

## **Tiempo integral: descompases entre tiempos escolares y tiempos juveniles**

### **Full-time: mismatches between school times and youthful times**

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza<sup>1</sup>

Andrea Cecilia Moreno<sup>2</sup>

#### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo discutir la ampliación de la jornada escolar y la forma en que los jóvenes han vivido esta experiencia en Brasil. El contexto del estudio son 06 escuelas municipales que trabajan en tiempo integral, y los sujetos son estudiantes del último año de la escuela primaria. El aporte teórico son las contribuciones de Bernard Charlot, sobre la relación con el saber y el material empírico analizado está constituido por entrevistas. Los resultados indican descompases entre los tiempos escolares y los tiempos juveniles – el mayor tiempo en la escuela no ha acogido las demandas juveniles, y ha producido efectos de interferencia en la vida de los jóvenes.

**Palabras clave:** relación estudiante-escuela, tiempo escolar, juventud.

#### **Abstract**

This article aims to discuss the expansion of the school journey and how young people live this experience in Brazil. The context of the study are 06 municipal schools that work full time, and the subjects are students in their final year of Elementary School. The theoretical framework is the contributions of Bernard Charlot on the relation to knowledge, and the analyzed empirical material consists of interviews. The results show the mismatches between the school times and youthful times - the more time in school has not welcomed the youth demands and has produced interference effects in the lives of young people.

**Keywords:** student-school relationship, school time, youth.

*Recepción: 19/04/2023*

*Evaluación 1: 27/04/2023*

*Evaluación 2: 1/05/2023*

*Aceptación: 13/05/2023*

#### **Introducción**

En el escenario brasileiro, la ampliación de la jornada escolar, más allá de las 4 horas diarias de permanencia de niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas (tiempo parcial), se establece como

meta del Plan Nacional de Educación para el decenio de 2015-2024: "ofrecer educación en tiempo integral en, no menos del 50% (cincuenta por ciento) de las escuelas públicas, para atender por lo menos, el 25% (veinticinco por ciento) de los(as) alumnos(as) de la educación básica" (Brasil, 2014, p.8). También se prevé la extensión de la jornada diaria de permanencia en las escuelas de 7 horas o más (Tiempo Integral). Sin embargo, esta meta se encuentra distante de la realidad vivida en el país, que ha presentado en los últimos años una disminución en el número de estudiantes y de matrículas en el tiempo integral, cuya retracción fue todavía mayor en los últimos dos años dentro del contexto de la pandemia ocasionada por el nuevo coronavirus (Sars-CoV-2), popularmente conocido como covid-19 (Brasil, 2021).

Partiendo de la premisa del tiempo integral como un derecho, este artículo se propone contribuir con el debate, reforzando la literatura sobre el tema respecto a las condiciones de las escuelas, la calidad del tiempo, la comprensión de la necesidad de construir otras relaciones escolares, la reflexión sobre el conocimiento escolar, y otras demandas de aprendizaje ético, estético, cultural, ciudadano.

Discutir los descompases entre los horarios escolares y los tiempos juveniles no es una novedad en el campo educativo. Revisitar los estudios sobre jóvenes permite comprender los enraizamientos históricos y sociales de cómo la sociedad significó el ser joven, y como la escuela, al agruparlos por edad, produjo un efecto generacional en el que "la juventud se define como una fase preparatoria para el ejercicio de roles de la edad adulta" (Galland, 2011, p. 529).

Ese recorte etario ha sido objeto de reflexiones de los estudios sobre juventud y escuela (Charlot, 2001, 2007; Dayrell, 2012; Charlot; Reis, 2014), en la desconstrucción de la concepción preparatoria de la juventud para el mundo adulto como etapa exclusivamente cronológica, modo de pensar que aún impregna las prácticas escolares el escenario brasileiro.

En este contexto es importante considerar el modo como se constituyen e inscriben las relaciones sociales en un determinado momento histórico, lo que la sociedad espera y entiende como "juventud", y las "juventudes como diversas formas colectivas de ser jóvenes" (Charlot, 2007, p. 209).

Este debate alcanza discusiones que envuelven la ampliación de la jornada diaria en la escuela brasileira. En el documento del Ministerio de Educación (MEC) sobre la educación en tiempo integral para los jóvenes de 15 a 17 años, la juventud se aborda en plural, como jóvenes, y se llama a la escuela para reconocer esta pluralidad en la organización de los tiempos y espacios escolares, en la comprensión de las identidades discentes, en el reconocimiento de la diversidad juvenil y de las relaciones que establecen entre sí y con la vida social (redes sociales, trabajo, recreación, familia, etc.) (Brasil, 2011).

Este artículo discute las relaciones entre la escuela y las formas de ser joven. Se toman como objeto de reflexión, los resultados de una pesquisa que investigó las relaciones que los estudiantes del

último año de la escuela primaria establecen con el saber en la Escuela de Tiempo Integral (ETI) de la ciudad de Governador Valadares, en la Provincia de Minas Gerais. El contexto del estudio son 06 escuelas (03 de la ciudad y 03 del campo) que trabajaron durante 08 años con una jornada diaria de 08 horas de permanencia de los estudiantes en la escuela.

En los documentos de la ETI, implementados en toda la red municipal de Governador Valadares (Educación Infantil y Escuela Primaria) que, en 2016, totalizaba más de 50 escuelas, el argumento jurídico hace eco de lo que se expresa en la Ley de Directrices Nacionales de Educación (LDB) que establece, en su artículo 34, la extensión gradual de la duración de la permanencia del estudiante en la escuela (Brasil, 1996). A su vez, los argumentos también se hacen eco del debate teórico puesto en marcha en el país de que el tiempo integral debe avanzar en la educación integral, es decir, además de los aspectos cognitivos, la formación ética, cultural, estética y ciudadana deben contemplarse en la escuela (Coelho, 2009; Moll, 2012, Mauricio, 2014, 2019).

En este sentido, la ETI considera que las experiencias de los estudiantes en el espacio escolar deben ser educativas – tiempo de clases, del recreo, de la alimentación y de las actividades culturales (Governador Valadares, 2009). El currículo de la ETI se organizaba en torno a las materias escolares y de los llamados “talleres” que en la época de este estudio eran organizados a través del Programa Más Educación (PME)<sup>3</sup>. Así, los estudiantes vivenciaban, en módulos de 50 minutos, materias escolares, y 05 actividades del PME (judo, música, actividades circenses, karate, huerta comunitaria, fotografía, entre otros), libremente elegidas por las escuelas.

Si en las escuelas en tiempo parcial se establecen tensiones entre el modo de organización temporal (el tiempo de la escuela) y la forma en que los jóvenes vivencian la experiencia del tiempo (tiempo en la escuela) (Correa, 2008; Correia, 2012), se cuestiona, teniendo como referencia el aporte teórico de la relación con el saber (Charlot, 2000, 2001, 2007, 2009): ¿Cómo esas tensiones se establecen en un tiempo mayor en la escuela? ¿Este tiempo puede, por un lado, intensificar estas tensiones o, por otro, dar cuenta de acoger, precisamente porque tiene más tiempo, los tiempos juveniles? Estas son las preguntas que se debaten en este texto.

### **Aporte teórico y metodológico**

La relación de los jóvenes con la escuela, especialmente los de las clases populares, está en el corazón de las preocupaciones de Bernard Charlot, en el enfoque teórico de la relación con el saber. Al proponer una Sociología del Sujeto (Charlot, 2000), además del reconocimiento de “la juventud como condición y de la juventud como interpretaciones situacionales de esta condición, [se busca] el nivel de los jóvenes como sujetos” (Charlot, 2007, p. 218). Esta investigación se interesa por esa forma de ver y toma, como referencia, las contribuciones del autor.

Charlot afirma que el ser humano se encuentra en la obligación de aprender, desde el nacimiento, exactamente para convertirse en humano. Es una condición antropológica que inscribe a la persona

en la historia de la especie humana. Esta condición la obliga a “entrar en un conjunto de relaciones e interacciones con otros hombres. Entrar en un mundo donde ocupe un lugar (inclusive, social) y donde sea necesario llevar a cabo una actividad” (Charlot, 2000, p. 53).

Al abordar la relación con el saber, el autor no se refiere al saber escolar, en el sentido estricto del término, aunque lo que sucede en la escuela está implicado en la multidimensionalidad de la relación con el saber que tiene lugar en un “triple proceso antropológico de “humanización (convertirse en hombre), singularización (convertirse en una forma singular de hombre), socialización (convertirse en miembro de una comunidad, cuyos valores son compartidos y donde se ocupa un lugar)” (Charlot, 2021 p. 3, aspas del autor).

La relación con el saber es, por lo tanto, una relación consigo mismo, con el otro y con el mundo (Charlot, 2001; 2021). En este sentido, las formas de ser joven incluyen, más allá de la dimensión social, una dimensión singular, en la que los jóvenes producen una “obra de interpretación de lo que es ser joven (en el sentido en que se dice que el actor interpreta un papel o que el músico interpreta una obra) y, aún, participando en negociaciones consigo a ese respecto” (Charlot, 2007, p. 209).

Un aspecto que sobresale en estos estudios es que la escuela es vista, por los jóvenes, como un local en el que prevalecen las actividades relacionales y afectivas – un espacio de encuentro con el otro que se reviste, para ellos, de un significado mayor que el del aprendizaje intelectual y escolar (Charlot, 2001, 2009; Charlot; Reis, 2014). De este modo, la socialización juvenil no puede ser olvidada en el tiempo integral. En un tiempo ampliado, este aspecto nos invita a no pensar excesivamente en un tiempo en el que todas las actividades se enmarcan en espacios y horarios, como es común en la organización del tiempo escolar, en el que hay poca validación del tiempo libre.

Históricamente, el tiempo escolar en Brasil se organizaba en tiempos cortos para actividades físicas, recreos o cantos, inscritos como parte de una concepción higiénica de la educación, “cuidadosamente posicionadas entre las otras disciplinas, porque son consideradas como un recurso de higiene” (Filho; Vago, 2000, p. 15).

De hecho, el tiempo escolar ha sido desdoblado en las escuelas brasileras en tiempos de entrada y salida de los estudiantes, tiempos cortos destinados al recreo, tiempos de las materias escolares y tiempos para las actividades físicas. Este modo de organización prevalece en la ETI: 8 horas de clases distribuidas a lo largo del día (incluyendo talleres de PME), dos intervalos de 20 minutos para los recreos y 50 a 60 minutos destinados para el almuerzo.

A su vez, desde la perspectiva del sujeto singular y social se establece un “principio fundamental para comprender la experiencia escolar y para analizar la relación con el saber: la experiencia escolar es, indisolublemente, relación consigo, relación con los otros (profesores y compañeros) relación con el saber” (Charlot, 2000, p. 47).

Por lo tanto, es beneficioso, en el tiempo integral, reflexionar sobre la importancia de asignar tiempo para los encuentros juveniles y no temerlos, porque las escuelas, en general, tienden a aislar a los jóvenes (en cuadruplicaciones espaciales y temporales) y al control de los cuerpos.

Charlot llama la atención sobre la cuestión del tiempo, como significativa a la hora de analizar la relación con el saber, ya que, en el proceso de convertirse en humano, convertirse en un ser social y un ser único, existe una relación temporal que se hace presente en la "relación del curso de las cosas y de la vida" (Charlot, 2009, p. 58). De hecho, el "movimiento de construcción de sí mismo como sujeto y de apropiación del mundo se desarrolla en el tiempo (y engendra el tiempo como dimensión de la existencia humana)" (Charlot, 2001, p. 25).

Por lo tanto, el tiempo es una dimensión de la relación con el saber. En este sentido, interesa la temporalidad de la vida del joven, y cómo se vive la experiencia del tiempo integral, cómo este tiempo se encuentra, o desencuentra con otros tiempos en los cuales se circunscriben intereses personales, el estudio en casa, la recreación, el trabajo, las relaciones con los amigos y con la familia. Interesa para este estudio comprender lo que hace sentido para ellos en este momento de la vida, en el ahora, en el que se inscriben las urgencias diarias, y cómo dibujan para sí mismos aspiraciones para vivir mejor esta vida, en el presente y en el futuro, del curso de la vida.

Para entender estas preguntas, se realizaron entrevistas abiertas en busca de experiencias específicas de los temas de la ETI – "la significatividad" (Charlot, 2009) de esa experiencia para cada sujeto entrevistado. Fueron entrevistados<sup>4</sup> 22 estudiantes, de 14 a 19 años, seleccionados de cada una de las 05 clases de las 03 escuelas urbanas; y 15 estudiantes, seleccionados en las tres clases, de las 03 escuelas en el campo.

Durante la inserción en el campo de la investigación, fue posible a la investigadora permanecer durante aproximadamente un mes en cada una de las escuelas. Esa aproximación favoreció el contacto con los sujetos, y la invitación a participar en las entrevistas se hizo a cada clase del 9º año de estas escuelas. Alrededor del 80% de los estudiantes se dispusieron a participar en las entrevistas, y se llevó a cabo, con el acompañamiento del grupo, un sorteo, observándose la paridad de sexo. El análisis del material empírico buscaba identificar las marcas de los tiempos juveniles y el tiempo escolar. De este análisis aprehendimos el descompás entre el tiempo vivido por los estudiantes en la ETI y los tiempos juveniles, como se analiza a seguir.

### **Descompases entre los tiempos de la escuela y los tiempos juveniles**

Ari<sup>5</sup> se siente preso en la escuela en tiempo integral: "Me quedo más preso aquí, no estás preso en la parte de ser prisionero, estás preso en quedarte dentro de la escuela".

Beto no quiere estudiar en tiempo integral, quiere aprender otras profesiones y se resiente, así como Ari, de quedar preso en la escuela. En el tiempo integral, dice que aprenderá "lo que está enseñando en la escuela, no lo que otras personas podrían enseñarme, o su propio trabajo podría

enseñarme, algo así".

María está dividida con respecto al tiempo integral y también se siente presa en la escuela: "Al principio dije: - ¡ah! no, voy a tener que estudiar por la noche porque no quiero estudiar de 7h a las 15h". Dice que se acostumbró porque "hay muchos talleres que son buenos, los amigos terminé conociendo más. En cierto modo es bueno y malo, porque nos quedamos demasiado presos en la escuela".

Luis dice que no le gusta la escuela: "vengo a la escuela sin gusto, no me gusta mucho esta cosa..." Además, él también se siente preso: "cansado, que estamos presos todo el día aquí, no podemos salir, nos quedamos en un solo lugar".

A Taís le gusta el tiempo integral, piensa que es una oportunidad extra para aprender, pero a veces se siente presa, porque cuando sale del aula, tiene la cancha, que sería un espacio para usar, pero "queda cerrada, entonces ¿qué pasa? Estamos presos en el patio, el patio tiene una rampa y alrededor de él no tiene banco, no tenemos un propio lugar".

A Helen le gusta estudiar, dice que se sentía rara al principio con tiempo integral: "Me sentí extraña quedándome presa en la escuela, el día entero, pero hasta que me pareció una buena causa debido a mis compañeros de clase".

Los trechos discursivos muestran que los estudiantes se sienten presos en la escuela – lo que efectivamente están. Las declaraciones pertenecen a los estudiantes que establecen diferentes relaciones con la escuela y con el tiempo integral: les gusta la ETI; no les gusta, pero les gusta estudiar; no les gusta estudiar, por lo tanto, no les gusta el tiempo integral; les gusta ETI debido a las amistades, pero no les gusta todo el día en la escuela; o lo que sucede a diario.

Ellos sienten los efectos de un tiempo obligatorio: como no hay otras escuelas cerca en tiempo parcial, permanecer todo el día en la escuela no siempre es una opción para ellos y sus familias. El tiempo integral es la única condición posible para estudiar.

El análisis del material empírico identificó dos tipos de sentidos atribuidos por los jóvenes al tiempo obligatorio: interferencia y simultaneidad. Se observó, también, el descompás entre los tiempos escolares y los tiempos juveniles, configurando las relaciones con el saber y la escuela.

### **a) Sentido de interferencia**

El tiempo integral daña y dañará mi futuro porque podría hacer cursos, trabajar y otras cosas, pero con el tiempo integral sólo puedo hacer un curso o trabajar el resto de la tarde o a la noche (André).

La demanda presentada por los sujetos para el aprendizaje de cuño profesional demarca el sentido

de interferencia. Ellos oscilan, por lo tanto, entre la importancia de la escuela, y entre el tiempo a más, entendido como un tiempo que se interpone entre sus proyectos de vida (presente y futuro).

Charlot argumenta que la relación con el tiempo de los jóvenes en las periferias y de sus familias es del "tipo 'táctico' y no 'estratégico'" (Charlot, 2009, p. 62, citas del autor). Charlot ayuda a desconstruir el discurso de la ausencia de un proyecto de futuro de las camadas populares, lo que justificaría el fracaso escolar, para demostrar que estos proyectos no están planificados a largo plazo (tiempo estratégico), al igual que los jóvenes de las clases medias, pero que aprovecha las brechas diarias (tiempo táctico) para su alcance, que consiste en "tener una vida normal: [...] un trabajo, un apartamento, un coche, niños, vacaciones... es decir, todo lo que para las clases medias es una realidad evidente y, por lo tanto, para ellas, no es un proyecto" (Charlot, 2009, p. 61).

Para tener una vida normal, los jóvenes de las clases populares buscan, de manera táctica, el estudio que, en su mayor parte, sus padres no tuvieron, como los jóvenes de esta investigación. Ir a la escuela es la posibilidad de garantizar el futuro que trazan para sí:

Me levanto cada mañana pensando en mi futuro, porque si no vengo a la escuela no tendré futuro, no voy a estudiar y debo tener mucha fuerza de voluntad para venir, para quedarme todo el día. (Helen).

Tener una buena profesión. También para ser feliz, compra lo que queremos. Como, la necesidad de comprar una motocicleta, a la gente del campo le cuesta comprar. Queda trabajando todo el año y después de recibirse la persona tiene más oportunidades financieras de poder comprar (Celio).

Tener un futuro en mi vida. Una buena vida. No tener que pagar demasiada factura, no deber a nadie, trabajar (Ryan).

Sin embargo, viven en una contradicción: valoran la escuela como importante para tener un futuro, pero saben que, debido a la condición de los jóvenes de las camadas populares, necesitan del trabajo para construir este futuro. Así, entre el proyecto que trazan por sí mismos, encuentran el tiempo integral, que interfiere en el tiempo táctico, y hace eco de la prisión a la que Ari se refiere: "*... atrapado en permanecer dentro de la escuela*".

Por eso, Ari ve como positiva la entrada en la escuela secundaria, en tiempo parcial, y contempla como una táctica la posibilidad de encontrar un trabajo como "menor", y luego hacer un

curso técnico, algo así como un electricista, para que pueda ganar el dinero para ir a la facultad. Así que ya no quiero depender de mi madre para mi facultad. Porque ya cuidó de mí, y ¿va a cuidar hasta que me gradúe y hacer facultad? Voy a caminar en la educación con mis propias piernas.

Para los estudiantes, la relación de interferencia también asume cuestiones de desigualdades de género. Tener un futuro para ellas, es tener un trabajo, poder ir a la facultad, lo que significa independencia financiera con relación a los hombres. Por lo tanto, en este tiempo táctico, se

vislumbra el desafío que se impone, y por el cual son estimuladas por las madres, o por sus historias (cuando ya no las tienen), para cambiar la historia femenina en la familia:

Pienso en una carrera que debo seguir, pienso en una buena profesión para mí. Mi madre siempre dice que no quiere que sea como ella que no estudió y se quedó, no era alguien en la vida y quiere que sea alguien reconocida (Gloria).

Como dije, la persona que vive en el campo como yo o tiene estudio o se queda sin estudio y sin servicio y yo quiero trabajar. Es bueno trabajar, tener tu propio dinero, no tener que depender igual a la mujer que se casa y depende de su marido, es una tristeza, ¿verdad? Pensé bien y soy joven, soltera, voy a estudiar, voy a trabajar en cuanto hay tiempo... el tiempo pasa rápido (Celia).

Ella [la madre] quiere que tenga un futuro mejor. Trabajar, conseguir una buena facultad y ser honesta. Ahí ella se enoja, tipo se yo desapruébo. Siempre que termino mis estudios, mi mamá me hace estudiar de nuevo, quiere que haga una facultad de ingeniería, la ayude, sea una buena persona, tipo así trabajar y tener mi casa y ser feliz. Ella no quiere que consiga un hombre. (Paula).

¿Qué pienso cuando miro a mi futuro? Trato de hacer de mi futuro un buen futuro, y conseguir ser alguien mejor que mi madre. (Bia)

Tener un futuro diferente al de mi madre. Trabajo, ese tipo de cosas. (Iana).

Celia, una estudiante del campo, regresó a la escuela y no aspira a un curso de educación superior, aspira a completar la escuela secundaria y trabajar. Se reciente por no poder trabajar porque estudia en tiempo integral. Entre los sueños de Gloria, Paula, Bia y Iana de ir a una facultad, el trabajo aparece en el horizonte como una necesidad. Sin embargo, como no tienen las condiciones financieras para ir a otras escuelas, y no hay escuelas a tiempo parcial cerca, estudian a tiempo integral y esperan el próximo año, "para ver cómo será" (Paula).

Viven en incertidumbres cotidianas: si la madre va a tener como pagar los pasajes a la escuela secundaria, por la mañana, en el centro de la ciudad; si tendrán que estudiar por la noche en el barrio; si podrán pasar por el Instituto Federal para cursar la escuela secundaria (el sueño de Paula), "pero no sé si mi madre podrá enviarme allí" (por los costos de comida y transporte); si el padre conseguirá a alguien "para cuidar de la casa mientras trabajo" (una situación experimentada por Iana que perdió a su madre cuando era niña, y hoy se divide entre la escuela y el cuidado de la casa y el hermano menor).

A su vez, para los estudiantes varones, no trabajar tiene un peso, porque se corresponsabilizan, por lo general con las madres, por cuidar a los hermanos. Para los estudiantes del campo, este peso es mayor, especialmente porque algunos padres, según los estudiantes, entienden el tiempo integral como un tiempo innecesario, e incluso perjudicial para los jóvenes: "Oh, a mi padre no le gustó. Dijo que sigue atrapando a los chicos aquí, a los chicos más viejos, en lugar de trabajar, sólo están estudiando" (Carlos).

El sentido de interferencia del tiempo integral opone a los estudiantes, por un lado, la necesidad de aprender en la escuela "para tener un futuro", pero por otro, la propia escuela se interpone en el camino de este proyecto. Esta oposición favorece para que se establezcan relaciones de competencia entre el deseo y la necesidad de "aprender la 'vida' o 'aprender en la escuela'" (Charlot, 2001, p. 150, aspas del autor); entre ayudar a la madre, o permanecer en la escuela, entre el deseo y las demandas del trabajo y la escuela...

Cabe reflexionar que esos jóvenes

ya aprendieron muchas cosas antes de entrar a la escuela y continúan aprendiendo, fuera de la escuela, incluso si asisten a la escuela – cosas esenciales para ellos ('la vida'). Ya han construido relaciones con el 'aprender', con lo que significa aprender, con las razones por las que vale la pena aprender, con aquellos que les enseñan las cosas de la vida. Por lo tanto, su(s) relación(es) con el (los) saber(es), que ellos encuentran en la escuela, y su(s) relación(es) con la propia escuela no se construyen a partir de la nada, sino de las relaciones con el aprender que ya han construido (CHARLOT, 2001, p. 149).

Aprender la vida es, en esta situación, tener la posibilidad de aprendizajes relacionados con el mundo del trabajo, para que uno pueda continuar, por ejemplo, estudiando. Ambos son un aprendizaje legítimo, pero no se encuentra, en el tiempo integral, la acogida por esta demanda juvenil. La escuela de tiempo integral como un lugar en el que uno va "a seguir aprendiendo" (Charlot, 2001, p. 149), como miembro de la especie humana, encuentra dificultades para reconocer esta faceta de la condición juvenil.

Esos estudiantes reflexionan sobre la situación que les sucede en ese momento (necesidades de trabajo, cambios familiares, demasiado tiempo en la escuela) y "esperan 'lo que sigue', 'más tarde'" (Charlot, 2009, p. 57, aspas del autor). Sin embargo, la relación temporal de esos sujetos con las ETI no es lineal y, de este modo, junto con las interferencias que vislumbran en sus vidas con el tiempo integral, podemos encontrar simultaneidades.

Ari vive una contradicción con respecto a tiempo integral. Por un lado, reconoce su interferencia en el tiempo de ayuda en casa (para el padre es un momento perjudicial en la preparación del joven para el trabajo), se inspira en el hermano que tiene una motocicleta, que trabaja durante el día en el campo y por la noche se muda del campo a la ciudad para estudiar ingeniería civil, espera el secundario para poder estudiar en tiempo parcial – "trabajar, juntar un dinerito" y hacer como el hermano. No le gustaba el tiempo integral porque el día entero "realmente cansa", "tenía que tener un límite". Por otro lado, le gusta estudiar, se considera inteligente, buen estudiante, tiene el apoyo de su familia para el estudio, le gusta estar en la escuela "cuando llega en tiempo de vacaciones, queremos volver y encontrar amigos". Por lo tanto, la relación con la ETI se reviste, pues, en el sentido de interferencia, pero también en la simultaneidad, como se explica a continuación.

## **b) Sentido de simultaneidad**

Quería estudiar en otra escuela que no tuviera tiempo integral, pero me gusta el ETI gracias a mis amigos (Ana).

En el análisis se procuró evitar la polaridad – en contra o a favor de tiempo integral – como en un voto, ya que esta simplificación oculta la relación con el saber, ignorando la complejidad implicada en el aprender – como una persona humana, social y singular.

Así que cuando un estudiante declara: "Odio el tiempo integral. Ni siquiera me gusta la comida, porque la comida que me gusta es la de mi madre" (Rui), hay relaciones con el aprender y la escuela, que conforman esta formulación; o cuando te molesta "que dijiste mentiras sobre tiempo integral" (Bia), porque no encuentras, en la escuela, lo que estabas buscando en términos de actividades de recreación, o cuando declaras "me gusta el tiempo integral", o "no me gusta a tiempo integral", hay relaciones de significado que necesitan ser exploradas.

En el análisis de las entrevistas, podemos encontrar simultaneidad, en la que es posible identificar diferentes relaciones con el aprender, con la escuela, con el otro. Así, la escuela es reconocida como importante para el futuro, pero "permanecer mucho tiempo en la escuela puede obstaculizar mi futuro"; "aprendo cosas interesantes", pero podría "aprender cosas interesantes en otro lugar"; "me gustan los profesores, pero no me gustan todos los profesores", el tiempo integral es "importante para los niños, pero no para nosotros"; el tiempo integral podría ser mejor, "si la escuela fuera mejor", "si la escuela tuviera cancha, lugar adecuado para comer", "me gusta pasar más tiempo con los compañeros, pero no me gusta estudiar más tiempo".

En los relatos de las entrevistas, podemos identificar como simultaneidad el no gustar del tiempo integral, pero gustar de la escuela como un lugar de encuentro; o no gustar de estudiar, pero disfrutar de ir a la escuela debido a los amigos o gustar de estudiar, pero no necesita ser un "nerd", como Leo clasifica a algunos colegas. Para Leo, ellos pueden, además de ser buenos estudiantes, "gustar del fútbol, de estudiar y de encontrar a los amigos". Hay una constante en esta simultaneidad que es el encuentro con el otro – el tiempo integral es un tiempo valorado como un tiempo de encuentros juveniles.

Charlot también identificará la escuela como un espacio significativo de encuentro con amigos: "en la escuela, vivir no es aprender cosas, pero, antes de más [ nada], tener amigos" (Charlot, 2009, p. 83). Sin embargo, el autor advierte de los riesgos de una interpretación simplista que puede llevar a la consideración de que "lo relacional oculta el saber, aleja al estudiante de la actividad intelectual o, interpretado de otra manera, la atracción relacional de la escuela permite, al menos, que el alumno soporte una institución que para él no tiene sentido en términos del saber" (Charlot, 2009, p.84).

Este modo de interpretación es una lectura negativa, y podríamos pensar que el ETI mejoraría, para los jóvenes, el encuentro con los compañeros como una posibilidad de interacción y diversión - más tiempo para divertirse con los amigos. Charlot pide una lectura positiva, que nos permita "ver la relación con el otro como una forma de cultura" (Charlot, 2009, p. 85) y es esta lectura la que buscamos emprender en este análisis.

Iana, Ana, Mara, Paula dijeron que eran muy tímidos y siempre les resultaba difícil relacionarse en la escuela. Para ellas, la ETI era importante para "desarrollar más con amigos" (Iana); "con el tiempo me acostumbré, hice amigos y la convivencia que veías en ellos inspiraba y conversaba más". La ETI significaba, por lo tanto, la posibilidad de más tiempo con los compañeros, lo que contribuyó a superar una dificultad personal: la timidez, que restringía la relación en el aula, "se avergonzaba de preguntar, me quedaba en la mía" (Paula).

El encuentro con amigos, como narran los sujetos, es también la posibilidad de discutir sobre música, telenovelas, deportes, uso del teléfono celular, trabajo, elección de escuelas para estudiar el próximo año, temas religiosos, trabajo escolar, cuidado corporal, relaciones con amigos, relaciones familiares, citas, normas de comportamiento, actitudes de profesores, entre muchos otros temas que constituyen la vida juvenil y, por lo tanto, se presenta como una posibilidad de aprendizaje. El encuentro con el otro, joven, presenta importantes referencias sobre las formas de ser, vivir, actuar.

Creo que con nuestros compañeros tenemos más libertad para hablar. A veces también les decimos a nuestros compañeros las cosas que no tenemos el valor de decirles a nuestros padres. Creo que también ayuda, porque la confianza también se hace tonta en la escuela. Las cosas que hacemos llegamos al compañero primero. A menudo llego a mis compañeros y cuento cosas, pero no se lo digo a mis padres, porque tengo miedo. Hago algo errado, digo: no lo hice, luego hablamos y esas cosas. Conversar con mis padres, así, yo tengo miedo, vergüenza, algo así (David).

El tiempo con el otro igual, pero diferente de mí, es también una posibilidad significativa de intercambios con respecto a la escuela y a la vida, como informa Ana, sobre las oportunidades que encuentra para ayudar a compañeros:

La gente con la que ha estado la toma por el camino equivocado. Luego viene aquí a la escuela, le mostramos algo más. Este año iba a desaprobado. Luego se sentó al frente mío porque hablaba demasiado. Entonces dije, "Siéntate aquí conmigo y estudiaremos". Luego participamos en la clase de matemáticas, fue una clase genial. Entonces vio una manera genial de aprender. No pesaba de la forma en que pensaba. En ese semestre ella se sacó un B. Ahí ella comenzó a encontrar el ritmo de nuevo. Quería rendirse porque iba a desaprobado y no quería saber nada. Pero los amigos con quien ella habla allá afuera no ayudan.

Son varios los relatos en los que las alumnas se preocupan por cuidar de sus compañeras - "hablamos mucho con Luiza. Su vida es difícil en casa" (Mara). Incluso si esta ocupación se basa en un comportamiento naturalizado como propio de lo femenino, por las prácticas de cuidado

aprendidas por las mujeres a lo largo de la vida tales prácticas tienen efectos significativos en las relaciones juveniles- para quienes enseñan y para quienes aprenden.

Para los estudiantes de 16 años que han experimentado retención escolar, este hecho afecta las relaciones con el otro joven, "porque pierde a sus compañeros de clase", pero también a veces se pierde la referencia de ayuda, como Oto reflexiona sobre sus dificultades en la ETI:

No sé si es por mis otros amigos, mis compañeros. Extrañamos a esa persona. Hay una chica que me ayudó mucho. Ahora está en la secundaria. Tengo más problemas.

La reivindicación de Oto (sentarse en grupo) no siempre se cumple porque "algunos profesores no los dejan, piensan que es para hacer indisciplina", pero otros lo animan a buscar el apoyo de los compañeros, "como la profesora de portugués".

Aunque, en términos de grupo de edad, la diferencia entre los estudiantes de 14 años es pequeña, con relación a los de 15 y 16 años, para los estudiantes, ella es significativa. Los más jóvenes son considerados, por los mayores, como "inmaduros", y hay dificultades relacionales, experimentadas más intensamente por los estudiantes mayores.

Esta dificultad es mayor en el caso de una estudiante de 19 años, que siente las diferencias de peso de edad y tiene dificultad para vivir con las compañeras: "ni siquiera es gracioso hablar con estas chicas que son [sic] todas nuevas, 13, 14 años y sus conversaciones son sólo de chicos, de noviecito, y ya he pasado esa etapa". Con respecto a ETI, me gustaría poder estudiar por la noche, en el tiempo parcial, pero como no tiene la Educación para Jóvenes y Adultos, dices que vas a "enfrentar porque también estoy luchando para pasar para estudiar a la noche, a la noche son personas mayores, ¿verdad?" Espera ser aprobada para ir al secundario el próximo año.

Hacer trabajo en grupo, aunque es una oportunidad para estar con colegas, no significa necesariamente una relación de confianza. Hacen una distinción entre amigos y compañeros con los que hablan, y otros, con quienes "sólo hacemos trabajo en grupo" (Mauro).

De hecho, hablar con amigos es significativo para ellos, pero no siempre es posible, en la organización escolar con poco tiempo libre. Viven, por lo tanto, la simultaneidad de estar en la escuela durante 8 horas, momentos que valoran como encuentro con el otro, pero cuyas relaciones son supervisadas por la escuela, lo que hace que la gestión de los tiempos juveniles, ignorando el hecho de que "la escuela es también un espacio potencial de cultura como espacio relacional" (Charlot, 2009, p. 85):

*Investigadora: - ¿Cuáles son los momentos en los que puedes hablar con tus amigos aquí en la escuela?*

Oto: - En el recreo, sólo.

*Investigadora: - ¿Dentro del aula no hay manera?*

Oto: - Dentro del aula no es bueno porque el profesor habla. A veces el profesor nos ve hablando

para descansar, entonces comienza a decir que va a pasar deber, entonces...

Jane: - Charlamos a la hora del almuerzo, el recreo allí se puede charlar, todos se sientan juntos y charla.

*Investigadora: - ¿Puedes charlar?*

Jane: - Nos distraemos hablando. Distraemos. Debido a las clases que no me gustan que es demasiado agotador.

*Investigadora: - Así que hablas en el descanso, ¿dónde más?*

Jane: - El descanso es el recreo, el almuerzo y el último recreo, las clases de educación física también podemos hablar...

*Investigador: - Para hablar con tus amigos en el intervalo que tarda ¿cuánto tiempo?*

Jane: - Es un descanso de diez minutos, almuerzo por hora...Y el último descanso, diez minutos.

*Investigador: - ¿Diez minutos, y en clase de educación física?*

Jane: - Es clase de educación física, a veces son dos horarios, así que es una hora.

*Investigador: - En otras clases no se puede hablar?*

Jane: - No porque ellos no dejan.

Seleccionamos, arriba, dos relatos de estudiantes, pero la forma en que el grupo de entrevistados narra la escuela diaria nos permite visualizar una escuela en la que el tiempo está cronometrado, y él es un tiempo lleno de actividades escolares. En este tiempo, por las narrativas de los sujetos, se espera “disciplina” – momentos de conversación, acción y ser – regulados por el tiempo escolar. Conversar parece ser tomado como sinónimo de indisciplina, porque para ellos, un buen estudiante es “aplicado”, “hace las actividades” y “no hablar”: “No soy indisciplinada, sólo hablo porque quedarme 8 horas en el aula y no hablar es difícil. Hago todo y me esfuerzo bastante” (Lia).

La escuela tiene dificultades para reconocer la importancia de la relación con el otro, que involucra a los jóvenes en las entradas y salidas de las escuelas, en los intervalos, en los diversos desplazamientos, en los “constantes ‘retrasos’ en el baño y la charla afuera de la sala [que]e pueden ser tomadas como un tiempo de aprendizaje escolar y no siempre como pasividad, distancia, rebeldía o indisciplina” (Correa, 2008, p. 173, aspas de la autora).

Si el tiempo escolar tiene los efectos de la disciplina, el tiempo integral, pensado por la misma lógica de tiempo, provoca la inmovilidad y el silenciamiento del estudiante. En este sentido, se distancia del lugar de los protagonistas, tan queridos por este grupo, y de las reflexiones sobre la juventud y el tiempo integral, en las que la escuela está llamada a reconocer el protagonismo juvenil y romper con las paredes de la escuela (Moll, 2012; Leite; Carvalho, 2018; Souza; Charlot, 2016).

La forma en que la ETI propone gestionar los tiempos juveniles es la de la lógica disciplinaria. Por

ejemplo, cuando hay más de una clase, los estudiantes son separados de las relaciones de amistades consideradas “perjudiciales” para el aprendizaje. Saúl informa que tuvo dificultades en la escuela, pero “con la ayuda de los profesores superamos”, fue transferido del aula “para enfocar más”, lo que significa “hablar menos”. Invitada por la investigadora a relatar de lo que recordaba del buen tiempo en la escuela, Ana recuerda a una amiga que la acompañó a lo largo de sus años, desde la infancia hasta la adolescencia – pero este año “no estamos en la misma clase, se nos juntamos da desorden en clase”. Separarse de su amiga no fue su decisión, que incluso luchó por adaptarse a la nueva clase, sino una decisión “de los profesores ... hablamos de todo, y luego nos separaron”.

Lo que se coloca en pauta, en las formas de gestión del tiempo, son lógicas diferentes: para la escuela un tiempo de enseñanza, en el que los jóvenes están sujetos “a” aquellos a quienes se les debe enseñar, y no efectivamente sujetos de relaciones; para los jóvenes, la escuela es un lugar de aprendizaje, pero también un lugar en el que aprenden y aprehenden la vida a través de la mirada de otros que, como él, viven dilemas y desafíos similares en sus formas de ser y de vivir. En esta perspectiva, el tiempo libre en la escuela es reclamado por los contornos que asume desde un momento de relaciones con el otro, y menos de ociosidad, diversión o escapar de las normas escolares.

El tiempo establecido en horarios es un tiempo de distinción: “entre el tiempo de trabajo y el tiempo y el descanso, el tiempo ocupado y el tiempo libre, el tiempo para aprender y el tiempo de juego, el tiempo de actividad y el tiempo libre, el tiempo tranquilo y el tiempo de conversación” (Souza, 1999, p.38). En esa regulación temporal, quien va a la escuela es, aún, sujeto de la razón, en el sentido cartesiano del término, al que se niega la corporeidad.

### **Consideraciones finales**

Las reflexiones sobre el tiempo escolar y los tiempos juveniles señalan el descompás entre estos tiempos en la ETI. Los jóvenes exigen encuentros con los demás como forma de cultura. Ellos exigen una entrada más eficaz en el espacio social, en el que se enfrentan a aprender, también, como sujetos singulares, a vivir los dramas humanos que nos acompañan a lo largo de la vida: amores, relaciones con los demás, inserción profesional, preservación de la vida, cambios ambientales, políticos y sociales, entre otros.

La contradicción puesta por un tiempo de escuela compulsorio, y el tiempo de trabajo merece reflexiones sobre el tiempo integral y apunta a la necesidad de otros estudios con miras a profundizar la comprensión de la relación trabajo/escuela, y más tiempo escolar, para jóvenes de las camadas populares.

Por un lado, los estudiantes aspiran al aprendizaje profesional que se esfuerzan por reconciliarse con la escuela. En este esfuerzo, cuentan con el apoyo de sus familias. Por otro lado, la ETI produce relaciones de interferencia en estos aprendizajes, limitándolos y, en la mayoría de los casos,

impidiendo su acceso. Por lo tanto, los estudiantes tratan de encontrar soluciones para que las escuelas escuchen sus demandas. Ellos sugieren una reducción del tiempo escolar, inserción en la escuela de aprendizajes profesionales, flexibilidad para aquellos que quieren trabajar, posibilidad de adquirir “experiencia” con apoyo de la escuela. No es posible realizar la inserción en el ámbito profesional “sin experiencias”, y la ETI les roba esta posibilidad.

Así, se establece una tensión entre el derecho a la escuela en tiempo integral y la situación de las capas populares y, en esta dirección, los estudiantes pueden contribuir diciendo las necesidades, la importancia y el significado que confieren al aprendizaje profesional y las demandas que presentan para la ETI.

### **Referencias bibliográficas**

Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Brasília: Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm)

*Lei nº 9.324*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394ldb1.pdf>

*Lei nº 10.097*, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20/12/2000. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10097-19-dezembro-2000-365495-publicacaooriginal-1-pl.html>

*Lei nº 13 005/2014*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art)

*Portaria Interministerial nº. 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/maiseducacao.pdf>

Ministério da Educação. *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*. Brasília: Via Comunicação, 2011. 198p. [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/coef2011\\_caderno\\_reflexoes.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/coef2011_caderno_reflexoes.pdf)

*Portaria nº 1.144*, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016. <http://portal.mec.gov.br/>

Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Charlot, B. (Org.) (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Charlot, B (2007). Valores e normas da juventude contemporânea. En Paixão, L. P y Zago, N. (Orgs.) *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira* (p. 203- 221). Petrópolis, RJ: Vozes.

Charlot, B. (2009). *A Relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de*

subúrbio. Tradução Catarina Matos. Porto: Livpsic.

- Coelho, L. M. C. C. (Org.) (2009). *Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro.
- Correa, L. M. (2008). *Entre a apropriação e a recusa: os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP)*. Araraquara, SP, Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 292p.
- Correia, T. S. L. (2012). Tempos das escolas, tempos dos escolares. En Marques, L. P.; Monteiro, S. S. y Oliveira, C. E. A. (Org.). *Tempos: movimentos experienciados* (p. 125-153). Juiz de Fora: Ed. UFJ.
- Dayrell, J. (2012). Juventude, Socialização e Escola. En Dayrell, J. *et al.* [Org.]. *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal* (p. 298-322). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Filho, L. M. F.; Vidal, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. En *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, p. 19-34.
- Galland, O. (2011). Juventude (Sociologia da). En Zanten, A. V. *Dicionário de Educação* (p. 528-533). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Governador Valadares. Secretaria Municipal de Educação. (2009). *Escola em Tempo Integral. Caderno 1*. Governador Valadares, 36 p.
- Leite, Lúcia Helena Alvarez; Carvalho, Paulo Felipe Lopes (2016). Educação (de Tempo) Integral e a constituição de territórios educativos. En *Educ. Real. [online]*. 2016, vol.41, n.4, p.1205-1226. <https://doi.org/10.1590/2175-623660598>
- Maurício, L. V. (Org.) (2014). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ.
- Maurício, Lúcia Velloso (2019). Ampliação da jornada escolar: planejamento e acaso, context nacional e local, *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. p. 251-266. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/18804>
- Moll, J. et al. (Org.) (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.
- Souza, R. de. (2000). Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). En *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200010>
- Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de y Charlot, Bernard (2016). Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. Em *Educação & Realidade* [online], v. 41, n. 4. <https://doi.org/10.1590/2175-623659843>

---

<sup>1</sup> Maria Celeste Reis Fernandes de Souza es Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente do Programa de Pós-graduação

Interdisciplinar em Gestão Integrada do Território – GIT, da Universidade Vale do Rio Doce- UNIVALE. [celeste.br@gmail.com](mailto:celeste.br@gmail.com)

<sup>2</sup> Andrea Cecilia Moreno es Pedagoga (2018), Mestre em Gestão Integrada do Território (2020) e Pós-graduada em Docência do Ensino Superior (2021) pela Universidade Vale do Rio Doce- UNIVALE, de Governador Valadares (MG). Atualmente atua como pedagoga do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Univale. [acmo.arg@gmail.com](mailto:acmo.arg@gmail.com)

<sup>3</sup> Programa implantado en 2007, cuyo objetivo es inducir políticas de ampliación de la jornada escolar en el país (Brasil, 2007). El Programa fue reeditado en el año 2016, intitulado “Nuevo Más Educación” con foco en la mejora del aprendizaje en Lengua Portuguesa y Matemática y distanciándose de la propuesta de formación integral, en la perspectiva propuesta por el PME.

<sup>4</sup> Apoyo FAPEMIG y CNPQ.

<sup>5</sup> Nombre ficticio para preservar la identidad de los sujetos.