

"Tiempo para el aprendizaje": reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas

Carlos Miñana Blasco*

Artículo publicado en la *Revista Propuesta Educativa*, revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Académica Argentina, 29(2008 junio)41-50. ISSN 0327-4829. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=17
Edición digital en www.unal.edu.co/red/

Resumen

El artículo da cuenta del papel que han cumplido las transformaciones en la regulación del tiempo escolar, en las reformas educativas colombianas de los últimos quince años. Muestra cómo se han posicionado docentes y directivos frente a ellas, y su impacto pedagógico. Argumenta que la lucha por el control del tiempo laboral de los profesores como por los horarios escolares se da tanto en un nivel micropolítico como macro, y que también en torno de ella se define la gobernabilidad del sector educativo colombiano, el conocimiento socialmente válido para la escuela pública y la pedagogía. Se basa en un trabajo de campo realizado entre 2003 y 2006 en varios departamentos de Colombia (la capital, costa Caribe, y zona rural) por el autor y un numeroso equipo de investigación perteneciente al Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia. Igualmente se hace uso de los resultados de encuestas muestrales en la ciudad de Bogotá que se aplicaron a directivas, docentes y estudiantes de grado 11º.

Palabras clave: Reformas educativas - Colombia - Tiempo escolar - Políticas educativas

Abstract

This article describes the importance of the transformation in the regulations of the school time in the Colombian's educative reforms of the last fifteen years. It shows how the teachers and the executives have take place in front of it and the pedagogical impact. Expose that the fight for the control of the work time of the teachers as the school schedules take place in a micro political level as in a macro political, and around this issue

* Carlos Miñana es Doctor en Antropología Social y Cultural, y Magíster en Educación; profesor de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, e investigador del Programa RED de la misma universidad. cminanabl@unal.edu.co, www.unal.edu.co/red. Este artículo forma parte de una investigación más amplia sobre las reformas educativas en Colombia entre 1994 y 2006. El trabajo de campo se realizó entre los años 2003 y 2006; se concentró en Bogotá (tres colegios), el Departamento del Atlántico (tres colegios) y la zona rural del Departamento de Cundinamarca (tres colegios y varias escuelas). Igualmente se realizó una revisión exhaustiva de la prensa y de la normativa oficial. El trabajo de campo, además de la observación participante y revisión de los archivos institucionales, incluyó numerosas entrevistas, reuniones y sesiones de trabajo con docentes, directivas, padres y madres, y estudiantes. Igualmente una serie de encuestas muestrales en todo Bogotá a estudiantes de grado 11, profesores y directivas. Un trabajo de campo tan ambicioso fue posible gracias a la financiación de la U. Nacional y las Secretarías de Educación de Bogotá y de Cundinamarca, y al trabajo de un numeroso equipo de investigadores y asistentes en torno al Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia.

the governability of the Colombian educative sector is defined, the valid social knowledge for the public school and pedagogy. This article is based in a field work realized between 2003 and 2006 in several departments of Colombia (Caribbean Coast, Rural zone, Capital City) by the author and researchers that belong to the RED program of the U. Nacional de Colombia. In this work are being used the results of the surveys of the city of Bogotá applied to executives, teachers and 11 grade students.

Key words: *Educative reforms - Colombia - School time - Educative policies*

Colombia es un país que ha caracterizado históricamente por un débil sistema de educación pública. La Constitución de 1991, fruto de un proceso constituyente en el que pudieron participar partidos de izquierda, desmovilizados de las guerrillas, así como sindicalistas del sector educativo, consagró por primera vez la educación como un derecho hasta el 9º grado, aunque no garantizó su gratuidad. La nueva constitución y las leyes y decretos que la reglamentaron desde 1994 abrieron un camino para el fortalecimiento de la educación pública, la participación y la democracia en la escuela. Sin embargo, en la práctica, los gobiernos desde finales de los 80 implementaron en forma desordenada políticas neoliberales que debilitaron aún más el ya precario sistema público: financiación orientada al sector privado, financiación a la demanda, focalización del “servicio” en los más pobres, externalización, incremento de la cobertura sin proporcional incremento presupuestal, reingeniería para reducir costos administrativos a costa de lo pedagógico, concentración en algunas áreas básicas y reducción de la planta docente en áreas obligatorias como artes o educación física, evaluación censal de estudiantes y distribución de los recursos a las regiones según los resultados en las pruebas... Desde finales de los 90, y bajo el liderazgo visible de Cecilia María Vélez (primero Secretaria de Educación de la Capital y luego Ministra de Educación por más de diez años), estas políticas –afinadas en su versión neoinstitucional (Burki and Perry, 1998)- se llevaron a la práctica de forma sistemática y rigurosa, y se extendieron por todo el país. La manera como se lograron estas profundas transformaciones de la escuela colombiana ha sido ampliamente tratada por diferentes autores (Miñana Blasco and Rodríguez, 2003) (Estrada Álvarez, 2004), aunque desde una perspectiva que se centra en la legislación y en el actuar de las autoridades educativas. En este caso nos ocuparemos de las transformaciones del tiempo escolar, abordadas desde la perspectiva de las autoridades educativas, pero también desde la cotidianidad y los puntos de vista de las maestras y directivas de los colegios.

La dimensión temporal se asume desde los mecanismos de distribución y regulación del tiempo por parte de las instituciones y de algunos agentes educativos. Mostraremos el papel que ha jugado la lucha por el control del tiempo en la gobernabilidad del sector educativo colombiano, en sus transformaciones hacia un modelo de mercado, así como las implicaciones pedagógicas de dicho control.

“La autoridad sobre el calendario anual (la definición cronológica, medición y secuencia de las actividades diarias y estacionales), o sobre otros instrumentos cronológicos como el reloj, no sólo controla aspectos de la vida cotidiana de las personas, sino que vincula este nivel de control con un universo más comprensivo que incorpora valores cruciales y potencias en que se fundamenta el gobierno” (Munn, 1992:109).

En un contexto de ajustes neoliberales en los que la financiación de la educación pública debe ser mínima, y orientarse a una educación mínima (lenguaje, matemáticas y “módulos valorativos para la convivencia pacífica”) para los más pobres (Hayek, 1960), los gobiernos colombianos en estos últimos años han centrado el concepto de calidad para el sector público en educación en dos aspectos: la evaluación censal de competencias a todos los niños del país en los grados 3º, 5º y 9º (especialmente en matemáticas, lenguaje y valores ciudadanos), y el incremento del “tiempo para el aprendizaje” y su uso “eficiente”, es decir, sin aumentar la inversión. Así lo reitera un asesor de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED), en el informe *Bogotá, cómo vamos de 2003*:

“Desde el punto de vista de la intensidad educativa, cabe destacar la enorme importancia que tiene para la calidad educativa haber incrementado el tiempo de aprendizaje en cuatro semanas. Varios estudios realizados en todo el mundo muestran una correlación muy alta entre el tiempo en el aula y la calidad del aprendizaje. También es plausible el esfuerzo de la administración educativa distrital y los maestros para introducir en el calendario docente dos semanas adicionales de formación y complementación”

Veamos, pues, las transformaciones que se han producido en la educación colombiana en este aspecto. Revisando la normativa desde 1980 y conversando con algunas rectoras² ya pensionadas

² En el sistema educativo colombiano, una rectora es una docente que dirige un colegio de secundaria, y una directora, una escuela de primaria. Desde el 2001 las escuelas de primaria debieron vincularse a un colegio de secundaria y las directoras fueron convertidas en coordinadoras, perdiendo autoridad y desmejorando sus condiciones laborales y salariales. Usaremos el femenino para referirnos a maestras y directivas por ser una profesión mayoritariamente femenina en Colombia.

se puede concluir que hasta finales de los 90 legalmente había una cierta flexibilidad horaria para docentes con responsabilidades específicas en las instituciones (dirección de grupo, consejerías, dirección de departamento, profesora de primaria o de secundaria...). Las directivas asignaban cargas horarias diferentes a profesoras que realizaban algún proyecto significativo para la institución o que tenían cierta proyección en la comunidad. Obviamente, esto se prestaba también para cierto clientelismo entre directivas y docentes, y no siempre las “descargas de clases” se asignaban con criterios transparentes. Igualmente la jornada escolar incluía numerosas actividades de preparación, evaluación, proyectos transversales, actividades culturales, salidas y no se circunscribía a la “dictadera de clases” como se dice en el argot magisterial. Igualmente cuando se presentaban actividades que requerían la participación de todo el profesorado, como reuniones o evaluaciones institucionales, los estudiantes “se licenciaban” (ese día no había clases). En principio las docentes debían permanecer durante toda la jornada escolar en la institución, pero en la práctica utilizaban sus influencias con la rectora o coordinadora que elaboraba el horario para agrupar las horas de clase al comienzo o al final de la jornada permitiendo así la llegada tarde o la salida temprano; incluso, intensificando clases en varios días se lograba “liberar” un día completo. Todo esto facilitaba que las docentes pudieran trabajar en otra jornada u otros días en otros colegios o universidades, pues muchas de ellas cuentan con maestría.

Esta flexibilidad y diversidad de horarios de las docentes tenía su correlato en los horarios escolares. Había jornadas únicas, matutinas, vespertinas y nocturnas. La multiplicidad de jornadas tuvo que ver con las políticas de aumento de la cobertura en las épocas que la migración del campo a la ciudad desbordó la capacidad de matrícula de las grandes ciudades. Con el fin de poder “comprimir” el tiempo escolar en varias jornadas, las horas de clase eran de 45 minutos. Es decir, que las profesoras trabajaban ocho “horas”, pero de 45 minutos, es decir, seis horas. En síntesis, el tiempo escolar en el sector público distaba mucho del modelo educativo lancasteriano, del taylorismo fabril o del panoptismo foucaultiano. Este sí era realmente un tiempo “flexible” donde casi no había día en que no pasara algo que rompiera la monotonía escolar. Más bien lo habitual era el imprevisto: una visita de una editorial o de cualquier personaje, una profesora que no había venido, una salida a un museo, un trabajo en la huerta escolar, una huelga o una reunión de profesoras, un campeonato deportivo, o un aguacero tropical como el de un paseo vallenato de los 80 (la canción decía: *“Y tú bien sabes que cuando llueve nunca hay clase en el colegio...”*). Como vimos en numerosas ocasiones, en provincia, en las zonas rurales e indígenas el ritmo se volvía

más lento con largas transiciones que hacían difícil saber dónde terminaba una actividad e iniciaba la otra. Un hecho registrado en el acta del Consejo Directivo del 20/03/96 del colegio Luis Carlos Galán en Bogotá, podría darnos una idea del nivel de autonomía que entonces manejaban las Instituciones Educativas. Un docente solicitó “*dar más tiempo para el descanso*”. El Consejo Directivo lo aprobó recortando “5 minutos del 2º bloque” de clases.

La Ley 115 de 1994 (capítulo IV) y el decreto reglamentario 1860/94 (art. 57) propusieron como meta el restaurar la jornada única aunque, cuando las necesidades del servicio educativo lo requiriesen, podrían ofrecer dos jornadas escolares, una diurna y otra nocturna, bajo la responsabilidad de una misma administración. La jornada escolar nocturna se destinaría únicamente a la educación de adultos. El decreto propuso la realización de proyectos pedagógicos y además dedicar por lo menos diez horas semanales a actividades lúdicas, culturales, deportivas y sociales. El regreso a la jornada única –es decir, la ampliación del tiempo de los estudiantes en la escuela- fue un hecho trascendental en la historia de las instituciones educativas que visitamos en Bogotá, y así lo recuerdan las docentes pues permitió realizar actividades y proyectos pedagógicos innovadores, e introducir o ampliar en la escuela el tiempo dedicado a actividades lúdicas, deportivas, laborales o productivas... Se introdujeron los comedores escolares mejorando la vida de los estudiantes más pobres. Esto no implicó el aumento de la jornada laboral de las maestras, sino que se realizó con un gran esfuerzo presupuestal en la administración del alcalde Antanas Mockus, contratando otras profesoras para las actividades en la tarde o pagando horas extra. En algunas escuelas y colegios donde los recursos no alcanzaron, los padres de familia se esforzaron por conseguirlos para pagar maestras calificadas para actividades complementarias.

Sin embargo, en la época de la administración del alcalde Enrique Peñalosa y su Secretaria de Educación Cecilia María Vélez, hubo un regreso a la doble jornada y un aumento de la ratio número de estudiantes por profesor para incrementar la cobertura sin aumentar la inversión proporcionalmente. Esto fue traumático para todos estos proyectos y para la vida escolar. Aumentaron los daños y pérdidas de materiales y equipos por la dualidad de jornadas, y el uso excesivamente intensivo de los espacios y mobiliario, deterioraron la vida en la escuela. Algunas profesoras comentaban que perdieron el interés por cuidar y arreglar los salones pues en las otras jornadas destruían los arreglos, equipos y mobiliario.

Como un paliativo a la medida anterior se establecieron jornadas escolares complementarias en las grandes ciudades con el fin de evitar las pandillas al salir de la escuela tan temprano. Para ello se comprometió desde 1999 a las Cajas de Compensación Familiar y al sector cooperativo para que destinaran parte de sus recursos a la educación no formal atendiendo de esta forma el vacío creado. En la administración del alcalde Lucho Garzón y del secretario Abel Rodríguez (2004-2006) se incrementaron los recursos en este programa con el sugestivo nombre de *Escuela – ciudad, ciudad – escuela*, pero externalizando y privatizando la educación artística, la educación física y otras áreas técnicas.

La revisión documental (actas y archivos) de los colegios muestra el inicio de la preocupación por parte de las directivas por el uso del tiempo, por la eficiencia temporal, en especial desde finales de los 90. Todos los años la discusión del cronograma y calendario escolar era importante. Una rectora enfatizaba que el calendario escolar debía garantizar horas de clase efectivas en educación básica, media y vocacionales (Acta Consejo Directivo 16/04/98, Luis Carlos Galán). Durante esta época fue recurrente la insistencia por parte de la directora de la Escuela Jacqueline de hacer “buen uso del tiempo”. Las reformas y resoluciones que trató de implementar esta directora estaban orientadas a la extensión de la jornada laboral de las docentes en la medida en que proponían que todo el trabajo de planeación y reflexión pedagógica se hiciera en jornada contraria a la del trabajo con los niños. En esta misma escuela a partir del 2000 la directora puntualiza en las actas del Consejo Directivo que la SED exigió que se tenían que hacer efectivas mil horas de clase anuales de estudio. En el calendario académico se exigió más tiempo de trabajo de las maestras y por consiguiente menos tiempo de descanso, generando así controversia entre ellas respecto a la forma en que se distribuyó el tiempo durante el receso escolar.

Las concepciones sobre el tiempo escolar se vieron modificadas en estos años cuando se reemplaza el término de “vacaciones” por el de “receso escolar”, para indicar que los estudiantes no asistían a la escuela, pero las docentes sí. Hubo, pues, reducción de sus vacaciones en dos semanas con miras a extender el tiempo de planeación institucional (Resolución 8124 de 1998). La resolución distrital generó acaloradas protestas del magisterio y enfrentamientos del sindicato con Cecilia M^a Vélez, pero al final ella ganó legalmente el conflicto. Igualmente las docentes

señalan que hubo un “alargamiento de la jornada”, por el tiempo que diariamente, después de terminar las clases, fueron obligadas a realizar reuniones.

La experiencia de Bogotá se llevó luego al nivel nacional y en el 2000, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) prepara a la opinión pública para justificar sus medidas afirmando ante la prensa que los estudiantes colombianos estaban recibiendo el 25% menos tiempo de clases que el establecido por la ley (recordemos que las profesoras trabajaban ocho “horas”, pero de 45 minutos, para poder tener dos jornadas en cada colegio). Expide entonces la Resolución 144 de enero 30 de 2001 para hacer respetar las 40 semanas de actividades pedagógicas a que tienen “derecho” los niños y niñas de todo el país con la consigna “Más días para aprender”. El objetivo era “recordar” a los Departamentos, Distritos y Municipios que el tiempo de la jornada escolar por ninguna razón debía ser utilizado en otras actividades distintas a las de “enseñanza y aprendizaje”. El MEN estipuló que las Secretarías de Educación debían estructurar y organizar el calendario académico así: a) 40 semanas lectivas para la ejecución del plan de estudios y procesos formativos de los estudiantes; b) cuatro semanas calendario -por fuera de las anteriores- para planeación, desarrollo, evaluación institucional y actualización por parte de las docentes; c) siete semanas de vacaciones al año para las docentes. Es decir que las vacaciones o “receso estudiantil” eran de once semanas.

En el 2002 se empieza a diferenciar entre “jornada escolar” y “jornada laboral” y se reglamenta en forma detallada, distinguiendo entre directivas docentes, docentes y estudiantes. A partir de julio de ese mismo año en Bogotá, por medio de una circular enviada a las rectoras por la Dirección de Recursos Humanos de la SED se les pide que cumplan con las funciones de administración de personal, a través del diligenciamiento oportuno de un instrumento de control diario de asistencia y de permanencia en la institución educativa durante toda la jornada laboral de todo el personal bajo su responsabilidad. Como pudimos ver en las actas de las instituciones visitadas, en ese año la SED comenzó a enviar mensualmente un formato para reportar el ausentismo y retardos laborales para todo el personal docente y administrativo. Si los retardos sumaban un día de trabajo laboral, se veía afectado el salario y otras prestaciones como vacaciones y primas. En el colegio Luis Carlos Galán también se agudizó el control del tiempo mediante la exigencia que impuso la rectora de firmar un libro de entrada y salida, a partir del cual se generaba el reporte de ausentismo.

La Ley 715/2001 incrementó el poder de la rectora, quitándole algunas funciones a un órgano colegiado que había sido creado a partir del espíritu participativo de la Constitución de 1991, el Consejo Directivo. Poco después, el Decreto 1850/2002 estableció que el horario será definido por la rectora –no por el Consejo Directivo- en horas efectivas de 60 minutos: Básica Primaria 25 semanales y 1000 anuales. Básica Secundaria 30 horas semanales y 1200 anuales. Como suele haber dos jornadas en la mayoría de los colegios, los niños de la mañana ingresan a las 6:30 y salen a las 12:30, y los de la tarde, de las 12:30 a las 6:30. El poder de los distintos órganos de gobierno en sus relaciones mutuas y con el nivel central se recompuso también al redefinir las competencias para regular el tiempo escolar anual y su distribución, hasta llegar a las unidades mínimas de una hora. Los niveles regionales, que también tenían cierta autonomía en el calendario para adaptarse a la diversidad nacional en cuanto a climas y períodos estacionales, también la perdieron frente al nivel central. La norma, además, definía los periodos de clase como *“unidades de tiempo en que se divide la jornada escolar para realizar las actividades pedagógicas propias del desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales y de las asignaturas optativas contempladas en el plan de estudios”*. Es decir, que perdieron legitimidad las actividades que no formaban parte de las áreas y asignaturas establecidas en el plan de estudios. Es claro que el gobierno central quiso, a través de esta medida, no sólo controlar la duración de las actividades sino definir en qué se debe ocupar el tiempo: en lo “básico”, en lo obligatorio, en los mínimos de Hayeck que, además, van a ser los evaluados con las pruebas de competencias y sobre cuyos resultados van a ser a su vez evaluados las docentes, directivas, instituciones y regiones. Algunos recursos –“de calidad”- y estímulos o bonificaciones se van a asignar de acuerdo con estos resultados. Es decir, que el tiempo escolar empieza a utilizarse como medio de cambio por parte de las administraciones en una lógica cada vez más próxima a lo mercantil. Ahora sí el tiempo escolar es también dinero.

“La regulación cambiante del tiempo de trabajo en el Occidente con lo que se ha llamado ‘mercantilización’ del tiempo ilustra igualmente el control sobre la medición del tiempo como un modo de gobierno enraizando a la persona y la actividad diaria en un orden mundial más amplio” (Munn, 1992:110).

Igualmente se quiso establecer en ocho horas diarias la jornada laboral de las maestras y directivas, y no en las seis tradicionales. La presión sindical fue muy fuerte para no aumentar las

horas presenciales en el colegio sin un incremento salarial. El balance final de esta demostración de fuerza de parte y parte concluyó así: el sindicato magisterial reconocía que la jornada laboral era de ocho horas; no se aumentaría el sueldo de las docentes; éstas cumplirían con una jornada presencial en las escuelas únicamente de seis horas, pero debían dedicar dos horas más para preparación de clases y corrección de trabajos en sus casas. Este arreglo permitía —y así se hizo— intensificar el número de horas efectivas de clase con los niños, pues las actividades preparatorias se realizarían en la casa. La percepción actual de las docentes es que su jornada es muy “apretada”, que no disponen de tiempo para nada: *“entonces nos asignan cursos, informes, trabajos, que en ocasiones se cruzan y uno no tiene la posibilidad de organizar uno mismo su horario. Además no se toma en cuenta el trabajo extra que desarrolla uno en su casa”*. Las actividades de desarrollo institucional, consideradas como el tiempo dedicado por las directivas y docentes a la formulación, desarrollo, evaluación, revisión o ajustes al Proyecto Educativo Institucional (PEI), a la elaboración, seguimiento y evaluación institucional, y a otras actividades, ya no se harán mientras estén los estudiantes en el colegio, sino en las cuatro semanas del “receso escolar”. En 1998 la U. Nacional realizó una encuesta a todas las rectoras de Bogotá sobre su percepción de la problemática educativa; una pregunta indagaba sobre “la dificultad para conformar grupos de trabajo con los docentes”, y las rectoras señalaban un valor en una escala de 0 a 5. En la encuesta de 1998 no era una dificultad seria, pues el promedio fue de 1.6. En el 2004 volvimos a realizar otra encuesta a todas las rectoras e hicimos exactamente la misma pregunta; el promedio subió a 3.6, más del doble. Todas estas medidas afectaron, además, notoriamente la jornada laboral de maestras y directivas. Sin un incremento salarial vieron aumentado el tiempo de trabajo diario y recortado el período de vacaciones.

Las más afectadas fueron las directivas (rectoras, coordinadoras) y las orientadoras o psicólogas, a las que sí se les exigieron las ocho horas presenciales. Ahora debían atender dos jornadas por el mismo sueldo (antes cobraban unas 10 horas extras semanales). La coordinadora Paulina Gómez recuerda al pie de la letra la ironía con que una funcionaria del nivel central de la SED les anunciaba estos cambios: *“Ud. ahora va a tener un horario flexible... Puede llegar en la mañana, cumplir cuatro horas, salir y hacer su vuelta en el banco o ir a preparar el almuerzo tranquilamente a su casa... y luego regresar en la tarde a cumplir con sus otras cuatro horas descansadamente...”* Siendo la profesión docente mayoritariamente femenina, la jornada de seis horas permitía desempeñarse laboralmente y

atender las labores domésticas y a los hijos menores en un país bastante machista y con un porcentaje muy alto de mujeres cabeza de hogar.

La obligación de firmar a la entrada y a la salida, y el pasar reportes de asistencia mensual, si bien han generado rechazo de muchas docentes, han logrado aumentar su permanencia en los colegios, mejorar la puntualidad y casi eliminar el ausentismo. Igualmente ha facilitado la organización de los horarios de clases, pues antes se hacían en función de la disponibilidad de las docentes, y ahora pueden organizarse en función de los estudiantes o de los proyectos pedagógicos, algo que tampoco ocurre pues se siguen ancestrales prácticas orientadas más bien a facilitar la labor del administrador del tiempo.

La falta de puntualidad y el ausentismo no son considerados como serios en la encuesta que realizamos a rectoras, coordinadoras, docentes y estudiantes. Es mayor la percepción negativa de la falta de puntualidad, que la del ausentismo. Más del 50% de las rectoras, coordinadoras e incluso docentes consideran hoy que las reformas han tenido un impacto muy positivo o positivo en el mejoramiento del uso del tiempo.

Pero con las reformas de los últimos años, el tiempo escolar que vale es el de clase. La Resolución 144 de 2001 insiste en que el tiempo de la jornada escolar por ninguna razón debe ser utilizado en otras actividades distintas a las de “enseñanza y aprendizaje”. Los tiempos dedicados a la organización y al fortalecimiento de los vínculos sociales, a todo lo que no sea académico, deben robarse, regatearse o realizarse en tiempo extra. Son tiempos marginales, de segunda, devaluados, intercambiables, aparentemente prescindibles. Son los “tiempos de utilidad marginal” parafraseando un término del estudio de los procesos de trabajo agrícola (Dumont):

“imprescindibles para mantener los mínimos de funcionamiento del centro (educativo), pero por otra parte tendían a representarse como indicadores de un esfuerzo extraordinario que los agentes se hallaban dispuestos a reducir en cuanto tenían la menor oportunidad de hacerlo” (Díaz de Rada, 1996:88).

Un estudio sobre el trabajo extra-enseñanza de las maestras de primaria en México (Aguilar, 1995) muestra la invisibilidad y subvaloración de cientos de tareas y actividades de las maestras que son fundamentales para la construcción social de la escuela. La mayoría de esas “tareas” ni siquiera aparecen en los manuales de funciones pero sin ellas la escuela no podría funcionar.

Bajo el régimen anterior todo era posible: profesores que llegaban tarde, horarios flexibles, reuniones y colectivos de profesores llevando a cabo innovaciones, formas diversas de organización... Con el nuevo régimen todo pareció homogeneizarse. En la encuesta a docentes de Bogotá, sobre diez aspectos en los que se esperaba que ellas tuvieran cierta capacidad de autonomía para tomar decisiones, valoraron que tenían muy poco control sobre el tiempo escolar y los horarios. La autonomía de las docentes frente a la jornada laboral y las regulaciones del calendario académico en las instituciones es percibida como mínima. La insistencia de la administración en la hora-clase y en que el tiempo para el aprendizaje se refiere al momento en que un grupo de estudiantes se encuentran encerrados en un salón con una profesora, ligada al hacinamiento en las aulas y la desaparición de la jornada única podrían estar llevando a una intensificación de la dimensión instrumental de la enseñanza en el sector público, en el sentido que lo ha desarrollado Díaz de Rada (1996).

Las medidas anteriores han generado en muchas instituciones la sensación de una compresión y rigidez en el tiempo escolar, con dificultades para organizar los horarios de una manera flexible. Sin embargo, hablando con las directivas, nos mostraron que la norma no niega la posibilidad de flexibilizar el tiempo escolar, por ejemplo, con horarios quincenales en lugar de semanales, o con bloques horarios más largos para desarrollar algunos proyectos en algunas áreas. No obstante, el problema en realidad radica en que actualmente las profesoras están desmotivadas, no les queda mucho tiempo en la institución para preparar clases, corregir evaluaciones, atender estudiantes, participar en reuniones, pues se han aumentado el número de clases y su duración. Sienten una recarga de trabajo, porque, por ejemplo *“el jefe de departamento o de área tiene más trabajo que cumplir y no por ello menos horas, entonces debe descuidar una de las dos, o la parte académica de dictar clases o su función como jefe”* (Taller docentes República de Colombia JT). El alargar la jornada de trabajo docente y el exigir la permanencia en la institución ha vuelto más difícil el que las docentes laboren en dos jornadas, o compatibilizar el trabajo con las responsabilidades como cabeza de familia, disminuyendo sus ingresos. Se ha convertido en un estribillo frecuente la frase *“ni un minuto más de mi tiempo para el gobierno”*, lo cual entorpece los posibles esfuerzos por flexibilizar los tiempos de las docentes y facilitar los proyectos pedagógicos innovadores. En este aspecto parecería que la autonomía institucional frente al tiempo escolar no se ha perdido desde una perspectiva legal, pero sí se han deteriorado las condiciones para que ésta sea posible en la práctica. Paralelamente a todo esto, y frente a los horarios homogéneos promovidos desde la administración y

esclerotizados todavía más por el rechazo de las docentes a un tiempo laboral flexible, se produce en la cotidianidad un estiramiento real de la temporalidad debido a una especie de “operación tortuga” permanente por parte de profesoras y de los mismos estudiantes. A través de esta ralentización generalizada del comienzo de clase, de los desplazamientos, de la ausencia de puntualidad en el cambio de clases o en las reuniones de profesoras, se produce una resistencia pasiva a este orden de cosas. El tiempo escolar, como ya señaló Hargreaves, tiene un significado micropolítico (Hargreaves, 1996). Cada vez son menos frecuentes entre las docentes los discursos sobre “aprovechar el tiempo”, aunque siempre se quejan de que “no hay tiempo”.

El tiempo escolar no parecería estar al servicio del “aprendizaje” como señalaba la campaña del Ministerio, sino al servicio del tiempo ordenado. La actividad escolar se encajona mecánicamente en duraciones, en módulos conmutables e intercambiables que no responden a las demandas temporales y a los ritmos de las mismas actividades, de las interacciones, de las personas. En varias ocasiones observamos cómo se suspendía una actividad de visualización de una película faltando diez minutos para terminar porque había “cambio de clase”. Estos módulos temporales simplifican la complejidad y multidimensionalidad del tiempo escolar (Correia, 2003). Se imposibilita la idea de proyecto, el tiempo se vuelve reversible y conmutable, intercambiable (te cambio una hora; reemplazo una hora por otra). El tiempo escolar para la administración se disocia del contexto, de los actores, de las épocas, de las coyunturas; se convierte en una unidad de medida de la producción educativa.

Lo que tenemos aquí no es el tiempo de la posmodernidad, ni el trabajo o el tiempo flexible, ni la modulación deleuziana, ni la ruptura de la linealidad temporal propia del trabajo en red, sino una especie de nuevo taylorismo donde se han afinado los mecanismos de control y la eficiencia en su uso, se han estandarizado las unidades de medida temporales; éstas se han orientado a lo “básico”, a la dimensión más instrumental de la enseñanza (“tiempo para el aprendizaje”). Igualmente, se ha construido un concepto de eficacia educativa desde la sincronización temporal de la circulación de los estudiantes por el sistema. La “unidad temporal de producción” se ha homogeneizado y simplificado, al igual que la unidad temporal laboral, mientras que se intentaba flexibilizar el horario de las docentes exigiendo de ellas una disponibilidad total que se adaptara a las necesidades de la “producción” (caso de las coordinadoras, rectoras, orientadoras, de todas las docentes en el sector privado y de las monitoras y docentes que asumen las actividades

complementarias). Un nuevo estatuto docente que permite el ingreso de todo tipo de profesionales a la docencia (enfermeras, contables, economistas, ingenieros), ha debilitado el profesionalismo; igualmente la reconversión de varias maestras “por necesidades del servicio” para asignaturas en las que no fueron formadas apunta también a configurar un empleado flexible para una unidad de producción simplificada y para la que se requieren “competencias laborales” menos especializadas (cuidar los niños en un aula de clase y mejorar sus resultados en pruebas estandarizadas sobre temas básicos). Es muy probable que en un mediano plazo reinará en la escuela colombiana el tiempo laboral flexible del nuevo capitalismo como ya sucedía en Chile desde hace años, pero las docentes del sector estatal, desmotivadas y golpeadas en su salario y en sus reivindicaciones sindicales, han adoptado la táctica de volver más rígida su disponibilidad horaria con la consigna *“ni un minuto más de mi tiempo al gobierno”*. Asociados a los cambios temporales se ha dado también una reorganización de la gestión concentrando la administración de varias escuelas cercanas en un colegio de secundaria; igualmente se han introducido recientemente sistemas de rotación de los espacios, sofisticación espacio-temporal para mejorar la eficiencia en los usos de los espacios y poder aumentar la cobertura.

No es gratuito que las políticas recientes hayan situado buena parte de sus esfuerzos para lograr la “calidad” en lo que Foucault denominó el “dispositivo de la disciplina”, caracterizado por cuatro procedimientos (distribución de los individuos en el espacio –cobertura y asignación de cupos-, distribución y ordenación del tiempo de los individuos, la capitalización del tiempo, y la composición de fuerzas que articula las anteriores) y tres instrumentos (la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen). Las reformas educativas colombianas en los últimos años siguen moviéndose básicamente en el “régimen disciplinario” en cuanto a los procedimientos relacionados con lo temporal. Únicamente las directivas han accedido a las lógicas de las “sociedades de control” en cuanto al manejo de su tiempo (Deleuze, 1995).

Las recientes políticas neoliberales y neoinstitucionales, si bien han minimizado el Estado, en lugar de debilitarlo lo han fortalecido en un grado sin antecedentes en la historia colombiana absorbiendo y transformando la energía de las tradicionales clientelas políticas y de las relaciones comunitarias para él mismo ahora sí, racional, impersonal, en la lógica del ideal weberiano para, una vez arrancada esa energía, capitalizarla para el líder político de la nueva política mediática. Al mismo tiempo, sin soltar el control, sin dejar de alimentarse de esa energía, configurada la

educación como sistema desde la lógica de las relaciones impersonales, cuantificada y presupuestada, la está entregando al mercado, al capital. El nuevo Estado ha construido ciudadanos iguales, instituciones educativas iguales, con horarios y unidades temporales iguales, y ha sido –a pesar de la Constitución de 1991 que consagraba la diversidad- indiferente a la diferencia; la única diferencia que reconoce es la frontera de la pobreza cuya definición y límites crea y maneja a su antojo con sofisticados sistemas de información (SISBEN), la frontera que le sirve para distinguir entre los que debe regular y los que debe tutelar.

Sin embargo, todo este despliegue de gestión no ha tocado en el fondo el núcleo de la escuela, el aula de clase. En las encuestas a docentes, éstas manifestaban que conservaban el control absoluto de su clase a pesar de las reformas. La vida escolar, no obstante las exigencias de la administración, se teje en la cotidianidad en las interacciones entre estudiantes, docentes, directivas, administrativos, padres de familia y su entorno. Las demandas concretas, cercanas, cara a cara, de los estudiantes pesan más que los correos electrónicos de las redes educativas del MEN o de las Secretarías. Allí se construye la autonomía que algunos pocos colegios conquistan a diario, fortaleciendo la movilización de los agentes, la democracia y la participación al interior de la institución, y negociando con los centros de poder, o con astucias y tácticas sutiles de efectos inesperados. A pesar de la aparente homogeneidad temporal del actual “sistema educativo”, los tiempos escolares siguen corriendo “*de manera extraordinariamente compleja, inesperada, complicada (...), el tiempo se pliega o se tuerce; es una variedad que sería preciso comparar con la danza de las llamas en un brasero*” (Serres, 1992:89).

Bibliografía citada

- AGUILAR C. "El trabajo extra-enseñanza y la construcción social de la escuela". En Rockwell E. (Ed.) *La escuela cotidiana*. México: FCE, 1995, pp. 120-144.
- BURKI J. and PERRY G.E. *Beyond the Washington consensus : Institutions matter*. Washington: The World Bank, 1998.
- CORREIA T.S.L. *Tempo de las escuelas, tiempos de los escolares*. Poços de Caldas (Brasil): ANPEd, 2003.
- DELEUZE G. *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 1995.
- DÍAZ DE RADA Á. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- ESTRADA ÁLVAREZ J. *Construcción del modelo neoliberal en Colombia 1970-2004*. Bogotá: Aurora, 2004.
- HARGREAVES A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.
- HAYEK F.V. *The constitution of liberty*. Chicago: The University of Chicago Press, 1960.

- MIÑANA BLASCO C. y RODRÍGUEZ J.G. "La educación en el contexto neoliberal". En Restrepo Botero D.I. (Ed.) *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003, pp. 285-321.
- MUNN N.D. "The cultural anthropology of time: A critical essay". En *Annual Review of Anthropology*, 21: 93-123, 1992.
- SERRES M. *Eclaircissements*. Paris: F. Bourin, 1992.