



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## ¿PUEDE MENOS SER MÁS? DISCUSIONES EN TORNO A LA DESIGUALDAD DE LA JORNADA ESCOLAR EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA

***CAN LESS BE MORE? DISCUSSIONS ON THE INEQUALITY OF THE SCHOOL DAY IN PRESCHOOL, ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL EDUCATION IN COLOMBIA***

Nicolás Andrey Martín Ocampo  
*Doctorando en Ciencias de la educación,  
Universidad de La Plata (Argentina)*

**Fecha de Recepción:**

26 de febrero de 2023

**Fecha de Aprobación:**

18 de agosto de 2023

**ISSN:** 2954-5781 (En línea)

**DOI:** <https://doi.org/10.61447/20220601/UMPv21002>

**Citar artículo como:**

Martín Ocampo, N. A. (2023). ¿Puede menos ser más? Discusiones en torno a la desigualdad de la jornada escolar en educación preescolar, básica y media en Colombia. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(1), 6-17. <https://doi.org/10.61447/20220601/UMPv21002>

Volumen 2, Número 1. septiembre de 2023 1

## Resumen

Las discusiones sobre la duración de la jornada escolar en los países latinoamericanos han sido constantes y conflictivas, particularmente en las últimas décadas, esto tras los avances en materia de cobertura que registran la mayoría de estas naciones. Como veremos no hay acuerdo sobre la correlación: mayor duración de la jornada-mejores resultados académicos, o al menos no se considera esto como el único factor determinante de aquello. No obstante, se analizan otras dimensiones del sistema social en el que sí hay un impacto positivo de extender la jornada escolar, en especial lo relacionado con una mejor ocupación del tiempo libre de niños, niñas y jóvenes evitando su involucramiento en pandillas y facilitando la vida laboral de sus madres, padres, cuidadores y cuidadoras. Se insiste en la falta de compromiso, especialmente de asignación de recursos por parte del Estado colombiano para avanzar en la instauración definitiva de la jornada única en los colegios públicos del país y de cómo esto redundará en una desigualdad de

condiciones entre instituciones educativas oficiales y privadas, que, a pesar de esto, son evaluadas y clasificadas sobre la base de un supuesto modelo meritocrático: a través de pruebas estandarizadas, que a su vez son determinantes a la hora de acceder a la educación superior, bien sea porque son el primer filtro en las universidades públicas o porque son requisito indispensable para acceder a becas o créditos de financiación; se configura así un sistema perverso doblemente excluyente e inequitativo, que, como se observa hacia el final del ensayo se vio aún más profundizado como consecuencia del aislamiento social derivado de la pandemia por COVID-19.

## Palabras clave

Jornada Escolar, Desigualdad, Pruebas Estandarizadas, Meritocracia, Jornada Única.

## Abstract

Discussions on the length of the school day in Latin American countries have been constant and conflictive, particularly in recent decades, following the progress in coverage that most of these countries have made. As we shall see, there is no agreement on the correlation: longer school day - better academic results, or at least this is not considered to be the only determining factor. However, other dimensions of the social system are analyzed in which there is a positive impact of extending the school day, especially those related to a better use of children's free time, avoiding their involvement in gangs and facilitating the working lives of their mothers, fathers and caregivers. We insist on the lack of commitment, especially in the allocation of resources by the Colombian State to advance in the definitive establishment of the single school day in the country's public schools and how this results in unequal conditions between official and private educational institutions, which, in spite of this, are evaluated and classified on

the basis of a supposed meritocratic model: through standardized tests, which in turn are decisive when it comes to accessing higher education, either because they are the first filter in public universities or because they are a prerequisite for accessing scholarships or financing credits; thus a perverse system is configured that is doubly exclusive and inequitable, which, as observed towards the end of the essay, was further deepened as a result of the social isolation resulting from the COVID-19 pandemic.

### **Keywords**

School Day, Inequality, Standardized Testing, Meritocracy, Single Day.

## ¿PUEDE MENOS SER MÁS? DISCUSIONES EN TORNO A LA DESIGUALDAD DE LA JORNADA ESCOLAR EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA

A poco menos de tres meses de haber retornado a la presencialidad plena en las aulas de clase tras el aislamiento físico impuesto como medida preventiva para evitar la propagación del virus COVID-19 lo que obligó a improvisar modalidades educativas remotas<sup>1</sup> y posteriormente híbridas<sup>2</sup>, a medida que el contagio del virus empezó a descender; el equipo de redacción de educación del diario colombiano El Espectador presenta el artículo “¿Cuáles han sido los beneficios de la jornada única? Estas son algunas pistas”, el cual se concentra en presentar apartes del análisis del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana en lo que respecta a este particular.

Llama la atención, para iniciar y no es un detalle menor, el que no haya un único denominador oficial para hablar de jornada única y se emplee como sinónimo el de jornada completa, lo cual, de entrada, da indicios de la falta de estructura, organización y avance del proyecto de implementación de esta modalidad en Colombia tal como lo presenta el artículo de Torrijos (2022). Cabe aclarar que en el país se viene hablando de la necesidad de prestar el servicio público educativo en las instituciones en jornada única desde la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), sin embargo, como lo muestra la nota periodística es en 2015 cuando se oficializa esta política, particularmente con la emisión del Decreto 2105 de 2017.

A grandes rasgos Torrijos (2022) presenta cifras que dan cuenta del atraso que tiene el sector público en la implementación de la jornada única y de las significativas diferencias con respecto al sector privado que llegan casi el 35% en cuanto el número de estudiantes beneficiarios de esta modalidad; además, deja en evidencia las desigualdades que se registran entre las regiones del país, siendo muy pocos los avances en cobertura de jornada única en las periferias nacionales. El artículo se complementa con las opiniones de expertos del LEE sobre los beneficios que se espera

---

<sup>1</sup> Dussel (2021) habla de “combinaciones imprevistas de plataformas como WhatsApp o Facebook con soportes mucho más antiguos, como la televisión educativa, los libros de texto y los cuadernillos impresos” (p. 131).

<sup>2</sup> La imperiosa necesidad de regresar a las escuelas generó, al menos en el caso de la educación pública colombiana, un retorno poco armónico, marcado por la improvisación y el ensayo-error. Finalmente, en la mayoría de las instituciones educativas se terminó optando por modelos denominadas de alternancia, en los que se atendía presencialmente una parte de la población y de manera remota a la otra.

se deriven de la implementación de la jornada única, así como de las limitantes que se han presentado para materializar esta apuesta educativa. Asuntos, ambos, que se espera problematizar en las siguientes líneas.

La discusión sobre el tiempo de duración de la jornada escolar no es nueva, autores como Ramírez (2014) en Uruguay, Martinic (2015) en Chile, Veleda (2013) en Argentina y Bonilla (2011) en Colombia, por mencionar algunos, han presentado sus análisis particulares al respecto, siendo más bien críticos de sus realidades nacionales, así como de las propuestas de ampliación de la jornada escolar que ofrecen los gobiernos ante lo que parece ser la imposibilidad de regularizar los tiempos escolares, especialmente, en el sector público. Lo cierto es que parece no haber acuerdo en si una mayor permanencia en la escuela redundaría en mejores resultados académicos, precisamente Holland (2012), en nombre del Banco Mundial presenta el análisis de al menos ocho estudios que para entonces se realizaban en la región buscando profundizar el conocimiento en los resultados de la política de la ampliación de la jornada escolar, la conclusión es que no es fácil generalizar el impacto.

Por su parte investigadores como Razo (2016), si bien reconocen la importancia del tiempo de permanencia en la escuela aclaran que esta relación no es lineal, en este sentido mayor tiempo en la escuela no conduce necesariamente a más aprendizajes, sobre todo si los periodos escolares no se aprovechan en experiencias significativas para los niños, niñas y jóvenes. Así las cosas, el potencial positivo del tiempo provendría más de cómo este se organiza y se utiliza en interacciones de calidad entre profesores y estudiantes. Una mirada más aguda al respecto es la propuesta por Ceballos (2022) quien tras una revisión bibliográfica que aborda al menos 22 trabajos investigativos de corte cuantitativo que analizan el asunto del desempeño escolar de los estudiantes, medido a través de evaluaciones estandarizadas partiendo del principio de que el grado de aprendizaje se encuentra relacionado con el tiempo en que se hace una tarea y el que realmente se necesita para llevarla a cabo, destaca que en efecto se identificó una relación positiva, pero no estadísticamente significativa entre el tiempo en la escuela y el rendimiento estudiantil y que inclusive se llegaron a identificar algunas tendencias negativas en ciertos países.

En lo que concierne al caso colombiano, según datos del Laboratorio de Economía de la Educación LEE apenas el 14% de colegios públicos del país tiene jornada única en tanto el 49,7% de estudiantes del sector privado cuentan con esta misma jornada. Ahora, si tenemos en cuenta otras dos variables que analiza el mismo estudio: la diferencia de casi 30 puntos en los resultados de las pruebas SABER<sup>3</sup> entre colegios públicos y privados, y la desproporción en el acceso a educación superior entre egresados de las dos modalidades que ronda el 20%; es indiscutible que la variable de duración de la jornada escolar es atrayente como objeto de estudio que pudiera explicar, al menos, en parte las desigualdades observadas.

Indudablemente la premisa de Walzer (2001) de que “la educación distribuye a las personas no sólo su futuro sino también su presente” (p. 209) aplica muy bien en este caso; ser estudiante de un colegio público en Colombia no solamente significa que a futuro las posibilidades de tener un buen resultado en las pruebas SABER serán menos probables y con ello lo será también acceder a la educación superior; significa además que en lo inmediato su tiempo de permanencia en la escuela es inferior y con ello se reduce también su acceso a ciertos conocimientos, saberes y prácticas que el tiempo de diferencia adicional que tienen sus pares del sector privado sí les permite disfrutar. Las por lo menos dos horas de más que un estudiante del sector privado permanece a diario en la escuela no son solamente empleadas en profundización de las áreas básicas del conocimiento como las matemáticas y las ciencias, sino que también se aprovechan para desarrollar programas complementarios en artes, en deportes, en idiomas o en tecnología. No es extraño entonces que el estudiante del sector privado sienta más agrado y sentido de pertenencia por su colegio que el del sector público, vale la pena recordar que según los resultados de un cuestionario realizado durante las pruebas PISA de 2015, América Latina tiene un índice de promedio de -0,19 en sentido de pertenencia escolar, siendo Colombia dentro de los países latinoamericanos el resultado más bajo INEE (2019).

De igual manera la duración ampliada de la jornada escolar en la mayoría de los colegios privados, y en particular, las grandes brechas que se registran entre los resultados académicos de estos y los colegios públicos, que, como hemos dicho en coincidencia con algunos de los autores

---

<sup>3</sup> Las pruebas Saber son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional.

mencionados pueden ser en parte atribuibles a esta disparidad temporal; puede asociarse a la idea de Walzer (2001) de una “educación mediada para pocos, educación directa para muchos” (p. 211). Evidentemente, la imposibilidad de ofrecer una jornada completa a los estudiantes del sector oficial no es un mero capricho de los gobiernos, la realidad es que dicha tarea implica unos niveles de inversión fuera de cualquier presupuesto nacional, pues, en la mayoría de países, esta transformación requeriría al menos duplicar la capacidad instalada del sistema educativo actual, esto es, construir el doble de plantas escolares y dotarlas materialmente, pero además, aumentar significativamente el número de maestros y maestras contratadas por el Estado, así como todo el personal administrativo y de otros servicios que implica una institución educativa.

Es claro, que al tratarse de sistemas educativos que recién finalizando el siglo XX e iniciando el XXI empezaron una expansión de cobertura educativa sustancial, particularmente en lo que concierne a la secundaria (Núñez & Pinkasz, 2020); el asunto de la cobertura sigue siendo complejo y hoy, aún con la doble jornada más corta, Colombia, por ejemplo, apenas llega al 72% de cobertura universal hasta grado noveno (Santa María, 2020), con lo que pensar en una jornada más larga en la educación pública, es, cuando menos, utópico; lo cual implica que la analogía de la “casa de los jóvenes” aztecas de Walzer (2001), seguirá vigente, al menos hasta que de manera equivalente a lo descrito por Núñez & Pinkasz (2020) la presión generada por la universalización, ahora de la educación secundaria y con ello las expectativas de los nuevos ejércitos de bachilleres a los siguientes escalones del nivel educativo, así como los avances de las luchas sociales en varios países de la región, redunden en mejoras sustanciales de la calidad de la educación latinoamericana.

Por el momento, hay que contar como un agravante más del fenómeno de la desigualdad horaria de los sistemas educativos, al aislamiento social con el que se decidió hacer frente a la expansión del COVID-19, el cual vino a profundizar la desigualdad en la duración de las jornadas escolares entre públicos y privados; particularmente por la necesidad de recurrir a las herramientas digitales para procurar dar continuidad a la prestación del servicio educativo en este escenario sin presencialidad escolar, con lo cual se “hizo evidente que la infraestructura tecnológica [en América Latina] era insuficiente, desigual y en muchos casos obsoleta” (Dussel, 2021, p. 133). Como consecuencia de esto, mientras que muchos de los colegios privados se volcaron a

plataformas digitales que les permitieran realizar video-llamadas que “reemplazaran” las clases presenciales, intentando mantener la mayor “normalidad” del horario escolar, lo cual además, complementaron con sistemas de mensajería electrónica institucionales que facilitarían el intercambio de tareas y trabajos; la mayoría de colegios públicos vieron sus oportunidades reducidas a la distribución de materiales impresos, escasos por demás, y en el mejor de los casos a comunicaciones vía WhatsApp, abandonando, casi por completo la idea de una jornada escolar.

Teniendo en cuenta el escenario descrito hasta aquí es preciso insistir en las limitantes para generalizar los efectos positivos de la jornada escolar completa, en especial en lo que concierne al impacto en una mejora de los resultados académicos de los estudiantes beneficiarios de la misma<sup>4</sup>. Sin embargo, en el caso colombiano parece innegable la presencia de esta correlación de factores, que, posiblemente amplificadas por otros que diferencian la educación privada de la pública<sup>5</sup> provocan un asimétrico sistema educativo preescolar<sup>6</sup>, primario y secundario; que termina siendo evaluado de manera estandarizada ignorando flagrantemente estas asimetrías y, peor aún, profundizándolas, al involucrar la última variable que abordaremos en esta reflexión: la meritocracia.

Barbosa (1999) afirma que “La meritocracia es un criterio central de jerarquización social en las sociedades igualitarias y modernas” (p. 2). Y con su definición nos inserta de inmediato en la problemática que hemos dejado abierta, pues, como se ha evidenciado, la nuestra, no es una sociedad igualitaria y su sistema educativo es fiel reflejo de ello, no solo coexisten en paralelo la educación privada y la educación pública en todos los niveles (preescolar, básico, secundario y

---

<sup>4</sup> Con base en el mismo informe del LEE otra periodista, Franco (2022), destaca que factores no académicos como la reducción del tiempo de ocio en las calles y con ello una menor exposición de los escolares a ambientes poco seguros (tráfico o consumo de drogas, pandillismo, etc.) sí es un efecto inmediato y directo de la jornada completa. También considera la autora que tener más tiempo a niños, niñas y jóvenes en las escuelas facilita la vida laboral de sus padres y/o cuidadores, además de redundar en la posibilidad de acceso a mejores fuentes nutricionales gracias a los programas de alimentación escolar con los que cuentan las instituciones educativas que operan bajo esta modalidad horaria.

<sup>5</sup> Nos referimos aquí a factores como la infraestructura de las plantas escolares, las dotaciones de equipos y tecnología, pero también a otros intangibles como el bourdieano capital cultural.

<sup>6</sup> El caso de las desigualdades en la educación preescolar entre los sectores público y privado merecería un capítulo aparte, lo cual desborda el propósito de este trabajo, baste al menos para ilustrar la gravedad del asunto mencionar que en tanto en la educación básica y secundaria la diferencia de jornadas se puede calcular en horas diarias, en el preescolar se trata de años, pues mientras la inmensa mayoría de colegios privados ofrecen un preescolar de tres grados, los colegios públicos apenas ofrecen uno.

superior), sino que además las diferencias entre ellas es abismal, esto, entre otras cosas, en infraestructura, dotaciones, conectividad, en algunos casos formación docente<sup>7</sup>, y, en particular, en tiempos de dedicación escolar, que ha sido el objeto central de este trabajo.

Bajo estas condiciones, pretender que cada estudiante, independientemente de su origen social, de su familia, de la escuela en la que tuvo la oportunidad de estudiar deba recibir en proporción a su propio esfuerzo y capacidad (Barbosa, 1999) la posibilidad de acceder a la educación superior pública<sup>8</sup> o a un crédito condonable<sup>9</sup> que le permita ingresar a una universidad privada que no se puede pagar de otro modo, es cuando menos, cruel.

Así las cosas, la meritocracia deja de ser un consenso como afirma Barbosa (1999), no porque no se esté de acuerdo con que el desempeño, entendido como combinación de talento, habilidad y esfuerzo haya de ser un criterio de selección, sino más bien, porque el punto de partida es muy dispar entre quienes concursan por ser los mejores; en este sentido, no se puede negar que la educación privada está teniendo más recursos, el tiempo, entre ellos, para formar talentos y habilidades; en tanto, los egresados de la educación pública lo único que tienen en mayor cuantía es el esfuerzo, que debe, al menos redoblar, para conseguir de forma independiente, lo que institucionalmente se le brinda a su par con mejores condiciones económicas.

Con esto último bien vale la pena rescatar dos ideas muy potentes de Tenti (2008) quien, discurrendo sobre la forma institucional del capital cultural que se materializa en el sistema escolar propio del Estado nacional capitalista, recalca la incapacidad de dicho Estado para

---

<sup>7</sup> Resulta importante destacar que la formación académica de los docentes del sector oficial en Colombia ha venido mejorando significativamente en los últimos años, en especial, gracias a los programas de créditos condonables que organizan las secretarías de educación territoriales o el mismo MEN, según cifras que Pérez (2019) toma de un estudio del Banco de la República el 91,9% de los docentes tienen título profesional, 9% son normalistas y técnicos o tecnólogos, mientras que el 41,1% tiene títulos de posgrado.

<sup>8</sup> La mayoría de las universidades públicas del país tienen como primer filtro de acceso el resultado de la prueba estandarizada SABER 11, y las que no, su propio examen, en el que, nuevamente, los egresados de colegios privados tienen más posibilidad de obtener resultados favorables que les permitan ingresar. Una aproximación a esta cuestión puede encontrarse en Ardila, S. & Soto D. (2020). Una mirada al acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana 2010 a 2018. *PANORAMA*, 14 (26), 147-168. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1487>

<sup>9</sup> Durante el segundo gobierno de Juan Manuel Santos (2014-2018) se creó el sistema “Ser Pilo Paga”, un modelo de crédito condonable para acceder a la educación superior que se le otorgaba a los mejores resultados de las pruebas estandarizadas SABER 11° que además pertenecieran a los estratos socioeconómicos 1, 2 o 3; con algunas variaciones (aumento del puntaje mínimo para recibir el crédito, por ejemplo), este mismo modelo se ha mantenido en el gobierno de Iván Duque (2018-2022) con el nombre de Generación E.

“desarrollar conocimientos poderosos en las personas” (p. 12), con lo que aquel termina conformándose con la expedición de títulos y certificaciones a manera de epílogo de la masificación de la escolarización, por supuesto, sin que esto implique, en modo alguno, mejoramiento en las condiciones de vida de los menos favorecidos o, disminuciones significativas de las desigualdades sociales, como se esperaría de los avances de cobertura educativa. (Bolívar, 2005)

La otra idea de Tenti (2008), que además será el soporte de la conclusión provisoria de este trabajo es contundente: “el aprendizaje, como proceso de incorporación y desarrollo del conocimiento en las personas, requiere condiciones sociales y pedagógicas de producción que no están garantizadas en igual medida y calidad para todos los miembros de las nuevas generaciones” (p. 13). A partir de este precedente podemos entonces responder a nuestro interrogante inicial, afirmando casi con certeza, que, en materia de tiempo de permanencia en la escuela, menos, no es más, pero, aunque suene paradójico, más, tampoco es necesariamente más. El mejoramiento de la calidad<sup>10</sup> de la educación en nuestra América, y particularmente en Colombia, debe atravesar por transformaciones radicales del modelo social, político y económico actual, transitando hacia un modelo mucho más justo e igualitario, con posibilidades fehacientes de que todos y todas podamos vivir una vida digna. Mientras esto no sea así, y a pesar de los esfuerzos que diversos maestros, maestras, estudiantes y familias le imprimen a su acción pedagógica, la escuela no será más que una reproductora del statu quo que por siglos ha reforzado las desigualdades.

## REFERENCIAS

Ardila, S. & Soto D. (2020). Una mirada al acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana 2010 a 2018. *PANORAMA*, 14 (26), 147-168.

<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1487>

Barbosa, L. (1999). Meritocracia a la brasileña - ¿Qué es el desempeño en Brasil? *Revista del CLAD Reforma y Democracia* (14), 1-27.

---

<sup>10</sup> Entendida esta en un sentido amplio y de impacto social, no solamente medible o cuantificable según prescripciones de organismos internacionales.

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55103205>
- Bonilla, L. (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional* (143), 1-44.  
<https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-143.pdf>
- Ceballos, F. (2022). Efectos de ampliar la jornada escolar en América Latina: una revisión bibliográfica. *Revista Innova Educación*, 4 (3), 152-167.  
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/435/628>
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Revista Nueva Sociedad*, (293), 130-141. <https://nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>
- Franco, L. (2022, Mayo 15). Las jornadas más largas en el colegio son mejores para los estudiantes. *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/tendencias/estudio-revela-que-las-jornadas-completas-o-largas-en-el-colegio-son-mejores-para-los-estudiantes-KC17514619>
- Holland, P. (2012). *América Latina: ¿es muy corta la jornada escolar?* Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/am-rica-latina-es-muy-corta-la-jornada-escolar>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México informe 2019*.  
[https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_02/index.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_02/index.html)
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2022). *Informe No. 53. Evolución de la jornada única en Colombia*.  
<https://economiadelaeducacion.org/>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 479-499.  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9rRWP86hspfYnsYhyKNrv7Q/?format=pdf>

Pérez, A. (2019, febrero 10). Características de los docentes en Colombia. *Semana*.

<https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/caracteristicas-de-los-docentes-en-colombia-por-angel-perez-martinez/266997/>

Pinkasz, D. & Núñez, P. (2020) ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del Siglo XXI. *Informe Regional del Sistema FLACSO: Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*, 253-273.

[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/140342/CONICET\\_Digital\\_Nro.ed1bd486-40a1-4725-ba6e-ed74f8416581\\_B-255-275.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/140342/CONICET_Digital_Nro.ed1bd486-40a1-4725-ba6e-ed74f8416581_B-255-275.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Ramírez, F. (2014). Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV (2), 13- 38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031268002>

Razo, A. (2016). Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (69), 611-639.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000200611&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200611&lng=es&tlng=es).

Santa María, M. (2020, marzo 18). Educación en Colombia: Avances en cobertura y desafíos en calidad. *La República*. <https://www.larepublica.co/analisis/anif-2941063/educacion-en-colombia-avances-en-cobertura-y-desafios-en-calidad-2979408>

Tenti, F. (2008). Introducción: Mirar la escuela desde afuera. En Tenti Fanfani, E. (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 11-25). IIPE- UNESCO, Siglo XXI Editores.

Torrijos, G. (2022, abril 19). ¿Cuáles han sido los beneficios de la jornada única? Estas son algunas pistas. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/educacion/cuales-han-sido-los-beneficios-de-la-jornada-unica-estas-son-algunas-pistas/>

Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. CIPPEC y UNICEF

Walzer, M (2004). *Las esferas de la justicia* (H. Rubio, Trad. 2. Ed.). Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1983).

