

Diversidad y tiempo integral

La garantía de los derechos sociales

JAQUELINE MOLL*
GESUÍNA DE FÁTIMA ELIAS LECLERC**

RESUMEN: El artículo sitúa la temática en el campo de la creación, afirmación y garantía de los derechos sociales, a partir del trinomio educación, diversidad y tiempo integral, bajo el reconocimiento de las diferencias y de los diferentes. El tiempo integral es visto como condición de calidad para consolidar el derecho a la educación.

Palabras clave: Educación en tiempo integral. Programa Más Educación. Diversidad. Derechos. Política intersectorial.

Introducción

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive...

(MARTÍ apud MÉSZÁROS, 2005, p. 58)

A los diez años de promulgación de la Ley nº 10.639, que tornó obligatoria la inclusión de la cultura africana y afro brasileña, en los currículos de las (BRASIL, 2003; 2013a), celebrando, también, un año de la política de cuotas, en las universidades e institutos federales (BRASIL, 2012; 2013b), la comprensión del derecho a la educación, para garantizar la vida humana, en su plenitud y que tiene en la construcción de la autonomía y de la emancipación su objetivo principal, tornase imperativo para el debate a que este texto se propone.

* Doctora en Educación. Profesora asociada de UFRGS. Colaboradora de la Universidad de Brasilia [*Universidade de Brasília*] y Directora de Currículos y Educación Integral de la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de [*Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação*]. Brasília/DF - Brasil. E-mail: <jaqueline.moll@mec.gov.br>.

** Doctora en Educación. Analista Técnica de Políticas Sociales, de la Carrera de Desarrollo de Políticas Sociales del Ministerio de Planificación [*Ministério do Planejamento*], designada en el Ministerio de Educación [*Ministério da Educação*]. Fortaleza/CE - Brasil. E-mail: <gesuina.leclerc@mec.gov.br>.

En estas consideraciones iniciales, hay que resaltar el hecho de los niños y hombres negros de 15 a 29 años, que viven en las periferias y áreas metropolitanas de los centros urbanos, con baja escolaridad, tener el homicidio como principal causa de muerte. Los datos del Ministerio de la Salud [Ministério da Saúde] mostraron que, en 2010, más de la mitad de los 49.932 muertos por homicidios eran jóvenes, negros y del sexo masculino (BRASIL, 2013c; WAISELFISZ, 2012). Sin embargo, la experiencia no haya captado esa dimensión, eran jóvenes con trayectorias escolares interrumpidas o inexistentes. Ese hecho se vincula a la necesidad de políticas intersectoriales que procuran entrada en la escuela e interfaces para la efectución de derechos que, históricamente, fueran silenciados o simplemente excluidos.

[...] la educación integral es inscrita en el campo de las políticas de acción afirmativa, prioritariamente, no exclusivamente, para las clases sociales históricamente excluidas o con acceso restringido a los bienes culturales y materiales, en función de sus condiciones concretas de existencia. [...] está asociada a las luchas para que la acción afirmativa sea vivenciada como un proceso de inserción societaria. Esa posibilidad está representada en las prácticas de educación integral que no se consideran a la organización interna de la escuela, porque refuta los presupuestos de Foucault en relación a las instituciones totales: 'cuarentena entre la pobreza y la pobreza honesta' (Foucault apud Ignatieff, 1981, p. 173). El propósito de conjugarse abrigo, ocio, actividades formativas (educativa, correccional o terapéutica) para retirar los niños y niñas de la calle, vinculase a la creencia ilusoria en una escuela regeneradora que 'domestica, cuida, ampara, ama y educa', y en los caso de la escuela básica, 'poniendo en las manos femeninas la responsabilidad de guiar la infancia y moralizar los costumbres' (Almeida, 2006, p. 65). (LECLERC; MOLL, 2012a, p. 39).

El trinomio educación, diversidad y tiempo integral, presupone reconocimiento de las diferencias y de los diferentes y la escuela de tiempo integral solo tiene el sentido con esta base: constituida por una educación integral que construye sujetos de su destino, que desalienta, emancipa y, con eso, promueve una sociedad más igualitaria.

El camino recorrido por los derechos en nuestro país auxilianos a enunciar afiliación teórica a una concepción de educación popular caracterizada por la valoración de la pluralidad de saberes, de la relación interpersonal como chiste para el aprender y el enseñar, de la lectura del mundo como acto político integrante del proceso auto educativo de la sociedad (STRECK, 2008). Esa concepción no separa las políticas sociales de las políticas económicas. Las políticas estructuradoras (seguridad social, de salud, asistencia social y seguridad alimentaria), así como las de promoción social (trabajo, renta, educación, desarrollo agrario y cultura) encuentran su efectividad cuando convergen a las agendas transversales. El trinomio en cuestión ofrece materialidad para tal convergencia, al poner en su centro la cuestión de los sujetos políticos, por medio de las agendas transversales y sus temas: la igualdad de género, las pautas LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transgéneros), la igualdad racial, los pueblos indígenas, los niños y adolescentes, la juventud, los ancianos, las poblaciones de calle y otros¹.

Cuestiones de primer orden, puestas por Istvan Mészáros (2005), según bien sintetiza Ivana Jinkings (2005), aportan los interrogantes que, necesariamente, sostienen esa reflexión y las acciones en curso, en Brasil, en las cuales la escuela de tiempo y la educación integral tienen su significado potencializado:

¿Cuál el rol de la educación, en la construcción de un otro mundo posible? ¿Cómo construir una educación cuya principal referencia sea el ser humano? ¿Cómo se constituye una educación que haga las transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales necesarias? (JINKINGS, 2005, p. 10).

La articulación, posible y necesaria, entre los temas acá propuestos tornase adecuada, en esa confluencia de interrogantes. La variable tiempo se instituye en esa relación como condición de calidad para la consolidación del derecho a la educación. Pero, más allá de ese aspecto, el tiempo compone el escenario para la restitución de humanidad al acto de educar, en la medida donde más tiempo y más tiempo con un nuevo significado, permite diálogos donde cada uno hable sobre sí, cuente su vida e historia, componiendo los mosaicos propios de la diversidad, históricamente silenciados, en la vida escolar. Y, en ese sentido, la educación referenciada en sus sujetos podrá recuperar el ser humano como referencia, apuntando a transformaciones societarias, que pasan inevitablemente para la escuela.

Tiempo integral como marco sectorial

El Programa Más Educación constituye el marco sectorial de referencia, como amalgama de fuerzas que configuran el campo emergente de educación integral en tiempo integral. Sea por su carácter propositivo, sea por el hecho de constituirse como una experiencia abierta y pública, objeto de críticas y de reformulación (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2012). El programa fue instituido por la Resolución Interministerial [Portaria Interministerial] nº 17/2007 y reglamentado por el Decreto nº 7.083/2010 como estrategia inductora del gobierno federal para la ampliación de la jornada escolar (LECLERC; MOLL, 2012b). Esa estrategia desencadenó procesos inéditos, en términos de escala nacional, en alianza con los sistemas de enseñanza, pretendiendo ejercer rol coadyuvante. Considerando el énfasis de este artículo, evidenciamos tres retos² llevados a público por la estrategia para calcular el pasaje de un programa a una política pública: 1) vivenciar una escuela que tenga jornada con la duración continúa³ igual o superior a siete horas diarias, durante todo el año lectivo, comprendiendo el tiempo total que un mismo alumno en ella permanece; 2) vivenciar currículos como caminos formativos del estudiante, constituido por sus experiencias escolares y comunitarias, con la ciencia, la tecnología, la cultura, el mundo del trabajo, el arte, el deporte, el ocio, las políticas públicas; la vivencia

del respeto al medio ambiente, a la diversidad étnica, territorial, de clase, de género y de orientación sexual; 3) afirmar una escuela con una jornada única, para todos los alumnos.

Es en ese cuadro que gana relevancia apuntar la jornada de la escuela de educación integral, en tiempo integral, como condición para efectución de la jornada de trabajo de 40 horas semanales de los profesores y otros profesionales de la educación, en una misma escuela. Esa jornada sirve como moldura para calificar las condiciones de trabajo, en la escuela: con horas actividades para preparación y evaluación del trabajo didáctico, estrategias de comunicación con las familias de los estudiantes y la comunidad, colaboración con la administración de la escuela, reuniones pedagógicas, perfeccionamiento profesional, de acuerdo con la propuesta pedagógica. Las condiciones de trabajo se refieren al todo de la escuela: limpieza, seguridad, vestuario, alimentación, registros de secretaría, biblioteca, transporte escolar, apoyo a la investigación y al estudio individual, a los ensayos, entre otros que dicen respeto a la dimensión educativa de la cual todos los trabajadores de la escuela participan.

Esa dimensión educativa no es pasible de tercerización. Hay que llamar la atención, acá, para la característica de las relaciones interpersonales que caracterizan el ambiente escolar, trayendo al debate los diferentes profesionales que trabajan en la escuela, asegurando las condiciones de formación y cuidado indisociables en el acto educativo. Los argumentos de este texto podrán ser válidos si apuntan como nuevos derechos, y derechos ampliados pueden alargar el espacio institucional, representado por la esfera gubernamental, para producir las políticas públicas necesarias para la superación de las desigualdades sociales y afirmación de las diversidades.

El debate, la producción teórica y empírica, que transitan entre la fase inicial, donde las acciones inductoras ganan escala y la fase de respuestas a las demandas requeridas para la efectución de la política pública revelan un espacio fecundo para la política pública y de estado, en ese campo (BRASIL, 2009; MOLL, 2012; PONCE, 2013). Es mediante esa estrategia que evidenciamos la posibilidad de construcción de una escuela que de voz a los sujetos y, por lo tanto, a la diversidad.

Teniendo como referencia el escenario de retos de la educación básica brasileña, en términos de acceso, permanencia y calidad pedagógica-social, la estrategia induce, por medio de financiación, la ampliación de la jornada escolar, con actividades que pasan en el interior de la escuela o en espacios significativos de la vida del barrio y de la ciudad.

Actividades que permiten la experiencia cultural y civilizatoria del cinema, del teatro, del museo, de los parques y de otros espacios, como parte de la acción curricular de la escuela, en una perspectiva que dialoga con las ideas de ciudad educadora, comunidades de aprendizaje, barrio escuela y otras, rumbo a la construcción de un paradigma contemporáneo de educación integral. Articular el territorio a la agenda educativa de la escuela, estimulando caminos que valoran experiencias sociales, permite una agenda de tiempo integral que dialoga con las múltiples expresiones del saber y de las prácticas populares

que cruzan la vida de muchos estudiantes y que hasta entonces eran aspectos silenciados y ocultos en el cotidiano escolar. Nuevos temas, nuevas cuestiones y nuevas posibilidades adentran el espacio escolar, agrupados en los macro campos que organizan esa expansión de la jornada: acompañamiento pedagógico, educación ambiental, deporte y ocio, derechos humanos, cultura y artes, cultura digital, prevención y promoción de la salud, comunicación y uso de medios de información.

Se trata, como dijo Boaventura de Souza Santos (1966), de considerar un paradigma emergente, en el cual el retorno del sujeto – para más allá de los libros y materiales didácticos, de los métodos, de las listas de contenido, de las categorías fijas de evaluación y comprensión de lo que se pasa en la escena escolar – legitima y asume el carácter autobiográfico y autorreferencial de la ciencia, trayendo para el contexto “un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes nos una personalmente al que estudiamos” (p. 53). Boaventura se refiere a la revolución paradigmática, en el campo de las ciencias, mas entendemos que ese movimiento se extiende a varios campos del hacer y del vivir colectivos en la contemporaneidad, por eso no sería diferente, en el campo de la educación.

Escuela de tiempo y educación integral

Nuestra reflexión considera una vía larga, en retrospectiva y en perspectiva, para la constitución de la educación integral, en tiempo integral, como política pública, en Brasil. Desde la reforma de la instrucción pública paulista, en el período entre 1892 y 1896, la escuela primaria fue dotada de una organización, en la forma de sistema. Así, demuestran los estudios del profesor Dermeval Saviani (2010) acerca de la organización de las escuelas, en la forma de los grupos escolares, superando por ese medio, la fase de las sillas aisladas. Trató de la dosificación y de la graduación de los contenidos, distribuidos por series anuales y trabajadas por un conjunto de profesores, que se cargaban de la enseñanza de grande número de alumnos. La profesora Rosa Fátima de Souza (1998) estudia esa ocurrencia como un proyecto de modernización y de construcción de nuevas formas de gestión de las ciudades y de sus habitantes, desencadenado en São Paulo. Una de las medidas que desocuparon la escuela y que expresan marcas de la deuda social brasileña fue la “institución del desdoblamiento de turnos”, con la disminución del período de funcionamiento de las escuelas de cinco para cuatro horas diarias, manteniéndose los mismos programas de enseñanza.

Este fue uno de los principales temas de vida de Anísio Teixeira, que se destaca en esa vía larga. Él buscó un marco ampliado de dimensiones formativas, para construir políticas sistémicas para la educación brasileña. Vía que se extiende, con interrupciones, del final de los años 1920 a los años 1960, del siglo XX y se materializa, en Bahía, en Río de Janeiro (capital de la República, en aquella época) y en Brasilia (donde nació como Distrito Federal).

Como signatario del Manifiesto de 1932, Anísio Teixeira se alineaba al movimiento laico y universalización de la educación pública y, como dijo Darcy Ribeiro (2002, p. 67), “pensaba que la única institución que la democracia capitalista es capaz de dar a todo pueblo es la educación, y que la escuela es el rostro de la patria”. Como gestor de educación en el estado de Bahía, propone y ejecuta, en el Centro Educacional Carneiro Ribeiro, en el Barrio de la Libertad (Bairro da Liberdade), en Salvador, un proyecto educativo que articula las escuelas clase, escuelas de turnos existentes, a una estructura arquitectónica llamada Escuelas Parque, en la cual se expandía el esfuerzo educativo para más allá de mera instrucción caracterizada por la enseñanza formal de determinados contenidos y por el reducido horario diario. En un tiempo expandido, caracterizador de una escuela de día entero, como espacio destinado a la formación integral del individuo, Anísio Teixeira proponía la expansión del propio concepto sobre la escuela y de su función social. Pensaba en la escuela para el aprendizaje de las ciencias, en la escuela taller para el desarrollo de las más diversas habilidades, en la escuela de las artes y de la cultura, en la escuela de los deportes, en la escuela como espacio de convivencia y múltiples aprendizajes, con espacios para alimentación, biblioteca, jardines. En la expresión de Anísio Teixeira (1961, p. 197):

Ya no se trata de escuelas y clases, pero de todo un conjunto de locales donde los niños se distribuyen, entregues a las actividades de 'estudio', de 'trabajo', de 'recreación', de 'reunión', de 'administración', de vida y de convivio en lo más amplio sentido de ese término.

En el proyecto de construcción de la nueva capital, en los años 1950, la idea sembrada en Bahía gana espacio. Anísio Teixeira pilota, de modo arrojado, lo que sería el marco organizador para la organización de todo el sistema educativo brasileño, proponiendo Centros de Educación Elemental, en los cuales hay un esfuerzo hacia la aproximación de la escuela con experiencias de vida:

El niño, además de las cuatro horas de educación convencional, en el edificio de la escuela clase, donde aprende la estudiar, cuenta con otras cuatro horas de actividades de trabajo, de educación física y de educación social, actividades donde se empeña individualmente o en grupo, aprendiendo, por lo tanto, a trabajar y a convivir. (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

La escuela como comunidad vivencial, a la cual todos tienen acceso, en condiciones iguales, se establecería como condición misma, para la vida democrática, en sociedad. En ese contexto, la diversidad humana podría explicitarse y ser respetada.

Otra referencia importante es producida en el contexto de la redemocratización brasileña, en el estado de Río de Janeiro, en parte de las décadas de 1980 y 1990. En el gobierno de Leonel de Moura Brizola, bajo el comando de Darcy Ribeiro, son construidos 506 Centros Integrados de Educación Pública (**Ciep**), realizadores de un macro proyecto de reestructuración de la educación pública, en aquel estado. Los Ciep sostenían la ampliación

de la jornada escolar diaria, la oferta de amplias oportunidades formativas y se ancoraban -en la experiencia anterior de Anísio Teixeira, con quién Darcy Ribeiro tuvo oportunidad de convivir y trabajar, en la década de 60, en Brasilia.

Tanto en una cuanto en otra experiencia, ampliamente divulgadas y estudiadas en diferentes universidades brasileñas, el proyecto educacional dialogaba con el proyecto de sociedad democrática, inclusiva y republicana que se quería consolidar. La recepción por la escuela de los nuevos sujetos de derechos, los pobres, los negros, los que viven en los arrabaldes, marcó esas experiencias. Los predios escolares construidos tanto en Salvador como en Río de Janeiro se localizan en las regiones periféricas y representaban, de algún modo, desbloques territoriales, simbolizando aparatos arquitectónicos que rompían con la idea de una escuela pobre para los pobres. No podrían contestar a los debates de diversidad como hoy están formulados, mas, a su tiempo, enfrentaron una erupción de posiciones adversas y contrarias a inversiones públicas tan significativas para poblaciones históricamente invisibles. Es importante observar la lectura de Anísio Teixeira acerca de las distancias que caracterizan Brasil:

Sabemos que somos un país de distancias físicas, sabemos que tenemos una geografía que nos espanta y nos separa, en sus inmensas distancias. Mas, Brasil no es apenas un país de distancias materiales, Brasil es un país de distancias sociales y de distancias mentales, de distancias culturales, de distancias económicas y de distancias raciales. Y en las dificultades que todos sentimos de comprenderlo, no debemos nos olvidar de ese hecho. Es por esa distancia que tenemos tantas lenguajes en Brasil afuera. Hablamos una lengua en voz alta y otra en voz baja, tenemos una lengua para las fiestas y otra para la intimidad. Una para el pueblo, otra para el extranjero y otras para nuestros 'iguales'. Un cierto temor, una cierta incompreensión en relación al 'pueblo', nombre que pronunciamos siempre como se fuera entre comillas, pienso que proviene de la existencia de esas distancias. (TEIXEIRA, 2002, p. 39, grifo nuestro).

Esas experiencias fueron políticamente derrotadas, mas sembraron posibilidades del encuentro de una educación pública consistente y de calidad con los sujetos históricamente excluidos, con los sujetos diversos, como dijo Miguel Arroyo, cuando de la conferencia mencionada, que compone nuestra diversidad.

Esa referencia se hace necesaria, pues las interlocuciones en curso, en los más diversos espacios institucionales, para la construcción de la escuela de tiempo y educación integral pasan, substancialmente, por la afirmación de un proyecto societario democrático, de inclusión social y de ruptura con las viejas amarras coloniales, que mantienen las simbólicas jerarquías de la esclavitud para las cuales la mayoría de la población es privada de bienes y servicios, para garantizar a la minoría lo que de mejor la sociedad humana es capaz de producir.

La escuela pública, democrática, de calidad y para todos y todas deberá necesariamente también ser la escuela de tiempo integral, por lo tanto hay que se religar esas luchas,

tanto para sus estudiantes cuanto para sus profesores, afirmándose como condición para el acceso y el desarrollo sistemático de los saberes, valores y habilidades necesarios a la inserción digna en la sociedad donde vivimos. En una relación dialéctica, en la cual, escuela y sociedad se mezclan e se inter influyen, los cambios en una dependen y potencializan los cambios de la otra. En ese sentido, el reconocimiento de la diversidad humana que nos caracteriza puede constituirse en potencia de esa escuela que amplía su tiempo y su horizonte formativo, incidiendo positivamente en los cambios que deseamos como sociedad.

Las acciones desencadenadas por Anísio Teixeira y Darcy Ribeiro, aunque representaron un marco innovador en el escenario pedagógico brasileño, permanecieron circunscritas a determinados territorios, sin sostenibilidad presupuestaria y continuidad político pedagógica, no avanzando para más allá del tiempo de gestión pública de sus proponentes.

Años se pasaron en lo más profundo silencio institucional sobre esos marcos y sobre las posibilidades que tendrían abierto. En 1996, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional [*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*], Ley nº 9.394, retoma el tema y prevé, en sus artículos 34 y 87, la conjugación de esfuerzos de las entidades de la Federación, para el aumento progresivo de la jornada escolar para el régimen de tiempo integral, al mismo tiempo en que muestra la autonomía de las escuelas y para una concepción de educación escolar vinculada a la perspectiva de construcción de la ciudadanía. En ese camino, la Ley nº 10.172, de 2001, que instituye el Plan Nacional de Educación [*Plano Nacional de Educação (PNE)*] para la década 2001-2010, retoma y valora la educación integral como posibilidad de formación integral de la persona, avanzando para más allá del texto de LDB, al presentar la educación en tiempo integral como objetivo de la enseñanza fundamental y, también, de la educación infantil. Además, presenta, como meta, la ampliación progresiva de la jornada escolar para un período de, por lo menos, siete horas diarias, además de promover la participación de las comunidades, en la gestión de las escuelas, incentivando el fortalecimiento y la institución de consejos escolares.

A pesar del texto de las referidas leyes, las décadas de 1996 a 2006 se caracterizan por total inexistencia de acciones político pedagógico presupuestarias, en el ámbito del gobierno federal, que indujeran a esos cambios.

En el ámbito de la acción federal, ese debate es retomado por la Ley nº 11.494, que, en 2007, instituye Fundeb, determinando financiación específica, para educación básica en tiempo integral, indicando que la legislación decurrente debería establecer normas de esa modalidad de educación. En ese sentido, el Decreto nº 6.253/2007, al asumir el establecido en el Plan Nacional de Educación [*Plano Nacional de Educação*], define que se considere “educación básica en tiempo integral la jornada escolar con duración igual o superior a siete horas diarias, durante todo el período lectivo, comprendiendo el tiempo total que un mismo alumno permanece en la escuela o en actividades escolares” (Art. 4º).

El Plan Nacional de Educación [*Plano Nacional de Educação*] para el período de 2011 a 2020, que tramita en el Congreso Nacional (Proyecto de Ley nº 8.035, de 2010)],

prevé en su meta 6: “Ofrecer educación en tiempo integral en 50% (cincuenta por ciento) de las escuelas públicas de educación básica a por lo menos 25% de los estudiantes”.

Actualmente, hay experiencias de gran importancia pedagógica y de significativa repercusión de resultados, tales como el Programa de Educación Integral [*Programa de Educação Integral*], en Apucarana/PR, las Escuelas de Tiempo Integral de Palmas [*Escolas de Tempo Integral de Palmas (TO)*], la Escuela Integrada en Belo Horizonte/MG [*Escola Integrada em Belo Horizonte/MG*], las Escuelas de Tiempo Integral de Governador Valadares/MG [*Escolas de Tempo Integral de Governador Valadares/MG*], los Centros Educativos Unificados [*Centros Educacionais Unificados*] en el estado de São Paulo, de modo especial las experiencias de Osasco y Sorocaba, entre muchas otras experiencias identificadas en investigación encomendada por el Ministerio de la Educación a un grupo de universidades públicas (BRASIL, 2010c).

Según los datos del Censo Escolar de la Educación Básica [*Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2012)*], de las 192.676 escuelas de educación básica, que tenían matrículas escolares, 42.884 tenían tiempo integral⁴. Actualmente, por lo tanto, la cobertura es de 22% del total de escuelas de la educación básica, lo que representa menos de la mitad de la meta de 50% a ser alcanzada en los 10 años, hasta 2020. Es decir, es necesario más que doblar la proporción de escuelas con educación integral para llegar a la meta propuesta en PNE, desde que aprobada por el Congreso Nacional, además de universalizar en el ámbito de cada escuela el derecho al tiempo integral y avanzaren el debate del tiempo integral para los profesionales de la educación.

Por lo tanto, se ve una tendencia importante a la ampliación de jornada escolar en Brasil que caracteriza el tiempo integral y que deberá, por nuestro esfuerzo colectivo, venir acompañado de una educación integral comprometida con el reconocimiento de la diversidad humana que integra y caracteriza la escuela.

El encuentro con la diversidad

Establecer una política de educación integral, en tiempo integral, es una acción radical para promover la superación de una concepción de educación centrada únicamente en el espacio y en los recursos pedagógico didácticos de la escuela, en favor de una visión de territorio educativo y de ciudad educadora, donde la escuela se abre para otros espacios y recursos presentes en el barrio y en la ciudad y produce respuestas para la crisis paradigmática por la cual la educación escolar pasa, en el mundo contemporáneo.

En esa relación, la escuela pasa a ser comprendida como lugar de articulación de sabiduría, espacios y redes de cooperación social que articulan organizaciones comunitarias, artistas, iniciativas sociales, sujetos, que desean hacer parte de los procesos educativos de las nuevas generaciones, sin que eso signifique que la escuela y los profesionales

de educación pierdan la centralización de su acción, en la educación de las nuevas generaciones.

En ese contexto de encuentros humanos y de encuentro del territorio típicamente escolar con su entorno, su comunidad, se puede producir las condiciones para la expresión de la diversidad étnica, racial, religiosa, de orientación sexual que nos constituye. En ese sentido, la quiebra de imágenes fijas en el padrón blanco, masculino, letrado, urbano, industrial (todavía tan recurrentes, incluso, en los llamados “materiales didácticos”), por medio de la entrada de los sujetos reales con sus historias, tradiciones, idiosincrasias y la posibilidad de tiempo para partijas que la convivencia humana presupone (imposibles de ser hechas en un tiempo fabril, fraccionado en sabidurías yuxtapuestas y sin conexión entre sí), afirma la comprensión de una educación integral. Poco a poco esa escuela de tiempo y formación integral puede reconstituir las matrices, a partir de las cuales nuestra tardía y ligera organización escolar fue concebida y construida.

Tiempo integral como tiempo de vida vivida y compartida, de experiencias significativas de narrarse a sí mismo, de oír a los otros, de contemplarse contemplando lo que hicieron las generaciones que nos antecedieran, según decía José Martí, en la epígrafe, presentada en este texto. Y también como respuesta al rol de la educación en la construcción de *otro mundo posible*, donde el derecho a la educación rompe las barreras de la economía al implicar más recursos y más inversiones en la educación popular, de acuerdo con la historia de largo plazo de las luchas por la escuela pública. Esa referencia principal en el ser humano, en las relaciones que se establecen en el cotidiano, es hecha con las personas que conviven en tiempos alargados, en un mismo espacio, al contrario de una escuela cerceada por tres turnos y que acaba conteniendo tres diferentes escuelas en una sola instalación. La educación que realiza las transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales necesarias será hecha por medio de esa disputa, en favor de la escuela de tiempo integral. Ese movimiento está instaurado y puede nos ayudar a construir respuestas a las cuestiones de Mézáros en relación al rol de la escuela y las transformaciones societarias que tengan como referencia los seres humanos, sobretudo, aquellos que históricamente fueran silenciados o simplemente excluidos.

Notas

- 1 Remitimos a la conferencia proferida por Miguel Arroyo cuando hubo la Reunión Técnica del Programa Más Educación [*Reunião Técnica do Programa Mais Educação*], en 6 de agosto de 2013, con la temática El Movimiento de la Educación Integral, en Brasil [Movimento da Educação Integral no Brasil: Campo, Ciudad, Diversidad y Políticas Públicas. [*Campo, Cidade, Diversidade e Políticas Públicas*]].
- 2 Tenemos presente todavía como retos la concepción espacial, urbanística y arquitectónica, la construcción o adecuación del predio para funcionamiento de la escuela de educación integral, en tiempo integral, referenciada por los Parámetros Básicos de Infraestructura para Escuela de Educación Integral en Tiempo Integral [*Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Escola de Educação Integral em Tempo Integral*]. Las instalaciones físicas de la escuela componen el conjunto del equipo cultural y comunitario de su territorio y serán abiertas para uso de la comunidad en los fines de semana, durante receso y vacaciones escolares, en consonancia con la propuesta pedagógica de la escuela. Los territorios de las escuelas de educación integral, en tiempo integral, serán adaptados a las reglas de tránsito, con prioridad para las vías de peatones y ciclistas.

- 3 Duración continua representa la superación del turno y del contraturno.
- 4 Fueron consideradas como escuelas con tiempo integral aquellas que tenían turmas con duración mínima de siete horas diarias o turmas de atención complementaria o atención educacional especializada en, el mínimo, tres días de la semana, mas que tuvieran matrículas regulares. O sea, desconsideraron aquellas escuelas que solamente tienen turmas de atención complementaria o atención escolar especializada.

Referencias

BRASIL. **Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996.** Establece las directrices y bases de la educación nacional. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 1996.

_____. **Ley nº 10.172, de 9 de enero de 2001.** Aprueba el Plan Nacional de Educación y da otras providencias. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 2001.

_____. **Ley nº 10.639, de 9 de enero de 2003.** Altera la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la Red de Enseñanza la obligatoriedad de la temática “Historia y Cultura Afrobrasileña”, y da otras providencias. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 2003.

_____. Resolución Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Instuye el Programa Más Educación que pretende fomentar la educación integral de niños, adolescentes y jóvenes, por medio de apoyo de actividades socioeducativas en el contraturno escolar. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de noviembre de 2007.** Dispone sobre el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de la Valoración de los Profesionales de la Educación - FUNDEB, reglamenta la Ley nº 11.494, de 20 de junio de 2007, y da otras providencias. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 2007.

_____. Ministerio de Educación (MEC). Secretaría de Educación Continuada y Diversidad (Secad). **Educación integral:** texto referencia para el debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Serie Más Educación). Disponible en: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acceso en: 21 jun. 2013.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de enero de 2010.** Dispone sobre el Programa Más Educación. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 27 ene. 2010a.

_____. Cámara de los Diputados. **Proyecto de Ley nº 8.035,** de 20 de diciembre de 2010. Aprueba el Plan Nacional de Educación para el decenio 2011-2020 y da otras providencias. Brasília, DF: Cámara de los Diputados, 2010b.

_____. Educación integral/educación integrada en tiempo integral: concesiones y prácticas en la educación brasileña. Dos estudios. Mapeo de las experiencias de jornada escolar ampliada en Brasil – estudio cuantitativo. Mapeo de las experiencias de jornada escolar ampliada – estudio cualitativo. Brasília, DF: MEC, 2010c. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119 Acceso en: 20 sept. 2013.

_____. **Ley nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispone sobre el ingreso en las universidades federales y en las Instituciones federales de enseñanza técnica de nivel medio y da otras providencias. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

_____. Ministerio de la Educación. Resolución Normativa nº 21, de 28 de agosto de 2013. Dispone sobre

la inclusión de la educación para las relaciones étnico-raciales, de la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y africana, promoción de la igualdad racial y enfrentamiento del racismo en los programas y acciones del Ministerio de Educación, y da otras providencias. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 2013a.

_____. Resolución Normativa nº 804, de 28 de agosto de 2013. Instituye la Comisión Consultiva de la Sociedad Civil sobre la Política de Reserva de Vacantes en las Instituciones Federales de Educación Superior, para contribuir con la implementación de la Ley nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, y elaborar propuestas de acciones que promuevan la realización efectiva de la reserva de vacantes en las Instituciones Federales de Educación superior. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial)**, Brasília, DF, 2013b.

_____. Secretaría General de la Presidencia de la República. **Juventud viva** – el plan. Disponible en: <http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/o-plano>. Acceso en: 21 jun. 2013c.

BRASIL. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). **Censo de la educación básica**. Brasília, DF: Inep, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 251-273, ene. /abr. 2012. Disponible en: <http://periodicos.ufrn.br/index.php/educacaoemquestao/article/view/4060>. Acceso en: 21 jun. 2013.

JINKINGS, Ivana. Presentación del libro. En: MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2005.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012a.

Disponible en: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2868/1881>. Acceso en: 21 jun. 2013.

_____. Programa Más Educación: avances y retos para una estrategia inductora de la Educación Integral y en tiempo integral. **Educación en Revista**, p. 91-110, 2012b. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>. Acceso en: 21 jun. 2013.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para consolidação da política pública.

In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre, Artmed, 2012. p. 129-146.

PONCE, Carla Sprizão. **Educação Integral na escola pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação**. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado) –

Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

RIBEIRO, Darcy. Depoimento. En: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília, DF: Senado Federal/Conselho Editorial, 2002. p. 65-72.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

STRECK, Danilo R. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1,

p.11-25, ene. /abr. 2008. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100002>. Acceso en: 21 jun. 2013.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Plan de construcciones escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. 81, p. 195-199, ene. /mar. 1961.

_____. Autonomia para a educação. En: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília, DF: Senado Federal/Conselho Editorial, 2002. p. 33-49.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília, DF: SEPP/PR, 2012. Disponible en: <http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/mapa-da-violencia-2012>. Acceso en: 28 ago. 2013.

Recibido en agosto y aprobado en septiembre de 2013

Diversity and full time schooling *Guarantee of social rights*

ABSTRACT: This article situates the topic in the context of the creation, affirmation and guarantee of social rights based on the triad education, diversity and full time, with recognition of differences and the different. Full time schooling is seen as a condition for quality in order to consolidate the right to education.

Keywords: Full time schooling. The More Education Program. Diversity. Rights. Intersectoral policy.

Diversité et plein temps *La garantie des droits sociaux.*

RÉSUMÉ: L'article situe la thématique dans le domaine de la création, l'affirmation et la garantie des droits sociaux, à partir du trinôme éducation, diversité et plein temps, dans la reconnaissance des différences et des différents. Le plein temps est vu comme la condition de qualité pour consolider le droit à l'éducation.

Mots-clés: Enseignement à plein temps. Programme Plus d'éducation. Diversité. Droits. Politique intersectorielle.