciendo los cambios en todas las dimensiones de la vida humana con efectos inmediatos sobre las organizaciones sociales, las estructuras económicas y las expresiones culturales. La sociedad contemporánea se ve continuamente enfrentada a la emergencia de nuevos valores y actitudes, nuevas expectativas y demandas sobre la calidad de vida, las relaciones interpersonales y la ecología.

La rapidez y ubicuidad de esos continuos cambios exigen nuevas respuestas de la educación: nuevos contenidos, nuevas insti-







tuciones, nuevas formas de aprendizaje, nuevas maestras y nuevos maestros. Es necesaria una mayor flexibilidad y adaptabilidad en las funciones que desempeña el sistema educativo para poder contribuir creativamente al desarrollo económico y social en un contexto de transformaciones continuas y aceleradas.

La posibilidad de articulación de esos cambios a las condiciones de vida y a las expectativas de vida de la población estudiantil requiere una actitud de per-

manente adaptabilidad a los fenómenos de tipo psicosocial que caracterizan a la infancia y a la juventud de la era actual. Y ello requiere una permanente y generosa interlocución de pares adultos, que les conduzca a ser más eficaces y a sentirse más holgados en la convivencia social y en el trato con los/as más jóvenes.

Por ello resulta útil tomar referentes de reflexión serios y audaces como los aportes de Margaret Mead en su libro *Cultura y Compromiso* (1990), donde formu-

la varias conjeturas que ilustran el marco de los procesos inmediatos en materia de educación y socialización, así como también, prevé las acciones de los/as adultos/as en relación con los conflictos generacionales que cada día adquieren dimensiones inesperadas.

Mead llama la atención acerca de la honda conmoción que se está produciendo en las relaciones entre los fuertes y los débiles, los desposeídos y los poseedores, los adultos y los jóvenes y, entre quienes tienen conocimientos y especializaciones, y quienes carecen de ellos. La absoluta convicción de que quienes sabían gobernaban a quienes no sabían se ha deteriorado y en lugar del modelo de organismo único aislado o de la célula solitaria —como se pretende que sean la familia o la escuela—, podemos utilizar un modelo biológico, y sobre todo, un modelo ecológico fundado sobre un sistema complejo de muchos seres vivos que interactúan con un entorno único.

Distingue tres tipos de cultura: *postfigurativa*, en la cual los/as infantes aprenden primordialmente de sus mayores; la *cofigurativa*, en la que tanto adultos/as como niños y niñas aprenden de sus pares; y la *prefigurativa*, en la que los adultos y las adultas aprenden de los/as menores.

Afirma que la nueva generación, los jóvenes rebeldes y explícitos de todo el mundo, que se debaten contra los controles que los sujetan, están cómodos en su tiempo; los satélites son algo familiar en sus cielos. Nunca conocieron una época en la que la guerra no proyectara su amenaza de aniquilación. Pero, además,



cuando observan con atención, descubren que sus mayores marchan a tientas, que abordan torpemente y, a veces sin éxito, las tareas que les imponen las nuevas condiciones.

«Actualmente en ningún lugar del mundo hay mayores que sepan lo que saben los jóvenes. Antaño siempre había algunos adultos que sabían más que cualquier joven en términos de experiencia adquirida al desarrollarse dentro de un sistema cultural. Ahora no los hay. No se trata de que los padres ya no son guía, sino de que no existen guías, de que los busque en su propio país o en el extranjero».

La verdadera comunicación, continúa Margaret, consiste en un diálogo y ambos interlocutores carecen de vocabulario. Debemos enseñarnos a nosotros mismos a alterar la conducta de los adultos para poder renunciar a la educación posfigurativa, con sus ingredientes cofigurativos tolerados, y debemos descubrir medios prefigurativos de enseñanza y aprendizaje que mantengan abierto el futuro. Debemos crear nuevos modelos para que los adultos puedan enseñar a sus hijos no lo que deben aprender, sino cómo deben hacerlo y no con que deben comprometerse, sino cuál es el valor del compromiso.

Al respecto, en nuestro medio se han establecido últimamente condiciones básicas para el diseño e implementación de nuevas formas de socialización y educación a través de la institución escolar, estando a la orden del día la creación de ambientes e infraestructuras adecuadas para los cambios requeridos, de tal manera que se posibilite en forma real y efectiva, el compromiso con la educación para la época contemporánea como proyecto democratizador que incluya todas sus dimensiones del ser humano.

**Una de esas transformaciones a asumir es la implementación de la jornada única diurna en las instituciones educativas de nivel básico y medio, orientación de la Ley 115 en su artículo 85 y anhelo del Movimiento Pedagógico impulsado por la Federación Colombiana de Educadores, gestora directa de la ley. El Plan Decenal de Desarrollo 1996-2005 como concreción de la Ley 115 (art. 72) ubica como uno de los programas, dentro de la estrategia de elevar la calidad de la educación, la ampliación de la jornada educativa mediante lo cual se pretende aumentar el número de días del calendario escolar y del tiempo de duración de la jornada diaria.**

A raíz de la concreción en 1991, con la nueva Carta Constitucional, de un anhelo colectivo por modernización de la normatividad institucional, y de la transformación de la fisonomía y geografía del espacio público con los cambios demográficos, se ha

dado aliento a nuevas formas de relación y convivencia social que al chocar con inveteradas maneras de asumir la vida en sociedad, han agudizado conflictos de carácter social que venían reprimidos, entre los cuales cobra cada vez más fuerza el relacionado con las relaciones intergeneracionales y con la formación de los/as futuros/as pobladores de nuestro país.

Se trata de hacerse cargo de quién debe formar a niños, niñas y jóvenes; de dónde, cómo y para qué formarlos. Pues parece ser que son muchos los sujetos sociales que actualmente se encargan de ello y muchas las maneras de emprenderlo, pero también son muchos los desaciertos que se están cometiendo al respecto. No porque deliberadamente se actúe mal sino porque los nuevos contextos socioculturales hacen que los estilos convencionales utilizados sean en la actualidad obsoletos con respecto a las nuevas necesidades culturales y humanas.

En esa trama, la reforma constitucional de 1991 se ha constituido en apertura a variedad de propuestas de cambio institucional que buscan la instauración de nuevos conceptos y procesos sobre los cuales sustentar la vida social, tanto en su forma como en sus contenidos y en sus funciones. En el marco de los nuevos principios y derechos fundamentales establecidos se han alentado propósitos renovadores de las actividades educativas, científicas y culturales.

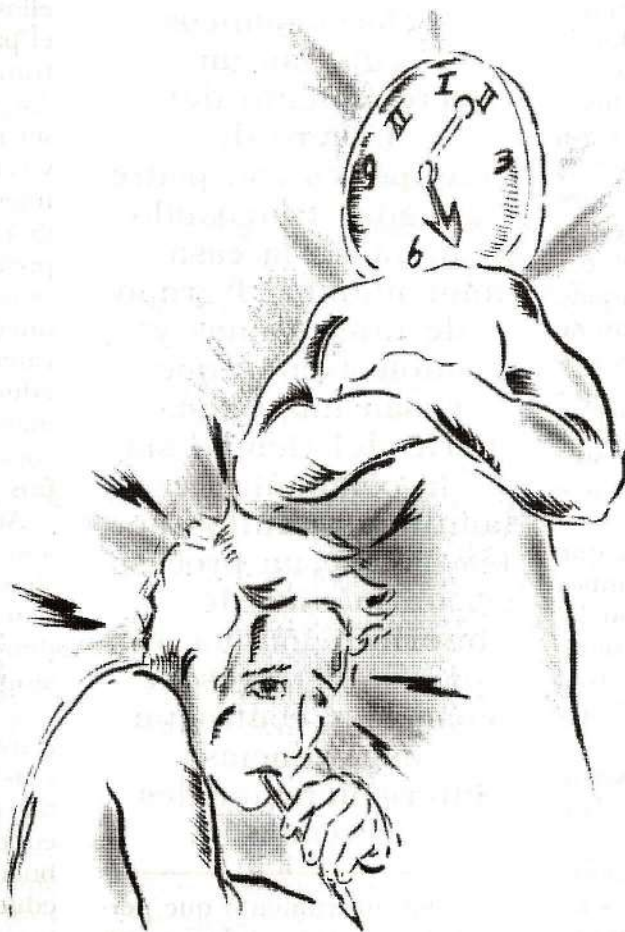
Materialización de ello es la Ley 115 de 1994, mediante la cual se da pie a reglamentaciones de esos nuevos preceptos constitucionales, los cuales están amparados en los principios más generales como la no discriminación y la igualdad de oportunidades. El cumplimiento de tales



preceptos permitirá garantizar el pleno desarrollo y la protección a la infancia y la juventud por parte del Estado, la sociedad y la familia, y también garantizar la base que permita al país ganar ventajas comparativas de carácter científico-tecnológico, tal como lo sugiere la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Pero para ello se requiere la transformación pronta y efectiva de las instituciones educativas de nivel básico, transformación que ya cuenta con ingredientes claves como son la posibilidad de elaboración de Proyectos Educativos Institucionales —PEI—, la democratización de los gobiernos escolares con representación de los estamentos de la comunidad educativa y de la localidad, la elaboración colectiva de manuales de convivencia y las representaciones estudiantiles.

Una de esas transformaciones a asumir es la implementación de la jornada única diurna en las instituciones educativas de nivel básico y medio, orientación de la Ley 115 en su artículo 85 y anhelo del Movimiento Pedagógico impulsado por la Federación Colombiana de Educadores, gestora directa de la ley.

El Plan Decenal de Desarrollo 1996-2005 como concreción de la Ley 115 (art. 72) ubica como uno de los programas, dentro de la estrategia de elevar la calidad de la educación, la ampliación de la jornada educativa mediante lo cual se pretende aumentar el número de días del calendario escolar y del tiempo de duración de la jornada diaria.



### Los argumentos

El establecimiento de la jornada única, ha suscitado en los últimos meses debates y confrontaciones en los que han participado fundamentalmente ejecutivos/as del gobierno, académicos/as, dirigentes magisteriales y docentes en ejercicio, quedando aún por establecer la opinión de estudiantes, madres y padres de familia y comunidad en general. Pero más aún, no se sabe qué opinión existe por los lados de Planeación Nacional, ente que concentra las decisiones en materia de lo que se ha denominado política social, por cuanto es desde allí desde donde se decide en materia de finanzas públicas e inversión.

En aras de contribuir a la elucidación del tema se presentan algunas reflexiones producto de las inquietudes suscitadas en el transcurso de la práctica docente de varios años, de la interlocución permanente con adolescentes escolares de ambos sexos y de la praxis en el movimiento de mujeres. Para lo cual parto del supuesto de que existe conformidad en tres aspectos fundamentales del asunto: 1) la ampliación de la jornada escolar es una necesidad. 2) La implementación requiere de inversión en recursos. 3) La implementación de tal jornada no conduce necesariamente e inmediatamente al mejoramiento de la calidad de la educación.

A partir de ahí se plantea una perspectiva que se coloca del lado de quienes consideran que deben dar ya pasos para el logro de un propósito tan ambicioso, pues las demandas de la población joven por atención y espacios para la satisfacción de sus necesidades son de urgente atención. Desde esa perspectiva se consideran aspectos indispensables a considerar:

1. Jóvenes y niños/as necesitan y merecen crecer en compañía de los y las adultos/as, pues ello les permite establecer nexos entre sus aspiraciones y las realizaciones humanas de sus antepasados y ganar tiempo aprendiendo de la experiencia colectiva de la humanidad, y, teniendo en cuenta que es cada vez más difícil para padres y madres, particularmente en las áreas urbanas, posibilitar esa compañía, es un



deber de la sociedad hacerlo y ello bien puede lograrse a través de la institución escolar donde la compañía de maestras y maestros, junto al contacto con los libros y medios audiovisuales y con sus pares de edad obtendrán la interlocución necesaria para intercambiar los conocimientos adquiridos en familia y en el contacto con los medios culturales. Todo lo cual puede ser organizado mediante programas escolares formalizados, lo cual no es sinónimo de clase magistral donde habla la maestra o el maestro mientras los/as estudiantes escuchan.

El mayor tiempo posible que se pueda dedicar a esos contactos serán la mejor afirmación del interés por restablecer la comunicación intergeneracional rota en años de industrialización y urbanización.

2. Las necesidades de desarrollo científico y tecnológico planteadas al país ameritan más y mejor dedicación a la formación en los niveles básicos, pues ha sido considerable el abandono en que se ha encontrado la educación durante varias décadas, conduciendo a situaciones dramáticamente enunciadas por las misiones de ciencia y tecnología en 1990 y de ciencia, educación y desarrollo en 1994, cuyos informes revelan la ubicación desventajosa del país en el concierto de la cultura y la ciencia universales.

La Misión de Ciencia y Tecnología (Tomo I) por su parte hace alusión a la baja calidad de la educación caracterizada porque: priman en ella condiciones que impiden la relación eficaz y crítica con los adelantos científicos y tecnológicos, falta conocimiento de la racionalidad del sistema educativo y de los principios científicos involucrados; la lengua materna es considerada sólo como objeto de conocimiento y

**Los estudios socioeconómicos registran un crecimiento del número de estudiantes con padre y madre trabajando fuera de la casa, aumentando el grupo de niños, niñas y adolescentes que pasan una buena parte del tiempo sin la compañía de familiares adultos que les facilite un proceso armónico de interlocución con el pasado a través de conocer y contrastar experiencias intergeneracionales cercanas.**

no como instrumento que permita al ser humano relacionarse socialmente, el país desconoce los problemas pedagógicos de la construcción del pensamiento. Indica que una política para la educación básica y media obedecería tomar como eje de la formación, la cultura académica entendida como el núcleo de la cultura escolar y centro de convergencia e irradiación de las interacciones que se dan al interior de la escuela y en su relación con el entorno. La escuela de calidad debería entregar a los alumnos instrumentos adecuados para la comprensión e interpretación de los datos, en buena parte obtenidos por fuera de la escuela.

Por su parte la Misión de C.E.D. califica nuestra educación de conformista y represiva y al parecer concebida para que los niños se adapten por la fuerza a

un país que no fue pensado para ellos, en lugar de haber puesto el país a su alcance para que lo transformen y engrandezcan. Asegura que la educación debe ser, por el contrario, inconforme y reflexiva para que inspire un nuevo modo de pensar e incite a descubrir nuestra identidad, propendiendo por una sociedad que se quiera más a sí misma y que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar. Afirma que la educación parece ser la única manera de lograr desarrollar las vocaciones científicas en los niños y jóvenes.

Atender así sea mínimamente a los requerimientos de esas misiones implicaría asignar más tiempo para las actividades académicas escolares y por ende, ampliar la jornada escolar.

3. El desarrollo de capacidades artísticas y fisicoculturales en los y las infantes, es quizá una de las mayores carencias del sistema educativo colombiano, siendo en buena parte de las instituciones educativas actividades totalmente ausentes, haciendo de la escolaridad inicial, experiencia bastante hostil para niños y niñas que al ingresar al espacio escolar poseen ya una enorme cantidad de conocimientos logrados a través de muchas y continuas iniciativas en que han implicado toda su persona, mente y cuerpo a la vez.<sup>1</sup>

La escuela debería acoger integralmente a los y las escolares y no sólo en razón de sus capacidades mentales y garantizarles que en su interior tenga lugar una comunicación total. Sin embargo las estructuras educativas actuales lo que hacen es destruir la integralidad personal con sus progresivas intervenciones

1. Sobre este importante tema ver el texto de Fiorenzo Alfieri *A la escuela con el cuerpo*, 1984.





que cortan las experiencias anteriores y conducen a la escisión entre lo que se sabe, lo que se estudia y lo que se hace. Proceso que empieza cuando se impone a niños y niñas la distinción entre trabajo y juego, escindiendo trabajo escolar y movimiento y oponiendo actividad intelectual a actividad física. Juego, cuerpo y movimiento se constituyen así en lo no serio, lo extraclase, lo «recreativo».<sup>2</sup>

Los juegos pueden estimular las funciones mentales y la creatividad intelectual e impulsar el desarrollo socioafectivo. Habilidades que pueden y deben ser estimuladas equitativamente desde la escuela, superando tanto las fragmentaciones mencionadas como los esquemas que dividen social y sexualmente los espacios deportivos y las actividades lúdicas de acuerdo a concepciones estereotipadas sobre las actitudes individuales con arreglo al sexo, a la raza y a la clase social.

Las limitaciones producidas en la escuela de las capacidades motrices, son limitantes del de-

sarrollo integral humano, con notoria desventaja para las niñas por la valoración social dada al desarrollo de las capacidades motrices propias de la cultura física convencional, más desarrollada en los niños y muchachos.

Investigaciones de expertas y expertos en el tema revelan cómo percibirnos de manera fragmentada nos hace vulnerables; elimina la posibilidad de actualizar los recursos de flexibilidad y descubrir todas las potencialidades y aptitudes que poseemos y nos impide sacar a flote la belleza y energía interiores que habitan en nuestro cuerpo como unidades indisolubles (Bertherat, 1992). Se ignora que es posible aumentar las capacidades intelectuales descubriendo cómo orientarse en el espacio, cómo organizar los movimientos del cuerpo, desconocemos que mejorando la velocidad y precisión de las conexiones nerviosas entre el cerebro y los músculos, es posible también mejorar el funcionamiento del cerebro. Se puede sentir la rigidez del cuerpo,

las restricciones que se imponen y hasta el malestar e incluso el sufrimiento, pero sin embargo resulta prácticamente imposible analizar y conocer las causas de ese malestar (Altable, 1989).

Las actividades deportivas, gimnásticas y lúdicas, deben proporcionar los espacios y los tiempos para romper con el distanciamiento actual frente al cuerpo y entre los cuerpos y permitir relaciones más armónicas, libres y sanas en el espacio escolar, posibilitando canalizar las compulsiones propias de la vida moderna (consumos legales e ilegales, activismos, poder y éxitos, estrés) a las cuales son más propensas las nuevas generaciones.

Estas y muchas otras razones existen para propender por el aumento considerable de las prácticas deportivas y las activida-

2. Sobre este aspecto se presentó, en coautoría con Judith Jiménez Rangel, una ponencia al V Congreso Colombiano de Educación Física, de la cual se extraen algunas de las ideas aquí esbozadas.



des artísticas en las instituciones educativas desde los niveles básicos. Para lo cual se impone como requisito la extensión de la jornada escolar de suerte que ello no signifique restar tiempo a otras disciplinas escolares, que como las lenguas, las ciencias y las matemáticas, requieren también incrementos de tiempo si se quiere contribuir a disminuir el creciente atraso académico al que se enfrentan cada vez más los y las escolares del país.

4. Los anteriores cuestionamientos constituyen referencias centradas en las instituciones educativas del sector público, aun cuando la mayor parte de las privadas adolecen de las mismas faltas. Muy pocas son las escuelas primarias públicas que cuentan con docentes de artes y educación física y cuando esas actividades se realizan ello se debe a que las maestras las asumen de manera voluntaria de acuerdo a sus propias habilidades y como parte de sus inquietudes. Con esto se evidencia es la existencia de un sistema educativo discriminatorio, por cuanto quienes carecen de recursos propios que les permita acceder a acompañamiento de maestras/os para el desarrollo de habilidades artísticas y deportivas, tienen prácticamente negado su desarrollo en ese aspecto, constituyéndose ello en el sustento de la fragmenta-

ción y mutilación personal de los y las escolares de bajos recursos. Luego, quienes desean encontrar espacios para esas prácticas deben recurrir a las pocas ofertas que se dan en las entidades comunitarias que por realizarse fuera de la casa están vetadas para la mayor parte de las niñas y muchachas.

En ese sentido se materializan otras de las expresiones opuestas a la igualdad de oportunidades, pues es un hecho que los muchachos cuentan con más tiempo y más libertad para sus incursiones en el mundo del espacio público en el que logran desarrollar algunas destrezas como son las prácticas deportivas, aun cuando éstas se limiten al fútbol,

y a falta de campos deportivos adecuados lo practiquen en potreros y calles donde las chicas además de no ser bien vistas, corren peligros a su integridad física y moral o simplemente se les excluye. Igualmente pasa con los video-juegos, que por su connotación de juego de azar impide el acceso a ellos de los muchachos más chicos y de las muchachas que tampoco pueden ser bien vistas en esos espacios, o si se atreven se exponen a ser víctimas de agravios tanto verbales como físicos.

En ese mismo sentido se inscriben las limitaciones culturales a la libre locomoción de las niñas y las adolescentes por los espacios públicos a los que fácilmente pueden acceder sus pares hombres. Las muchachas se sienten encerradas y cohibidas por sus propias familias que, al no contar con el respaldo de la comunidad para la protección de sus hijas frente a una cultura patriarcal que las hace vulnerables a todo tipo de agresiones, optan por prohibirles salir de casa sin compañía de alguien de confianza que las «cuide».

Algunos estudios sobre comportamiento escolar explican las diferencias entre chicos y chicas frente a maneras de actuar con respecto a las normas disciplinarias de la escuela en el hecho de que para las niñas ir a la escuela





—incluso a la más autoritaria— es liberarse del encierro y de los trabajos domésticos, mientras para los niños ir a la escuela es ver limitada su libertad con respecto al disfrute que tienen de la misma en los espacios públicos. Luego el mismo derecho a la escolaridad es vivido de diferente manera por niños, niñas y jóvenes según su género.

En este contexto la aplicación del tiempo escolar se constituye en mecanismo de apertura para las niñas y jóvenes hacia el disfrute de posibilidades de acceder a prácticas lúdicas, artísticas y deportivas que de otra manera se aplazarán hasta tanto las condiciones socioculturales estén dadas para su libre tránsito y locomoción por los espacios públicos habilitados casi que sólo para hombres. Pero además ello generará mejores posibilidades de interacción intergéneros con pares de la misma edad, pues de manera libre y espontánea no es fácil lograrlo mientras la apropiación de los espacios continúe marcada por sexo: los privados para las chicas, los públicos para los chicos. Ello será una buena oportunidad para la socialización de las nuevas generaciones en actividades no convencionales de género como paso a dar para la construcción de prácticas educativas libres de sexismo y demás discriminaciones. Ello se podrá estimular con nuevos programas no encasillados en la modalidad «clase» en que muchachas y muchachos accedan a programas académicos para los que tradicionalmente muestran menos propensión por considerarse no aptos para ellas en razón de que son más propias de personas del otro sexo. Este aspecto también requerirá necesariamente de más tiempo escolar.

5. Los estudios socioeconómicos registran un crecimiento del

número de estudiantes con padre y madre trabajando fuera de la casa, aumentando el grupo de niños, niñas y adolescentes que pasan una buena parte del tiempo sin la compañía de familiares adultos que les facilite un proceso armónico de interlocución con el pasado a través de conocer y contrastar experiencias intergeneracionales cercanas.

Esta situación se agrava por la cantidad de tiempo extraescolar de las y los jóvenes, quienes además no cuentan con espacios adecuados para sus necesidades gregarias y lúdicas (apartamentos y casas cada vez más reducidos, parques sólo para los/as más pequeños/as, centros comerciales donde incomodan, tabernas y discotecas para mayores de edad a más de la prohibición de habitar libremente la calle) con lo cual se ha convertido en una necesidad y condición de seguridad y bienestar social el aumento de la jornada escolar, a más de que es un requisito de mejoramiento académico y un imperativo legal y de justicia. Ello también sería una contribución a la tranquilidad de las madres y los padres trabajadores, a la cualificación de los procesos de aprendizaje, al desarrollo integral y la creativa ocupación del tiempo libre de los/as estudiantes.

Ello acompañado de nuevas metodologías pueden conducir al diálogo intergeneracional, pensado por Margaret Mead, en el que todos aprenden y en el que, desde luego, las y los maestras/os pueden cooperar con sus experiencias. Se requiere más tiempo pues el trabajo en grupo y la apertura de espacios para la mayor y mejor participación de los sujetos que aprenden (estudiantes) requiere no sólo del tiempo de clases —que por demás aún no están mandadas a recoger— sino además de otras ac-

tividades académicas menos estructuradas y uniformadas.

De esta manera las instituciones educativas podrán además interlocutar con la ciudad y la ciudadanía no en abstracto sino con intercambios cotidianos de relaciones afectivas, cuidados, solución de problemas de salud y alimentación y potenciación de capacidades creativas y expresivas subjetivas.

Desde luego que entendida la necesidad y la urgencia de la implementación de la jornada única, corresponde buscar los mecanismos y recursos para lograrlo y en ello cada instancia tiene responsabilidades muy concretas. Y de ellas quizá la que más problemática puede proyectar es la correspondiente a los niveles de dirección ejecutiva, que es donde se pautan las orientaciones y se gestan las definiciones en cuanto a inversión y administración de los recursos físicos, de infraestructura y dotación de medios, sin los cuales todas las buenas intenciones se tornan fallidas □

## Referencias bibliográficas

- Altable, Vicario Charo. *Penélope o las trampas del amor*, Barcelona, Mare Nostrum, 1989.
- Alfieri, Fiorenzo y otros. *A la escuela con el cuerpo*, Cuadernos de Educación 113-114, Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas, 1984.
- Bertherat, Thérèse y Bernstein, Carol. *El cuerpo tiene sus razones*, Paidós, 1992.
- Mead, Margaret. *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*, Gedisa, México, 1990.



# Cronosistemas escolares en Europa

## *Tendencias y Reformas*

Agustín Escolano

Universidad de Valladolid  
(España)

### **El revival del tiempo**

El tiempo escolar ha cobrado en los últimos años un interés inusitado como objeto de estudio y como campo de innovación. Diversas investigaciones académicas, divulgadas a través de numerosas publicaciones aparecidas desde la segunda mitad de los años ochenta, y ensayos puestos en práctica para someter a experimentación nuevos modos de organización de los cronosistemas escolares, con el fin de buscar acomodaciones más optimizadas del tiempo educativo a los otros tiempos sociales, ponen de manifiesto la actualidad del tema.

En poco más de una década, el tiempo escolar, que parecía un elemento sistémico inamovible en la estructuración de las organizaciones educativas —una especie de invariante de la cultura tradicional de la escuela—, ha comenzado a ser sometido a análisis y experimen-



tos en orden a su redefinición y reforma. En algunas de estas reconceptualizaciones y reconstrucciones, como en las que se suscitan en torno a la convocatoria de este seminario internacional, se propone incluso la «reinención» del tiempo atribuido a la institución escolar, lo que sugiere cambios del más amplio alcance, que afectarían no sólo a las concreciones prácticas de los almanques y horarios de la educación formal, sino a todas las variables del orden de la escuela y de la vida comunitaria.



Dos son, a nuestro entender, los tipos de condicionamientos que han incidido en la puesta en cuestión del orden del tiempo escolar establecido:

a) Unos hacen referencia a los cambios que se han operado en el universo exterior a la escuela. Las transformaciones en los modos de vida, en las interacciones entre los espacios de trabajo, estudio y ocio, en las nuevas situaciones sociales y laborales de las mujeres, en la organización de las ciudades y de los medios rurales, y en general en las condiciones de la civilización industrial y tecnológica de nuestros días, han evidenciado las múltiples disfuncionalidades existentes entre unos cronosistemas ideados para regular la marcha de la escuela en los estadios históricos en que se crearon los sistemas nacionales de educación, en el siglo pasado, y las nuevas realidades económicas y sociales.

b) Otros condicionantes se asocian a los cambios que se están produciendo en el interior mismo del sistema educativo: en las nuevas expectativas y roles de la infancia, en las cambiantes teorías y prácticas del curriculum, en los ritmos didácticos derivados de los modernos métodos de enseñanza, en las funciones de los maestros y en los sistemas organizativos y disciplinarios de las instituciones docentes.

A modo de propepédica, glo-saremos dos investigaciones recientes en las que se examina y se cuestiona el modelo de organización temporal con que se dotaron de un orden, de alto valor estructurante, los sistemas educativos nacionales hace ya más de un siglo, en el entorno de sus primeros desarrollos. Ambas han sido lideradas por el INRP de Francia (Institut National de Recherche Pédagogique), y las dos enfatizan la dimensión

genealógica o histórica del problema, en un intento de indagar en los orígenes de las arraigadas formalizaciones de las pautas a que aparecen sujetos los ritmos escolares, tanto en lo que afecta a los tiempos largos como a los cortos, las causas de las resistencias a cambiar los complejos sistemas que regulan los calendarios y los relojes.

### Tiempo móvil, tiempo policrónico

El primer trabajo se publicó en 1985 bajo la dirección de la investigadora franco-húngara Aniko Husti<sup>1</sup>. Se trata de un estudio orientado a justificar un cambio de estrategia en la planificación del tiempo escolar, sustituyendo los criterios de uniformidad mecánica por los de movilidad y flexibilidad.

El tiempo escolar tradicional respondió a criterios determinísticos absolutos, inspirados a la física de Newton. Fue un tiempo mecánicamente ritmado, repetitivo, irreversible, lineal, que se ajustaba bien a los modos de organización social del pasado. Este patrón resultaba asimismo funcional a la racionalidad de la sociedad industrial del XIX y comienzos del XX, e incluso se legitimó bajo el influjo del positivismo dominante en aquella época, y más concretamente con las aplicaciones del higienismo, la ergonomía y el taylorismo, a los enfoques científicos de las organizaciones escolares modernas.

Los cronosistemas de la sociedad científico-técnica mostraban por lo demás una notable compatibilidad con los viejos ritmos que pautaron las abadías y monasterios medievales al ordenar los almanaques, los días y las horas, como ya sugirió Michel

Foucault<sup>2</sup>. En el mismo sentido, la semana —el arcaico módulo que transmitieron los caldeos a los hebreos como unidad básica de una temporalidad que combina las exigencias del trabajo y de la liturgia— ha seguido siendo válida, según mostró Le Goff, para ordenar los tiempos sociales, económicos y culturales en las sociedades contemporáneas<sup>3</sup>.

Estas reglas tradicionales del tiempo escolar han empezado en parte a ser cuestionadas, como subraya Husti, al entrar en contradicción con los cambios que han afectado a los demás tiempos sociales, e incluso con las transformaciones operadas en el seno de las organizaciones educativas. Se postula, desde éstas, por ejemplo, abrir la escuela al entorno, incorporar la tecnología moderna, adaptar los programas a la heterogeneidad de los colectivos de alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento, fomentar la participación... Tales objetivos requieren obviamente una flexibilidad en la planificación de los tiempos que la escuela al uso no asegura, y que sólo se puede satisfacer desde una concepción móvil de los cronosistemas educativos que facilite la variabilidad en la duración de las secuencias, una mayor diversificación de los ritmos de enseñanza y estudio y la alternancia de períodos de «tiempo acentuado» y de «tiempo atenuado» a lo largo de los ciclos académicos<sup>4</sup>.

1. Husti, A.: *Temps mobile*, París, INRP, 1985. De la misma autora: «Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo», *Revista de Educación*, MEC-Madrid, 1992 (298), pp. 271-305.

2. Foucault, M.: *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, pp. 153-154.

3. Le Goff, J.: *El orden de la memoria*, Barcelona, Paidós, 1991, pp. 212-213.

4. Husti, A.: «Del tiempo escolar...», *art. cit.*, p. 304.



El tiempo móvil que se propone es un «tiempo policrónico», para decirlo con la afortunada expresión del sociólogo Andy Hargreaves<sup>5</sup>, esto es, un tiempo relacional en el que los actores que intervienen en los actos pedagógicos pueden representar sus papeles con fluidez y versatilidad, liberados ya de los corsés determinísticos de los rituales y los inapelables tic-tacs de los relojes y las campanas. Este modelo puede jugar con varios ejes de diacronía-sincronía, introducir ritmos más reversibles y dinámicos y proporcionar mayores grados de libertad a los maestros y a los alumnos en la gestión del curriculum y en la planificación de las acciones educativas. El tiempo móvil es, pues, un tiempo flexible que asegura una nueva retórica escolar y la combinación de varios planos en las representaciones y en las prácticas de la enseñanza.

### Tiempo e infancia

La segunda investigación a glasar sobre el orden del tiempo escolar es más genética y comparativa, toda vez que trata de explicar, históricamente, cómo la temporalidad ha ido tomando, progresivamente, posesión de la infancia en todas las sociedades



europeas. En el transcurso del tiempo que media entre la mitad del XIX y la Primera Guerra Mundial, los Estados del Viejo Continente, con algunas asincronías ciertamente, han ido escolarizando, de manera uniforme y masiva, a todos los menores de su tejido social, configurando a la vez en este proceso un orden del tiempo educativo que ha terminado por definir la misma identidad de la infancia<sup>6</sup>.

El resultado de esta estrategia se ofrece hoy en una constatación incuestionable: los niños europeos ocupan en la actualidad una parte importante de su tiempo vital disponible en cubrir los requerimientos del sistema de educación formal obligatorio, de suerte que la infancia se constituye fundamentalmente, como

realidad psicocultural y social, en torno al orden de la escuela. Entre los 6 y los 16 años de edad, con pequeñas variantes según los países, todos los niños y niñas de los Estados europeos, que desde hace tiempo han venido haciendo efectivo el derecho y el deber de la educación básica, consumen unos doscientos días lectivos por año en cumplir las exigencias que las leyes les imponen. Durante cinco o seis días a la semana, y cinco o seis horas diarias, en jornadas continuas o partidas, todo el cuerpo de la infancia comprendido entre las edades anteriormente referidas se ve sometido a la disciplina del tiempo escolar. Los miembros de anteriores estadios, acogidos cada día en mayor número en instituciones de educación infantil (también llamadas preescolares o parvularios), se inician igualmente, a

5. Hargreaves, A.: «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor», *Revista de Educación*, MEC-Madrid, 1992 (298), pp. 31-53.

El autor considera que el tipo de tiempo policrónico es más compatible con los ritmos y estilos de las culturas latinas y latinoamericanas que con otras occidentales.

6. Escolano, A.: «Un nouvel ordre du temps pour l'enfance: le calendrier scolaire espagnol de 1875 à 1936», en: Compère, M. M. (dir.): *Histoire du temps scolaire en Europe*, París, INRP, 1997, pp. 109-134.



veces desde los mismos comienzos de su existencia, en el orden del tiempo que fijan los establecimientos de custodia y formación. De este modo, el orden de la escuela, que no sólo afecta a las cuestiones de enseñanza, sino que incorpora otras acciones relacionadas con ella (como el transporte, la comida y las actividades extracurriculares), regula una gran parte de los comportamientos cotidianos de los niños, de suerte que, *grosso modo*, un tercio de la jornada infantil se estructura de modo ineludible en torno al tiempo educativo.

Por lo que se refiere al año, el curso académico, conformado según ciclos convenidos de períodos lectivos y de asueto, tiende asimismo a organizar toda la vida de la infancia e incluso a condicionar los tiempos sociales de los adultos, que se han de acomodar a los ritmos de la escuela, cuando ésta no tiene la flexibilidad necesaria para ajustarse a aquellos. Más aún, la edad de los niños se suele identificar, incluso sin conocerla, con la que le corresponde en el *cursus schollae* al grado en que están inscritos. Ello comporta que el orden del tiempo escolar, en su misma estructura y secuencialidad, ha terminado por afectar al cómputo de la vida misma.

Los hechos que se comentan son en alguna medida nuevos, aunque realmente constituyen el punto conclusivo de un proceso histórico de larga duración que la investigación coordinada por M. M. Compère estudia, cuyo origen y desarrollo debe buscarse en la génesis y evolución de los sistemas educativos nacionales contemporáneos<sup>7</sup>. Este proceso, que ha supuesto la producción de un nuevo orden del tiempo, el escolar, ha venido a crear además nuevas condiciones de existencia para los niños y, como

**El tiempo móvil que se propone es un “tiempo policrónico”, para decirlo con la afortunada expresión del sociólogo Andy Hargreaves, esto es, un tiempo relacional en el que los actores que intervienen en los actos pedagógicos pueden representar sus papeles con fluidez y versatilidad, liberados ya de los corsés determinísticos de los rituales y los inapelables tic-tacs de los relojes y las campanas.**

hemos indicado anteriormente, a constituir la infancia misma como realidad y como categoría antropológico-cultural de la modernidad. La percepción de la infancia como ciclo de la existencia humana preservado para el desarrollo y la preparación para la vida es una conquista histórica objetivada en la atribución de espacios y tiempos *ad hoc* a los miembros en formación de la comunidad. La arquitectura y el calendario escolares definen a la infancia, del mismo modo que otros espacios y tiempos pueden definir a colectivos sociales nuevos, como la tercera edad. Los almanaques y horarios de la educación formal insertan a los menores en ritmos psicosociales específicos, los segregan de los

adultos —con los que en las sociedades premodernas compartían ocios y trabajos— y les otorgan un tiempo y un estatuto propio. El absentismo o la desescolarización son persistencias de modos arcaicos de organización social, realidades que expresan las resistencias a asumir el costo-oportunidad de la educación institucional. Asignar tiempos a la infancia implica, pues, insertar a este grupo de edad en la modernidad, reconocer el valor de los tiempos iniciáticos, definir la identidad de su estatuto.

La *Histoire du temps scolaire en Europe* reúne diversos análisis del anterior proceso en una perspectiva comparada. Ilustra, con monografías relativas a distintos ciclos y países, la producción del tiempo escolar como tiempo social y cultural, y como instrumento civilizador. Este registro de la temporalidad es en parte un correlato de la modernidad del Estado, la expresión de la secularización del calendario, el marco de la profesionalización de los enseñantes, la objetivación del compromiso entre los agentes que detentan poderes en relación con la organización de la escuela. El tiempo escolar resulta ser, pues, no sólo un entramado formal en el que se vehicula la instrucción, sino todo un escenario en el que juegan condicionamientos sociales de diversa índole e influencias culturales e ideológicas de distintos significados. De ahí el interés que hoy despierta entre los teóricos y los prácticos este revival del tema.

7. Véase la obra dirigida por M. M. Compère citada en la nota anterior. Esta historia comparada de los tiempos escolares incluye trabajos sobre Alemania, Suiza, España, Portugal, Francia e Italia.



## El valor del tiempo

En las sociedades avanzadas, el tiempo escolar ha entrado en el ámbito de los valores cotizables. *Time is money* —dice la vieja convención economicista—. Los cronosistemas educativos modernos se diseñan y evalúan por créditos, un constructo creado por la reciente *accountability*, técnica de cuenta y razón ideada por la tecnocracia académica para racionalizar la cotización de los diplomas y cursos en la bolsa de la globalización y para garantizar la movilidad que el mercado genera. Los títulos y sistemas se homologan, entre otros parámetros, por acreditaciones medidas en horas, cursos y grados. Las comparaciones internacionales, en su versión simple y mecánica, se llevan a cabo también ponderando los indicadores cuantitativos que definen los tiempos escolares.

El tiempo de la educación formal se traduce en valor no sólo porque sirve a estas exigencias de acreditación formal de los sistemas escolares, sino también por sus impactos en la economía general de los Estados y los programas de bienestar social que éstos desarrollan con la ciudadanía, alcanzando de este modo una importante dimensión política, que explica el creciente interés de las administraciones por su estudio y control.

En este orden de cuestiones, hay que convenir que el tiempo de la escuela se convierte en un costo, y que su aumento o disminución comporta importan-

tes repercusiones en los presupuestos públicos. Resulta evidente, a este respecto, que el volumen de los gastos en enseñanza se correlaciona visiblemente con el nivel de modernización y desarrollo de un país. También resulta explicable la resistencia que muestran las economías neoliberales de los últimos años a asumir incrementos de tiempo y costo en sus sistemas educativos, por el temor a incrementar los gastos en sus estrategias de contención del déficit público, así como la atención que prestan a los estudios acerca de los modelos intensivos del tiempo escolar y a los análisis evaluativos del tipo costo-beneficio.

No obstante lo anterior, el tiempo escolar, aun en los esquemas adscritos al conservadurismo, es por supuesto una inversión, y no sólo un costo. Los créditos se pueden valorar como unidades de un «capital horario», y desde luego, aunque ello no sea mecánicamente generalizable, toda inversión en tiempos suele repercutir favorablemente en los rendimientos globales del sistema escolar. Por eso, precisamente, los niveles de modernización de las sociedades guardan relación normalmente con la duración de la escolaridad y las cargas horarias de sus respectivas organizaciones académicas.

Por último, además de un costo y una inversión, el tiempo educativo es un valor social de consumo que se asocia a los estándares de bienestar de los países.

Asignar más duración a la escuela es prolongar la infancia y satisfacer ciertas necesidades que se gene-





ran en los tiempos de trabajo y ocio de los adultos. Sin entrar a discutir cuáles serán los límites de esta extensión de la condición de menor, ni qué consecuencias puede comportar el encubrimiento que la institución escolar hace de otros problemas sociales y laborales, es evidente que los tiempos educativos, prescritos o extracurriculares, son valores cuya duración se asocia a las prestaciones comunitarias.

Desde cualquiera de estas perspectivas, pues, la extensión de los cursos y de la jornada escolar incide de forma directa e incuestionable en los criterios de una economía de la educación racionalizada, así como en los programas sociales vinculados con la modernización de las condiciones de vida de los pueblos.

### Cronosistema y escuela

Todo cambio en la estructura del tiempo educativo afecta a la escuela como sistema y a todos los elementos que entran a formar parte de su ordenamiento, y aun a las variables conexas, con la organización de la institución educativa.

El tiempo no es una estructura neutra en la que se vacía la educación formal, ni tampoco una especie de categoría apriorística kantiana, sino una construcción social que además interacciona con otras construcciones culturales.

Con independencia de las interdependencias con los tiempos

sociales que condicionan la realidad de la educación, y sólo desde su perspectiva intrasistémica, el tiempo de enseñanza, y por lo tanto su duración y su gestión, afecta a varios aspectos esenciales que conforman la llamada cultura de la escuela.

En primer lugar, no hay que olvidar que este tiempo escolar



es, como lo definió Norbert Elias, una de esas «coacciones civilizatorias» que contribuyen a la socialización del individuo. Justamente a lo largo de los siete o nueve años en que se resuelve normalmente la escolaridad obligatoria, los niños, acomodando su conducta a los complejos sistemas de los calen-

darios y relojes escolares, ajustan sus biorritmos a los cronosistemas de la cultura que ordenan la vida en las sociedades industriales<sup>8</sup>. El orden del tiempo educativo es, pues, a estos efectos, un *pattern* de socialización metódica de los menores que afecta a los esquemas básicos de formación del individuo y de desarrollo de la comunidad. En la sociedad sin escuela son otras las pautas de internalización de los ritmos culturales, pero en las modernas va a ser la institución educativa el espacio clave en la transmisión de las estructuras temporales.

Desde una perspectiva más próxima a la organización interna de la escuela, los cronosistemas que regulan la institución, y sus posibles cambios, afectan a todos los elementos que intervienen en su funcionamiento y a las acciones que los agentes representan en los escenarios pedagógicos. Así:

a) El curriculum, en cuanto *cur-sus*, es, además de contenido de cultura y experiencia, un proceso, es decir, una secuencia de estadios y fases afectada lógicamente por el orden del tiempo. A medida que las organizaciones se modernizan, la correspondencia año-curso o edad-nivel tiende a ser más precisa, y la dinámica del desarrollo de los programas suele responder a diseños temporales más tecnificados, no necesariamente más mecánicos, toda vez que se pueden vehicular también en procesos móviles y policrónicos flexibles. En todo caso, parece evidente que las innovaciones temporales guardan relación con las estrategias procesuales de implementación curricular.

b) Los métodos o modos de educación —expresión esta última más comprensiva de las formas de acción didáctica— se ven asimismo afectados por los cronosistemas. Cualquier modificación en la duración y estructura de la jornada escolar implica modificaciones en los ritmos de trabajo académico y en los sistemas de organización y orientación de la enseñanza. Los tiempos «acentuados» y «atenuados» se asocian a la movilidad y a las distintas intensidades en las etapas de duración de un proceso. La misma disciplina no es otra cosa en ocasiones que la disposición de la «marcha de la clase», esto es, que la organización de los tiempos y movimientos de los actores de la educación.

c) Las reglas del oficio de maestro se asocian igualmente a los tiempos en que se desempeñan, a la distribución de éstos y a sus usos. Una profesión queda

8. Véase el conocido ensayo de N. Elias: *Sobre el tiempo*, México, FCE, 1978, especialmente las pp. 154-155.



en parte definida en las prescripciones de su duración. Estas, además, han de ser a menudo consensuadas con los demás enseñantes y cogestionadas con los alumnos, y en sus aspectos corporativos y societarios deben ser pactadas con la administración y los representantes de la comunidad educativa. Los tiempos de los profesores son, pues, un compromiso que no sólo atribuye identidad a las condiciones laborales de los docentes, sino que afectan al núcleo de las relaciones entre la escuela y la sociedad.

### Cautelas comparativas

Las innovaciones en la estructura y funciones del tiempo educativo no son fáciles de introducir. Numerosas inercias y fuertes resistencias se oponen a la ruptura con los cronosistemas secularmente sostenidos. Las reglas burocráticas, los hábitos e intereses de los profesores, y aun las rutinas de la vida social, son importantes limitaciones frente al cambio. Aunque los agentes de la innovación expresen con frecuencia y con énfasis su voluntad de modificar el orden del tiempo escolar, algunas actitudes, no siempre manifiestas, evidencian la complejidad de la adopción de decisiones en esta materia y la inseguridad con que éstas se implantan en los sistemas educativos.

Los eventos académicos y las mesas para el diálogo social en busca de consensos plausibles son sin duda fórmulas prácticas para racionalizar las decisiones técnicas y políticas que hay que adoptar, pero nunca debe olvidarse que cualquier cambio en el cronosistema escolar puede afectar, como se ha mostrado anteriormente, a toda la organización social y las bases funda-

mentales del sistema de enseñanza. De ahí que los reformadores suelen ensayar iniciativas que combinan la prudencia y la audacia hasta acertar con la fórmula que es asumida por el sistema con el menor costo.

Según puso de relieve Eviatar Zerubavel, el orden del tiempo es un factor que define bien la identidad de un grupo, y atentar contra él, someterlo a crisis, pone en riesgo la misma «solidaridad mecánica» del colectivo<sup>9</sup>. Todo cronosistema aglutina en sus calendarios y horarios la cohesión comunitaria y la diferenciación intergrupos. Por eso, como acertadamente vio Max Weber, el pueblo judío se segregó de los no judíos estableciendo la observancia del Sabbath, día que desempeña una función simbólica y que consolida los lazos mecánicos del grupo. Los cristianos, como se sabe, fijarían el domingo, para diferenciarse también de las prácticas hebreas, como día del Señor y jornada de descanso.

En otro orden de cosas, más sujeto desde luego a las leyes de la secularización, los ritmos escolares, largo tiempo conservados por los sistemas nacionales de educación, también han servido para asegurar la coherencia de las comunidades. De hecho, los almanques académicos, y también los horarios semanales y diarios, han funcionado para regular diversos tiempos individuales y sociales. Además, por coexistir con tradiciones vinculadas a la cultura popular, estos sistemas de temporalidad han reflejado a menudo el compromiso entre la liturgia, los modos de producción económica dominante, las formas de la vida social, las de-



mandas corporativas de los enseñantes y ciertos factores modernizadores, como los que se suscitaron desde el higienismo y las nuevas condiciones de la vida social.

Por esta complejidad que se presenta en toda reforma del tiempo educativo,

las innovaciones suelen ir precedidas de consultas cautelares entre los agentes internos del país que intervienen en la regulación del sistema escolar y respecto a la experiencia en otros medios. El uso de la comparación externa, a la que se alude expresamente en nuestro texto, no se efectúa para legitimar decisiones en actitudes miméticas, ni para evacuar un trámite aconsejable con un simple cotejo de experiencias, sino para reflexionar acerca de la génesis de los cambios introducidos en otros sistemas, de los debates que tales innovaciones han suscitado en sus respectivos círculos nacionales, de los modelos funcionales adoptados, de los efectos inducidos por las reformas en el sistema escolar y en el social y de la valoración que de éstos hacen las comunidades de usuarios.

Los datos comparativos que se ofrecen seguidamente no son susceptibles ni de una interpretación descontextualizada, ni de un mero ejercicio de traslación mecánica a otros entornos, toda vez que los medios que se contrastan son bien diferentes en sus

9. Zerubavel, E.: «El calendario», en: Ramos, R.: *Tiempo y Sociedad*, Madrid, Siglo XXI, 1992, pp. 361-395.



tradiciones y en sus estructuras actuales. Por otro lado, las fuentes que se utilizan en la comparación son a menudo demasiado estáticas y rígidas, y no reflejan suficientemente los rápidos cambios a que se ven sometidos los sistemas, ni tampoco los matices a que da lugar la creciente diversidad regional, y aun local, incluso en los países más centralizados. Por todo ello, justamente, las consultas internacionales y los ejercicios comparativos deben siempre efectuarse con suma cautela y con prudente inteligencia.

## El Proyecto Frankfurtl

En Europa, contamos hoy, a los anteriores efectos, con un buen programa de investigación comparada sobre los tiempos escolares que intenta neutralizar algunos de los problemas antes notados. Este programa, liderado por el Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (en adelante nominado Instituto Frankfurt), y dirigido por el conocido comparatista Wolfgang Mitter, estudia desde 1987 el tiempo escolar en el contexto más amplio del proyecto titulado «La escuela como espacio educativo». A lo largo de casi una década, hasta 1995, el programa del Instituto Frankfurt ha tratado de analizar cómo los cambios operados en los sistemas sociales de los países industrializados (económicos, sociales, mediáticos...) han inducido una corriente en favor de la modernización y uniformización de la educación escolar, en paralelo con el debilitamiento de otros condicionamientos comunitarios tradicionales, como la influencia familiar. Todos los cambios acaecidos en los sistemas en los últimos lustros reflejan la ten-

sión entre los nuevos desafíos de la educación y las tradiciones escolares, además de otros conflictos entre las expectativas autonómicas de los territorios sometidos a controles centralizados y los poderes de las viejas administraciones<sup>10</sup>.

El trabajo ha examinado las innovaciones sobre el tiempo escolar de once países (diez europeos y Japón). Cada monografía se ha realizado mediante estudios cooperativos entre investigadores del centro alemán y expertos conocedores del país estudiado. Ambas partes consensuaron categorías analíticas comunes y comparables. Por lo demás, las fuentes no se redujeron a los datos oficiales, sino que incluyeron informaciones obtenidas a partir de la realidad, esto es, de las concreciones prácticas de los sistemas.

Para asegurar este marco convencional de comprensión y explicación, el Proyecto Frankfurt diferenció tres registros de contabilidad del tiempo escolar, cuyo sumatorio o consideración desagregada permiten analizar e interpretar las comparaciones de modo inteligible para todos y conforme a criterios lo suficientemente flexibles como para asumir la diversidad en la comparación. Estos registros son: tiempo de enseñanza, tiempo de escuela y tiempo relativo a la escuela.

El «tiempo de enseñanza escolar» (Unterrichtszeit) corresponde al tiempo lectivo previsto por los programas, con su distribución en horas o secuencias por días, semanas y cursos. También incluye el tiempo educativo previsto para excursiones, fiestas escolares, grupos de trabajo, prácticas y exámenes. Este es el tiempo prescrito para la instrucción formal.

El «tiempo de escuela» (Zeit in der Schule) añade al anterior

el dedicado a recreos, a la gestión de la vida académica y a los estudios vigilados. Este tiempo se identifica por la presencia física del alumno en el centro.

El «tiempo relativo a la escuela» (Schulbezogene) engloba los dos anteriores e incorpora el relativo al transporte de ida y vuelta, a los deberes a cumplimentar fuera de la institución, a los cursos particulares y a las actividades «periescolares» o complementarias.

Los análisis comparados de estos tres tiempos han mostrado cómo los datos normativos o sistémicos son realmente cifras teóricas, bien distintos a los resultados empíricos evaluados por los indicadores medios que revelan tendencias prácticas. Estos contrastes se manifiestan con claridad en los datos que se recogen en los Cuadros 1 y 2, elaborados por Christoph Kodron para el estudio dirigido por M. M. Compère, ya citado. Nótese, por ejemplo, cómo el registro 3 del tiempo escolar puede ser más del duplo del computado en el 1 en el caso de la antigua URSS y de Dinamarca, o aproximarse a la duplicación en los sistemas de la RDA, Francia, Italia, Irlanda, Inglaterra, Gales, Polonia y República Checa. Estas diferencias se observan tanto en los países con jornada única, como Dinamarca e Italia, como en los de dos medias jornadas, como Francia e Inglaterra. Obsérvese asimismo el contraste que existe entre las 18,7 horas y las 25,6 horas del «tiempo de enseñanza» de Ham-

10. Kodron, Ch. «Le temps pour l'école en Europe: enjeux et difficultés de la comparaison», en: Compère, M. M.: *Op. cit.*, pp. 357-381. También: Mitter, W.: «Tiempo escolar y duración en la enseñanza escolar en Alemania: una comparación a nivel europeo», *Revista de Educación*, MEC-Madrid, 1992 (298) 221-233.



burgo y de Francia, mínimo y máximo, respectivamente, de las jornadas lectivas.

No obstante, en relación a lo anterior conviene hacer notar las significativas diferencias con que se define el año escolar, según se consideren las fuentes administrativas, el tiempo presencial de los profesores y la duración efectiva de la asistencia de los alumnos. En España, por ejemplo, el curso de los docentes es de 220 días, cifra que engloba el tiempo de los niños, que no se define en sus restos. En los Länder alemanes, el año escolar puede variar entre los 185 días de Baviera y los 211 de Hamburgo. La duración de la jornada y de la

semana también puede introducir variantes.

Obsérvense, finalmente, las tendencias relativas a las diferentes medidas del tiempo asociado a la escuela, expresadas en porcentajes, en el conjunto de países europeos que se recogen en el Gráfico 2. Al cotejar los tiempos estrictamente lectivos, se comprueban notables diferencias en cuanto a las cuotas de capital horario anual, que en el caso de la extinta URSS sólo alcanzaba a poco más del 40%, mientras en los Países Bajos puede llegar al 65%. Hay que advertir, sin embargo, que, en el primer caso, la escolaridad sólo era de 11 años, mientras que en el

segundo puede alcanzar hasta 14. En lo que respecta al «tiempo presencial en la escuela», las distancias son también evidentes entre unos y otros sistemas, con máximos en Francia e Inglaterra, que consumen en torno a un 25%, y mínimos en Italia y Grecia, que apenas ofrecen un 5-8%. Conviene advertir que, en estos casos, el segmento resulta corto por la extensión de los otros tiempos. Por último, en lo que afecta al tiempo total dedicado a la enseñanza, se reiteran tendencias semejantes, con duraciones en general inversas a las de los períodos lectivos

Cuadro 1  
CARGA MEDIA POR DÍA (EN HORAS) EN LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Países con semanas de cinco días	Tiempo de enseñanza escolar	Tiempo presencial en la escuela	Tiempo total enseñanza
Hamburgo	3.7	4.5	6.0
España	4.9	6.0	7.7
Grecia	4.4	5.2	6.9
Irlanda	4.8	5.7	7.9
Inglaterra y Gales	4.6	6.6	7.7
Países Bajos	5.0	5.7	6.8
Dinamarca	3.8	4.9	7.8
Polonia	3.8	4.9	6.9
Hungría	4.1	5.0	7.0
República Checa	3.8	4.7	7.2
<b>Países con semanas de seis días</b>			
RDA	3.8	4.9	6.1
Italia	4.2	4.4	7.2
URSS	3.6	4.8	8.0
<b>Países con otros reglamentos</b>			
Baviera	4.1	4.7	6.6
Hesse	4.0	4.7	6.2
Francia	4.9	6.4	8.3

Fuente: Christoph Kodron, 1997.

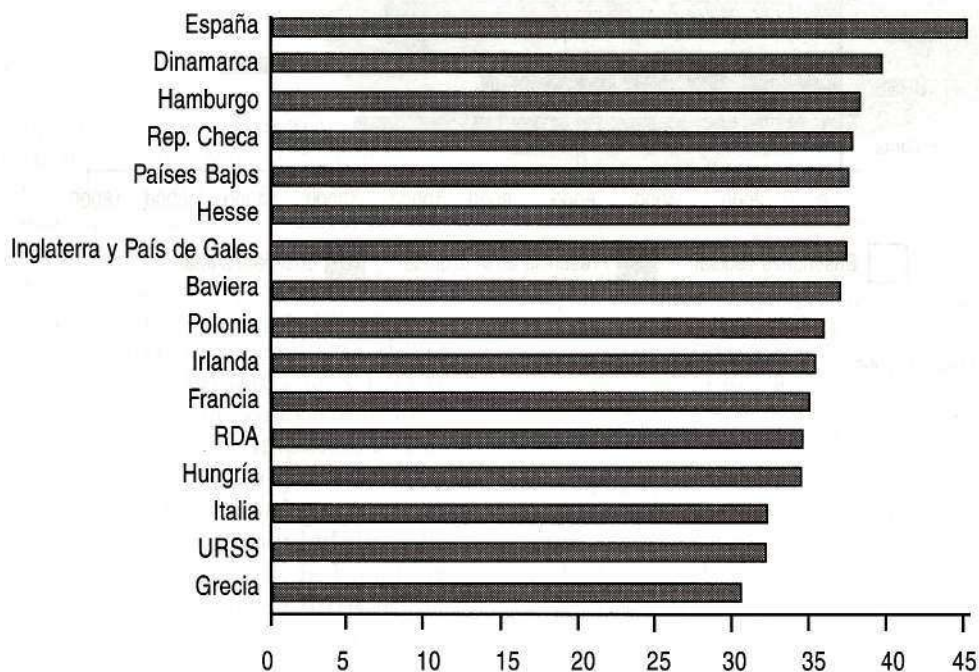


Cuadro 2  
OCUPACIÓN ESCOLAR MEDIA POR SEMANA  
PARA LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Países	Tiempo de enseñanza escolar	Tiempo presencial en la escuela	Tiempo total de enseñanza	Años de enseñanza obligatoria
Baviera	22.1	25.2	35.3	9
Hamburgo	18.7	22.6	29.8	9
Hesse	20.9	24.4	32.2	9
RDA	23.0	30.0	37.7	10
Francia	25.6	33.0	43.0	9
España	21.7	26.7	34.1	9*
Italia	22.5	23.4	38.3	9
Grecia	22.4	25.7	34.8	9
Irlanda	24.1	28.6	39.7	9
Inglaterra y Gales	23.0	33.1	38.5	12
Países Bajos	24.5	28.1	33.8	11
Dinamarca	19.2	24.6	38.8	9
URSS	21.3	28.3	47.6	9
Polonia	19.5	25.4	35.2	9
Hungría	20.6	25.1	35.3	10
República Checa	19.0	23.3	36.1	9

(\*) 10 desde la reforma de 1990.  
Fuente: Christoph Kodron, 1997.

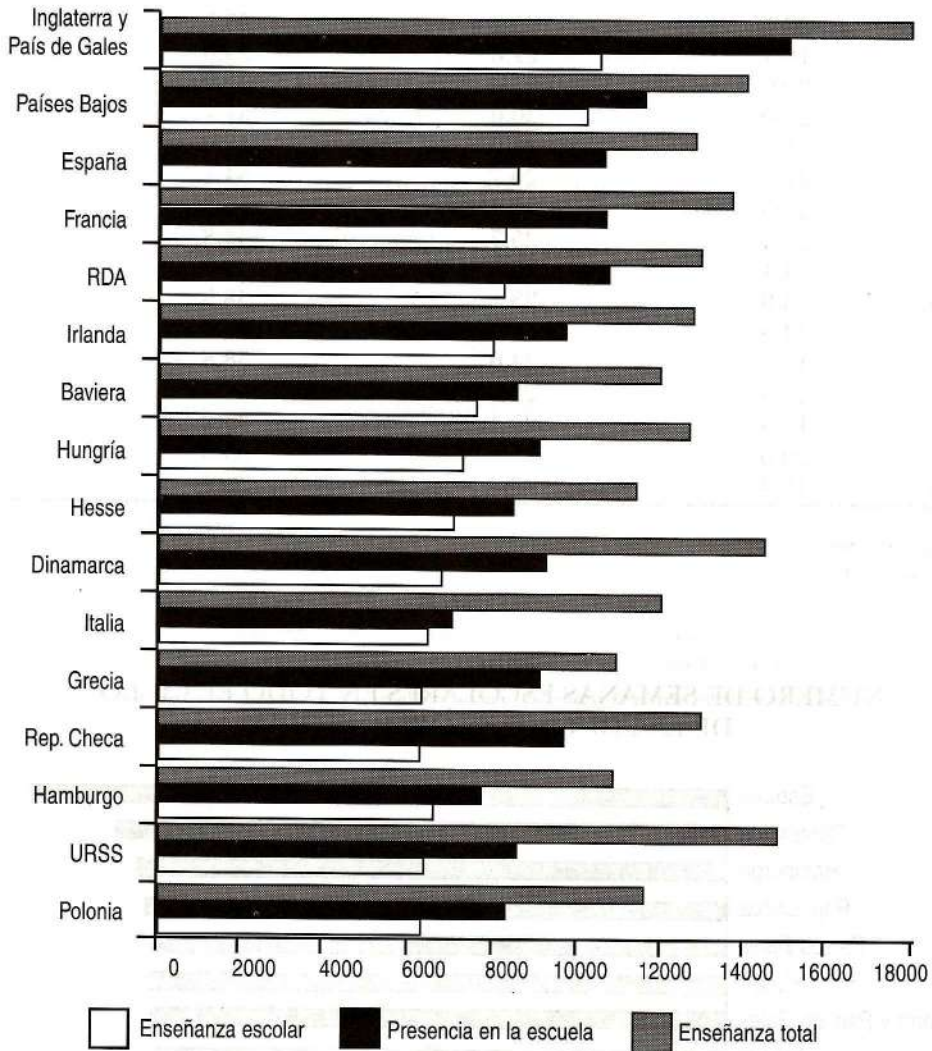
Gráfico 2  
NÚMERO DE SEMANAS ESCOLARES EN TODO EL CICLO  
DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA



Fuente: Döbrich-Huck, 1988.



GRÁFICO 1  
 DURACIÓN DE LA ESCOLARIDAD EN HORAS Y EN MODALIDADES DE TIEMPO ESCOLAR



Fuente: Christoph Kodron, 1997.



# Casa, escuela y ciudad o los limbos de la educación

Rodrigo Argüello

Según el diccionario, el *limbo* «era el lugar donde iban a parar las almas de los niños que morían sin bautizar». El limbo era una especie de *espacio tercero*, pues, de acuerdo con la leyenda cristiana, lo que se le destinaba a estas criaturas no era ni el cielo ni el infierno.

No quisiera todavía pensar en el infierno, aunque ya muchos lo estén viendo. No sé si sea el cielo lo que, aquí, pretendo reclamar, pero sí creo necesario, por ahora, reclamar una vida mejor a partir de los espacios escolares. El reclamo es por un espacio escolar donde haya menos violencia, tanto física como simbólica, donde haya más juego, más ocio, más afecto y más sociabilidad. Es decir, que la escuela o colegio se convierta en el mejor *espacio potencial*.

Tal vez —para ilustrar lo que es espacio potencial— deba iniciar con la noción de objeto transicional. Según D.W. Winnicott, se llaman *objetos transicionales* a aquellos (objetos) que le permiten al recién nacido construir un mundo de *ilusiones*. Allí es donde, según él, se viene a crear ese espacio tercero (creado e imaginado por el niño) llamado *espacio potencial o área de la ilusión*.<sup>1</sup> De acuerdo con este ilustre psicoanalista, allí es donde empiezan el juego, las fantasías y las primeras imágenes y representaciones (mentales, morales y sociales). Me parece importante matizar aquí esta especie de topología dinámica, pues creo que es por su *posibilidad* que a un espacio se le llama potencial: posibilidad de lo lúdico, de lo fantástico; posibilidad de imaginar, inventar, crear, *animar*, además de otros aspectos que hacen parte de un nivel moral y social, tales como el hurto, la mentira, el engaño, la sociabilidad o la des-sociabilidad. El inventa-



1. Winnicott pudo llegar a este descubrimiento gracias a la observación directa y sensible que tuvo hacia los bebés que llegaban a su clínica. Atraído siempre por la relación recíproca del mundo interior y el mundo exterior, y por la naturaleza de la ilusión, observó que los bebés no solamente venían con sus padres sino que también venían acompañados de sus cobijas, juguetes, entre otros objetos suaves, al mismo tiempo observó una actitud especial de los padres hacia esos objetos. De ahí sus interesantes apreciaciones sobre el objeto transicional y el área de la ilusión o espacio potencial y que definió como:

«— La ubicación del objeto fuera, dentro, en el límite.  
— La capacidad del niño para crear, imaginar y producir, originar objetos.

— La iniciación de un objeto afectuoso. Es el caso de los objetos (muñeco o trapo) que los padres tienen que llevarse cuando viajan» (Winnicott, D.W., *Realidad y juego*, Ed. Gedisa, Buenos Aires, 1990, p. 18. Recomiendo para un estudio más detallado sobre este tema, los libros *Transitional objects* y *Transitional phenomena* (1949).



rio es provisional, pues si se llama espacio potencial es porque no tiene límites; es porque puede ser: puede estar, aún, a la espera de su realización. Ahora, si relacionamos límite y posibilidad, puede decirse que en la posibilidad no hay límites y que en caso de que los haya, en ese límite puede darse la *posibilidad*. Esta es la dimensión ilimitada del espacio potencial. Por eso es que decimos que el inventario de lo que se da en el espacio potencial es provisional y por eso es que se debe también tener en cuenta que un espacio potencial no se *limita* sólo a un espacio real. Porque para entender esa tercera área, la de la «ilusión», no debemos ubicarla ni en la esfera subjetiva interna ni en la objetiva externa. Debe ubicarse en lo creado por la yuxtaposición de lo interno y lo externo o debe localizarse en lo creado por lo que queda cuando la tensión de esas dos fuerzas (la interna y la externa) se dan por vencidas y hace aparición lo poético, lo fantástico o lo que aún no se ha podido inventar.

Lo que quiero decir es que la escuela se debe convertir en el mejor *espacio potencial*; no quisiera, por ahora, reclamar que la ciudad entre a la escuela, pues justamente la escuela está llena (o rodeada) de ciudad, sobre todo, de los problemas y peligros que acechan a la ciudad. Ahora, si se implantan algunos aspectos de la ciudad, éstos deben convertirse en aspectos que alimenten la dimensión del espacio potencial. Sí creo, más bien, de manera radical, que la escuela entre en la ciudad, pero esta entrada debe hacerse desde un proyecto dinámico de la misma escuela. Es decir, desde *la escuela como espacio potencial*.

Quisiera ilustrar todo esto con dos grandes secuencias, aparentemente, opuestas:

### Primera secuencia

*(Que contiene lo que se pudo captar, percibir, medir, durante un año, al visitar 96 instituciones de educación pública, pertenecientes a las 20 localidades de Santafé de Bogotá. Una de las visitas consistía en hacer un diagnóstico sobre el espacio escolar y sus alrededores, 1997).*

#### Primera escena

3, 2, 1, 0. Este es el estrato al que pertenecen o van a pertenecer la mayoría de los estudiantes de la escuela pública. Para la mayoría la convivencia en el espacio donde viven es cada vez más dramática. No hay cuartos, no hay patio y el lugar donde la vivienda se encuentra es cada vez más riesgoso. ¿En cuanto a las relaciones entre sus miembros? Cada vez son peores: maltrato, abandono y violencia simbólica. La casa ya no existe, ni la física ni la simbólica. Si existe una, no existe la otra, y si existen las dos, no existe la vida del barrio: ni la física ni la simbólica. En muchos casos con la casa se han ido los fantasmas y ha quedado el monstruo. Y con la desaparición del barrio es cada vez más constante la aparición del monstruo de los mangones.

Poner todo esto en un escenario cotidiano es poder afirmar que casi no hay nada: ni casa (física o simbólica), ni barrio, ni relaciones.

#### Segunda escena

Logran ingresar a la escuela por la circunstancia que sea y,

muchas veces, el espacio de la escuela es peor que el de sus casas. No hay patio (en muchas de estas escuelas puede constatar que sólo había una cancha de basquetbol para cuatrocientos muchachos). La arquitectura es carcelaria, pasillos oscuros, salones en mal estado... Casi todas las instituciones se identifican por el *único espacio sagrado*: el cementerio de los pupitres dañados (que nadie puede tocar, pues según algunos directivos, corren el riesgo de ser investigados por peculado). Sin embargo, en muchas conversaciones que sostuve con estudiantes de esta clase de instituciones, pude escuchar lo siguiente:

*Prefiero quedarme aquí en el colegio que irme para la casa.*

La explicación a esta preferencia, estaba más que justificada:

*Por lo menos aquí tengo algunos de mis amigos —decían algunos estudiantes—.*

Esto me justificaba, de paso, que el espacio potencial no es necesariamente un espacio físico o real. Pero claro, esto no justifica, desde ningún punto de vista, el deterioro y el abandono absoluto de este tipo de instituciones.

¿Y el lugar donde la escuela se encuentra? Muchos no están ubicados en barrios como tales, y si lo están, este barrio es tan peligroso como aquél donde quedan sus casas. Muchas escuelas o colegios, de los que visité, están ubicados sobre avenidas principales; en medio de residencias o moteles (como es el caso de Chapinero); muchos de estos colegios están anclados en medio del basurreo (como el caso del Luis Nieto Caballero).

Expulsados pues de sus casas, física y simbólicamente, y expul-



sados, de la misma manera, por la escuela, ¿a dónde van a parar estos estudiantes? (Esta es una de las preguntas que todo directivo, todo profesor y todo político siempre deberían formularse). Por ahora, debemos decir que a la calle peligrosa, a enfrentarse cara a cara con el monstruo de los mangones o a quedarse en el limbo que le ofrece el nuevo paisaje urbano.

## Segunda secuencia

(Que contiene un resumen de la investigación que se realizó con el Instituto Neurológico de Bogotá, 1994):

### Primera escena

Esta observación de campo fue hecha en una institución de educación media ubicada social y económicamente en lo que se denomina estrato cinco. En este espacio particular, con una estructura de panóptico, que reproduce, a escala, la ideología del lugar, encontramos una población estudiantil que, a pesar de tener suficientes espacios abiertos para moverse, se les prohíbe a los estudiantes ciertos contactos corporales (distancia despersonalizada) y la inmovilidad de los afectos reforzados por las carencias que traen de sus casas (un 80% de los padres eran divorciados). Nos adelantamos para decir que aquí hay una carencia de la distancia íntima y social. Esto convierte a cada joven en un sujeto desarraigado y carente de todos los privilegios de una interacción familiar estable que garantice un mínimo de seguridad infantil o juvenil.

Los efectos que produce la descripción anterior, muy generalizada por cierto, son los siguientes:

— Primer aspecto, *metáfora de la enfermedad* (sicosomatización) registrada en un gran porcentaje de enfermedades imaginarias (¿imaginarias?) dentro de las que se destacan: jaquecas, gastritis, asma, taquicardias, entre otras enfermedades que fueron verificadas físicamente

sin encontrarles origen fisiológico. Cabe anotar que entre las drogas de más consumo prescritas por el psicólogo clínico de la institución, se encontraron los calmantes y los vasodilatadores (Tonopan).

Un caso extraordinario de trauma físico inconsciente lo encontramos en el seguimiento que se hizo a una estudiante de dieciocho años, cuando comenzó, desde agosto de 1994, a lastimarse el tobillo hasta lograr fracturárselo en octubre de este mismo año; esto con el fin de que le pusieran el yeso, pues ésta era una manera de sentirse tocada y, de paso, la tuvieran en cuenta. Vale la pena el símil de los indigentes que se suben al bus urbano con un yeso o en muletas (reales o fingidas, ya no se sabe), con el único fin de pedir dinero:

### Nota de diario 1:

*Me encanta que me escriban en el yeso, que todos se preocupen por mí cuando tengo que desplazarme, y sobre todo, me alegra saber que existo para los demás.*



El segundo aspecto, que denominamos *sustitutos de los sustitutos*, tiene que ver con el descontento generalizado con las actividades académicas y extra-académicas, y la gran inmovilidad en los lugares de fuga, ya sea en el césped o en las escaleras.

Este aspecto fue confirmado, todo el tiempo, por los instructores de educación física y de deportes. Uno de ellos contaba lo siguiente.

### Nota de diario 2:

*Muchas veces puedo ver a algunos estudiantes, solos, jugando con sus mini videojuegos o actuando como autistas instalados a un walkman. Por otro lado, puedo observar a estudiantes (mujeres de 16 y 17 años) acompañadas por sus tedis (muñecos de peluche) como los compañeros elegidos, especialmente cuando pasan al comedor.*

Si a todo esto le sumamos el esquema institucional de la organización, tales como el grado cero entre la interacción profesor-alumno, profesor-institución y profesor-profesor (este último neutralizado y controlado por el diseño modular de la sala de profesores), podemos constatar que los privilegios de un gran espacio —con jardines bien cuidados, grandes campos deportivos que no son utilizados— está neutralizado por lo que su población



humana pueda generar de acuerdo con las circunstancias de su historia o con el agravante de su situación actual.

Aparece entonces para el joven el primer problema de *ambivalencia crítica*: odian el espacio de su familia porque no se encuentra la interacción afectiva que les corresponde como su primer derecho, y odian la institución académica donde los han enviado a estudiar porque es la proyección simbólica de su casa, es decir, no tienen una opción favorable para construir una proxémica espontánea de interacción afectiva que pueda ser no tanto el sustituto afectivo normal como el solaz momentáneo del dramático caos del principal afecto.

### Nota de diario 3:

*A la mayoría de nosotros —dice un estudiante— nos sucede que cuando estamos aquí, en el colegio, queremos desesperadamente salir a vacaciones, pero cuando llegan las vacaciones nos desesperamos y queremos que empiece de nuevo el colegio.*

### Segunda escena

Es aquí donde aparece la necesidad del joven por lo que he denominado la *instancia de masa*, donde el espacio vital se vuelve íntimo, social, público y colectivo. Sin duda, el joven se siente protegido, hechizado y fascinado por esa gran burbuja que une a los individuos como siameses



colectivos. Como dice Canetti en su famoso libro *Masa y poder*, «en la masa al hombre se le percibe de la misma manera en que uno se percibe a sí mismo, de pronto, todo acontece como dentro de un cuerpo».<sup>2</sup> Este cuerpo es la matriz, el asidero, es como el cuerpo de la

Gran Mama Grande que el joven anda buscando, pues el alivio que se propaga entre la masa es su regazo momentáneo.

Un buen ejemplo que confirma lo anterior es el hecho de que cada día la ciudad está invadida por los lugares de cultura alternativa. El pogueo, el slam (formas específicas de asumir el baile a través de una violencia autocontrolada, en salones oscuros invadidos por los sonidos del *heavy metal* o los que sean) son manifestaciones de contacto indirecto y momentáneo que no solucionan definitivamente el contacto primigenio. También es sabido que el incremento de espectáculos masivos garantizados por la población urbana (conciertos, el incremento de microespacios donde la aglomeración es masiva) es un buen índice de este fenómeno. No hay duda que la masa es el escenario donde el joven de esta generación muestra más su vitalidad. Es el lugar de la vehemencia física, del «gran grito», el lugar de identificación emocional (los otros rituales, con estas características, son aquellos que producen vértigo o están escenificados por la velocidad).

### Nota de diario 4:

*Son los sitios —dice uno de los estudiantes del colegio— donde uno puede hacer lo que quiera, además es como jugar con los hermanos que no tengo, imagínese que ni siquiera tengo con quién pelear...*

Hasta este punto, vale la pena decir que una de las características de esta generación consiste en que cuando el joven se encuentra solo es profundamente solitario y que, cuando no lo está, quiere sentirse en la interacción de masa: la espectacular que es directa y la de los medios, el *walkman*, el televisor, el videojuego, etc.

Pero esta distancia de masa tampoco es solución para su carencia afectiva. Incluso, muchas veces la masa ayuda a exacerbar su abismo individual.

### Nota de diario 5:

*No, usted no se imagina —continúa Andrés Felipe— cuando el concierto sólo dura dos horas, es como un orgasmo a mitad de camino. O cuando nos echan del sitio a las tres de la mañana...*

### Tercera escena

Llega, entonces, a darse el caso de que el cuerpo se vuelve signo-síntoma que va causando el entorno familiar, urbano y escolar. Es así que cuando el joven, enfermo de este colegio, llega al médico, se encuentra con una situación peor que la de su casa, o la de su colegio, pues sabemos que cuando el cuerpo-síntoma viene al médico se choca con la

2. Canetti, Elías, *Masa y poder*, Muchnik Editores, 1986, p. 10.





Jorge Duque Linares

# LA SOLUCION DEL PAIS ESTA EN SUS MANOS

## APRECIADO COLEGA ¿SE IMAGINA HASTA DONDE PUEDE LLEGAR COLOMBIA, BIEN EDUCADA?

Sin ninguna duda, sería lo más cercano a un paraíso. Un país que posee todos los climas, dos océanos, más de la mitad del territorio nacional sin aprovechar y grandes reservas minerales como petróleo, carbón, oro, esmeraldas, sal o productos agrícolas de exportación como café, flores, banano, algodón, azúcar, etc. Empero, la riqueza más grande que tiene toda Colombia es la creatividad de cada uno de sus habitantes. Esa astucia del colombiano o "malicia indígena", que nos permite estar entre los más creativos y audaces del planeta.

Reflexione por un momento en lo siguiente: los mejores escritores del mundo, son los más creativos; los mejores médicos, pintores, científicos, educadores son los más creativos y, si nosotros tenemos como característica innata la creatividad, usted se imagina usted hasta dónde podemos llegar los colombianos, bien educados?

Sin duda podemos llegar a ser una potencia mundial... ¡Claro que es posible!

Existen países que son apenas la mitad o la tercera parte del nuestro, como Francia o Japón respectivamente y que, careciendo de nuestra abundancia y diversidad de recursos, son grandes potencias. Nosotros también podemos lograrlo ya que somos un país joven con dos de las virtudes esenciales para triunfar: EL INGENIO Y EL AMOR AL TRABAJO. De hecho, en cualquier parte del mundo al colombiano se le reconoce como trabajador.

*Pero sólo con su compromiso desde el aula de clase lo lograremos.*

Personalmente, considero que de nada sirven las reformas, los proyectos y las nuevas políticas, mientras los educadores no cambiemos de actitud. Pensando en esto y en hacer algo al respecto, desde hace cuatro años, en la ciudad de Manizales empecé a dirigir una Campaña de Sensibilización a los Educadores, realizando talleres y conferencias para cambiar positivamente la forma de pensar de los alumnos a través de juegos y dinámicas desde el propio salón de clase.

Comencé por recorrer escuela por escuela, luego colegios, universidades, veredas, corregimientos, municipios y ciudades. A medida que iba avanzando en mi campaña, varios docentes comprometidos se identificaron con ella y se fueron uniendo de tiempo completo. Hoy en día, hemos conformado diez grupos de trabajo y nos financiamos con recursos propios por lo que nuestras conferencias y talleres no tienen ningún costo, tanto para la institución como para los asistentes. Continuamente nos desplazamos a cualquier sitio del país, enseñando cómo estimular positivamente la forma de pensar de nuestros alumnos. Si usted, como guía y maestro, logra formar en ellos una misión de servicio y de ayuda a la humanidad, usted podrá cambiar su forma de actuar. ¡EN USTED ESTA LA CLAVE... FORMELES UNA MISIÓN!

Este es el mensaje que queremos compartir, a través de más de 25 técnicas, entre juegos y dinámicas, que hemos venido desarrollando para ser aplicadas en el aula misma. Si usted es de los que quieren que Colombia sea grande y buena, seguramente nuestra propuesta merece su interés. La idea es que juntos trabajemos para formar la Colombia del año 2020, ya que solamente si le ponemos amor a nuestra labor, le encontraremos sentido a nuestra vida y poco a poco construiremos el paraíso de nuestros hijos.

Ahora bien, usted se estará preguntando: Pero cómo puedo yo, desde el aula, cambiar positivamente la mentalidad de mis alumnos? A través de esta publicación, poco a poco le propondremos una sencilla dinámica para que, juntos, EDUQUEMOS para formar a Colombia. También, si lo desea, puede contactarnos para llevarle nuestro mensaje.

Hasta pronto.

Jorge Duque Linares

CAMPAÑA  
**EDUQUEMOS**  
PARA FORMAR A COLOMBIA

CRA. 24 N° 22-02 OF. 210  
TELS.: (968) 80 60 79/6 A.A. 2419 MANIZALES  
(91) 687 98 67 BOGOTÁ





## Pedagogía: ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar



Bedoya M., José Iván

Ecoe Ediciones, Santa Fe de Bogotá, 1ª ed.,  
1998, 146 pp.

Esta investigación del profesor Bedoya retoma una discusión pedagógica que tiene especial importancia en estos tiempos: la necesidad de propiciar desde la enseñanza la actividad del pensar. Sin lugar a dudas, la búsqueda de opciones que permitan descubrir el valor formativo del pensar, permitirán reconocer algunos de los problemas implícitos en el proceso pedagógico.

Es de especial significación el capítulo tercero de este libro que trata sobre «La pedagogía y el proceso de enseñar», en que se hace vocero de la propues-

ta de realizar un seminario de pedagogía, que permita «conocer los principales conceptos y la problemática de una disciplina que paradójicamente no encontraba su lugar natural que desde hacía rato debía tenerlo». Las razones que da el autor para institucionalizar este seminario son dos:

1. «Para pensar y analizar las más recientes actuaciones en las que estén implicadas propuestas pedagógicas o didácticas, como el Plan Decenal».

2. «Para leer, es decir, comprender e interpretar nuestros propios textos

—o escritos que elaboraremos con este propósito—. (Como se ha dicho repetidamente, hay que comenzar conociéndonos —presentándonos en otra forma diferente al formalismo del texto—, es decir, haciendo una representación de lo que ya hemos presentado por escrito).

Dos capítulos más son de especial significación: el cuarto, «Pedagogía e investigación» y el quinto, «La pedagogía: ¿un discurso o un compromiso?». En ellos el autor trata de darle sentido y articular el proceso investigación-docencia, que permite ir al problema de enseñar a pensar. Con seguridad uno de los problemas fundamentales del maestro es el escaso compromiso que tiene con la investigación, el estudio, la profundización, que no le permiten, ni le dan autoridad para exigir al estudiante un compromiso más amplio con su actividad académica. Por eso mismo, y paradójicamente, como dice el profesor Bedoya, «se enseña no para pensar, para ayudar a pensar, sino para evitar pensar, sólo para recibir informaciones, para recoger datos o conocimientos elaborados por otros, sin exigir, para que se dé esta recepción, el esfuerzo de pensarlos, de reflexionarlos».

El entorno de la discusión es muy amplio. El problema tiene hondas raíces en la misma política educativa y en la crisis que vive el mundo moderno. A los

múltiples dilemas del hombre se le suma uno de los más graves y es el de construir una escuela y, por lo tanto, un maestro autoritario, al que no se le dan las suficientes oportunidades de capacitarse, de avanzar de acuerdo con el desarrollo del mundo y de las necesidades históricas que en él se viven. Por lo mismo, la formación de nuevos seres está desviada y no permite el desarrollo armónico e integral que se requiere.

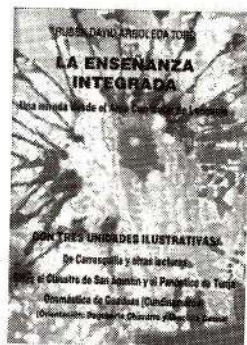
Así en el capítulo nueve, «El niño y la investigación», se precisa que es de vital importancia pensar que el menor es «una persona, es decir, que posee una entidad autónoma, diferente del adulto, que si bien, algún día llegará a ser y a identificarse con una personalidad adulta, tiene en sus etapas de desarrollo autónomo toda una serie de características propias que justifican precisamente la atención psicológica que le ha dedicado».

Esta obra tiene la importancia de hacer una atinada reflexión sobre varias facetas del proceso pedagógico, y nos permite reconstruir elementos fundamentales del quehacer docente.

LUIS FERNANDO  
GARCÍA NÚÑEZ



## La enseñanza integrada. Una mirada desde el área curricular de lenguaje



Dentro de la gran cantidad de propuestas que ha realizado el Ministerio de Educación Nacional —MEN— y que de alguna forma las ha impuesto, se encuentra la integración. Esta propuesta presentada en un documento de 1982 aparece, en ese entonces, como un hecho innovador a través del cual se hacía un llamado al carácter activo de profesores y alumnos como generadores y constructores de conocimiento.

El profesor Rubén, a través de un trabajo continuo y minucioso de más de diez años, ha revitalizado la propuesta integradora. Por medio de ella, desborda el problema de manejo de los contenidos de las distintas áreas convirtiéndola en una alternativa para pensar, trabajar y cambiar la escuela, una vía para la búsqueda de una escuela integrada: que integra la vida escolar y la extraescolar, los educandos y los objetos de conocimiento, las diferentes fuentes de conocimiento, los participantes en el proceso educativo, etc.

Este libro es un documento que muestra cómo

*Arboleda, Rubén*

Interconed Editores,  
Bogotá, 1997.

el autor y sus prácticas pedagógicas han ido evolucionando por medio del concepto de integración y por el cuestionamiento continuo de lo que se hace en el aula de clase. Para los profesores del lenguaje es un importante documento que da luces para el desarrollo de la competencia comunicativa y para mantener una actitud integral.

En términos generales se nos enseña que la integración es esencialmente una práctica de descubrimiento, observación de la realidad integral y selección de aspectos específicos para su estudio, identificación de centros de interés, construcción de conocimiento, una práctica donde lo determinante no es la yuxtaposición forzada de temas correspondientes a las diferentes áreas curriculares previamente jerarquizados y ordenados para su desarrollo, sino la respuesta a las demandas del objeto, la vinculación de toda observación, dato, hipótesis, experimentación, imaginación, conducentes a la mejor comprensión de hechos del universo, al abordamiento progresivo de ellos en toda su complejidad, a la solución de problemas, la realización de

proyectos, etc., una práctica que exige compromiso con una disciplina y sus métodos de acercamiento al objeto de estudio, con las tareas surgidas a lo largo del proceso y no únicamente con las reglamentadas *a priori* por una programación curricular, que exige un educador formado para emprender autónomamente procesos integradores de construcción de conocimiento.

El libro está dividido en dos partes. En la primera se presenta los aspectos teóricos de la enseñanza integrada: antecedentes, integración desde las áreas curriculares, evolución, fundamentos. La segunda parte está compuesta por tres unidades ilustrativas: la primera es una unidad de trabajo en torno de la lectura de un texto: «De Carrasquilla y otras lecturas»; la segunda es una unidad en relación con un referente no lingüístico: entre el claustro de San Agustín y el Panóptico de

Tunja; y la tercera es una unidad de trabajo de referente lingüístico: onomástica de Guaduas (Cundinamarca). Cada unidad va acompañada de comentarios cuya finalidad es informar el proceso que se sigue, justificar algunas etapas y destacar los logros o limitaciones que de acuerdo al autor tiene cada una.

Si bien los ejemplos suministrados en el libro se enmarcan dentro del área específica de español, el libro proporciona herramientas teóricas y metodológicas útiles para cualquier profesor que «viva» integralmente y estimule la construcción de conocimiento. De otra parte, el texto insinúa y promueve el trabajo entre áreas, en tanto hace una invitación a abordar objetos de conocimiento de diversa índole para cuyo estudio, es preciso, en algunas ocasiones, la mirada interdisciplinaria.

ARMANDO MORA BUSTOS  
Fundescripción

## Escuelas democráticas



*Apple, M. W. y Beane, J.A. (comps.).*

Madrid, Ediciones  
Morata, S.L., 1997, 167  
pp. (Traducción de  
Tomás del Amo)

Este oportuno libro, dividido en seis capítulos, reúne varias «historias de escuelas públicas», que «pueden ser una fuerza poderosa y positiva para la revitalización de las escuelas públicas».

Y hemos dicho oportuno porque en Colombia, y en muchos otros países de América, se hace indispensable buscar nuevas y auténticas políticas que nos permitan llegar a la escuela democrática, como



la única forma de consolidar y fortalecer la idea de la escuela pública y de la educación popular. Sin ello, los artículos que aparecen en las cartas fundamentales y que prometen la educación obligatoria y otras bendiciones son pura retórica.

En esta tónica el primer capítulo habla de «La defensa de las escuelas democráticas». Escrito por J.A. Beane y M.W. Apple, los compiladores del texto que reseñamos hacen una aguda reflexión sobre el tema y en una fuerte crítica a la concepción que hoy se tiene de estas escuelas, dice que ellas están «pasando por tiempos difíciles. Podemos ver los signos a nuestro alrededor. Se invoca a las escuelas públicas para educar a todos nuestros hijos y, sin embargo, se le atribuye simultáneamente la culpa de las disparidades sociales y económicas que les restan gran parte de sus posibilidades de hacerlo con éxito. En la retórica política se glorifica la toma de decisiones desde un punto de vista local, al mismo tiempo que se introduce legislación para poner en vigor normas nacionales, un *curriculum* nacional y pruebas nacionales. Se plantean demandas para subrayar el pensamiento crítico, mientras aumenta la censura de los programas y materiales de la escuela. Las cifras del censo muestran una diversidad cultural creciente, mientras se presiona para mantener el *curriculum* dentro de los estrechos límites de la tradición cultu-

ral occidental. Las necesidades de las empresas y la industria son, de repente, metas primordiales de nuestro sistema educativo. La educación moral y ética se reduce a una letanía de rasgos de conducta».

Esta larga cita es apenas una rápida mirada a un análisis muy interesante y válido sobre la llamada escuela democrática. El artículo abre el espacio para la discusión y con él se establece «un compromiso para construir una comunidad que sea tanto de la escuela como de la sociedad en la que la escuela existe», y que *nosotros* estamos llamados a realizar.

El segundo capítulo, «El colegio de educación secundaria de Central Park Este: lo difícil es hacer que suceda» de Deborah Meier y Paul Schwarz, presenta el caso de un centro de educación secundaria inaugurado en Nueva York, en el último trimestre de 1985, con 80 alumnos de séptimo curso. En la actualidad tiene 450 estudiantes que residen en su mayoría en Harlem Este. El 85% de ellos son afroamericanos o latinos y más del 20% tiene las características exigidas para recibir educación especial.

En el capítulo tercero, «Más allá del taller: reinventar la formación profesional», de Larry Rosenstock y Adria Steinberg, se muestra el caso de la Escuela Rindge de Artes Técnicas, que funciona desde 1888 en Massachusetts y es la segunda de los Estados Unidos, y en donde «la metodología y el *curriculum* serían democráticos». La

evaluación se centraría, por lo tanto, en los proyectos creados por el estudiante, lo cual hace la relación entre escuela y la comunidad más democrática, y así los estudiantes trabajarán para resolver los problemas de la comunidad. Sin embargo, la experiencia todavía tiene algunos aspectos perturbadores que tienen sus raíces en los orígenes de la misma escuela y que, seguramente, se irán resolviendo.

En la cuarta parte del texto, «La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia», de Bob Peterson, se presenta el caso de la Escuela Fratney en Milwaukee, Wisconsin, regida por los padres y los profesores. Es una escuela de artes y métodos globalizados de enseñanza de la lengua, multicultural, bilingüe en ambos sentidos, dirigida por un consejo que tiene su sede en el mismo centro educativo. Los profesores y las personas comprometidas en el cambio de la institución, a pesar de múltiples problemas, han logrado importantes lecciones: 1. Los movimientos de base pueden producir un cambio real, 2. La unidad multirracial es necesaria para el éxito de la reforma de la escuela, 3. Construir con tiempo para reflexionar y aprender, 4. Es fundamental una auténtica participación de los padres, 5. Las estructuras que fomentan el cambio se deben institucionalizar, y 6. El éxito de la reforma escolar forma parte de las tentativas de cambio social más amplio. La experiencia empieza a dar buenos

resultados, pero todavía es urgente que la participación de toda la sociedad sea más fuerte y efectiva.

El capítulo quinto, «La situación nos hizo especiales», de Barbara L. Brod-hagen, presenta la historia de los profesores y los estudiantes de la Escuela de enseñanza Marquette, en Madison, Wisconsin, trabajaron juntos para crear un aula democrática, mediante la creación de una constitución, que guió a la Escuela durante todo el año escolar, y complementada con otras actividades que fortalecieron a la comunidad en su propósito democrático.

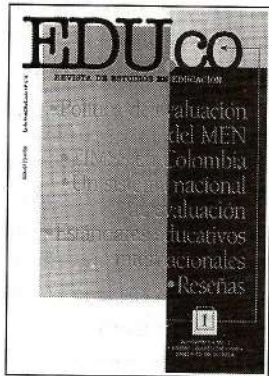
El último capítulo, «Lec-ciones de las escuelas democráticas», de Michael W. Apple y James A. Beane, hace un análisis de las anteriores experiencias y concluye que son «un gran esfuerzo de todos los implicados» y que con ellas se inicia un cambio importante en la práctica tradicional, que permite construir instituciones más sensibles educativa y socialmente. El trabajo es agotador, pero vale la pena porque es, finalmente, el que nos puede llevar a la construcción de un mundo mejor, más humano, más justo, más ético.

LUIS FERNANDO  
GARCÍA NÚÑEZ



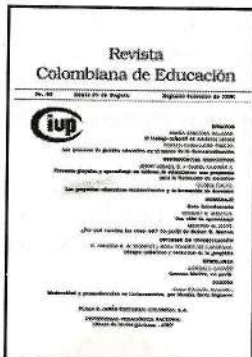


## EDU.co Revista de Estudios en Educación



Bajo este informatizado y atractivo nombre el Ministerio de Educación Nacional hace presencia con una revista institucional, tras una década de intentos fallidos por dotarse de una publicación en la cual se ventilen las políticas educativas. Un esfuerzo que vale la pena registrar con optimismo. En pala-

## Revista Colombiana de Educación Nos. 33 y 34



Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Janés

Santa Fe de Bogotá, segundo semestre de 1996 y primer semestre de 1997.

Ministerio de Educación Nacional

Vol. 1, No. 1, Bogotá, marzo de 1998

bras del propio ministro de Educación, Jaime Niño Diez, *Edu.co* constituirá un espacio apropiado para la exposición y discusión de las políticas institucionales, la gestión educativa, las experiencias pedagógicas novedosas y los avances teóricos en materia de investigación y reflexión educativa.

En este primer número el lector encontrará valiosos y fundamentados artículos sobre la situación de la evaluación escolar en el país, sus fallas, problemas y necesidades de cara al nuevo siglo.

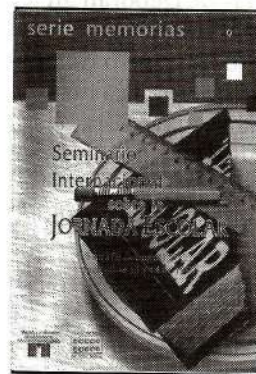
El número 33 de la *Revista Colombiana de Educación* contiene un interesante material sobre las experiencias educativas en América Latina, como el trabajo de María Cristina Salazar acerca del trabajo infantil en el continente. Debe destacarse el homenaje al profesor Robert K. Merton, eminente sociólogo, autor de libros importantes en su área, y creador de muchos conceptos vigentes en la disciplina. Dos

ensayos, uno autobiográfico y otro biográfico, dan una visión de los aportes del profesor Merton a las ciencias sociales. También en este número encontramos un perfil de Gerardo Molina escrito por Gonzalo Cataño.

En el número 34, además del tópico palpitante de la violencia escolar y la violencia social, se publica un artículo que trata la historia del Instituto Pedagógico Nacional; en otro se refieren las experiencias educativas en México; los profesores José Granés y

Luz Marina Caicedo analizan el paso del contexto de la producción de conocimientos al contexto de la enseñanza. También en esta edición Jorge Orlando Melo escribe sobre la obra de Jaime Jaramillo Uribe, historiador colombiano recientemente galardonado. Una nueva sección, denominada Vida Universitaria, se inicia con este número 34. Encargado de ella está el rector, Gustavo Téllez Iregui, con el proyecto político-pedagógico de la UPN: prioridades y propósitos.

## Seminario Internacional sobre la Jornada Escolar Memorias



Ministerio de Educación Nacional y Plan Decenal de Educación

Bogotá, febrero de 1998, 180 páginas

Este oportuna publicación sobre la Jornada Escolar recoge los principales documentos del Seminario Internacional que sobre el tema organizó el Ministerio de Educación Nacional a finales del año pasado. Expertos internacionales de España, Italia, Francia y Chile ofrecen documentados análisis sobre la jornada escolar en sus respectivos países. Complementa el análisis importantes aportes

de instituciones e investigadores nacionales como Conaced, el Instituto Pedagógico Nacional, la Federación de Padres de Familia, la Secretaría de Educación del Distrito, el Ministerio de Educación Nacional, entre otros. Una Memoria de obligada consulta en momentos en que la puesta en práctica de la ampliación de la jornada escolar es una realidad que nos compromete y convoca a todos.



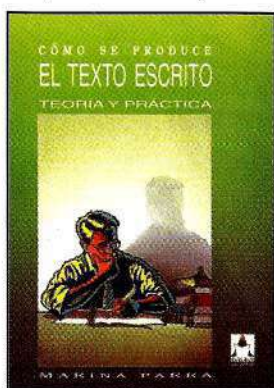
# LOS MAESTROS Y MAESTRAS LEEN Y ESCRIBEN LA ESCUELA Y EL PAÍS

*Novedad*

Conozca y adquiera  
la más completa bibliografía sobre  
los procesos de lectura y escritura



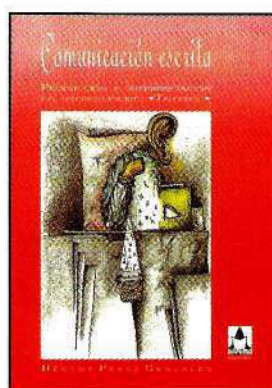
**Pedagogía de la escritura creadora**  
Javier Jaramillo F.  
Esperanza Manjarrés



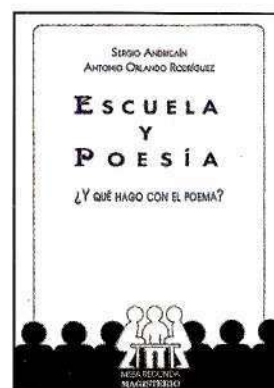
**Cómo se produce el texto escrito**  
Alba Marina Parra



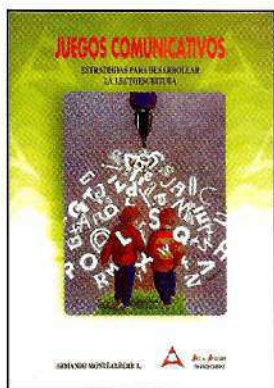
**Juguemos con la poesía**  
Guillermo Bernal



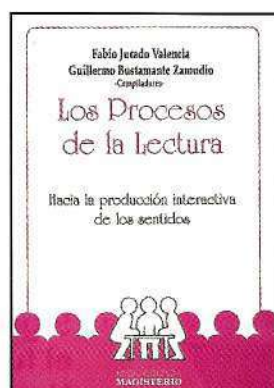
**Comunicación escrita**  
Héctor Pérez G.



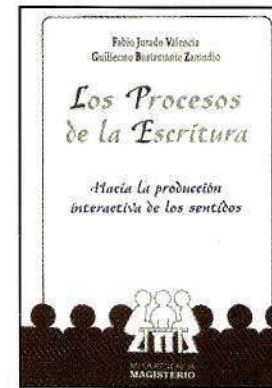
**Escuela y poesía**  
Antonio Orlando Rodríguez



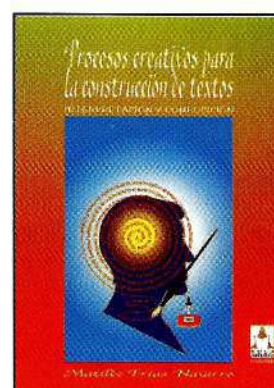
**Juegos comunicativos**  
Armando Montealegre



**Los procesos de la lectura**  
Fabio Jurado  
Guillermo Bustamante



**Los procesos de la escritura**  
Fabio Jurado  
Guillermo Bustamante



**Procesos creativos para la construcción de textos**  
Matilde Frías



cooperativa editorial  
**MAGISTERIO**

Pídalos en las principales librerías del país o en las librerías Magisterio  
Sede Norte Calle 134 No. 30 - 72 Tel.: 6154465 Telefax 6261279  
Sede La Soledad Avda. 34 (Calle 36) No. 20-58 Tel.: 3383605 Fax 3383606



Las obligaciones del fiduciario son de medio y no de resultado.



# LA NUEVA IMAGEN DE SU BIENESTAR

Cambiamos de imagen para ponernos a tono con el nuevo siglo. Nuevo logo, nuevo enfoque: fríos y calculadores en el manejo de su dinero. En lo que no hemos cambiado es en nuestro más cálido objetivo: su bienestar y el de su familia.



Bienestar que se traduce en el eficiente manejo de su dinero en el Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio.

**Sigan forjando el futuro de Colombia. Nosotros seguiremos forjando su futuro con bienestar.**

VIGILADO SUPERINTENDENCIA BANCARIA



**Fiduciaria  
La Previsora S.A.**

PORQUE EL MANEJO DE DINERO ES ALGO MUY SERIO