

## **Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias**

Soledad Vercellino<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional del Comahue, Neuquén – Argentina

**RESUMEN – Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias<sup>1</sup>.** Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el año 2012, que analiza las formas en que se (re)organiza el dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro, Argentina, que implementan programas de extensión de la jornada escolar. El estudio de casos realizado permite advertir que estas experiencias de ampliación de la jornada escolar resultan una oportunidad para ensayar algunos cambios en el formato escolar clásico, habilitando otras formas para la enseñanza y el aprendizaje. Que esas incipientes experiencias se ven amenazadas por la fuerza de la maquinaria escolar, que tiende a fagocitarlas y dificulta la configuración de un mejor tiempo escolar.

**Palabras-clave: Tiempo Escolar. Dispositivo. Espacio Escolar. Enseñanza. Aprendizaje.**

**ABSTRACT – Extension of Time and School Apparatus: opportunities and resistance.** This article presents the results of an investigation conducted in 2012. It analyzes the ways in which the school apparatus is (re)organized in primary level schools implementing a program of school day extension in the province of Río Negro, Argentina. The case study conducted warns that these experiences of school day extension are an opportunity to try some changes in the traditional school format, enabling other ways of teaching and learning. These initial experiences are threatened by the strength of the school apparatus, which tends to make the configuration of a better school time difficult.

**Keywords: School Time. Apparatus. School Space. Teaching. Learning.**

## Introducción

Este artículo recupera y relea – a la luz de estudios más actuales que venimos desarrollando – los resultados de una investigación realizada en el año 2012, que analiza las formas en que se (re)organiza el dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro, Argentina, que implementan un programa de extensión de la jornada escolar (el Programa Escuelas de Jornada Extendida).

En esa investigación nos propusimos, por un lado, describir la organización del espacio y el tiempo escolar en dichas escuelas y dar cuenta de la red que ellos configuran, es decir, de su funcionamiento como dispositivo. Por otro lado, indagar cómo la forma de organización de dichos elementos del dispositivo implica la de otros componentes de lo escolar, como ser los agrupamientos, los saberes, entre otros (Vercellino, 2013).

A tal fin, teóricamente se inscribió en los trabajos que van a analizar críticamente la forma de organización del tiempo y el espacio escolar (Husti, 1992; Escolano, 1992; Sacristán, 2009; Aguerrondo, 1998; Enguita, 2000; 2002), pero recuperándolos en su carácter de elementos constitutivos del ‘dispositivo’ escolar (Foucault, 1977; Agamben, 2011; Querrien; Varela, 1979; Alvarez Uría; Varela, 1991; Chartier; Hébrard, 2002, entre otros).

En esta comunicación discutiremos las siguientes cuestiones: en primer lugar, la forma en que he problematizado la ampliación de la jornada escolar, al pensarla en términos del dispositivo escolar. En segundo lugar, la estrategia de investigación seleccionada y finalmente, algunos de los resultados más relevantes.

## Problematizar la Extensión del Tiempo Escolar: ¿se modifican los componentes duros del dispositivo escolar?

La preocupación por el tiempo escolar es un tema antiguo en la agenda educativa, a la vez que de mucha actualidad. Es un tema que se remonta al siglo XIX. Hay registros que indican que ya por el año 1894 se discutía en los países desarrollados sobre el tiempo dedicado a la escolarización. En un informe de ese año, elaborado por el Comisionado de Educación de los EEUU se lee:

El niño de hoy debe asistir a la escuela 11,1 años para recibir instrucción como mucho, cuantitativamente, como el niño de hace cincuenta años recibió en 8 años... Apenas es necesario mirar más allá de esto para la explicación de la mayor cantidad de trabajo realizado en el alemán y el francés que en las escuelas americanas... (Department of Education USA, 1994, s/p).

El tema de la organización del tiempo escolar también es muy antiguo en el sistema educativo argentino. Ya la ley 1420, nuestra primera

ley de educación primaria del año 1884, se expedía en torno al tiempo escolar al indicar que:

[...] la instrucción primaria debe ser [...] gradual (Ley 1420, art. 2), se dividirá en seis o más agrupaciones graduales, y será dada sin alteración de grados” (Ley 1420, art. 9) “las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto (Argentina, Ley 1420, art. 14, 1884).

Pero así como es un tema de larga data, también es muy actual en la agenda educativa. Ampliar el tiempo que los alumnos pasan en la escuela es una de las recomendaciones de las políticas educativas de inicios del siglo XXI de la UNESCO, la que establece como meta alcanzar una jornada de al menos 200 días y 1.000 horas anuales. Es una de las metas educativas impuestas por la Ley argentina N° 26.075 de Financiamiento Educativo y la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la que estableció, en su Artículo 28, que “[...] las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel”.

En Argentina se registran, desde hace más de 10 años programas de ampliación del tiempo escolar. En Latinoamérica existen varias experiencias de extensión de la jornada escolar que se remontan a la década del '80 (CIPPEC 2006; Zorrilla et. al 2008).

Ahora bien, la presencia de este tema en la discusión educativa, no ha estado ni está exento de controversias y debates. Hoy los sistemas educativos del mundo discuten sobre la reducción de los tiempos de descanso al mediodía (por ejemplo, en Inglaterra); las pausas de media semana o el uso de los sábados por la mañana (por ejemplo, en Francia, Japón); sobre comenzar la mañana más tarde para evitar una primera hora de bajo rendimiento (por ejemplo en Colorado y Minesotta), sobre tener más días de clase y más largos; sobre la organización interna del horario, procurando mayor flexibilidad; o sobre el paso de jornada continua a partida como es el caso de España (Enguita, 2000; 2002; Von Koop, 1992; Mitter, 1992).

La polémica en torno al tiempo escolar y su forma de organizarlo, no ha estado ausente en nuestro sistema educativo. En ese ámbito, la discusión pedagógica se ha planteado alternativamente entre la opción por una organización del tiempo escolar en grados o en ciclos. Esto aparece tanto en las pioneras discusiones en torno a la 'gradualidad' del nivel primario que tuvieron lugar en el Congreso Pedagógico de 1882 hasta las que se desarrollaron, recientemente, en el marco de la Revisión Curricular para el Nivel Primario de la Provincia de Río Negro durante el año 2010.

Discusiones que nos muestran el carácter contingente, histórico y político de dicha organización.

Las investigaciones sobre el tiempo escolar y su duración coinciden en que incrementar el tiempo no es suficiente, sino que resulta necesario un cambio cualitativo. Hemos identificado tres grandes líneas de investigación sobre el tiempo escolar, que desde perspectivas diferentes coinciden en la preocupación por la calidad del tiempo escolar (Vercellino, 2012).

Por un lado un grupo de investigaciones que vinculan el tiempo que los alumnos pasan en la escuela con su rendimiento académico (Cotton; Savard, 1981; Mitter, 1992; Department of Education USA, 1994; 1996; Enguita, 2000; 2002; Bellei, 2009; CIPPEC, 2006; Banco Mundial, 2007; Sacristán, 2008; Llach, 2009; Valenzuela, 2009). Las mismas, han sido desarrolladas en su mayoría en los países centrales o en países que han implementado programas financiados por organismos internacionales (como el caso de Chile). Estas investigaciones arrojan como resultado que el vínculo entre tiempo escolar y rendimiento de los alumnos es poco significativo; fundamentalmente en el caso de alumnos pertenecientes a sectores sociales medios y al compararlo con los recursos comprometidos en dichas experiencias. Si bien los estudios no avanzan en explicar las razones de dicho fenómeno, varios advierten que “[...] lo estrictamente importante en el tratamiento del tiempo que se hace en educación no es su duración [...] sino lo que en él se hace” (Sacristán, 2008, p. 50), es decir, lo que otros definirán como ‘calidad del tiempo’ (Department of Education USA, 1996).

Una segunda línea de investigación da cuenta de la implementación de diferentes políticas o programas educativos de extensión de la jornada escolar (Department of Education USA, 1994; 1996; Enguita, 2000; 2002; Zorrilla, 2008; Ruz Pérez; Madrid Valenzuela, 2005). Aunque enfatizan en diferentes aspectos (la formulación de los programas, el nivel de cumplimiento de las pautas normativas el grado de satisfacción de los actores involucrados, las modalidades de implementación, etc.) coinciden en que estas reformas tienen el objetivo de crear condiciones institucionales que mejoren cuanti-cualitativamente los aprendizajes de los alumnos destinatarios y que para cumplir ese objetivo, el diseño escolar estándar debe ser modificado (Department of Education USA, 1994) o que un cambio cualitativo en el tiempo escolar implica redefinir otros componentes de lo escolar: la dimensión curricular, las formas enseñanza y de evaluación, los agrupamientos, etc. (Department of Education USA, 1996).

Finalmente, un tercer grupo de investigaciones abordan desde una perspectiva crítica la organización clásica o estándar del tiempo escolar (Husti, 1992; Escolano, 1992; Sacristán, 2009; Aguerro, 1998; Enguita, 2000; 2002). Coinciden en que la jornada escolar mantiene su estructura rígida originaria del siglo XIX, basada en una concepción técnico-racional, según la cual las unidades de tiempo son uniformes y pre-definidas. Que ese orden entra en contradicción y conflicto con los cambios acontecidos en los dos últimos siglos tanto en el ámbito social

como en el escolar y que el mismo se vincula estrechamente con diferentes tipos de pedagogías, es decir, que hay un vínculo entre la organización temporo espacial y las estrategias pedagógico-didácticas que se implementen.

Ahora bien ¿qué significa cambiar la calidad del tiempo escolar? Sostendré el supuesto de que una forma de avanzar hacia un cambio cualitativo en lo que respecta al tiempo escolar, residiría en reconocerlo como uno de los componentes estructuradores de lo escolar. Si se quiere cambiar la calidad del tiempo, es necesario revisar el formato escolar estándar.

En el campo de la investigación educativa, numerosos estudios (Hargreaves; Goodson, 2006; Viñao, 2002; Tyack; Cuban, 2001; Juliá, 2012; Bosco, 2000; Baquero; Dicker, 2007; Dicker, 2005; Baquero; Terigi, 1996; Terigi, 2006; Dussel, 2006; Gvirtz; Larrondo, 2007) han focalizado en aquellos elementos o componentes duros de lo escolar, el llamado *formato, gramática o dispositivo escolar*. Ellos nos advierten que el tiempo escolar resulta uno de esos aspectos que moldean con fuerza los procesos escolares, por eso es considerado uno de los componentes estructurales de lo escolar. Asimismo, está en estrecha vinculación con los restantes aspectos que estructuran la organización escolar, tales como la configuración del espacio, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas, etc.

Esas investigaciones también nos muestran que esos componentes de lo escolar permanecen casi inalterados a pesar de los intentos reformadores y que explican el fracaso de tales reformas. Que son elementos que resisten la inclusión de la novedad y que entran en crisis ante las modificaciones sociohistóricas y en la subjetividad de alumnos y docentes acaecidas en más de dos siglos.

Desde hace un tiempo estamos explorando la fertilidad de analizar lo escolar en términos de dispositivo, cuando se quiere estudiar el tiempo escolar, sus intentos de reforma y las vicisitudes de tales experiencias (Vercellino, 2004; Vercellino, 2015).

El de *dispositivo* es un concepto decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault (1977). Lo usa a menudo, sobre todo a partir de la mitad de los años setenta, cuando empieza a ocuparse de lo que llamó la *gubernamentalidad* o el *gobierno* de los hombres. Lo conceptualiza como:

[...] un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho [...]. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (Foucault, 1977, p. 299).

Todo dispositivo es una formación histórica específica, resultado del juego de diferentes elementos heterogéneos. Se reconoce que la potencia heurística de dicha categoría permite incorporar al análisis eventos, procesos y artefactos que parecen ser marginales pero que también son elementos fundantes de la escuela, la relación (red) que entre ellos se suscita y la performatividad, es decir, el efecto normativo que los mismos tienen como productores de subjetividad, modulador de gestos, conductas, opiniones y discursos (Agamben, 2011; Raffnsøe, 2008).

En su génesis se pueden distinguir dos momentos: empieza por cumplir una función estratégica dominante, respondiendo a una urgencia, pero luego se mantiene más allá del objetivo estratégico inicial por un proceso de sobredeterminación funcional. El dispositivo está re-movilizado para gestionar los efectos que ha producido (Beuscart; Perbaye, 2006). Es decir, tiene una función estratégica concreta y se inscribe siempre en una relación de poder. En ese sentido, Agamben (2011) y Deleuze (1991) alertarán que el dispositivo tiene la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan (Raffnsøe, 2008).

Entonces, pensar lo escolar en términos de dispositivo supone abordarlo como un conjunto de prácticas sumamente heterogéneas. La experiencia escolar – y la ampliación y modificación de su temporalidad – discurren en la urdimbre configurada por leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (adultos y niños), formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, modalidades de organización temporal de la escolaridad (niveles, ciclos, años, semanas y días); formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones (saberes u ocio), principios estéticos y morales, etc.

El dispositivo escolar supuso la aparición del espacio cerrado como forma institucional y la invención de un espacio y tiempo específicos, la destrucción de otras formas educativas; la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas y la definición de un estatuto específico de la infancia; la construcción de una realidad colectiva, pues la escuela se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez y una modalidad de gestión de esa colectividad (agrupaciones de alumnos bajo responsabilidad de al menos un adulto); el establecimiento de una relación asimétrica entre maestro y alumno; la generación de artefactos específicos de control de los cuerpos; la pre-determinación y organización por disciplinas, grados y años de los *saberes elementales*; la descontextualización del contenido científico creando el contenido escolar; el desarrollo de prácticas altamente uniformes en la transmisión de esos saberes; la instauración de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar (Querrien; Varela, 1979; Uría; Varela, 1991; 1994; Pineau, 1996).

Esto quiere decir, que la lectura de dispositivo supone cierta escala<sup>2</sup> (de Sousa Santos, 2009) y cierta resonancia<sup>3</sup> (Law, 2004). Supone otear el tiempo escolar, ya no mirando el sistema educativo, ni sólo la institución<sup>4</sup>, ni tampoco la íntima relación del docente con los alumnos, de los alumnos entre sí, o de los adultos entre sí; sino un poco más acá y más allá de cada uno, en esa red que vincula una estrategia de biopolítica (como organizar temporo espacialmente la educación de la masa infantil) con la micropolítica de la vida cotidiana. Una meso escala, podríamos señalar. Leer en términos de dispositivo es leer lo escolar en términos profundamente relacionales e históricos, es decir, en absoluto esencialistas o sustancialistas (Raffnsøe; Gudmand-Høyer; Thaning, 2014).

Desde esa perspectiva es que me he preguntado ¿Qué posibilidades tiene la escuela primaria de modificar uno de los componentes de su propio dispositivo, su organización temporo espacial?

## La Estrategia de Investigación

Como ya se adelantó, investigar el formato escolar, o más precisamente, el dispositivo escolar supone poner la mirada sobre el juego de un conjunto de elementos heterogéneos: leyes, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos (Foucault, 1977). Elementos que tienen la capacidad de orientar y modelar, conductas, opiniones y discursos (Agamben, 2011) en la escuela.

La implementación de un Proyecto de Extensión de la Jornada Escolar en la provincia de Río Negro, constituyó una oportunidad regia para investigar las posibilidades de cambio que tiene el dispositivo escolar. Dicho Proyecto, creado en el año 2006, en más de medio centenar de establecimientos educativos de nivel primario, tuvo el objetivo de brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor y mejor tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela para mejorar los niveles de retención escolar, disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad (Argentina; Ministerio de Educación de Río Negro, Resolución N° 797/06, 2006).

La aplicación del Programa supone modificaciones en varios componentes estructurales de lo escolar: no sólo se prescriben variaciones en el tiempo escolar sino también la aparición de nuevos saberes obligatorios (TICs e inglés), otros espacios para habitar y aprender (el comedor y las aulas taller), se diversifica la propuesta pedagógica al prescribirse el desarrollo de Talleres en turno escolar en el que habitualmente los niños no asistían a clases, los que deberían favorecer la expresión artística, la comunicación y la creatividad con el fin de promover la alfabetización inicial en el primer ciclo y la alfabetización científica en el segundo ciclo. Se incorporan nuevas figuras en posición *docente*: Talleristas, Maestros de Idioma Extranjero (Inglés) y el Referente Institucional TICs.

En ese marco, siguiendo ciertos criterios teóricos (como el emplazamiento de la escuela según ámbitos geográficos; el grado de readecuación de los componentes espacio temporales del dispositivo escolar a la modalidad de jornada extendida y la organización en grados o plurigrados) y otros prácticos, vinculados a la accesibilidad al campo y la viabilidad de la investigación, se seleccionaron dos escuelas que implementan el proyecto Escuelas de Jornada Extendida, realizándose un estudio de casos.

Ésta resultó una técnica de recolección y tratamiento de la información acertada a efectos de dar cuenta del carácter complejo del formato escolar, no sólo por la multiplicidad de elementos que lo componen sino por las relaciones, la red, que se establecen entre los mismos. Cabe aclarar que, como es característico de este tipo de estudios, se trató de una investigación particularista porque su objeto es un sistema restringido (las escuelas seleccionadas); es decir, ambos casos son en sí mismos importantes por lo que pueden revelar sobre el fenómeno estudiado (el dispositivo escolar de escuelas que implementan un programa de ampliación de la jornada escolar).

Tres grandes dimensiones de análisis fueron consideradas: en primer lugar las diversas configuraciones del tiempo escolar institucional, a saber: a) la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes; b) la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales y por la diagramación curricular; c) la micro e intrahistoria de la institución escolar. En ella se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas – año académico, semestre, cuatrimestre, trimestre, mes, semana, día, mañana, tarde –, o incluso, en su más desmenuzada desagregación, de cada clase o actividad. Su expresión material y escrita son los cuadros horarios y los de distribución temporal de tareas y programas. El plazo estimado como máximo para la resolución de una actividad, o el número estimado de actividades que se puede resolver en una clase. Y finalmente d) los fundamentos que sostienen tal organización (pedagógicos, políticos, administrativos, etc.).

En segundo lugar, se indagó la organización del espacio escolar, considerando: a) el emplazamiento de la escuela, b) las relaciones entre las zonas edificadas y no edificadas del recinto escolar, su distribución y usos; c) la disposición interna de las zonas edificadas, distribución y usos asignados a las distintas dependencias; d) la configuración física y la disposición interna de personas y objetos en dependencias concretas (el aula, los talleres, los espacios polivalentes); e) los espacios personales: el pupitre, el escritorio del docente, el armario y f) al igual que en el caso del tiempo escolar, también se indagaron los fundamentos que sostienen tal organización (pedagógicos, políticos, administrativos, etc.).

Finalmente, se atendieron a otros elementos concurrentes del dispositivo escolar: la delimitación de *posiciones y roles*, la de docente y la de alumno; el tratamiento que se da al saber: saberes seleccionados, predeterminados, sistematizados y estandarizados; modalidades de transmisión, evaluación y acreditación de los saberes.

Este estudio implicó, necesariamente, recurrir a múltiples fuentes de información a través de distintas técnicas. En tal sentido, ha tenido un fuerte peso relativo el análisis documental, de los 'textos prescriptivos' (Foucault, 1996), que indican el deber ser de la organización y gestión del espacio y el tiempo escolar. En nuestro trabajo constituyen estos textos prescriptivos: Leyes, Resoluciones del Consejo Federal de Educación y normas de arquitectura escolar; leyes provinciales, los distintos Diseños Curriculares que han regido en el Nivel Primario desde la transferencia de las escuelas del ámbito Nacional a la Provincia. También fueron analizados algunos documentos que acompañaron la implementación de dichos diseños, el Calendario Escolar 2011-2012 y otras normas que regulan el nivel primario y que inciden en la configuración del espacio o el tiempo escolar. Por supuesto que se han considerado las normas que regulan el Proyecto de Jornada Extendida y las que establecen la incorporación de las escuelas al Proyecto. Asimismo se han estudiado documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Proyectos de Taller, normas de convivencia, disposiciones y notas internas de las escuelas, grillas de distribución horaria, avisos y cartelera sobre organización del tiempo y el espacio escolar que observe en las salas de docentes y/o en la dirección del establecimiento.

Pero también fue necesario acceder a las escuelas, observar distintos momentos y espacios (talleres, clases, recreos, comedor) y entrevistar distintos actores que aparecían con la responsabilidad de configurar ambas dimensiones en la institución (directivos, docentes, talleristas) y desde afuera de ésta (referentes provinciales y regionales del programa, supervisores).

## **Algunos Resultados de Investigación**

*Primer resultado: la implementación de la jornada extendida resulta una oportunidad para ensayar algunos cambios en el formato escolar clásico, habilitando otras formas para la enseñanza y el aprendizaje.*

En la investigación advertimos como la configuración interna del espacio escolar lo fragmenta en una variedad de usos, funciones y jerarquías, en la que el aula sigue siendo el lugar dispuesto, de modo específico, para la enseñanza. Pero, junto a ella, en estas escuelas de jornada extendida aparecen otros espacios (laboratorio, talleres polivalentes) con otras configuraciones físicas y de objetos, que en su materialidad, dispondrían a la revitalización de estrategias de enseñanza aprendizaje alternativas a las del aula tradicional.

Con esto quiero enfatizar que en nuestra investigación advertimos como el espacio escolar, su configuración, posee una fuerte dimensión productiva: espacios más amplios, sin pupitres, a veces con solo almohadones en el piso, disponen a ciertas estrategias de enseñanza aprendizaje y no a otras. En el caso de los talleres, dicha configuración dispondría a la recuperación de la estrategia del aula taller, ya prevista en los diseños curriculares de la provincia, la que supone aprender haciendo, es decir, la que supone otras formas de acercamiento a los objetos de conocimiento, a través de actividades lúdicas, creativas-expresivas, investigativas, inventivas.

También la configuración de saberes es distinta en las propuestas de taller: se enfatizan saberes no siempre jerarquizados en lo escolar, como los artísticos, tecnológicos y los de la vida cotidiana. Asimismo, el carácter generalmente transversal de las temáticas trabajadas en los talleres, los cuales tienen a la alfabetización inicial y la alfabetización científica como nortes, exigen, en su misma formulación, la articulación de las disciplinas curriculares, no su fragmentación y atomización: es decir, las mismas propuestas temáticas exigen articular contenidos de matemáticas con los de lengua, artísticos y de las ciencias sociales.

Asimismo, si bien la configuración del tiempo extendido, el tiempo de los 'talleres' se funda en el modelo de enseñanza simultánea, agrupándose a los alumnos -en general- respetando el modelo de 'secciones' imperante en la escuela, advertimos que tímidamente se ensayan otras formas de agrupamientos: alumnos con sobre-edad que se los ubica en talleres junto a pares de su franja etaria, organización de grupos por ciclo, no por grado, etc. Sin embargo, tales intentos no logran resentir el formato estándar: se trata de experiencias puntuales (ciertos alumnos) y reservadas al espacio del taller.

Finalmente, un elemento sumamente importante que tensiona el formato escolar clásico es la no acreditación de los talleres. En el caso de las Escuelas estudiadas la información producida durante el transcurso de los talleres y demás instancias de la extensión horaria constituye un insumo más a tener en cuenta para la acreditación de los alumnos en cada una de las áreas y/o disciplinas, pero los talleres no se acreditan de manera independiente.

En ese contexto, en las entrevistas a docentes, aparecen alusiones a la *libertad*, a lo *no tan pautado*, a la posibilidad de *creatividad*. Una docente, que desde dos años atrás se desempeñaba como docente y tallerista comentó en la entrevista que mantuvimos:

Docente: el espacio del taller es más libre, tenes una planificación, pero podes dejar lugar a la espontaneidad. A la mañana tenes la carpeta, lo que tenes que cumplir antes de fin de año. (Hace gestos con sus manos, como un peso sobre su cabeza). Esa espada no pende sobre mi cabeza en el taller.

Entrevistador: hay menos contenidos para enseñar en el taller.

Docente: no. Hay muchos contenidos, de distintas áreas, interrelacionados. Por ejemplo, trabajamos con un cuento, trabajas la expresión oral, luego escribimos, dramatizamos.

Entrevistador: así no se puede enseñar y aprender en la mañana.

Docente: sí, se podría. Yo pienso que sí. Desde que estoy en el taller estoy pensando en eso. Por ahí tenemos que sacarnos esas presiones que sentimos.

Esta distinción en relación a la evaluación-acreditación del taller, hacen de este tiempo –espacio, un tiempo – espacio otro, distinto al propiamente ‘escolar’.

¿Pueden advertir quienes son protagonistas de estas experiencias la potencia de esta novedad? ¿Cómo la significan? ¿Qué sentidos dan a estas pequeñas modificaciones que acontecen?

*Segundo resultado: esas incipientes experiencias se ven amenazadas por la fuerza de la maquinaria escolar, que tiende a fagocitarlas y dificulta la configuración de un mejor tiempo escolar.*

Según Husti (1992, p. 278),

[...] si existe un ámbito en la educación en el que los principios de una práctica sean aceptados sin ser formulados o habiendo sido olvidados desde hace tiempo, funcionando en el dominio de lo implícito, éste es sin duda el de la planificación del tiempo. [...] En consecuencia, el modelo de planificación del tiempo escolar se reproduce desde hace un siglo a través de una práctica ciega, sin haber sido nunca confrontado con los cambios producidos en los principios pedagógicos, biológicos, psicológicos y sociales de la enseñanza.

En los talleres, el tiempo extendido sigue el modelo de planificación anual, aun cuando esto no esté previsto de esta manera en la norma del proyecto. En la escuela, el tiempo asignado posee una duración única, sea para enseñar lengua o matemáticas para el taller de ciencias o el de arte, sea para alumnos de primer grado o de séptimo.

La administración del tiempo se encuentra, asimismo, centralizada: no sólo las normas pautan la cantidad y frecuencia de los talleres, sino que el Ministerio de Educación aporta las grillas modelos de organización temporal.

Como señala Husti (1992, p. 282), los docentes

[...] sólo tienen una información fragmentada sobre los datos que entran en juego a la hora de estructurar la planificación del tiempo [...] Sus horarios de trabajo muestran una compleja mezcla de reglas aplicadas según las tradiciones y las relaciones internas de cada Centro. [...] El funcionamiento centralizado se vuelve fácilmente administrativo y burocrático.

En una cotidianeidad, como la escolar, caracterizada por la variedad, improbabilidad y complejidad, la repetición y regularidad carac-

terísticas de la organización temporal de las instituciones educativas analizadas se funda en las normas del proyecto que enfatizan en la normalización de las plantas orgánicas funcionales en lo que refiere a la extensión horaria.

Esto ha sido un punto que ha llamado mucho nuestra atención: en el establecimiento de la programación temporal, aparecen insistentemente razones vinculadas a la disponibilidad del recurso humano y la gestión del tiempo docente. Las instituciones educativas y el sistema educativo en general constituyen un gran ámbito laboral y, por ejemplo, los calendarios escolares y otras normas educativas, muestran toda una ingeniería para la administración de ese tiempo.

Ahora bien, también observamos la fuerte presencia de la dimensión disciplinaria en la organización temporo espacial: el tiempo y el espacio son altamente regulados para los alumnos, quien al escolarizarse deben aprender qué espacios pueden habitar, cuándo y cómo deben hacerlo. Y es también un tiempo- espacio de cuidado y control para los docentes. Las instituciones destinan mucha energía a esa tarea. Los nuevos espacios y tiempos de la jornada extendida (talleres, comedor) no escapan a esta impronta del dispositivo.

Existe, además, una dimensión estética que tiene el desarrollo de los talleres que impacta en la disciplina escolar: el taller dispone al movimiento, al ruido, escapa de la prolijidad, atenta con cierto imaginario que nos hace pensar que sólo se aprende “sentados y en silencio”. En varias entrevistas escuchamos el reclamo para que los talleres se ‘escolaricen’.

También advertimos cierta distinción que hacen las escuelas entre los ‘momentos’ de la jornada escolar: algunos entrevistados diferencian ‘espacios curriculares’ de ‘espacio Jornada extendida’ y otros aluden a los horarios ‘pedagógicos’ diferenciados de los de ‘taller’. ¿A qué se debe esta distinción entre ‘momentos’ – tiempos de la jornada escolar? ¿Los tiempos de la extensión de la jornada, los talleres, no son pedagógicos? Según su concepción programática ambos deberían ser tiempos de desarrollo de contenidos curriculares, a la vez que la estrategia didáctica de ‘aula taller’ también está prevista en el Diseño Curricular, por lo tanto no es privativa de aquellos. Las únicas diferencias efectivas entre uno y otro parecerían residir en el espacio en el que se desarrollan y la no acreditación de los saberes que se proponen en los talleres.

Estos esfuerzos por la ‘distinción’ podrían estar dando cuenta de cierta dificultad para integrar el tiempo agregado a la propuesta de cada institución.

*Tercer resultado: Analizar las escuelas que implementan un proyecto de extensión de la jornada escolar nos ha permitido reconstruir el dispositivo escolar en su carácter de red, en el que actúan de manera interdependiente distintas soluciones estratégicas que lo escolar ha ido encontrando en su desarrollo.*

Como ya se adelantó, optar por la categoría de dispositivo para pensar la ampliación del tiempo escolar, supone interpelar sus formas de organización y sus intentos reformadores, como formaciones históricas específicas, resultado del juego de diferentes elementos de rai-gambre praxiológica, por demás heterogéneos, que han cumplido una función estratégica inicial, respondiendo a una urgencia, pero que luego se mantiene más allá de ese objetivo estratégico por un proceso de sobredeterminación funcional (Beuscart; Peerbaye, 2006).

Son hilos de una red, líneas que se enlazan, cruzan, imbrican y forman nudos, que sostienen y constriñen la experiencia escolar (Vercellino, 2015); se tratan de prácticas profundamente estratégicas, que tienen la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan (Raffnsøe, 2008).

Entre las soluciones estratégicas más importantes vinculadas al tiempo, que dan forma al dispositivo escolar, podemos resaltar:

a) la organización de la escolaridad en niveles y la anualización del ciclo lectivo. La periodización de la vida escolar, desde la primera infancia hasta la adultez, en niveles, primero y en años, luego, es una solución estratégica que el sistema educativo ha encontrado para la enseñanza masiva. Este tipo de organización (que registra cierto isomorfismo a nivel mundial, tal lo muestran Ramírez; Ventresca, 1992), resulta una derivación elaborada de la organización del tiempo en nuestras sociedades que se ha materializado en la organización curricular al ordenarse los propósitos y contenidos previstos para el nivel primario en siete grados/años y al establecer un año escolar o año lectivo como el tiempo ideal previsto para el cumplimiento de cada uno de ellos (en este último aspecto se observa la tendencia a incrementar la cantidad de días de clases efectivos durante ese año escolar, llegando a los 190 días).

b) La progresividad de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares-curriculares. Los componentes básicos de cada una de las áreas disciplinares (fundamentos, propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación) se han organizado en ciclos, que contienen los años escolares. La organización ciclada se combina con una norma anual de acreditación de saberes que será analizada más adelante. El orden disciplinar del currículo aparece más o menos explícitamente como marco de referencia para las propuestas de taller en la extensión de la jornada. Ahora bien, las características pedagógico-didácticas del aula taller, la transversalidad de las temáticas propuestas, sumadas a la suspensión de la exigencia de la acreditación de los talleres, parecería disponer más hacia la articulación e integración de las disciplinas curriculares que a la atomización de las mismas, así como permitir un ritmo de progresión variante de las mismas.

c) La acreditación y certificación anual de los conocimientos escolares. Diversos cambios se han producido históricamente en las

normativas que regulan en esta provincia la evaluación, acreditación, certificación y promoción de los alumnos. Sin embargo esos cambios muestran la reaparición de un problema que el sistema educativo no puede resolver, y que no deja de insistir: el maridaje que, de hecho, se ha producido entre una organización gradual de los contenidos y su anualización. El debate parece plantearse en términos de establecer qué saberes son los más relevantes, las áreas curriculares acreditables y las no acreditables; determinar cuál es el mínimo de aprendizajes que se deben acreditar (de eso trata la discusión en torno a el valor de Poco satisfactorio o de Satisfactorio como calificación mínima para promocionar) y la organización de tiempos 'especiales' (tiempos de recuperación, tiempos complementarios) para lograr los aprendizajes que no se lograron.

Esta norma se suspende en el caso de los talleres que se desarrollan en la extensión de la jornada escolar. La información producida en los talleres es un insumo más a tener en cuenta para la acreditación de los alumnos en cada una de las áreas y/o disciplinas (Res. CPE N° 959/08), pero ellos no se acreditan. Esta modificación en un elemento sensible del dispositivo escolar, como lo es la acreditación y certificación de saberes, en las escuelas bajo estudio tienen un efecto paradójico: por un lado, se transforma en una oportunidad de brindar mayor flexibilidad a dichos espacios, promover estrategias de enseñanza más integrales y vinculadas a saberes prácticos y expresivos y aprendizajes vinculados a la creatividad, lo lúdico, la investigación; pero por otro lado opera, simbólicamente otorgando una jerarquía y relevancia menor al tiempo, aprendizajes y enseñanzas que allí acontecen en relación a los de las áreas curriculares: el tiempo y el espacio tradicional es referido como *pedagógico, curricular*, con un halo de seriedad y filiación escolar que no tienen el espacio-tiempo extendido.

d) La enseñanza simultánea para lo cual se agrupan los alumnos en secciones. En la enseñanza simultánea, se anudan elementos temporales (como es la organización según un ritmo progresivo de los propósitos y contenidos curriculares), con un elemento espacial, la configuración de las personas en el espacio escolar. Es el punto, en el que no sólo los cuerpos sino también las mentes se ordenan espacialmente: la sección escolar es ese agrupamiento estable de los alumnos, conformado según un criterio de niveles de instrucción previamente acreditados (que no son otra cosa que conocimientos, habilidades gradualmente distribuidos) y según el espacio disponible asignado, que pasa a estar 'a cargo', bajo la responsabilidad de un adulto.

Los criterios para agrupar a los alumnos han variado históricamente, en momentos ha sido el 'nivel de maduración para la lectoescritura y el cálculo' o la *edad mental* del niño, en otros la acreditación de los criterios de logro de la etapa/año/grado anterior. En las escuelas rionegrinas y según las normas curriculares y de evaluación y acreditación de los saberes, prima hoy este último criterio para agrupar a los alumnos.

La configuración del tiempo extendido, el tiempo de los *talleres* se funda en el modelo enseñanza simultánea, agrupándose a los alumnos, en general respetando el modelo de *secciones* imperante en la escuela. Tímidamente se ensayan o exploran otras formas de agrupamientos. Sin embargo, tales intentos no logran resentir el formato estándar: se trata de experiencias puntuales (ciertos alumnos) y reservadas al espacio del taller.

e) La preeminencia de un modelo de organización de las secuencias temporales anuales, semanales y diarias de tipo uniforme, repetitivo, estandarizado y centralizado. Las propuestas para cada jornada escolar en el que se intercalan tiempos de clases (a cargo de maestros de grado y especiales y/o talleristas), con tiempos de recreación y tiempo para la comida (desayunos, almuerzos y meriendas) se proponen de manera uniformes para todos los días de la semana, todas las semanas, de manera anual.

La programación del año escolar se establece, de manera minuciosa y centralizada en los Calendarios Escolares y se realiza en función de factores diversos: de orden higiénico, de tipo geográfico y climatológico, según razones de significación política y religiosa, o de tipo corporativo/profesional y en función de la organización o gestión del tiempo del trabajo docente.

En lo que respecta al tiempo de la extensión horaria, la administración del mismo se encuentra también centralizada (la norma, que alude a la autonomía de las instituciones para ensayar otros tiempos y espacios, pauta, sin embargo, la cantidad y frecuencia de los talleres y el nivel ministerial aporta las grillas modelos de organización temporal), observándose una fuerte incidencia en la planificación del tiempo, del interés por normalizar las plantas orgánicas funcionales de las escuelas y la regulación de la organización o gestión del tiempo del trabajo de los talleristas, en particular.

g) El privilegio, en el establecimiento de la programación temporal, de razones vinculadas a la disponibilidad del recurso humano y la gestión del tiempo docente. Las instituciones educativas y el sistema educativo en general constituyen un gran ámbito laboral y tanto los calendarios escolares como las grillas que organizan el tiempo en las instituciones analizadas (tanto en lo que refiere a las horas curriculares como a los talleres) muestran toda una ingeniería para la administración de ese tiempo, la que se realiza en función del recurso humano disponible: cantidad máxima de talleristas que permite la norma, cantidad de docentes especiales con que cuenta la escuela, carga horaria de cada uno de ellos.

A nivel institucional el tiempo en la escuela, es 'tiempo de trabajo docente', es un tiempo de cuidado de los alumnos, tiempo asignado para estar a cargo de ciertos sujetos o del cuidado de ciertos lugares.

Como señala Terigi (2007) estos elementos del dispositivo escolar suelen considerarse indistintamente, como si fueran solidarios cada

uno de los otros, pero en rigor se trata de arreglos independientes. Los mismos se encuentran atravesados por un pensamiento de tipo poblacional.

Así, por ejemplo, en la definición de las secciones escolares, en el ordenamiento de los alumnos bajo ese criterio, intervienen como variables (a la hora de establecer el número óptimo de alumnos por cada agrupamiento) el carácter rural o urbano de la escuela. Asimismo, las secciones son unidades de organización escolar que son medidas, clasificadas y anticipadas por “la aritmética política del Estado” (Popkewitz, 2000, p. 06). Analizar el emplazamiento de la escuela supone ubicarse al nivel del pensamiento de Estado, que es un pensamiento de tipo poblacional: dicha categorización de las escuelas en rurales o urbanas (y toda la serie de sub-distinciones), la definición del radio escolar, el uso de tales criterios para definir la focalización del Proyecto Escuelas de Jornada Extendida en pos de la equidad educativa, nos hablan de la presencia de una política estatal del espacio.

Ahora bien, el análisis de los casos bajo estudio, por su parte, nos muestra como ese tipo de cálculo es desbordado por la escasa información disponible (sobre el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela), la insuficiencia de las categorías históricamente utilizadas (como el de ruralidad) y por las prácticas de los sujetos que no conocen de radios o criterios de focalización (sectores medios que asisten a estas escuelas atraídos por la propuesta, más allá de la (des)ubicación del radio o ámbito de las mismas).

### **A Modo de Cierre: otro tiempo escolar requiere de un espacio para pensar la novedad, en el que tramitar la experiencia y producir saberes**

La investigación que presentamos en este artículo nos ha permitido advertir la escasa permeabilidad del dispositivo escolar a modificar sus componentes más duros, como son el espacio y el tiempo. Existe una estructura, formato o gramática difícil de conmovir, constituida por una compleja red entre leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares, criterios arquitectónicos, formas de selección y organización de los contenidos escolares, todos ellos elementos imbricados, superpuestos y más o menos solapados. A esto se suma el basamento histórico de esa red, que hunde sus raíces hasta los inicios del sistema educativo argentino y se consolida (tal vez petrifica) con el correr del tiempo y a la creciente centralidad en las decisiones que atañen, fundamentalmente, a la organización de la temporalidad escolar.

Como señalamos más arriba, con los talleres, con esa modalidad de ampliación del tiempo escolar, se provén nuevas condiciones de escolarización.

Ahora bien, hemos observado que la vinculación entre esos otros formatos escolares y las concepciones y posibilidades de enseñanza, aprendizaje, evaluación, etc., se encuentra ausente, no se explicita ni discute, ni en los documentos que apoyan el desarrollo del Proyecto, ni en el discurso de los actores involucrados en el mismo.

Queremos señalar que si se busca habilitar nuevas/otras oportunidades de aprendizaje, promoviendo otras condiciones de escolarización, es necesario, para que ello se concrete, que las formas de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación comiencen a ser pensadas en vinculación con esas condiciones de escolarización. Cabe preguntarse ¿Se promueven iguales relaciones con el saber y con el aprender (Charlot, 2008) en situación de taller que en situación de aula tradicional? Si se promueven nuevas formas de relación con el aprender, ¿cómo impacta eso en: a) las formas de evaluación y acreditación de saberes; b) la estética, las formas de estar y habitar el aula; c) la propia relación del docente con el saber? Entendemos que es una obligación de quienes diseñan estas políticas habilitar espacios para que el análisis del vínculo entre condiciones de escolarización/ formato escolar y posibilidades de enseñanza y de aprendizaje, aparezca, que sobre ello se charle, discuta, escriba, comparta. Que no es otra cosa que promover la capacidad para investigar los problemas de la enseñanza, comunicando los saberes que se generan en el marco de la experiencia de innovación, “[...] estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema” (Terigi, 2003, p. 10).

Un tiempo de análisis en el que, sospechamos, se debería recuperar ‘el resto’, aquello de la experiencia docente que es del orden de lo inconfesado, de eso que dio resultado pero que no sería correcto enunciar como una buena práctica, porque pareciera que cierto ‘deber ser’ pedagógico los censuraría.

Partir de esos pequeños actos, que hacen del tiempo de los alumnos – y del tiempo docente mismo – una travesía. Una travesía, nos dice de forma bella Carlos Skliar, “[...] es la diferencia entre el tiempo que pasa y lo que pasa en el tiempo. O, quizá, la diferencia que hay al interior del tiempo que pasa. Diferencia como intensidad, tiempo como hondura” (Skliar, 2014, p. 03).

La tarea no es fácil. El dispositivo escolar configura un formato o gramática que resulta difícil de conmovir.

Ahora bien, entendemos que la implementación de estas políticas, la experiencia que docentes y alumnos están transitando son oportunidades regias para arremeter y pensar(lo) de otro modo. Y entendemos nos cabe a los universitarios y a la universidad ser sus compañeros en esa empresa. Entiéndase esto último como un ofrecimiento de colaboración escuela-universidad.

Recibido en 22 diciembre de 2015  
Aprobado en 11 de mayo de 2016

## Notas

- 1 La autora agradece la lectura atenta y los aportes enriquecedores que a este artículo ha realizado la Doctora Marta E. Anadón (Université du Québec – Universidad Nacional de Río Negro).
- 2 Señala Boaventura de Sousa Santos “[...] no observamos fenómenos. Observamos las escalas de los fenómenos. Un fenómeno dado sólo puede ser representado en una escala dada. Cambiar la escala implica cambiar el fenómeno. Cada escala representa un fenómeno y distorsiona o esconde otros” (Santos, 2009, p. 66-67).
- 3 Law (2004) nos advierte que todo método de investigación funciona mediante la detección y la creación de periodicidades en el mundo. Basado en una ontología que asume que lo real es abrumador, excesivo, enérgico, un conjunto de potencialidades y un flujo en última instancia indecible; el método en tanto resonancia, reconoce que detecta varias periodicidades, patrones o formas de onda en el flujo, pero amplifica y retransmite sólo unos pocos mientras, necesariamente, silenciando a los otros. La cuestión es, en última instancia, una decisión del investigador: en la multiplicidad del campo observado, él definirá no sólo a qué dará visibilidad, sino también, entidad, existencia.
- 4 Foucault (1985) aclarará que el dispositivo excede la institución.

## Referencias

- AGAMBEN, Giorgio. ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, México, v. 26, n. 73, p. 249-264, 2011.
- AGUERRONDO, Inés. *América Latina y el Desafío del Tercer Milenio: educación de mejor calidad con menores costos*. Chile: Preal, 1998.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1991.
- ARGENTINA. Ley 1420 de Educación Común (1884). *Colección de Leyes y Decretos*, Tomo 1, 1884.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación de Río Negro. Resolución n. 797/06. 2006.
- BANCO MUNDIAL. Uruguay. Equidad y calidad de la Educación Básica. Uruguay: Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano. Unidad de gestión de países para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay y Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (Informe N° 38082), 2007. Recuperado de <<http://sit-eresources.worldbank.org/INTURUGUAYINSPANISH/Resources/educacion.pdf>>. Acceso en: 05 jan. 2015.
- BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela. *Las Formas de lo Escolar*. Argentina: Estante, 2007.
- BAQUERO, Ricardo; TERIGI, Flavia. En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, España, v. 2, p. 1-16, 1996.
- BELLEI, Cristián. Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, v. 28, n. 5, p. 629-640, 2009.
- BENITO, Agustín Escolano. Tiempo y educación: notas para una genealogía del almanaque escolar. Madrid: *Revista de Educación*, n. 298, p. 55-79, 1992.
- BEUSCART, Jean-Samuel; PEERBAYE, Ashveen. Histoires de dispositifs. *Terrains & Travaux*, [S.l.], Mendeley, n. 11, p. 3-15, 2006.

- BOSCO, María Alejandra. **Los Recursos Informáticos en la Tecnología Organizativa y Simbólica de la Escuela**. Estudio de Caso. 2000. Tesis (Tesis doctoral en Filosofía y Ciencias de la Educación) – Dpto. de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **La Relación con el Saber**. Argentina: Libros del Zorzal, 2008.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **La Lectura de un Siglo a Otro: discursos sobre la lectura (1980-2000)**. España: Gedisa, 2002.
- CIPPEC - Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. **Estudio para la Implementación de una Política Nacional de Extensión de la Jornada Escolar**. Argentina, 2006.
- COTTON, Kathleen; SAVARD, William G. Time Factors in Learning. **Research on School Effectiveness Project: Topic Summary Report**. 1981.
- DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? **Michel Foucault, Filósofo**. Barcelona: Gedisa 1991, P. 155-163.
- DEPARTMENT of Education USA. **Prisoners of Time** [Prisioneros del tiempo]. Washington, DC: National Education Commission on Time and Learning. 1994. Recuperado de <<http://www2.ed.gov/pubs/PrisonersOfTime/TitlePage.html>>. Acceso en: 05 jan. 2015.
- DEPARTMENT of Education USA. **The Uses of Time for Teaching and Learning. Studies of education reform** [Los Usos del Tiempo en la Enseñanza y el Aprendizaje. Estudios de la reforma educativa]. Washington: Office of Educational Research and Improvement. 1996. Recuperado de <<http://www2.ed.gov/pubs/SER/UsesofTime/title.html>>. Acceso en: 05 jan. 2015.
- DIKER, Gabriela. Los sentidos del cambio en educación. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (Org.). **Educación: Ese acto político**. Buenos Aires: Del estante, 2005. P. 127-138
- DUSSEL, Inés. De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? In: TERIGI, Flávia (Org.). **Diez Miradas Sobre la Escuela Primaria**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **La Jornada Escolar Continua en España: dinámica y efectos**. Conferencia presentada en Seminario Intemacional Complutense "Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar". Madrid, 2002. Recuperado de: <<http://es.scribd.com/doc/35952996/La-Jornada-Escolar-Continua-SI-Ritmos-y-Jornada-UCM-2002>>. Acceso en: 05 jan. 2015.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **La Jornada Escolar**. Barcelona: Ariel, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión**. Trad. Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina: 2002. P. 129.
- GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14-15, p. 10, 2007.
- HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor. Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. **Educational Administration Quarterly**, Madrid, v. 42, n. 1, p. 3-41. 2006.
- HUSTI, Aniko. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. **Revista de Educación**, Paris, n. 298, p. 271-305, 1992.
- JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2012.

- LAW, John. **After Method: mess in social science research**. London: Routledge, 2004.
- LLACH, Juan, et al. Do longer school days have enduring educational, occupational, or income effects? A natural experiment in Buenos Aires, Argentina [with comment]. **Economía**, Buenos Aires, p. 1-43, 2009.
- MITTER, Wolfgang. Tiempo escolar y duración de la enseñanza escolar en Alemania: una comparación a nivel europeo. **Revista de Educación**, Madrid, n. 298, p. 221-233. 1992.
- PINEAU, Pablo. La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. CUCUZZA, Rubén (Org.). **Historia de la Educación en Debate**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Sociología Política de Las Reformas Educativas**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.
- QUERRIEN, Anne; VARELA, Julia. **Trabajos Elementales Sobre la Escuela Primaria**. Madrid: La Piqueta, 1979.
- RAFFNSØE, Sverre. Qu'est-ce qu'un dispositif? **Symposium**, Canadá, p. 44-66, 2008.
- RAFFNSØE, Sverre; GUDMAND-HØYER, Marius; THANING, Morten S. Foucault's dispositive: The perspicacity of dispositive analytics in organizational research. **Organization**, 2014.
- RUZ PÉREZ, M. A; MADRID VALENZUELA, Ángela. **Evaluación Jornada Escolar Completa (Resumen Ejecutivo)**. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Estudios Sociológicos, 2005.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social**. Argentina: Morata, 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **El Valor del Tiempo en Educación**. Argentina: Morata, 2008.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social**. México: Siglo XXI, 2009.
- SKLIAR, Carlos. Ocho cuestiones y dos paréntesis sobre la escritura y la lectura frente al lenguaje perdido en las instituciones. **Errancia Politéticas**. México Fondo de Cultura, 2014.
- TERIGI, Flavia. **Diez Miradas Sobre la Escuela Primaria**. Buenos Aires: Siglo XXI Bs. As, 2006.
- TERIGI, Flavia. Enseñar en las otras primarias. **El Monitor**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. V. 14, 2007.
- TERIGI, Flavia. **La Aceleración del Tiempo y la Habilitación de la Oportunidad de Aprender**. Buenos Aires: Manuscrito no publicado, 2003.
- TYACK, David; CUBAN, Larry. **En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas**. México: Fondo de Cultura, 2001.
- VALENZUELA, Juan Pablo et al. Causas que Explican el Mejoramiento de los Resultados Obtenidos por los Estudiantes Chilenos en PISA 2006 Respecto a PISA 2001. Aprendizajes y Políticas. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, MINEDUC, Chile, 2009.
- VARELA, Julia. Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España. In QUERRIEN, Anne (Ed.). **Trabajos Elementales Sobre la Escuela Primaria (171-198)**. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1994.
- VERCELLINO, Soledad. La (Des) Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psico-pedagógico desde la perspectiva de M. Foucault. **Kairos Revista De Temas Sociales**. San Luis, v. 8, n. 13, 2004.

VERCELLINO, Soledad. La (re) organización del dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de extensión de la jornada escolar. **Propuesta Educativa**, n. 39, p. 92-94, 2013.

VERCELLINO, Soledad. La ampliación del tiempo escolar: ¿se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, v. 16, n. 3, p. 9-36, 2012.

VERCELLINO, Soledad. La metáfora de la red en el concepto foucaultiano de dispositivo. **Oficina do CES**, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, n. 425, p. 1-15, jun. 2015.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Morata, 2002.

VON KOOP, Botho. El tiempo escolar en el Japón. Madrid: **Revista de Educación**, n. 298, p. 235-269, 1992.

ZORRILLA, Margarita; LANGFORD, Patricia; RAMÍREZ, Elsa; GARCÍA, Leonor. Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa nacional escuelas de tiempo completo. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. 2008. Recuperado de: <<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/evaluacionesext/petc/2008/evaluaciones/informepetc.pdf>>. Acceso en: 05 jan. 2015.

**Soledad Vercellino** es licenciada en Psicopedagogía (UNComa), Magister en Sociedad e Instituciones (UNSL). Professor e pesquisador de la Universidad Nacional del Comahue y de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. E-mail: soledad.vercellino@curza.uncoma.edu.ar