

Respeto



Tiempo y Conocimiento: La Jornada Única Escolar desde Rancière¹

Time and Knowledge: The Full School Day Policy from
Rancière's Perspective

Tempo e Conhecimento: A Jornada Escolar em Tempo Integral na
Perspectiva de Rancière

Autores:

Juan Diego Taborda Colorado²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7168-3258>

Hernando Blandón Gómez³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5291-1007>

Recibido: 30/03/2026

Aprobado: 26/08/2026

DOI: 10.53995/rsp.v18i2.2181

Resumen

El artículo de investigación presenta una revisión de la *Jornada Única* escolar en Colombia. Tiene como objetivo repensar la estadía en el espacio educativo a partir de una relación en las concepciones de *tiempo* y de *conocimiento*. La metodología es la hermenéutica, lo que demarca como método la recolección de datos en contexto a partir del análisis de los libros de autores clásicos y de Rancière en una crítica que permite establecer la igualdad de las diferencias dentro de la esfera de la política; hecho que rememora a Platón, en su *República*, y a Aristóteles, en su *Política*; así como los aspectos diferenciales con la pedagogía liberacionista de Freire. Se sostiene, según Rancière, que la relación entre tiempo y conocimiento es una forma de reparto de capacidades y que el libro es la igualdad de las inteligencias, lo que pone otra dimensión de la relación maestro-alumno y de la emancipación intelectual.

Palabras clave: jornada única, emancipación intelectual, desigualdad de las inteligencias.

¹ Artículo de investigación.

² Licenciado en Educación con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Universidad de Antioquia; Magíster en Historia, Universidad de Antioquia; Doctorando en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. juan.tabordac@upb.edu.co

³ Profesional en Diseño Industrial, Universidad Pontificia Bolivariana; Especialista en Periodismo Electrónico, Universidad Pontificia Bolivariana; Especialista en Educación, Corporación Universitaria Lasallista y Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Comunicación Digital, Universidad Pontificia Bolivariana; Doctor en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. hernando.blandon@upb.edu.co

Este artículo se publica en acceso abierto bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Abstract

The research article presents a review of the *Full School Day* in Colombia. Its objective is to rethink students' time spent in the educational environment based on the relationship between the concepts of *time* and *knowledge*. The methodology is critical hermeneutics, which establishes as its method the collection of contextual data through the analysis of works by classical authors and Rancière, in a critique that makes it possible to establish the equality of differences within the sphere of politics; a notion that recalls Plato, in *The Republic*, and Aristotle, in *Politics*, as well as the differential aspects in relation to Freire's liberation pedagogy. Following Rancière, it is argued that the relationship between time and knowledge constitutes a form of distribution of capacities, and that the book represents the equality of intelligences, which introduces another dimension to the teacher-student relationship and to intellectual emancipation.

Keywords: *full school day*, intellectual emancipation, inequality of intelligences.

Resumo

O artigo de pesquisa apresenta uma revisão da política de Jornada Escolar em Tempo Integral na Colômbia. Tem como objetivo repensar a permanência no espaço educacional a partir da relação entre as concepções de *tempo* e de *conhecimento*. A metodologia é a hermenêutica crítica, o que define como método a coleta de dados em contexto a partir da análise das obras de autores clássicos e de Rancière, em uma crítica que permite estabelecer a igualdade das diferenças dentro da esfera da política; fato que remete a Platão, em *A República*, e a Aristóteles, em *Política*, assim como aos aspectos diferenciais em relação à pedagogia libertadora de Freire. Sustenta-se, segundo Rancière, que a relação entre tempo e conhecimento é uma forma de distribuição de capacidades e que o livro representa a igualdade das inteligências, o que introduz outra dimensão na relação professor-aluno e na emancipação intelectual.

Palavras-chave: jornada escolar em tempo integral, emancipação intelectual, desigualdade das inteligências.

Introducción: La Jornada Única (JU): una idea de los adultos

Las políticas educativas en Colombia han promovido la ampliación del tiempo escolar como una estrategia orientada a mejorar la calidad de la educación y fortalecer las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, la implementación de la JU se inscribe en la lógica de que una mayor permanencia en la institución educativa favorece mejores aprendizajes y contribuye al logro de una mayor equidad y al desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, esta relación entre tiempo, conocimiento y aprendizaje parece sustentarse en supuestos de qué significa aprender, cómo se produce el conocimiento y cuál es el lugar que ocupan los estudiantes en los procesos educativos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

La ampliación del tiempo escolar responde, históricamente, para quienes administran la escuela, a una concepción acumulativa y jerárquica del conocimiento. Proponer una lectura crítica de la JU a partir de la reflexión entre las concepciones de

tiempo y de conocimiento sugiere que la escuela reproduce las relaciones de desigualdad (Rancière, 2013), incluso cuando se presenta bajo el discurso de la inclusión y la calidad educativa (Freire, 1998).

La ampliación de la jornada escolar es una decisión consensuada por quienes formulan y administran el sistema educativo, en cuanto que la voz de los alumnos permanece ausente. La inconformidad de los estudiantes en lo que respecta a la ocupación de los espacios escolares durante más tiempo permite que emerjan otras ideas de escuela, de conocimiento y del uso del tiempo.

Desde una perspectiva filosófica Heidegger y Gadamer conciben el tiempo y el conocimiento como categorías ontológicas y hermenéuticas del ser. El tiempo, en este sentido, trasciende su carácter cronológico —su medición en horas, minutos, segundos— y determina las maneras de representar el conocimiento (Heidegger, 1990).

Por su parte, Rancière desplaza esta noción de tiempo y de conocimiento a una dimensión política, cuando plantea que el tiempo en la escuela opera como un dispositivo que distribuye capacidades, ritmos y posiciones (Rancière, 2009). Así, es necesario pensar si el conocimiento tendría que dejar de comprenderse como una acumulación de saberes en el tiempo y entenderse como ejercicio de la inteligencia común.

La división de funciones demanda la reflexión sobre una figura que decide en el aula el reparto de capacidades, ritmos y posiciones: el maestro; que dice quién sabe y en qué tiempo el estudiante puede decir, moverse, sentarse, pararse, entrar o salir. La pregunta que tendría que rehacer la pedagogía es sobre cómo el discurso del maestro se posiciona para que haya unas maneras coaccionadas en la relación del estudiante con el conocimiento y cómo aparece el tiempo en esta relación. Repensar la relación *tiempo-conocimiento* en la JU implica, en consecuencia, cuestionar las pedagogías reproductoras que conciben la igualdad de las inteligencias como una meta a alcanzar, construida mediante la relación de dependencia al sistema educativo y a la concientización de lo que significa ser educado (Rancière, 2012). Cabe preguntarse, entonces, por el discurso sobre la mediación pedagógica que propone el discurso de la pedagogía crítica como vía de emancipación (Freire, 1998) o si es la irrupción a la pedagogía explicativa en la cual se instituye la igualdad de las inteligencias (Rancière, 2007).

Si el tiempo escolar no es solo una condición del aprendizaje, sino un dispositivo político que organiza el reparto de capacidades, es determinante pensar las condiciones políticas en que aparece y cómo anuncia quién puede hablar, quién debe escuchar, quién conoce y quién debe esperar para conocer. No se trata de la educación propia de los libres electores de la Grecia clásica, en la que Platón (2026) estableció en su *República* un fundamento ontológico y comparativo, que trata de replantear el reparto de las inteligencias a partir de una concepción en la cual el estudiante es ya un ser dotado de igualdad y conocimiento que no solo se circunscribe al tiempo de permanencia en el aula de clases (JU), sino que se configura también desde otras capacidades de aprehensión como las que se ofrecen hoy; por ejemplo, el ocio creativo de los millares de tutoriales que se encuentran en línea.

Según lo anterior, la política y la educación desde Rancière consiste en el reparto de capacidades, en la medida de ser la escuela un espacio político. Cuestiones

fundamentales desde la óptica de Rancière ayudan a complejizar la evidente y natural lógica del tiempo escolar como suma para la obtención del conocimiento: ¿Cómo entender la relación *tiempo-conocimiento* en JU escolar? ¿Cómo en el reparto de capacidades se ratifica un discurso que perpetúa la desigualdad de las inteligencias? ¿Es la irrupción a la explicación del maestro la que instituye la igualdad de las inteligencias? Para dar respuesta a estas preguntas se tiene como objetivo Analizar, desde la perspectiva filosófica de Jacques Rancière, la Jornada Única escolar a partir de una relación en las concepciones de *tiempo* y de *conocimiento* y la manera en que el libro se posiciona como el fundamento de la igualdad de las inteligencias.

Metodología

Este artículo se desprende de la investigación *Futuro inconsciente y esperanza instrumentalizada el desafío de las humanidades para dar respuesta a la felicidad como plenitud vital*⁴, en la cual uno de los coinvestigadores fue partícipe. Para los propósitos de este artículo se fundamenta el análisis desde el ODS 10 el cual busca *reducir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, promoviendo inclusión social, económica y política para todos, especialmente los grupos vulnerables*, y del ODS 4 que pretende *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*.

Lo anterior se desarrolla en el marco del proyecto anteriormente mencionado y, a su vez, hace parte de la investigación doctoral en curso, intitulada *La Emancipación Intelectual Del Ciudadano En Formación: Una conquista filosófico-política del maestro en Jacques Rancière*, adelantada por uno de los coautores. Con este preámbulo se muestra que el artículo parte de una serie de reflexiones que se estructuran desde distintas disciplinas en las que lo académico y lo institucional entran en un diálogo de sentido. También, se fundamenta en un enfoque cualitativo de tipo documental con alcance interpretativo-crítico. Su propósito es analizar la Jornada Única escolar en Colombia a partir de una lectura filosófica sustentada en la hermenéutica crítica, concebida no solo como un ejercicio de comprensión de textos, sino como una práctica reflexiva en contexto (Gadamer, 2002) que problematiza las representaciones sobre tiempo y conocimiento en el contexto escolar.

En el texto, la tradición interpretativa (Gadamer, 1998) se articula con una perspectiva emancipadora (Rancière, 2007), enmarcando el diseño metodológico respaldado en la hermenéutica crítica. En este orden de ideas, ni el conocimiento ni el tiempo se consideran neutrales; son pensados a partir de las condiciones históricas y de las relaciones de poder (Freire, 1998). El escrito, entonces, aborda (desde la filosofía, la pedagogía crítica y el discurso normativo del Estado) la manera en que se tensan, en la Jornada Única, las representaciones de conocimiento, tiempo y emancipación y, de este modo, reinterpretar los sentidos que articulan lo político y la emancipación, en el reconocimiento de que no se limita al tiempo de permanencia dentro del claustro

⁴ Proyecto de Investigación Radicado con el número 849154 en el Centro Integrado para el Desarrollo de la Investigación (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Medellín.

escolar, sino que, como plantea Gregorio Luri (2023), es trascender los propios contextos, conquistar nuevos horizontes, ganar perspectivas más altas con el objeto de precisar la *desigualdad de las inteligencias*.

En consonancia con las normas que rigen la Jornada Única escolar en Colombia, el análisis en el escrito está constituido por una selección de obras de autores que contrastan el discurso filosófico, el legal y el educativo. Doce obras de Jacques Rancière cruzan el artículo y se contrastan en su postura con autores como Paulo Freire (1998, 2005 y 2008), Hans-Georg Gadamer (1998, 2001 y 2002), Heidegger (1990) y George Steiner (1992 y 1997). La pertinencia en la reflexión es lo que sustenta la elección de los libros. El tiempo, el conocimiento, la emancipación intelectual, la Jornada Única, son los conceptos que se analizan. Estos, orientan el análisis y sirven de marco para la confrontación del discurso filosófico con las políticas que el Estado promueve con relación a la Jornada Única.

La ruta metodológica comprendió, en primer lugar, la búsqueda y revisión de la normativa que regula la jornada única escolar en Colombia. En segundo lugar, la selección y delimitación de los autores y los libros que constituyen el marco de confrontación filosófica para el análisis de la normativa. En tercer lugar, se hizo el rastreo analítico de la literatura, identificando las categorías de análisis y los conceptos que se problematizan. En cuarto lugar, se desarrolló una interpretación crítica de los contenidos, reconociendo puntos de encuentro y divergencias entre autores, normativa y las representaciones que los escolares tienen sobre la Jornada Única. Por último, se contrastaron los planteamientos filosóficos y la normativa que regula la Jornada Única, con el objetivo de hallar tensiones, continuidades y rupturas en los discursos sobre el tiempo y el conocimiento de este modelo educativo.

En el rastreo se concluyó que la Jornada Única escolar es más que la ampliación del tiempo dentro del claustro escolar: es una estructura en la que se determina la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. Se encontró que, en este sentido, las políticas del Estado, sustentadas en la normativa, reproducen una lógica de desigualdad de las inteligencias. En consecuencia, una mayor permanencia en la escuela no garantiza más conocimiento y, mucho menos, la emancipación intelectual, porque la ampliación del tiempo al interior de la institución educativa refuerza la palabra del maestro como privilegio de legitimación del saber. La jornada única, bajo esa perspectiva, no solo constituye una política orientada a la permanencia en el aula de clases, restringe el tiempo y la representación del conocimiento de los estudiantes.

Referentes teóricos: tiempo y conocimiento: un litigio entre filosofía y pedagogía

En la contemporaneidad, tanto el Estado como los sindicatos del magisterio fundamentan la política educativa en la idea de que una mayor permanencia de los estudiantes en la escuela favorece el aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022). Aumentar la jornada de clase se concibe como garantía de calidad en la educación, de formación integral y de aprendizaje. Sin embargo, la prolongación del

tiempo escolar presupone la idea de un conocimiento que se adquiere gradualmente ante la exposición prolongada de contenidos explicados por un maestro. Históricamente, el tiempo en las escuelas es un recurso que debe ser optimizado, administrado y ocupado (*Instrucción Pública Antioqueña* [IPA], 1910, p. 142).

La filosofía clásica presenta el discurso del conocimiento de manera procesual-integral en armonía cuerpo y mente en beneficio del desarrollo del ciudadano virtuoso. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el conocimiento es acumulación de saberes como algo que puede ser transmisible, depositario, memorístico y producto de la obediencia. En él se defienden las jerarquías y la necesidad de métodos. Si es acumulativo, se sujeta al tiempo. Aristóteles (1993) sostiene que «toda ciencia parece ser enseñable, y todo objeto de conocimiento, capaz de ser aprendido» (1139b25); lo que genera una desigualdad natural y pedagógicamente necesaria entre maestro y alumno. Concepción que subyace a las políticas educativas que confían en la ampliación del tiempo escolar como estrategia de mejora: más horas equivalen a más contenidos, a más ejercicios, a más evaluaciones. Filosóficamente en la idea de la JU varios autores presentan teorías disimiles, pero aplicables: como en el *proceso de vida* del neo pragmatismo de John Dewey (Dewey, 1997), el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum (Nussbaum, 2012) e incluso las ideas de la justicia social y las prácticas de paz de Paulo Freire (2005). No obstante, desde la óptica de Rancière, lo problemático radica en la igualdad de las diferencias, de la prioridad del conocimiento bancario sobre la posibilidad de aprehensión del sujeto educando y del uso del tiempo.

Esta concepción resulta problemática en Heidegger, para quien el tiempo no es un contenedor neutro de actividades, sino la estructura ontológica del ser humano. El *Dasein* es un ser temporal que comprende el mundo desde su proyección, su pasado y su *estar-en-el-mundo* (Heidegger, 1927). El aprendizaje, en este sentido, no depende de la cantidad de tiempo, sino del modo como el sujeto se relaciona con lo que aprende. La comprensión no se produce por acumulación, sino por apropiación significativa. Esta idea revierte la postura del perfeccionamiento del entendimiento de Tomás de Aquino (2001) y el planteamiento de John Locke (2005) de que la mente es una *tabula rasa* donde las ideas simples se acumulan por experiencia, las ideas complejas se forman por composición.

Kant (1996), por su parte, sostiene la relación tiempo-conocimiento cuando plantea que el conocimiento progresa históricamente y se transmite mediante disciplina e instrucción: entonces, la ilustración es un proceso de maduración gradual. Gadamer (2002) retoma la historicidad de la comprensión, pues para él todo conocimiento está mediado por la tradición, los prejuicios y los horizontes históricos que configuran nuestra experiencia. En educación, esta postura ha reforzado la idea de procesos graduales, secuenciales y progresivos, en los cuales el estudiante avanza en el tiempo hacia niveles cada vez más complejos de comprensión. El tiempo condiciona el saber y legitima la idea de que aprender requiere maduración y espera; también la idea de que sin el maestro el estudiante no puede adquirir el conocimiento.

Como Kant, Freire (1998) acepta que hay saberes históricos acumulados, pero suma a su reflexión que la alfabetización implica contenidos y que el conocimiento se construye en proceso. A diferencia de las concepciones clásicas y modernas que

entienden el conocimiento como acumulación progresiva de saberes transmisibles, Freire (2017) lo concibe como praxis histórica y política. Reconoce que hay saberes socialmente elaborados y la necesidad de procesos formativos, pero rechaza la transmisión vertical que convierte al educando en receptor pasivo. Para este autor el conocimiento se produce en el diálogo crítico entre sujetos situados y su valor reside en la posibilidad de transformar el mundo, no solo su comprensión. Por eso: «Se impone reexaminar el papel de la educación que, sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la reinención del mundo» (1998, p. 16). Esta concepción lo distingue de las teorías clásicas al sostener que la educación puede constituirse en una práctica de libertad (2005), pero ubica al conocimiento como un principio de igualdad que se precisa como horizonte ético-político (1998).

En Jacques Rancière se introduce una ruptura radical: en su postura el conocimiento no es un problema de acumulación de saberes, sino de igualdad. Explicar (que se piensa en la escuela como el pilar para llegar al conocimiento) es el gesto pedagógico que instituye la desigualdad de las inteligencias: quien explica se pone en una condición de poder, pues es de quien se presume que sabe, pero también se presupone la incapacidad del otro para comprender por sí mismo (Rancière, 2010). La explicación no reduce la distancia de la desigualdad entre quien sabe y quien no, la produce y la perpetúa. Rancière no habla del conocimiento en términos epistemológicos clásicos; en cambio, es ejercicio de la inteligencia común. El conocimiento no se funda en una transmisión jerárquica, sino en una práctica que se logra en la presuposición de la igualdad de las inteligencias. Así, la explicación detenta un lugar central en la relación maestro-alumno, la tensa, pero queda claro para Rancière que el conocimiento emancipador no se transmite: se verifica en el acto mismo de pensar, de hablar y de hacer. Si es un acto hay también una transformación en la representación del tiempo.

Precisamente, es en el dominio del discurso (que la estructura del sistema educativo le ha entregado al maestro) en el cual se hace pensar al estudiante que la única posibilidad de vida académica está entre las paredes del colegio, aunque en realidad es un discurso de sometimiento. Para el Estado es un discurso válido, porque genera la dependencia del estudiante al sistema que le hacen habitar. Según Rancière (1996):

Someter los enunciados a las condiciones de su validez es poner en litigio el modo en el cual cada una de las partes participa en el *logos*. Una situación de argumentación política siempre debe extenderse a la partición preexistente y constantemente reproducida de una lengua de los problemas y una lengua de las órdenes. (p. 64)

Resultados: Piensa, pero te digo cuándo hablar

El estudiante está sujeto al dominio del tiempo y a la intención de quien enseña: tiene un momento para callar, para hablar, para aparecer en otras esferas sociales. Quien enseña también está restringido por el mismo tiempo, pero no puede manipularlo «como si esa intención se pudiera fabricar primero en una especie de conducta reproductiva y solo después tuviera que aplicarla como criterio a las palabras» (Gadamer, 1998,

p. 25). Con todo, el estudiante no es un reproductor del tiempo del maestro. Este determina un intervalo en el que el estudiante puede decir, pero aquel se desprende del tiempo del maestro, porque no es simplemente una discriminación cronológica, sino una construcción política que organiza la experiencia de lo colectivo y determina si a quien se le entrega la palabra la puede usar y, en ese caso, aparecer en la escena. Según Rancière (2009), el tiempo mismo:

[...] es un recorte de tiempos y de espacios, de lo visible y de lo invisible, de la palabra y del ruido que define a la vez el lugar y la problemática de la política como forma de experiencia. La política trata de lo que vemos y de lo que podemos decir al respecto, sobre quién tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, sobre las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo. (p. 10)

Si el estudiante usa la palabra se ubica en la condición del maestro, a quien se le permite el decir porque sabe: usar la palabra es una condición de igualdad. En Rancière, la igualdad no constituye la esperanza de llegada, sino que es el punto de partida: aprender no es sumar contenidos, sino ejercitar la inteligencia; lo importante no radica en cuánto se sabe, sino en cómo se usa la inteligencia. El conocimiento no es un objeto transmisible ni una acumulación progresiva de saberes legitimados institucionalmente, lo que se distancia de toda pedagogía que presupone la desigualdad de las inteligencias, porque el tiempo no condiciona al conocimiento como si fuera un recorrido histórico.

En *El malestar en la estética* Rancière (2011) sostiene que todas las inteligencias son iguales y que la diferencia entre quienes saben y quienes no saben no es cognitiva, sino política. El conocimiento es así una capacidad común cuya verificación depende del ejercicio de la voluntad y de la atención, no de la explicación experta. Esto no significa que todos sepan lo mismo, sino que tienen la misma capacidad de conocer dependiendo de la voluntad, la atención y de las condiciones sociales que permiten o bloquean el ejercicio del conocimiento (Rancière, 2007).

El discurso de la educación anuncia la búsqueda de estudiantes capaces de pensar críticamente, que se expresen con argumentos; pero, en la realidad, se privilegia el hecho de que el escolar guarde silencio con el fin de que el maestro preserve el poder de delegar la palabra. Esto determina la pretensión de un dominio sobre el tiempo del otro. Dentro del reparto de capacidades se determina quién puede hablar y en qué momento. En la educación bancaria criticada por Freire (2005), el maestro transfiere más que conocimiento; inunda la cabeza del estudiante con la idea de que es el prototipo del futuro, que es el dueño de sí mismo; es una manera de empujarlo a las decisiones del sistema educativo: si es el prototipo del futuro incierto, ocupa, en consecuencia, un presente también incierto. Antes de mostrarse como el salvador, el discurso educativo lleva a que el estudiante recorra la vida con único espectro: el morir. Antes de enseñar que la vida tiene sentido, se muestra que no hay razón para desgastarse si al final del camino está la muerte (Rancière, 1992).

El discurso educativo que promete un futuro de bienestar —según el cual dentro de la escuela se está mejor— es un discurso que confirma la desazón por la vida. Resaltar la fragilidad de los estudiantes reafirma en sus mentes el peso de la existencia. En una sociedad que llama al placer excesivo, mengua en los estudiantes la motivación

por la vida diezma el espíritu y, como dice Camus (2020), «el final del espíritu es el fracaso» (p. 40). En el cuento «La cuarta pared» se muestra el encierro en que puede permanecer el ser humano, aunque no existan paredes físicas (Kafka, 2010). No es el espacio escolar habitado, es lo que se ha hecho con la mente para que no se mueva, para que no salga, para que la costumbre la acomode y le haga pensar que, así como está, estudiando en el encierro escolar, está bien. Como lo plantea Heidegger (1927): «En su cadente estar arrojado, el *Dasein* se halla inmediata y regularmente perdido en aquello de lo que él se ocupa» (p. 408).

Escúchame, para que seas consciente

Para la pedagogía crítica, educar demanda un proceso de concientización en el cual la mediación del educador es fundamental (Freire, 1998). Rancière, por su parte, critica esta idea cuando señala que toda explicación (incluso la que Freire presenta como emancipadora) reproduce una jerarquía entre quien sabe y quien aprende. El conocimiento emancipador no se transmite: se verifica en el acto de aprender, pero no necesita la explicación del maestro, por eso: «No verificará lo que el alumno haya encontrado, sino que haya buscado» (Rancière, 2007, p. 62).

En este sentido, es cuestionable la pretensión de que el conocimiento de las estructuras de dominación conduzca necesariamente a la emancipación, propuesta por la sociología crítica de Bourdieu (2000). La explicación sociológica de la desigualdad corre el riesgo de consolidar una división entre quienes padecen las causas de la dominación y quienes las comprenden. Según Rancière (2009), el conocimiento político no consiste en revelar estructuras, sino en interrumpir el reparto de capacidades y ser reconocido como sujeto de saber, como a un igual en la palabra; de esta manera se redistribuye la posibilidad del sujeto de decir, cuándo, dónde y cómo; por eso, afirma el autor: «Esta igualdad destruye todas las jerarquías de la representación» (p. 13).

La idea de Hannah Arendt (1996) de una educación que no se reduce a una función técnica, sino que conlleva una relación con el mundo común, está en consonancia con el pensamiento de Rancière. Sin embargo, se distancia de la defensa que Arendt hace de la autoridad pedagógica. Allí donde Arendt resalta que el adulto es responsable frente al escolar, Rancière enfatiza en la igualdad de las inteligencias, en la cual cualquiera tiene la posibilidad de apropiarse del mundo a través del uso de la palabra y de la interpretación: «Es un nuevo régimen de presentación e interpretación de los hechos» (Rancière, 2013, p. 287). En ese orden de ideas, el conocimiento no es explicativo ni jerárquico, sino performativo y político: acontece cuando quienes estaban excluidos del saber se afirman como iguales en el ejercicio de pensar, decir y comprender (Rancière, 2007).

La explicación crea una distancia artificial entre maestro y alumno; es lo que desata la concepción del conocimiento como transmisión. Para Rancière (2007), la explicación no reduce la desigualdad: la produce. El problema no radica en lo que se explica, sino el acto de explicar, porque distribuye las inteligencias. La igualdad de las

inteligencias no es un horizonte por alcanzar mediante la educación, sino un axioma que se verifica en el uso mismo de la inteligencia. Conocer, en este sentido, no es adquirir un saber legitimado, sino ejercer la capacidad de traducir, comparar y narrar sin mediación explicativa, interrumpiendo así el reparto de capacidades que define quién puede ser reconocido como sujeto de conocimiento (Rancière, 2009). Por esto mismo, el aprendizaje ocurre cuando el sujeto se acerca al libro y hace uso de su propia capacidad de pensar, lo que implica que no existe un lenguaje superior del saber, ni que una sujeción al conocimiento dependa del tiempo de duración de la jornada escolar, pues no se trata de demostrar verdades universales, sino de verificar la igualdad en acto (Rancière, 2017).

Discusión: Para evadir la explicación y los otros encierros: El libro

Rancière (2007) plantea que «El libro es la igualdad de las inteligencias», pero la escuela no es una institución que abogue por la igualdad, siendo la desigualdad la que sostiene su estructura; por eso evade al libro. Leer, que es una forma de encontrarse con la vida, es un acto que, en la realidad del mundo escolar, se relega. Freire (2008) dice: «Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo» (p. 51); sin embargo, los lectores enfrentan el mundo del libro y, luego, a su propio mundo. Controlarle el tiempo al estudiante haciendo tareas es apartarlo del libro, del acto de leer. Apartar al sujeto de la lectura es restringirle otras posibilidades de comprensión, es no permitirle considerar que el mundo traspasa los muros del claustro escolar. Quien lee, cambia su pensamiento, transforma sus hábitos y cuestiona el mundo. Cuestionar a lo que rodea es tener voz. Tener voz, saber que se puede decir, es la emancipación intelectual, es asumir un lugar político. Porque lo político, como plantea Rancière (2019), retomando a Aristóteles (1988, 1253a10), es una escena del habla que ofrece una manera de oposición entre *phoné* y *logos*:

En efecto, sólo hablan los que tienen un nombre porque el *logos* no es simplemente el hecho de articular un lenguaje, sino el hecho de tener un nombre, tener un estatuto, ser reconocido como hablante. Sólo aquel que tiene un nombre se distingue de la masa anónima que hace ruido. (p. 76)

Si un estudiante lee, piensa. ¿Quiere el maestro que alguien más piense dentro del aula? El estudiante que piensa, pregunta; el estudiante que pregunta se vuelve incómodo. La palabra es revolucionaria y «en ningún sentido son deseables niños revolucionarios» (Freud, 1991, p. 139). La pregunta del estudiante puede develar lo que el maestro sabe o no sabe. La pregunta ratifica si quien enseña sabe de lo que habla o no; porque «el hombre sabe muy bien cuando aquel que habla no sabe lo que está diciendo» (Nietzsche, 1980, p. 101). Entonces, si el maestro quiere tener algo de ventaja en lo que presume saber, ante la pregunta necesitará tiempo recorriendo páginas para aprenderlo. Al sistema educativo le interesan estudiantes que no lean, para que no pregunten, para que no incomoden. No llevar a los estudiantes a la lectura desata que no se cuestione al aula de clase, al profesor, al colegio, a la sociedad. Conviene suponer que:

Los razonamientos son más claros y se imprimen mejor en la mente del alumno cuando son transmitidos por la palabra del maestro —que se disipa al instante— que cuando se encuentran en el libro, inscritos para siempre en caracteres indelebiles. ¿Cómo entender ese paradójico privilegio de la palabra por sobre lo escrito, del oído, de la vista? ¿Qué relación hay entonces entre el poder de la palabra y la del maestro? (Rancière, 2007, p. 25)

El estudiante tiene la capacidad de leer, pero, si se niega, ratifica el logro del sistema educativo en su proceso histórico y social basado en la diferencia. Si los colegiales fueran críticos, preguntaran, cuestionaran el mundo. ¿Cuántos profesores quedarían en evidencia del atraso conceptual, de los vacíos en el conocimiento, de la pereza intelectual? Convienen aulas llenas de cabezas vacías que no pregunten, que no cuestionen lo que se hace, que no incomoden con datos desconocidos, que no desinstalen el supuesto lugar de la palabra que la sociedad ha conferido al maestro.

Pero leer no se restringe a pasar las hojas del libro, ni a la comprensión de unas letras en secuencia. Leer es la manera de irrumpir el orden del tiempo dominante, el medio para emanciparse de la inteligencia del maestro. Como plantea Steiner (1982): «En esa gran polémica con los muertos vivos que llamamos lectura, nuestro papel no es pasivo. [...] la lectura es un modo de acción» (p. 31). Leer desnuda y viste; hace poderosos y revela la fragilidad humana, su finitud. Leer es la lucha contra el sinsentido que evoca la desazón de la vida propia y la insipidez del mundo. Camus (2020) plantea que: «Es un destierro sin remedio, pues está privado de los recuerdos de una patria perdida o de la esperanza de una tierra prometida» (p. 20), pero la lucha de la escuela es tener al estudiante enfrente del profesor y lejos de la lectura.

La escuela promete nuevos territorios cada vez: lo ha hecho con todos los modelos pedagógicos. El universo virtual es uno de ellos y se promociona como la revolución académica que transformará el futuro educativo. Lo virtual es el discurso de más conocimiento en menos tiempo. Pero los maestros se preguntan si usar la virtualidad en el aula o si prohibirla: ¿es una herramienta que ahorra trabajo o una amenaza ante el poder sobre el conocimiento que se les supone?

Los dispositivos electrónicos no son solo herramientas de búsqueda de información, sino una manera de evadir el poder y la explicación del maestro: abren una grieta que propicia la emancipación intelectual. La información a la mano, que no tiene que ser pensada, que el maestro no tiene cómo ratificar si es propia del estudiante, son contrarios a la explicación en la escuela. No exigen la palabra del maestro para ejecutarse; son contraparte en el encierro del cuerpo que procura la escuela, porque desplazan los encuentros físicos entre escolares y hacen distante la figura del maestro: el estudiante en la pantalla logra evadir la explicación. El estudiante ante la pantalla, como dice Gadamer (2001), logra: «Evitar las consecuencias del tiempo» (p. 19).

Todo puede ser leído, pero la escuela sostiene que solo se leen letras. Se intensifica el consumo del universo virtual, pero no una lectura a conciencia de lo virtual. Así como el estudiante al leer en el celular se pasa de tiempo ante el maestro, hay otras maneras de escapar y su fundamento es el mismo: algo que se lee, el libro. No tener una conciencia de la lectura es atarse al tiempo que demanda la escuela al escolar, como si solo en ella se pudiera conocer. Si el libro es la igualdad de las

inteligencias, este es el inicio, no el punto de llegada. Leer no solo desata en el lector una evasión a la figura del maestro, sino una conciencia de la finitud y una manera de esquivar la proximidad de la muerte (Steiner, 1997); es, en ese sentido, una conquista por la conciencia de sí mismo.

Aunque en el discurso se diga lo contrario, gozar de la lectura no aparece en la escuela como sinónimo de aprovechar el tiempo. Tener el libro virtual a disposición, poder tomarlo a cualquier hora, es una ilusión que fractura la relación del estudiante con el aprendizaje. Si es posible tomarlo en todo instante, se desplaza al futuro, no se toma en el instante. Es un consenso en el reparto de capacidades que señala que *todos* pueden tomar el libro. El *todos* constriñe la posibilidad de disentir, de lograr un lugar político: la emancipación. Como lo expone Rancière (2005):

Consenso es una de las palabras claves de nuestro tiempo. Pero tendemos a minimizar su sentido. Algunos lo colocan en el acuerdo global de los partidos de gobierno y de oposición respecto a los grandes intereses nacionales. Otros ven en él más ampliamente un estilo nuevo de gobierno, dándole preferencia a la discusión y a la negociación para resolver el conflicto. Pero el consenso significa mucho más: significa: un modo de estructuración simbólica de la comunidad, que evacúa el corazón mismo de la comunidad política, es decir, el disenso. (p. 28)

Consenso es una palabra recurrente que, en el sistema educativo, parece buena, inclusiva. Lo que se hace en el aula, como copar el tiempo, es consensuado por los profesores. La escuela insiste en mostrar que solo se puede conocer si se está en ella, es lo consensuado; en general los escolares (maestros y estudiantes) lo creen. Pero ocupar el tiempo al estudiante con tareas para que no se ocupe pensando es «el sacrificio del pensamiento» (De Loyola, 1908, p. 5). ¿Para quiénes hacen tareas los estudiantes? Los estudiantes no hacen tareas para conocer, sino para responder a los maestros. La tarea no está pensada para cuestionar lo que se conoce, sino por responsabilidad académica. Para la escuela es más importante ser responsable que disentir. Ser responsable se ata al ejercicio de hacer tareas.

Hacer tareas, una tras otra, se piensa en la escuela, es el ejercicio que lleva al conocimiento, a la inteligencia. El ejercicio de la inteligencia para la escuela es, en consecuencia, repetición; pero la repetición aburre. Los maestros son expertos en poner tareas que se repiten, que aburren. Al estudiante le da pereza hacer las tareas, entonces busca copiarse de un compañero o de una inteligencia artificial. Copiarse es una manera de resistirse al tiempo propuesto por el maestro para el aprendizaje: es un gasto menor en la búsqueda de información. Al final, al maestro no le importa que el estudiante se copie: en la escuela importa la nota, aunque los maestros defiendan que lo importante es el aprendizaje. A la escuela le importa la nota porque ratifica el poder: solo en la escuela la nota tiene valor (Rancière, 1996).

Copiarse es negativo en el discurso escolar: «Se copia el perezoso», anuncia el discurso del maestro. «El primer vicio es la pereza», dice Rancière (2007, p. 97). «*El animal humano es muy perezoso*», dice Steiner (1997, p. 125). La pereza, concebida como copiarse de un compañero o de una inteligencia artificial, es otra forma de fugarse del

tiempo de la escuela. En todo caso, la pereza no es solo del estudiante; es un ciclo que, desde que era escolar, el profesor reproduce: al maestro le da pereza calificar las tareas que él mismo pone. La copia es una reacción al poder: el maestro puede poner tareas por venganza, por capricho o por cualquier razón. El estudiante se copia y el maestro se resiste a leer los trabajos cuando son muchos estudiantes por ser calificados; entonces, pone notas altas a trabajos que no revisó. La mala nota es un riesgo si el profesor no leyó el trabajo (Rancière, 1996). Al maestro no le interesa gastarse el tiempo leyendo lo que escribieron los estudiantes: sabe que la mayoría se copiaron. Califica sin leer. Poner una nota mayor a más páginas escritas o a un mejor decorado es una excusa para la buena nota, es una salida rápida para no malgastar el tiempo (Gadamer, 1998).

El maestro tiene el poder para calificar como quiere, cuando quiere, a quien quiere, cambiar las notas si quiere y eso responde a que el sistema educativo reglamenta que los maestros sean expertos en cada área, para que enseñen un fragmento del conocimiento en un tiempo determinado. Se presume en cada profesor unas capacidades para planear, ejecutar y evaluar los procesos y los resultados en su materia; en una acción que los maestros llaman «Dictar clase». Dictar clase es cotidiano: el profesor pide a los estudiantes que estén atentos, que abran el cuaderno y que escriban lo que él les va a dictar. Él abre el libro, en las páginas previamente señaladas, y expande la voz con las líneas de la página que quiere registradas en los cuadernos. Dictar es sinónimo de imponer y anuncia una voz en un sentido, en una sola dirección. La voz del maestro es la que prima hasta que enmudezcan las de los estudiantes. En el dictado hay dictamen: el del Estado que sostiene sus ideales en la voz del que dicta, en la voz del dictador. Un dictador es un autócrata y es quien ejerce por sí solo la autoridad suprema en un Estado. No espera a que alguien más tenga el poder: se encarga en su dictado de sostener en el tiempo el poder que le ha sido atribuido, en el caso del maestro, la palabra.

El discurso del maestro se implanta, entonces, para que el estudiante no se niegue; aunque en la realidad escolar al maestro le interesa que el estudiante considere que no puede (Rancière, 2007). El *No puedo* sostiene la figura del maestro como representación de conocimiento y a la del estudiante como representación de ignorancia. Si el estudiante se considera ignorante necesita tiempo con el maestro, para que le explique. El estudiante podrá *conocer*, porque el maestro trabaja para ello, para que le llegue el tiempo de poder hablar (Rancière, 2019), por eso no se le entrega el libro, para que no hable antes de tiempo. Así, la jornada extendida no es una búsqueda en favor del conocimiento del estudiante, sino en procura de gastar tiempo dentro de la escuela, bajo el dominio de aquel que el Estado ha instituido como figura de poder y, entonces, se castre la posibilidad del estudiante de ponerse ante el maestro como un igual en la balanza de inteligencia.

Conclusiones

La JU no puede ser comprendida únicamente como una política de ampliación del tiempo escolar, sino como un dispositivo que organiza una determinada relación entre tiempo y conocimiento bajo unas figuras de poder. El aumento de horas no garantiza

por sí mismo mejores aprendizajes ni mayor justicia educativa, especialmente cuando se sostiene sobre una concepción del conocimiento como acumulación progresiva y transmisión jerárquica.

Desde la pedagogía crítica, Freire aporta una comprensión del conocimiento como praxis transformadora, histórica y dialógica, en la cual la igualdad opera como horizonte ético-político. Sin embargo, la radicalidad de Rancière permite poner en cuestión los supuestos pedagógicos que, incluso en nombre de la emancipación, continúan presuponiendo la incapacidad del otro. Desde esta perspectiva, la explicación y la orientación excesiva aparecen como mecanismos que suspenden la igualdad en lugar de verificarla.

El tiempo de la jornada extendida es una imposición institucional, antes que un espacio de apropiación del saber. Este tiempo no habilita el ejercicio autónomo de la inteligencia, sino que refuerza una lógica de cumplimiento, vigilancia y evaluación. Así, la jornada extendida no se trata de un tiempo que verifique la igualdad, sino de un tiempo que la posterga; entonces, tener al estudiante sometido al claustro escolar resulta insuficiente para pensar la emancipación educativa, porque la búsqueda real de la escuela no debería ser el conocimiento sino la verificación del mismo. Desde Rancière, cualquier forma institucional puede ser emancipadora o embrutecedora, dependiendo de si presupone igualdad o desigualdad. No es el formato educativo de la JU lo que emancipa, sino la relación que se establece con el conocimiento del tiempo, del lugar del libro y con la palabra de los sujetos en igualdad de inteligencia.

En definitiva, hay que desplazar el debate educativo del problema del tiempo y del saber hacia el problema político de la igualdad. La pregunta central no es cómo alargar los días de clase, sino cómo interrumpir la lógica que confunde más tiempo con más conocimiento. Hay que reconocer que la emancipación no consiste en acceder a más saberes, sino en no necesitar ser emancipado por el saber. Sin esta ruptura, toda ampliación de la jornada corre el riesgo de reproducir, bajo nuevas formas, las mismas desigualdades que pretende superar.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política* (A. Poljak, Trad.). Ediciones Península. (Obra original publicada en 1961).
- Aristóteles. (1988). *Política* (M. García Valdés, Trad.). Editorial Gredos. (Obra original escrita ca. 330 a. C.).
- Aristóteles. (1993). *Ética Nicomaquea. Ética Eudemia* (J. Pallí Bonet, Trad.). Editorial Gredos. (Obra original escrita ca. 350 a. C.).
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). Editorial Anagrama. (Obra original publicada en 1998).
- Camus, A. (2020). *El mito de Sísifo* (E. Benítez, Trad.; 11.ª reimpr.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1942).

- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico* (F. Beltrán Llavador, Trad.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf
- Freire, P. (1998). *Política y educación* (S. Mastrángelo, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1993).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1968).
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (S. Mastrángelo, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1982).
- Freud, S. (1991). 34 conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol. 22, pp. 129-145). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1933).
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II* (M. Olasagasti, Trad.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1986).
- Gadamer, H.-G. (2001). *El estado oculto de la salud* (N. Machain, Trad.). Editorial Gedisa. (Obra original publicada en 1993).
- Gadamer, H.-G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas* (A. Agud y R. de Agapito, Trans.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 2000).
- Heidegger, M. (1990). *De camino al habla* (Y. Zimmermann, Trad.). Ediciones del Serbal. (Obra original publicada en 1959).
- Heidegger, M. (s.f.). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. (Obra original publicada en 1927).
- Ignacio de Loyola. (1908). *Ejercicios espirituales de S. Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús: Reproducción fototípica del original*. Stabilimento Danesi. (Obra original publicada en 1548).
- Instrucción Pública Antioqueña. (1910, febrero). Imprenta Departamental de Antioquia. III(24).
- Kafka, F. (2010). *Microcuentos y dibujos* (S. Vivas Hurtado, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia. (Textos escritos ca. 1901-1924).
- Kant, I. (1996). *Principios formales del mundo sensible y del inteligible (Disertación de 1770)* (R. Ceñal Lorente, Trad.). Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (Obra original publicada en 1770).
- Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano* (E. O'Gorman, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1690).
- Luri, G. (2023). *Sobre el arte de leer: Diez tesis sobre la educación y la lectura*. Plataforma Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos para la implementación de la Jornada Única en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-406829_recurso_15.pdf

- Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (C. Manzano, Trad.). Tusquets Editores. (Obra original publicada en 1872).
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos Mosquera, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 2011).
- Platón. (s.f.). *República* (Libro VII). ToposText. <https://topostext.org/work/768> (Obra original escrita ca. 375 a. C.).
- Rancière, J. (s.f.). *En los bordes de lo político* (A. Madrid-Zan y J. Grossi, Trans.). Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. (Obra original publicada en 1990). <https://desidentificacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/rancic3a8re-en-los-bordes-de-lo-politico.pdf>.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía* (H. Pons, Trad.). Ediciones Nueva Visión. (Obra original publicada en 1995).
- Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia: una poética del saber* (V. C. Ackerman, Trad.). Nueva Visión. (Obra original publicada en 1992).
- Rancière, J. (2005). *El viraje ético de la estética y la política* (M. E. Tijoux, Trad.). Ediciones Palinodia. (Obra original publicada en 2004).
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (C. Fagaburu, Trad.). Libros del Zorzal. (Obra original publicada en 1987).
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política* (C. Durán, H. Peralta, C. Rossel, I. Trujillo y F. de Undurraga, Trans.). LOM Ediciones. (Obra original publicada en 2000).
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado* (A. Dillon, Trad.). Ediciones Manantial. (Obra original publicada en 2008).
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética* (M. Petrecca, L. Vogelfang y M. G. Burello, Trans.). Capital Intelectual. (Obra original publicada en 2004).
- Rancière, J. (2012). Sobre *El maestro ignorante*: los usos de la democracia (F. Alarcón y C. Friz, Trans.). *La Cañada: revista de pensamiento filosófico*, (3), 323-340. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4400467.pdf>.
- Rancière, J. (2013). *Aisthesis: escenas del régimen estético del arte* (H. Pons, Trad.). Ediciones Manantial. (Obra original publicada en 2011).
- Rancière, J. (2019). *Disenso: ensayos sobre estética y política* (M. Á. Palma Benítez, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2010).
- Rancière, J. y Bassas, J. (2019). *El litigio de las palabras: diálogo sobre la política del lenguaje* (J. Bassas, Trad.). Ned Ediciones. (Obra original publicada en 2018).
- Real Academia Española. (s.f.). Dictador. En *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario, actualización 2025). Recuperado el 26 de enero de 2026, de <https://dle.rae.es/dictador>.
- Steiner, G. (1982). *Lenguaje y silencio: ensayos sobre literatura, el lenguaje y lo humano* (M. Ultorio, Trad.). Editorial Gedisa. (Obra original publicada en 1967).

- Steiner, G. (1997a). *La barbarie de la ignorancia* (M. Muchnik, Trad.). El Taller de Mario Muchnik. (Obra original publicada en 1971).
- Steiner, G. (1997b). *Pasión intacta: ensayos 1978-1995* (M. Gras Balaguer y E. Castejón, Trads.). Ediciones Siruela. (Obra original publicada en 1996).
- Santo Tomás de Aquino. (2001). *Suma de Teología* (Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas en España, Ed.). Biblioteca de Autores Cristianos. (Obra original escrita ca. 1265-1274).