



La **Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA)** no se identifica necesariamente con el pensamiento, opiniones y afirmaciones de los artículos que corresponden exclusivamente a sus firmantes.

Edita

Confederación Española de Asociación Española de Padres de Alumnos (CEAPA).

Directora

Maite Pina

Coordina

Ginés Martínez

Asesor periodístico

Santiago Dosal Ariza

Consejo de Dirección

Ginés Martínez, Clara Rosas, Fuensanta Ruiz, Esther Sosa y José Miguel Debesa.

Colaboran en este número

Miguel Pereyra (*coordinador tiempos escolares*), Magdalena Jiménez, Mónica Torres, Soledad Montes, Diego Sevilla, Julián Luengo, Antonio Luzón, Ana María Calvo y Clara Rosas.

Maquetación

Grupo Gráfico Ser 2000 S.L.

Fotografía

Santiago Dosal y Begoña Cazorla

Administración, suscripciones y publicidad

CEAPA. Puerta del Sol, 4 6º-A
28013 MADRID
Tlf. 91 701 47 10 Fax 91 521 73 92

Realiza

ROELMA, S.L.
Deposito legal: M-10221 - 1998
Edición: 12.000 ejemplares

ceapa@ceapa.es
www.ceapa.es

Dirijan sus colaboraciones al fax,
e-mail o dirección arriba indicado

CEAPA ES UNA ENTIDAD DECLARADA
DE UTILIDAD PÚBLICA

sumario

Número 74. Abril | mayo | junio de 2003



2 Editorial / **El encuentro de Albacete: un paso en la construcción de nuestra identidad colectiva**

3 Actividades / **Los proyectos de Reales Decretos que desarrollarán la LOCE**



6 Tiempos escolares

7 Tiempos escolares / **Albacete reúne el Primer Encuentro Estatal de APAs**



10 Tiempos escolares / **Tiempos escolares, tiempos familiares, tiempos sociales**
Soledad Montes y Diego Sevilla

12 Tiempos escolares / **Los ritmos escolares y la vida de la infancia**
Julián Luengo y Antonio Luzón



19 Entrevista / **Agustín Escolano Benito**. Profesor de Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid

22 Tiempos escolares / **¿Qué opinan los investigadores sobre el tiempo escolar?**



26 Tiempos escolares / **La participación de los padres y madres en la elección del modelo de jornada**
Magdalena Jiménez y Mónica Torres



35 Ocio y tiempo libre / **El papel de las APAs en el ocio de los jóvenes**
Ana María Calvo



37 Biblioteca de las APAs/

38 (Con) Federaciones / **Canarias y Cantabria**

40 Web / **Web de federaciones**

El encuentro de Albacete: un paso en la construcción de nuestra identidad colectiva



El encuentro de APAs celebrado en Albacete ha sido, sin duda, un acontecimiento que ha abierto nuevos caminos, para avanzar en la consolidación de un movimiento de padres desde su base, las APAs del Estado Español. El hecho de que cientos de APAs hayan leído, debatido y reflexionado sobre un documento común es un suceso que merece ser valorado muy positivamente. Converger en temas que nos preocupan para lograr otra escuela diferente y sacar propuestas y conclusiones compartidas sobre qué hacer y cómo hacerlo es un logro extraordinario y un avance de la consolidación de un movimiento de padres y madres.

A las aportaciones de los padres y madres asistentes al encuentro, hay que sumar las de muchísimas APAs que, sin estar presentes físicamente en Albacete, participaron en el proceso de debate y reflexión y cuyas aportaciones aparecen resumidas en los materiales del encuentro. Pero el verdadero sentido y esencia de este encuentro ha radicado en el hecho de que padres y madres pertenecientes a la base de nuestro movimiento hayan tenido la ocasión de debatir, relacionarse, intercambiar experiencias, opinar, aprender y participar. El salir del ámbito más o menos reducido de su APA y haber podido establecer relaciones con otros es lo que posibilita avanzar hacia la construcción de nuestra identidad colectiva. La ver-

dadera naturaleza de CEAPA no está constituida por la yuxtaposición de confederaciones, federaciones y APAs, sino por su interacción multidireccional. En este sentido el encuentro ha sido un elemento clave para contribuir a crear una cohesión de dimensiones más profundas entre todos los que desde la base formamos parte de CEAPA.

Además, el encuentro de Albacete ha tenido un amplio alcance, que va mucho más allá de la asistencia numerosa, que lo ha sido. Del debate y contraste de puntos de vista, que ha sido intenso. De la implicación de padres y madres con verdaderas ganas de aprender y sacar conclusiones válidas para el futuro de la escuela pública, que ha sido evidente. De la capacidad de imaginar otros tiempos y espacios educativos que vayan más allá de los muros de la escuela, que se ha logrado. Pero, el verdadero alcance del encuentro, además de todo esto, ha radicado en que hemos demostrado que desde la base de nuestro movimiento asociativo somos capa-

ces de sentar las bases en temas de tanto calado como los debatidos en Albacete, de generar y crear pensamiento colectivo. Pensamiento que nos servirá para dotarnos de un cuerpo de ideas compartidas por todos y todas. No cabe duda que un movimiento tan extenso y diverso necesita tener referentes a los que acudir, no ya sólo para los que estamos hoy aquí, sino para otros muchos padres y madres que en un futuro se integren en cualquier APA de cualquier rincón del Estado.

Seguramente, habrá habido errores, tanto en el diseño, proceso y desarrollo de este primer encuentro. Es verdad que posiblemente se podría haber organizado y realizado de otras mil formas inimaginables. Pero, también somos conscientes que iniciar caminos nuevos constituye riesgos. Porque, reflexionar, debatir, compartir, participar, generar pensamiento, con los otros es, sin lugar a dudas, emprender la aventura de abrir caminos. La imagen que nos transmiten los versos de A. Machado...

*“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar...”*

...podrían ser perfectamente el resumen del sentido de éste y de futuros encuentros: caminar, andar todos juntos para avanzar en la construcción participativa y compartida de nuestra identidad colectiva como movimiento.

“Este encuentro ha sido un elemento clave para contribuir a crear una cohesión de dimensiones más profundas entre todos los que desde la base formamos parte de CEAPA”.

La LOCE y los Reales Decretos que la desarrollan

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y los proyectos de Reales Decretos que la desarrollarán añadirán más confusión a la ya de por sí complicada legislación educativa de nuestro país. Tratamos aquí de aclarar como quedaría configurado nuestro sistema educativo.

EDUCACIÓN INFANTIL

- Se degrada la educación infantil, al negar al primer ciclo el carácter educativo, que hoy nadie le niega, para transformarlo en asistencial.
- Se garantiza los conciertos educativos para toda la Educación infantil (0-6 años).
- Desaparecen los requisitos mínimos para los centros educativos, y el establecimiento de los mismos quedará a cargo de las comunidades autónomas.
- Podrá ser atendida por profesionales de menor cualificación.

EDUCACIÓN PRIMARIA

- Los alumnos podrán repetir curso una vez a lo largo de la Educación Primaria.
- Se adelanta el aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera a los 6 años.
- Se establecen Pruebas Generales de Diagnóstico (sin efectos académicos) para evaluar el sistema educativo.
- En el curso 2004-2005 se reforma el primer ciclo y en el 2005-2006 el segundo y el tercero.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

Promoción y TITULACIÓN

- Se puede repetir una vez cada curso, siempre y cuando el alumno no llegue a cumplir 18 años.
- Los alumnos con tres o más suspensos deben repetir curso.
- Los alumnos que no superen alguna asignatura podrán realizar una prueba extraordinaria para recuperarla, cuya fecha será determinada por cada CC.AA.
- La decisión de la promoción queda en manos del equipo de evaluación.
- Para obtener el Graduado en ESO será necesario haber aprobado todas las asignatura. En casos excepcionales, se podrá obtener el título con dos suspensos, siempre que ambos no sean simultáneamente Lengua y Matemáticas.

Itinerarios

- A los 14 años, en la práctica, se separará a los alumnos con mejores rendimientos, que seguirán el itinerario Científico-Humanístico, pensado para los que van a cursar Bachillerato, de los que obtienen peores notas, a los que se les encaminará hacia el itinerario Tecnológico, concebido para los estudiantes que después se apuntarán en la Formación Profesional.
- En 3º de la ESO comenzarán a aplicarse en el 2003-2004, mientras que en 4º en el 2004-2005.

Currículo

- Aparece el área de Sociedad, Cultura y Religión, con dos opciones (confesional o aconfesional), que será evaluable, aunque no computable para repeticiones.
- Desaparece la optatividad en 3º de la ESO y se reduce considerablemente en 4º de la ESO.
- Desaparecen los Programas de Diversificación, sustituidos por “grupos de refuerzo” a los doce años. Aquí, el alumnado desmotivado, sin expectativas y atendido por un profesorado más bien resignado, difícilmente podrá superar los déficit que arrastra, lo que le conducirá a un descenso aún mayor de su nivel académico.

Programas de iniciación profesional

- En sustitución de la actual Garantía Social, se crean los programas de iniciación profesional para aquellos estudiantes mayores de quince años que no deseen cursar itinerarios, y que viene a ser un aparcamiento para los que por distintas razones se muestren incapaces de seguir un ritmo regular de enseñanza.
- Tendrán una duración de dos cursos académicos, con una formación básica y una Formación Profesional específica, integrada por módulos profesionales, incluyendo un periodo de formación en centros de trabajo en el 2º curso.

BACHILLERATO

- Las cuatro modalidades actuales se reducen a tres: Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencia y Tecnología; y Artes.
- Para cada uno de ellos se mantienen las asignaturas establecidas en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas del año 2000.
- Para obtener el Título de Bachillerato el alumno tiene que aprobar todas las asignaturas de los dos cursos y superar la Prueba General de Bachillerato (PGB). La calificación del Bachillerato será la media entre la calificación obtenida en la PGB y la media del expediente académico del alumno en el Bachillerato.
- Los alumnos que quieran continuar estudios universitarios tendrán que aprobar, además de la PGB, las pruebas específicas que establezca la facultad a la que el alumno quiera acceder, como establece la LOU.
- Los alumnos que no aprueben la PGB no obtendrán el Título de Bachillerato ni podrán acceder a la Universidad. Para continuar estudios de FP de grado superior deben superar una prueba.

CONSEJOS ESCOLARES

El Consejo Escolar, donde padres y madres de alumnos están representados, pierde casi todas sus funciones como órgano de control y gestión del centro educativo:

- No elegirá al director y no podrá revocarlo. Ahora sólo se le informará de esta elección o revocación.
- No decidirá sobre la admisión de alumnos, sólo “participará en el proceso”, y “velará para que se realice con sujeción a lo establecido en la ley”.
- No fijará las directrices del Proyecto Educativo de Centro, el documento más importante de un centro educativo. Tampoco podrá evaluarlo. Sí aprobarlo, es decir aprobará un proyecto en el que no ha intervenido en su elaboración.
- Tampoco podrá aprobar ni evaluar las actividades complementarias. Esta función que antes tenía el Consejo Escolar, ahora con la LOCE desaparece.

ADMISIÓN DE ALUMNOS

Los centros privados y concertados tendrán más posibilidades de seleccionar a su alumnado, desviando al alumnado con dificultades a los centros públicos, gracias a estas medidas:

- Entre los criterios ya existentes para la admisión de alumnos hay que añadir ahora el expediente académico en la enseñanza no obligatoria y los “centros de especialización curricular podrán incluir como criterios complementarios otros que respondan a las características propias de su oferta educativa”.
- La LOCE no hace referencia a la discriminación en la admisión de alumnos en función del sexo: “En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento”.
- Se conforman dos redes de centros sostenidos con fondos públicos. Una dirigida al alumnado de clase social media y baja, y otra para las clases sociales más privilegiadas, puesto que este proyecto de ley abre la posibilidad de que los centros impartan sólo los itinerarios que deseen y seleccionen al alumnado según su expediente académico.

Funciones de la escuela y tiempos escolares en el nuevo escenario social

La LOCE no ha tocado ninguno de los temas que hoy día afectan a una renovación y cambio de nuestra escuela, como son las nuevas funciones que la escuela tendría que asumir para dar una respuesta adecuada a las exigencias formativas que la sociedad de la información y del conocimiento reclama. La LOCE tampoco plantea otra manera de concebir el tiempo escolar, sino que sigue ofreciendo un tiempo rígido e invariable en unos espacios igualmente rígidos, sin considerar el tiempo educativo como todo aquel que transcurre más allá del tiempo lectivo, en el que continúa su formación.

Los siguientes artículos y la entrevista a Agustín Escolano pretenden aportar elementos de debate y reflexión que sirvan al movimiento asociativo de padres y madres, al profesorado y a la sociedad en general, para presentar a la administración educativa propuestas y alternativas innovadoras para conseguir otra escuela, la del siglo XXI, y que somos capaces de imaginar otro tiempo y otro espacio, que somos un colectivo que no vamos a remolque

de los acontecimientos, sino que generamos pensamiento que sirve para hacer avanzar la escuela y, por lo tanto, la sociedad.

Con este objetivo se celebró en mayo el Primer Encuentro Estatal de APAs en Albacete, cuya información y conclusiones el lector puede conocer en este monográfico.

Los siguientes artículos, coordinados por **Miguel Pereyra**, profesor de la Universidad de Granada, abordan la rigidez del tiempo escolar en la actualidad, las posibilidades de sincronizar los diferentes modos de funcionamiento social con el de la escuela, y los factores a tener en cuenta para que los escolares tengan un tiempo escolar adecuado en términos pedagógicos. Finalmente el lector encontrará un estudio de esta universidad, con resultados de una encuesta que revela que el 61,5% de los padres andaluces no está satisfecho con la jornada continua implantada hace años en la mayoría de los centros públicos.

Albacete reúne el Primer Encuentro Estatal de APAs

Más de 150 representantes de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de toda España, convocados por CEAPA, se han reunido en Albacete, los días 16, 17 y 18 de mayo, para reflexionar sobre las funciones de la escuela en el nuevo escenario social. Han pedido a las distintas administraciones un pacto social por la educación y la retirada de la LOCE.

Entre otras demandas, los padres y madres reunidos en Albacete han exigido a las distintas administraciones que adecuen el horario de los centros educativos y el horario laboral de los padres y madres, siempre teniendo en cuenta el desarrollo integral del niño. Critican que la escuela siga anclada en horarios y espacios que no han evolucionado ni se han adaptado a una sociedad cambiante.

Los representantes de las APAs también reclamaron la apertura de los centros educativos a su entorno, con la incorporación de distintos profesionales a los mismos.

Diferentes grupos de trabajo elaboraron unas conclusiones provisionales, que se incorporarán a un documento elaborado por miles de padres y madres, de centenares de APAs de toda España, a lo largo de todo el curso escolar, en el ámbito de cada federación y confederación de CEAPA, y en el cual aparecen cientos de sugerencias y reflexiones.

En una ponencia, **Jaume Carbonell**, profesor de sociología de la Universidad de Vic y director de Cuadernos de Pedagogía, aclaró que “estamos en la sociedad de la información, no en la del conocimiento”, y afirmó que “hay que transformar la información en conocimiento”.

Así, consideró que, entre las funciones de la escuela, además de la de transformar la información en conocimiento, está la educación integral de los alumnos, la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión social y el formar para la democracia. En este último punto, recaló que “la escuela no es de la Administración, sino de la comunidad”.

En cuanto a la lucha contra el fracaso escolar, para los alumnos cuyas familias tengan un menor capital cultural (el factor principal del bajo rendimiento según el informe PISA), Carbonell propuso menos deberes escolares, y más horas de tutoría y lectura. En este sentido dijo que “hay que llenar las escuelas de bibliotecas” y hacer de ellas un “lugar de recursos culturales”.

Rafael Feito, profesor de sociología de la Universidad



Autónoma de Madrid, criticó que las escuelas sean ahora “almacenes de grupos de edad”, lo cual considera “deseducativo”.

Feito criticó la “irracionalidad” de los tiempos escolares y que cada vez existan más contenidos curriculares en un menor tiempo escolar. También aludió a las actividades extraescolares y a los deberes como una segunda escuela, que cada vez va tomando mayor importancia, en detrimento del horario lectivo.

Isabel Nadal, directora del Colegio Público Cervantes de Barcelona, presentó la experiencia de este centro educativo en el que conviven niños y niñas de veinte nacionalidades diferentes. En esta escuela ubicada en el centro de la capital catalana, donde se fomenta la participación y la implicación de toda la comunidad educativa y “se cree en la equidad como un valor” (como la propia Isabel Nadal afirmó), el centro ha logrado una buena calidad educativa y en cuatro años han multiplicado por tres las demandas de preinscripciones tanto de población local como inmigrante.

Conchi Batlle, de la Fundación Catalana de l'Esplai afirmó que para trabajar por la calidad y la equidad sería necesario que la administración estableciera zonas educativas preferentes, evitando también estigmatizar a determinados centros educativos. Así mismo, abogó por una mayor implicación de la Administración en la organización y financiación de actividades extraescolares.

Conclusiones del Primer Encuentro Estatal de APAs *

“Funciones de la Escuela y Tiempos Escolares en el Nuevo Escenario Social”

Albacete, 16, 17 y 18 de mayo de 2003

Funciones de la escuela

- La función fundamental que debe asumir la escuela es la de crear conocimiento, función que no se desarrolla en la actualidad. La enseñanza sigue estando muy encorsetada a través de los libros de texto y la autoridad del maestro. Es urgente que la escuela asuma la función de enseñar al alumnado a buscar, seleccionar y relacionar el cúmulo fragmentario de información que les ofrece la sociedad, a fin de lograr desarrollar la tarea más importante que hoy tiene la escuela: enseñar a pensar y crear conocimiento.

- La función de custodia debe ser una respuesta a las necesidades de la sociedad. Pero para ello es necesario dotar a la escuela de los medios materiales y personales para que esta función no se convierta en un “aparcamiento” de niños, sino con garantías educativas y con los horarios lo suficientemente amplios para que puedan dar respuesta a los horarios laborales de los padres y madres.

- La formación integral de los niños y niñas requiere el desarrollo de una educación tanto formal, como no formal, en la que el niño y la niña aprenden a ser, a convivir, a conocer y a crear. Pero esta educación no formal para que no cree desigualdades requiere de un reconocimiento administrativo que la dote de los espacios y los profesionales necesarios para ello.

Tiempos escolares

- El tiempo escolar debe ser el necesario para atender las necesidades de aprendizaje que requiere la educación integral y la diversidad del alumnado. Lo cual exige una organización móvil y flexible del tiempo. La escuela por sí sola no puede dar respuesta a estas necesidades por lo que necesita del concurso de las distintas administraciones.

- Es necesario adecuar el horario de los centros educativos y el horario laboral de los padres y madres, teniendo como sujeto fundamental el desarrollo del niño.

- Los padres y madres somos trabajadores con horarios laborales poco flexibles, con obligaciones económicas, culturales y sociales dentro de una sociedad que olvida la presencia de la infancia y sus necesidades. Pedimos una racionalización del calendario y jornada escolar,



***Estas conclusiones tienen carácter provisional y se insertarán en el documento elaborado por la Junta Directiva de CEAPA con las aportaciones de cientos de APAs de todo el Estado.**

adecuado a los tiempos en que nos ha tocado vivir, una mejor distribución de las vacaciones, según el territorio, que permita encontrar el espacio suficiente, físico y emocional, que permita interaccionar de manera activa con nuestros hijos e hijas.

- Apertura de los centros educativos a su entorno, con la garantía de profesionales que desarrollen dicha apertura. Ya que no tienen que coincidir la jornada del maestro con la del alumno y la del centro, reivindicamos la escuela como edificio público y lugar de difusión de cultura. Desearíamos que los centros escolares estuvieran abiertos a todas estas actividades educativas no formales y tengan acceso estos nuevos agentes educativos.

- Se hace necesario un pacto social sobre la jornada, para evitar desigualdades. La jornada escolar necesaria es aquella que dé respuesta a las necesidades propias de cada comunidad educativa específica. No obstante, en el momento actual y hasta que no exista ningún debate profundo al respecto, pensamos que la jornada partida de mañana y tarde es la más adecuada para la generalidad de los centros educativos públicos.

- Un calendario adecuado y adaptado a cada comunidad educativa, flexible y que dé cabida a las diferentes fases evolutivas de los alumnos.

Profesorado

- Que el profesorado se implique real y efectivamente como parte de la comunidad educativa, con la ruptura del corporativismo profesional.
- Equipos directivos responsables y preparados para ejercer una función cada día más compleja.



- Cambios metodológicos y utilización de recursos adaptados a las demandas sociales actuales.

- Más participación conjunta entre padres y madres y profesores. Hacer realidad el concepto de comunidad educativa, en el que también incluyamos a otros agentes educativos importantes como los monitores, el Personal de Administración y Servicios, etc.

- Coordinación efectiva de padres y madres con el profesorado, incluso con la posibilidad de recibir una formación conjunta.

Propuestas

- Un pacto social por la educación.

- Una evaluación rigurosa de los centros ligada al funcionamiento del sistema de inspección.

- Un cambio de los programas de estudio tanto en la formación inicial como en la permanente del profesorado.

- Más inversión en recursos humanos y materiales.

- Una normativa legal que recoja la paridad en los consejos escolares, para fomentar la participación de más padres y madres y la implicación de los mismos en el centro escolar.

- La derogación de la LOCE para conseguir la escuela que buscamos.

Tiempos escolares, tiempos familiares, tiempos sociales

La concepción del tiempo no siempre ha sido la misma, cada época elabora el tiempo en función de su vida económica, cultural y social. Pero, según los autores de este artículo, el tiempo escolar en la actualidad es excesivamente rígido y la comunidad educativa y la administración deberían conocer nuevas organizaciones temporales, y reflexionar sobre las posibilidades de sincronizar los diferentes modos de funcionamiento social con el de la escuela.

Soledad Montes y Diego Sevilla
Universidad de Granada

La concepción del tiempo no siempre ha sido la misma, cada época elabora el tiempo en función de su vida económica, cultural y social. Pero, según los autores de este artículo, el tiempo escolar en la actualidad es excesivamente rígido y la comunidad educativa y la administración deberían conocer nuevas organizaciones temporales y reflexionar sobre las posibilidades de sincronizar los diferentes modos de funcionamiento social con el de la escuela.

Cuando pensamos en el tiempo, una primera idea que nos viene a la cabeza es la de su medida. Y su medida, en nuestras sociedades, está asociada a lo físico, a lo cíclico, a la exactitud, a lo constante, a lo que no cambia. El tiempo es lo que se tarda en recorrer una distancia, a poder ser exacta, siempre la misma: la tierra en recorrer su órbita alrededor del sol (año) o en girar sobre sí misma (día). Por eso los relojes, los aparatos que se han inventado para medir el tiempo, hasta hace poco, imitaban todos este proceso y nos mostraban la duración de tiempo que necesitaban para que sus manecillas hiciesen un recorrido.

Sin embargo, también tenemos del tiempo una idea asociada a la diferencia. Según cómo lo pasemos, nos puede parecer un mismo período de tiempo increíblemente corto, leve, agradable o, por el contrario, lento, pesado, insostenible. Cuando estamos entretenidos o interesados, nos parece que el tiempo vuela; y, al revés, cuando sentimos tedio o aburrimiento, nos parece que el tiempo se ha detenido, que no pasan las horas, ni siquiera los minutos. Es algo que, en ocasiones, lo hemos vivido de forma claramente contrapuesta en la escuela: el tiempo de clase y el tiempo de recreo, los días de vacaciones y los días de clase.

Pero también podemos comprender que no se trata sólo de una cuestión personal. En gran parte el tiempo (o los tiempos) está influido por la cultura, la economía, la política. Distintas sociedades tienen distintos tiempos. Uno es el tiempo de una sociedad rural, con períodos muy intensos de trabajo (cosecha) o de diversión (fiestas) seguidos de otros tranquilos y sosegados, en los que no hay prisas ni urgencias; y otro el tiempo de una gran ciudad con todo el mundo viviendo a contrarreloj, con medios de trans-



porte veloces y estresantes para recorrer amplias distancias, con exigencias de horarios rígidos en los que llevar a cabo tareas de una agenda sobrecargada. Es un tiempo mucho más reglamentado que responde a una serie de imposiciones en función del trabajo, de la economía o incluso de la presión social.

Nos damos cuenta de que, en muchos casos, ha sido la organización económica o industrial, con su exigencia de eficiencia, la que ha impuesto ese tipo de tiempo –absolutamente medido y controlado– en los centros de trabajo y de ahí la sociedad lo ha ido trasladando a otros ambientes, entre ellos la escuela. También vemos que las personas tienen tiempos distintos según su posición social y económica. Hay personas con amplias posibilidades de ocio y vida social, mientras que otras apenas pueden salir de la cadena de tareas que constituye su jornada. Y, por supuesto, en el tiempo entra además la política, la relación de poder. La persona que tiene menos poder, menos capacidad para imponer sus derechos, intereses o deseos, tiene su tiempo en función de las personas que tienen más poder. Pensemos en las personas que pueden contratar a otras para que hagan lo que ellas no quieren hacer –ya sea para vivir más descansadamente, ya sea para dedicarse a otras actividades social o económicamente más relevantes– y en las personas que se tienen que contratar para hacer lo que otras les manden, o pensemos incluso en las “amas de casa” sobre las que recaen múltiples tareas que otros miembros del hogar no quieren asumir.

“El tiempo es una construcción algo cultural que las sociedades modulan y cambian de acuerdo con sus intereses y deseos, o, para ser más precisos, de acuerdo con los intereses y deseos de quienes tienen más poder, más capacidad de influencia”.

De todo lo anterior y antes de profundizar algo más en el tiempo escolar, convendría destacar que el tiempo no es algo fosilizado ni estático. El tiempo es una construcción algo cultural que las sociedades modulan y cambian de acuerdo con sus intereses y deseos, o, para ser más precisos, de acuerdo con los intereses y deseos de quienes tienen más poder, más capacidad de influencia. Y lo importante sería que el tiempo también respondiera a unos postulados de libertad y democracia. El tiempo debería estar en función de las personas y no las personas en función del tiempo. Y la forma y el sentido del tiempo deberían supeditarse al bienestar general y a los intereses de la mayoría y no a los de una minoría.

Cuando nos fijamos en el tiempo escolar de nuestra infancia, nuestros recuerdos nos hablan de ese tiempo rígido, marcado por espacios siempre iguales, cerrados a la libertad e incluso a la mejor adaptación no ya a las necesidades y deseos de los escolares, sino incluso a las exigencias del mejor desarrollo de las materias. Se diría que respondía a un concepto del tiempo propio de la mecánica del siglo XVII, que se basaba todavía en las ideas absolutas de Newton y que desconocía las aportaciones de Einstein y su teoría de la relatividad. Y sobre esta idea fija y rígida –no relativa y flexible– se ha trasladado la idea de eficiencia importada de las fábricas de finales del siglo XIX y comienzos del XX, donde los operarios trabajan imitando al máximo la monotonía y la repetición de las máquinas.

Pero si nos acercamos a una escuela actual, en muchos casos comprobaremos que los planteamientos a los que responde el tiempo escolar han variado poco. Ha cambiado enormemente el mundo exterior a la escuela de forma que la sociedad actual se parece muy poco a la de hace veinte o treinta años. Incluso cuando la escuela pretende cambiar su mentalidad, su currículo, cuando busca innovaciones en métodos y organización, se encuentra con que, a menudo, son obstaculizadas por los horarios escolares. Ciertamente a la escuela le cuesta liberarse de un horario escolar demasiado rígido que termina imponiéndose a los deseos de introducir mejoras.

Si del tiempo escolar pasamos a considerar el tiempo del niño, comprobaremos que no siempre la situación es mejor. Lo encontramos, en muchas ocasiones, menos libre y abierto, más encerrado y sobrecargado. A la escuela se añaden actividades de todo tipo (por lo general, pretendidamente formativas), clases particulares, academias... Y en otras ocasiones, el niño pasa “su” tiempo supeditado a un artilugio que lo atrae y hasta lo domina, lo aísla de otros niños o familiares: el televisor, las diferentes máquinas de juegos, el ordenador... ¿Cuándo y dónde aprende el niño la riqueza de lo abierto, de la libertad, la ocasión para crear, descubrir, inventar, organizar y organizarse? Se diría que la única opción que le queda es asumir el papel de responder a las exigencias que le planteamos los adultos o las máquinas.

Cuando pensamos en la educación (o en la escuela),



entendemos que ha de responder fundamentalmente a una doble misión. Debe ser una ayuda, a la vez, para el mejor y más completo desarrollo del niño y su integración y adaptación de forma dinámica y creativa a la sociedad a la que pertenece. En realidad podríamos hablar de una misma y única función, pues crecer personalmente es conjugar la fidelidad a uno mismo con la lealtad crítica a un grupo humano; ser diferente y solidario a partir de una integración libre y creativa en una sociedad. Y si de aquí pasamos a preguntarnos en qué medida el niño aprende del tiempo escolar a comportarse así, de qué forma el tiempo escolar le ayuda a avanzar en este sentido, posiblemente la respuesta sería más bien negativa. Y si del tiempo escolar trasladásemos nuestra consideración al tiempo familiar y al tiempo social, presumiblemente no encontraríamos mejores respuestas. Sería necesario que el niño, al menos en su escuela y en su hogar, viviese otros tiempos, viviese de otra forma el tiempo, que percibiese que el tiempo no es algo fijo e inmutable, que no es una especie de tirano que le coarta; sería necesario que el niño viviese el tiempo como una oportunidad para hacer tareas y trabajos que le ayuden a desarrollarse personal y socialmente, pero que también viviese el tiempo como una oportunidad para la libertad, la invención y la convivencia. Y, si en orden a conseguirlo tuviésemos que señalar algunas tareas a modo de conclusiones, insistiríamos en las siguientes:

- Considerar la organización del tiempo escolar como un factor importante del funcionamiento de la sociedad;
- Sensibilizar a los alumnos, a los profesores, a la Administración y a los padres de las nuevas organizaciones temporales existentes en las diferentes profesiones;
- Preparar al alumno para una buena utilización de su tiempo libre y de ocio;
- Y reflexionar sobre las posibilidades de sincronizar los diferentes modos de funcionamiento social con el de la escuela.

“Ciertamente a la escuela le cuesta liberarse de un horario escolar demasiado rígido que termina imponiéndose a los deseos de introducir mejoras”.

Los ritmos escolares y la vida de la infancia

“El tiempo de la infancia es el de la alegría de aprender. El tiempo de la adolescencia debe ser el de la alegría de conocer.”

Pierre Magnin, *De rythmes de vie au rythmes scolaire*, París, PUF, 1998, p. 137.

Julián Luengo y Antonio Luzón
Universidad de Granada

Los estudios sobre la actividad rítmica del cerebro han puesto de manifiesto la existencia en el ser humano de periodos más o menos idóneos para la actividad y el rendimiento intelectual. Investigaciones llevadas a cabo en Francia en las últimas décadas han puesto también de manifiesto la influencia que tienen determinados periodos rítmicos, reconocidos como más favorables, para el aprendizaje de los escolares a lo largo de la jornada escolar. Incluso se han planteado las consecuencias que se pueden derivar cuando no se respetan algunas de las *sincronizaciones rítmicas* a las que están sometidos cotidianamente los niños y niñas, sobre todo las que se relacionan con la esfera familiar y escolar de éstos.

El famoso cronobiologista François Testu sostiene que actuar teniendo en cuenta los ritmos biológicos de las personas, sobre todo durante la infancia, *supone optar por la consecución real de unas finalidades educativas, al mismo tiempo que se emplea un menor esfuerzo en la enseñanza*. Desechar, o, simplemente, no tener en cuenta esta *ritmicidad*, supone disminuir los rendimientos comportamentales y cognitivos de los niños, de los jóvenes y, en menor medida, de los adultos.

En el ámbito de la cronopsicología – el campo científico que trata estas cuestiones –, la pedagogía se detiene en el estudio de los ritmos escolares en función de los ritmos biológicos de las personas, con objeto de organizar mejor la vida escolar al introducir criterios pedagógicos y psicológicos más acordes con las posibilidades reales de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, como veremos a continuación, el tema no resulta

fácil. En principio por la evidente complejidad de la concepción de “ritmos escolares” y por las implicaciones educativas a que dan lugar las fluctuaciones de los procesos fisiológicos y psicológicos de las personas en edad escolar.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de ritmos escolares?

Un ritmo biológico se define como *una serie de variaciones fisiológicas significativas en función de unos periodos regulares de tiempo. Se trata, por tanto, de un fenómeno periódico, previsible y cuantificable, cuyos resultados se recogen en un cronograma*. El fenómeno no es nuevo, puesto que un buen número de observaciones e investigaciones sobre ritmos biológicos datan de los siglos XVIII y XIX. Pero no fue hasta mediados del siglo XX cuando los biólogos se percataron de que la actividad rítmica era una propiedad fundamental de los seres vivos. Aunque en un principio las investigaciones sobre cronobiología y cronopsicología se centraron principalmente sobre el adulto, desde los últimos veinticinco años las investigaciones vinculadas con la actividad rítmica y la vida escolar, familiar y social de niños y jóvenes han sido más frecuentes, principalmente en Francia. En nuestro caso, la investigación sobre estos temas es tan reducida como limitada.

Podemos precisar que la utilización de término «ritmos escolares» está unido a la necesidad de utilizar la imaginación para poder interpretar más y mejor la vida escolar a través de la vida biológica del alumnado. De hecho, el término «ritmo escolar» nace vinculado a la organización y planificación del tiempo escolar; a sus formas de distribución y de utilización en la vida cotidiana.

“No podemos olvidar que la escuela es, ante todo, un lugar de convivencia, que ha de alcanzar un ambiente amplio de acogida, para lo cual es preciso conseguir un grado de satisfacción suficiente en el alumnado”.

na de las escuelas y centros de enseñanza, de acuerdo con la dinámica de desarrollo de los escolares, que está a su vez en función de la edad de éstos. Así, una aportación sustancial a la pro-

blemática educativa es proponer los momentos favorables y desfavorables de la jornada escolar y del horario semanal para una respuesta, lo más adecuada posible, del alumnado.

Los ritmos escolares responden al periodo actividad–descanso y se distinguen varios tiempos en relación alumnado–escuela–familia

- **Tiempo de sueño**, que puede variar de un individuo a otro, y evolutiva en función de la edad y está con la interacción que se produce entre los niños, las escuelas, y la vida familiar, sometida a influencias del medio especialmente familiar. Afecta e incide en el comportamiento y aprendizaje de los niños en la escuela.
- **Tiempo de vigilia o tiempo personal**, en el que cada individuo se mantiene despierto, en alerta, vigilante, receptivo a su entorno. Su duración es variable.
- **Tiempo familiar**, que prepara al niño o niña para ir a la escuela, y comprende a su vez el tiempo de despertarse, el tiempo del desayuno, el tiempo de aseo personal y el tiempo de preparación para la jornada escolar que se aproxima.
- **Tiempo de espera** hasta la apertura de los centros escolares, sobre todo si no coincide con el horario de trabajo de los padres.
- **Tiempo de aprendizaje** en la escuela.
- **Tiempo de aprendizaje** en la escuela durante la sesión de tarde.
- **Tiempo de actividades extraescolares** en la escuela o fuera de ella.
- **Tiempo de juego** que pasa en su domicilio, casa de amigos, centros de ocio o en la calle.
- **Tiempo familiar o tiempo de diálogo** con el niño, tiempo de descanso, de cenar, ver la televisión, acostarse...

Un significado más ilustrativo

Otra dimensión que adopta el término «ritmo», aportada por Hubert Montagner, es la rapidez o la cadencia con la que los individuos efectúan una acción, una actividad o un proceso. En concreto, cómo pasan de una actividad a otra, o de un proceso a otro (por ejemplo, de la observación de un acontecimiento a la ejecución de un acto, como correr, saltar, escribir, etc.) Aquí hablamos de las características del tiempo que transcurre desde que el profesor o profesora da una instrucción, a la realización de la misma por parte del alumnado (lectura, escritura, resolución de problemas, etc.) O el enlace «espontáneo» de acti-

vidades en el transcurso de una interacción entre el propio alumnado, entre niños y adultos, o bien entre los niños y familia, entre la misma familia y la sociedad.

Se trata, por tanto, de caracterizar o medir *el tiempo* que necesita un sujeto para cambiar de actividad en las *mejores condiciones posibles de llevarla a cabo*. Esta condición es mucho más interesante y provechosa que si pensamos cuantitativamente en el tiempo escolar, dado que una tercera parte de la vida de las personas en las sociedades desarrolladas transcurre en instituciones educativas.

Así pues, la cronobiología orienta a los educadores sobre aspectos y factores tales como una inadecuada programación del horario escolar, una incorrecta distribución de los periodos de descanso y estudio o, simplemente, sobre algunos hábitos alimenticios, como el consumo de sustancias que, como el alcohol o el café, provocan alteraciones del sistema nervioso.

Una escolarización centrada en el alumno, en el niño, debe tener en cuenta, por ejemplo que, los escolares, al entrar en la escuela, llegan con sus propios ritmos biológicos endógenos, readaptados por su vida familiar y social. Por ello, no es necesario introducir otro ritmo en su vida personal, sino corregir, en todo caso, los ritmos inapropiados que han sido impuestos por los adultos, y organizar el tiempo escolar de forma que sea compatible con la vida social y familiar, evitándose así la ruptura y fragmentación de su *reloj biológico*.

No podemos olvidar que la escuela es, ante todo, un lugar de convivencia, que ha de alcanzar un ambiente amplio de acogida, para lo cual es preciso conseguir un grado de satisfacción suficiente en el alumnado. En este sentido, una de las condiciones en las que descansa su eficacia se centra en una nueva definición de sus métodos y la reconsideración de sus programas en un nuevo marco de organización y planificación del tiempo escolar. Esta urgencia creará las condiciones adecuadas para asegurar la construcción del conocimiento por parte del alumnado, respetando su salud al procurar un adecuado equilibrio entre el tiempo escolar, familiar y social.

Articulación de los ritmos de vida en la infancia

El tiempo escolar no debiera prolongarse más allá de lo que la cronobiología aconseja, ya que de lo contrario produciría o aumentaría la fatiga y la ansiedad en los niños, tal y como decía hace ya tiempo el gran psicólogo Henri Wallon. Por consiguiente, el tiempo escolar ha de mantener el

equilibrio entre los periodos de actividad y reposo, entre el aliento y el cansancio, entre la tensión y la relajación, entre la vigilia y el sueño, si se quiere evitar el estrés inhibitorio del aprendizaje y si se aspira a aprovechar las horas, los días, las semanas y los meses de un curso escolar. Por ejemplo, los desequilibrios diarios no se compensan con el descanso de los fines de semana; ni los anuales con las vacaciones. Hay, pues, que racionalizar y organizar el tiempo, pero ¿cómo articular los ritmos de vida de los niños con el ritmo trepidante que impone en todas sus facetas la escuela? ¿Cómo organizar el tiempo escolar de forma que potencie el aprendizaje y mejore el ritmo de vida de los niños y niñas?

Las respuestas no son fáciles, y las que existen en la actualidad se han ido construyendo sobre la base de las sucesivas investigaciones que se han realizado para dar respuesta a estos interrogantes y a otros muchos que han planteado los investigadores y que sería inabordable plantear aquí. Nos ocuparemos de los aspectos más significativos que se han basado en la cronobiología del niño: el ritmo vigilia-sueño y las fluctuaciones periódicas, tanto del comportamiento como fisiológicas, teniendo en cuenta que estas variaciones están influenciadas por la presencia de procesos rítmicos procedentes del ambiente y de otros procesos inherentes a todos los seres humanos.

Por tanto, el problema consiste en conciliar estos dos tipos de ritmos con objeto de plantear propuestas para un adecuado empleo del tiempo escolar, así como del extraescolar, con el fin de que estén en armonía y sincronizados con los ritmos de vida del niño. Para ello, veremos cuáles son los ritmos (fluctuaciones endógenas) del alumnado en Europa—según la investigación realizada por François Testu en 1994— con objeto de comprobar cómo los horarios, en el día o a lo largo de la semana, influyen sobre los ritmos.

Uno de los objetivos principales de este tipo de investigaciones consiste en evaluar las implica-

ciones psicológicas y fisiológicas (sueño) que sobre determinadas destrezas intelectuales— atención, conducta, etc.— tienen diferentes tipos de planificación del tiempo escolar, tanto en el ámbito de la jornada escolar como a lo largo de la semana. La muestra de uno de esos estudios incluye una serie de grupos de alumnos al comienzo de la educación primaria (6-7 años) y al término de la misma (10-11 años) en Alemania, Gran Bretaña, Francia y España.

Variaciones y repercusión del sueño

La investigación de Testu concluye que existe una gran variación en la duración del sueño entre unos niños y otros. Cada uno tiene su «dosis individual», permitiendo, por tanto, diferentes mecanismos para la recuperación de la fatiga psíquica e intelectual que la ausencia de sueño provoca. Las oscilaciones y necesidades de sueño varían con la edad, siendo los primeros años los más importantes, y poco a poco van disminuyendo con el paso de los años. A la edad de cuatro años lo saludable es dormir en torno a las once horas diarias, que evolutivamente se reduce hasta poco más de ocho horas en jóvenes de 17 años. Las fases de sueño diurno desaparecen también con el paso de los años, aunque para algunos cronobiologistas es recomendable la siesta, sobre todo en niños y niñas de edades comprendidas entre los dos y cinco años de edad.

También las necesidades y duración de sueño dependen del lugar de vida. Por ejemplo, los niños y niñas del medio rural tienden a dormir más tiempo durante la noche que los niños y niñas de zonas urbanas. O, siguiendo con el ejemplo, jóvenes españoles duermen menos tiempo que alemanes y franceses, sencillamente porque el medio cultural favorece o determina unos hábitos concretos. El mismo fenómeno es extrapolable a niños y niñas que cambian su ritmo de vida durante los fines de semana, con el denominado «efecto del lunes», donde levantarse y adaptarse al ritmo de la semana es más traumático, sobre todo para los más pequeños.

Hubert Montagner ya puso de manifiesto en sus trabajos la importancia de la planificación de la jornada escolar, sobre todo en edades tempranas y fundamentalmente a la entrada a clase. En todo caso, Montagner se mostraba partidario de distribuir el comienzo de la jornada escolar de manera flexible, sobre todo por el tiempo que necesitan niños y niñas, que comienzan diariamente su trabajo escolar, para alcanzar un nivel de tensión adecuado, una disponibilidad, una receptividad y unas capacidades de atención suficientes para tratar la información y entrar en situación para aprender. Es decir, ¿cómo se enfoca en el ambiente familiar las tensiones sufridas respecto a los déficits acumulados de sueño, la ansiedad y angustia vividas después del despertar? Son periodos importantes ya no sólo de la familia sino también de la escuela, ya que en cierta medida van a marcar el comportamiento de niños y niñas a lo largo de la jornada escolar. Se impone, por tanto, la necesidad de disponer de un periodo de tiempo para despertarse, activar sus funciones cerebrales y corporales y estar en condiciones que les permita entrar en movimiento, tomar su iniciativa y coger su ritmo. Después de la entrada al colegio, se recomienda la vivencia de un «tiempo-personalizado», es decir un tiempo que el niño organiza a su modo, sin estar coaccionado y sin obstáculos peligrosos e infranqueables.

Los estudios e investigaciones efectuadas con niños y niñas de todas las edades aportan datos esclarecedores en cuanto a la disposición en la jornada matinal de un tiempo móvil y personal. De hecho, cuando los espacios se conciben para que los niños puedan prolongar en la escuela su «tiempo personal», después de vivir momentos de activación corporal con sus compañeros y compañeras, todas sus competencias básicas se ven reforzadas. Sus capacidades de atención visual, la interacción, sus conductas asociadas y sus gestos son estructurados. Asimismo aparece una mayor interacción con sus compañeros de clase y unas relaciones en las que predominan la seguridad y la calma.

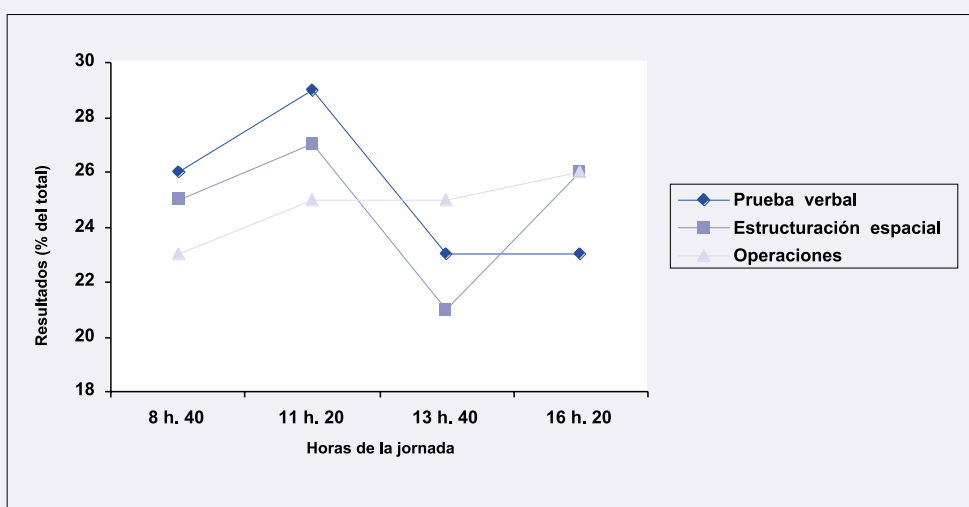
“El tiempo escolar ha de mantener el equilibrio entre los periodos de actividad y reposo, entre el aliento y el cansancio, entre la tensión y la relajación, entre la vigilia y el sueño, si se quiere evitar el estrés inhibitor del aprendizaje y si se aspira a aprovechar las horas, los días, las semanas y los meses de un curso escolar”.

Fluctuaciones diarias y semanales de la actividad intelectual

Uno de los estudios que se han llevado a cabo sobre estos aspectos pone de manifiesto que el nivel de atención y destreza intelectual progresan

desde el principio de la jornada escolar hasta la mitad de la mañana (de 11 a 11,30), descendiendo poco después hasta el final de la sesión matutina (de 13 a 14 horas). Después de la comida, en la sesión de tarde, vuelve a progresar, alcanzando su punto álgido entre las 16 y 17 horas.

Gráfico1.- Fluctuaciones diarias de la destreza intelectual del alumnado de 10 y 11 años



Fuente: *Étude des rythmes scolaires en Europe*, (Testu, 1994; pp.389-400)

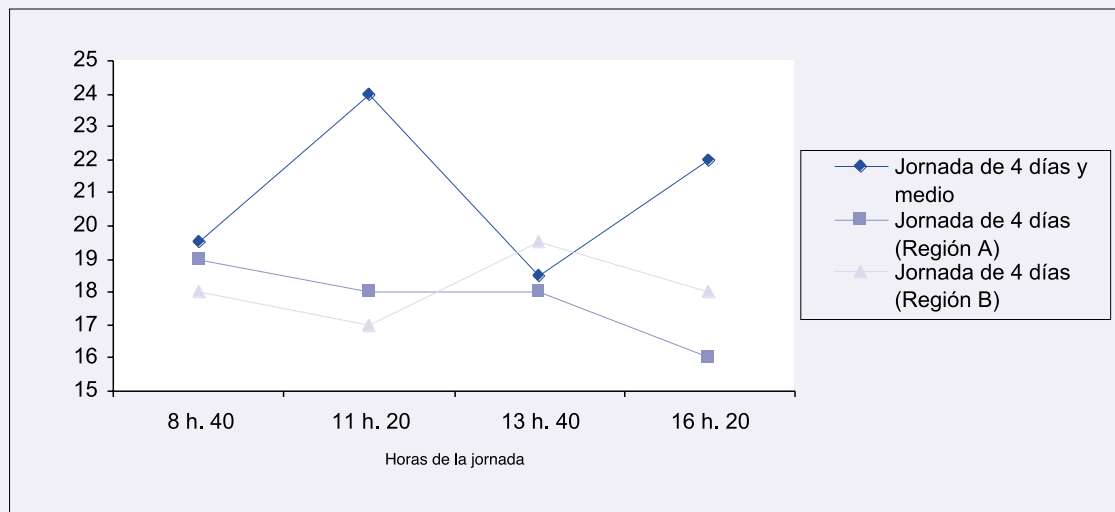
Los resultados relativos a la atención y a las destrezas intelectuales indican la existencia de diferentes niveles de destrezas asociadas a la procedencia socioprofesional de sus padres. Además, la atención y habilidades intelectuales de los niños de las dos edades estudiadas, 6-7 años y 10-11 años, fluctúan según el perfil clásico: «progresión del nivel durante la mañana, caída, nueva progresión por la tarde», independientemente de los horarios en vigor en los colegios o escuelas. Por tanto, los horarios semanales influyen de forma diferente, según la edad, sobre las variaciones semanales, tal y como se muestra en el gráfico 2.

Cambios en el comportamiento

Las conductas de inquietud y nerviosismo de los escolares tienden a fluctuar diariamente según el mismo perfil de los resultados de las destrezas intelectuales y de atención. Se observa una inversión en los comportamientos de actividad y de inquietud, generando un desequilibrio entre atención y actividad, causa principal de la fatiga. Para los alumnos «despiertos» corresponden mejores resultados en las pruebas de atención, que oscilan entre «momentos de una óptima aptitud», con otros presididos por la monotonía y el aburrimiento, donde los aprendizajes, y los resultados escolares disminuyen considerablemente.

TIEMPOS ESCOLARES

Gráfico 2.- Variaciones diarias de la vigilancia del alumnado de 6-7 años en función del modelo de jornada escolar

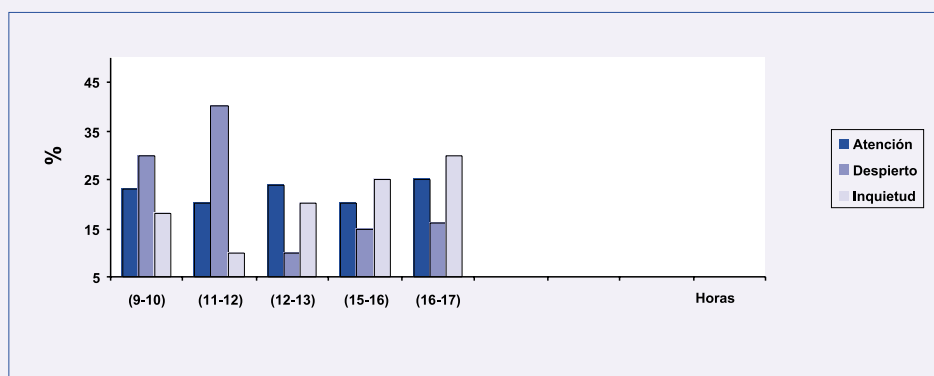


Fuente: *Étude des rythmes scolaires en Europe*, (Testu, 1994; pp.389-400)

Además de la planificación de los tiempos de actividad y descanso, estas fluctuaciones diarias y semanales pueden diferir en función de la edad, la personalidad, o la propia situación de las escuelas. Se trata, en definitiva, de proponer empleos de tiempo

tendientes a favorecer un desarrollo equilibrado de la actividad intelectual y física del alumnado, especialmente en aquellas zonas o lugares declarados de especial dificultad, por las condiciones socioeconómicas de su alumnado que frecuenta las escuelas.

Gráfico 3.- Fluctuaciones diarias de los comportamientos de niños y niñas de 6-7 años



Fuente: *Étude des rythmes scolaires en Europe*, (Testu, 1994; pp.389-400)

Podemos concluir que, para generar un ambiente estructurado, evolutivo y estable en la institución escolar, es necesario el conocimiento y respeto de los ritmos escolares del alumnado. Ello implica una

reflexión seria sobre la creación de un nuevo marco integrador donde se tenga en cuenta para el niño en edad escolar:

RACIONALIZAR Y PLANIFICAR LAS ACTIVIDADES ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LOS RITMOS ESCOLARES IMPLICA

- ✓ Tener en cuenta la disminución del ritmo de vigilancia y atención de los escolares
 - Entre las 9 y 9,30 de la mañana
 - Entre las 14,30 y 15 h de la tarde } → *Momentos de fuerte descenso del nivel de vigilancia y atención*

- ✓ Las capacidades intelectuales mejoran notablemente
 - Entre las 10 h. y las 11,30 –12 h de la mañana
 - Entre las 15 h y las 17 h. de la tarde } → *Momento de trabajo escolar más intenso*

- ✓ El tiempo escolar efectivo de un niño depende de la edad
 - A los 6-7 años no sobrepasa las 3 horas
 - A los 8-9 años no sobrepasa las 4 horas
 - A los 10-11 años no sobrepasa las 5 horas
 - El adolescente no sobrepasa las 6 horas } → *La planificación del trabajo escolar debe hacerse con criterios pedagógicos flexibles*

- ✓ El lunes es un día de ruptura de ritmos entre el niño y familia → *Desplazar hacia otros días de la semana el trabajo más intenso*

- ✓ El viernes es un día que acusa la fatiga escolar de la semana → *Disminuir la exigencia escolar*

- ✓ Una vida escolar cordial y segura.
- ✓ El respeto del ritmo vigilia-sueño y de las oscilaciones propias del sistema actividad-reposo.
- ✓ Una carga de trabajo adaptada a las capacidades del alumnado y el respeto a las

- secuencias que se derivan de su aplicación.
- ✓ Aumento del estímulo hacia el estudio y curiosidad por aprender.
- ✓ Una planificación del tiempo escolar basada en criterios pedagógicos flexibles.

PARA SABER MÁS:

Institut National de la Santé et de la recherche médicale (INSERM), *Rythmes de l'enfant. De l'horloge biologique aux rythmes scolaires*, París, INSERM, 2001.

Magnin, Pierre, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, París, PUF, 1998.

Rodríguez, Danilo; Montagner, Hubert; Restoin, Albert y Soussignan, Robert; «Los ritmos

biológicos y psicológicos del niño en el medio escolar y su importancia para la planificación educativa», en *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, pp. 221-244.

Testu, François y Fontaine, Roger; *L'enfant et ses rythmes: pourquoi il faut changer l'école*, París, Calman-Lévy, 2001.

Testu, François, *Cronopsicología y ritmos escolares*, Barcelona, Masson, 1992.

Agustín Escolano Benito

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación

Agustín Escolano es catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid. Ha sido presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación y en la actualidad es miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education. Sus últimas publicaciones han versado sobre cuestiones relativas a los tiempos y espacios escolares y sobre la historia de los manuales escolares, dentro del campo definido por la cultura de la escuela.



Hoy nos encontramos con una organización del tiempo escolar demasiado rígida, heredada del pasado ¿Por qué no cambian con más flexibilidad los tiempos de la escuela?

El tiempo y el espacio escolares son dos elementos estructurantes de las organizaciones docentes que codificaron sus pautas en paralelo con la formalización de los sistemas nacionales de educación, recogiendo en parte, en el caso de los cronos, algunas viejas tradiciones (curso, trimestre, semana, hora y otras secuencias del orden académico). La escuela ha ido adoptando así ritmos ajustados mecánicamente a los modos de vida de las sociedades pretéritas que han sobrevivido, con algunos ajustes, en las sociedades industriales y avanzadas, y que se resisten a mudar por constituir claves esenciales de su identidad institucional y de las relaciones consensuadas, tácita o expresamente, entre los actores que cohabitan en los escenarios que soportan esta cultura. No es fácil, pues, cuestionar las estructuras, inspiradas en ocasiones en los arcaicos ritmos que inventaron las abadías y monasterios y que se trasladaron a las escuelas del Renacimiento para después condicionar la organización de los sistemas educativos modernos.

Ahora, muchas de estas reglas empiezan a ser revisadas, al resultar disfuncionales con las metamorfosis que han afectado a los tiempos sociales y laborales, e incluso a las mismas concepciones pedagógicas de la escuela. Se postula frente al tiempo inmóvil un tiempo policrónico, de varios ritmos, que se adapte mejor a las nuevas expectativas del entorno, a las necesidades de las renovadas relaciones de trabajo y de género, a los cambios tecnológicos y a las innovaciones operadas en los programas y prácticas curriculares. Pero los cronosistemas siguen mostrando sus resistencias al cambio, como invariantes sistémicas de la cultura escolar, y hasta como “coacciones civilizatorias” —así definió el sociólogo Norbert Elias a las presiones del orden del tiempo— opuestas a la

“Se postula frente al tiempo inmóvil un tiempo policrónico, de varios ritmos, que se adapte mejor a las nuevas expectativas del entorno, a las necesidades de las renovadas relaciones de trabajo y de género, a los cambios tecnológicos y a las innovaciones operadas en los programas y prácticas curriculares”.

negociación que exigiría la necesaria “reinención” de los tiempos educativos. Inveteradas prácticas, inercias burocráticas, corporativismos profesionales, intereses económicos e indefiniciones políticas refuerzan a veces los rígidos órdenes de los almanques y horarios que regulan el cotidiano escolar.

¿Cómo, entonces, se podrían adaptar los horarios laborales de los padres y de las madres con los de los centros educativos?

No con facilidad, por lo que hemos dicho, aunque una abierta y sincera negociación entre los agentes de la escuela y la investigación de nuevos ensayos organizativos podrían abrir el sistema a modos más flexibles de gestión de los dos tiempos.

La institución escolar, dentro de la rigidez de sus muros y ritmos, ha ido incorporando en los últimos años algunas funciones que no eran propiamente atribuciones académicas. Bajo la presión de los condicionamientos sociolaborales, los “madrugadores” o los “primeros de la mañana”, por ejemplo, han abierto nuevos espacios de atención a los menores. Desde hace más tiempo, los centros docentes han venido asumiendo, en concertación con las asociaciones familiares, los municipios y otras entidades,

diversos programas de actividades complementarias, muchos de ellos extraescolares, que asimismo han proyectado la escuela hacia tiempos que van más allá de los estrictos requerimientos lectivos.

Si se distinguiera entre “tiempos de escuela”, “tiempos del alumno” y “tiempos de los enseñantes”, y se dotara a los centros de equipos de personal más amplios y flexibles para atender todas las necesidades, docentes y formativas en su más diversificado sentido, dentro de un planteamiento polícronico y pluridimensional de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de las estrategias de sociabilidad cultural y desarrollo de la personalidad de los colectivos e individuos, se crearían nuevos modos de relación escuela-sociedad. Este modelo avanzado supone desde luego no sólo una redefinición del tiempo educativo, sino también una nueva concepción y diseño de los espacios y un nuevo estatuto de la profesión docente y de las profesiones ligadas al mundo de la cultura, de la educación social y de la gestión del trabajo y del ocio.

¿Cree usted que esta rigidez en los tiempos y el incremento de las actividades complementarias y en los deberes puede crear desigualdades sociales?

Las desigualdades se mantienen o se refuerzan si la rigidez en los tiempos no permite adaptaciones curriculares para el tratamiento de la diversidad y para la compensación de los déficits de origen. Pero algunas innovaciones en los tiempos también pueden tener efectos discriminatorios si no se orientan sus consecuencias. Ello ha ocurrido, por ejemplo, en algunos experimentos de reducción de la jornada a la mañana. Éste es uno de los nudos gordianos de los ensayos de reordenación de la jornada escolar bajo la modalidad de jornada continua. La sesión única hasta la hora del almuerzo genera ciertas desigualdades, según

algunos análisis, al reenviar a los niños y adolescentes en los tiempos de tarde a sus respectivos medios familiares y cívicos. Se supone que la acción escolar, reforzada mediante estrategias compensatorias, puede inducir a crear oportunidades para todos, pero se sospecha que no todos los niños tendrán las mismas o equivalentes posibilidades culturales en su tiempo libre, al menos que las familias, municipios y asociaciones ofrezcan los medios para dar cobertura a los tiempos liberados. Las administraciones implicadas en estas reformas han de pre-



ver pues la dotación de las infraestructuras y recursos necesarios para poder planificar una oferta cultural y recreativa con la que implementar los tiempos libres. Ello es especialmente importante en los medios rurales y en los urbanos marginales.

¿Qué experiencias hay en otros países sobre esta materia?

Experiencias hay muchas, porque es ésta una problemática común a los países de nuestro entorno. En el norte de Italia se

“Nuestra historia es un buen ejemplo del juego de reformas y contrarreformas educativas que han propiciado los cambios políticos, y la historia del tiempo presente no es una excepción a esta constatación”.

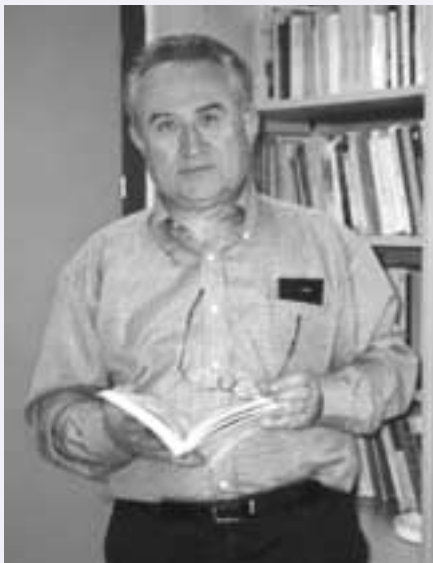
ha difundido mucho la escuela de “tempo pieno” que incluye desde las 8.30 horas a las 16.30, con variantes locales, y que acoge también el almuerzo y las actividades integrativas. Los países con mayor experiencia en jornada continua son Dinamarca y Alemania. En este último país, las escuelas regidas por este modelo se denominan precisamente escuelas de media jornada (Halbtagschulen). Existe un amplio consenso entre las familias y las administraciones, que en muchos casos se retrotrae a hace más de un siglo, por el

que el tiempo lectivo se desarrolla entre las 7 ó 8 de la mañana y las 11.30-12.30 de mediodía. Las tardes se ocupan en actividades formativas relacionadas con el deporte, la música, las lenguas, los talleres y otras áreas de ocio que los centros, las familias y los municipios organizan. En Dinamarca, tras las 14 horas, los círculos asociativos y las familias ofertan a la población infantil y juvenil un amplio y diversificado programa de cultura tute-

lado por animadores, monitores y miembros del voluntariado de la comunidad, incluidos los propios padres. Las soluciones dadas son desde luego muy variadas.

¿Cómo habrán de ser los espacios escolares en el futuro para adaptarse a las características de la sociedad de la información?

Los comentarios que hasta aquí se han hecho entran dentro aún de los ritmos mecánicos del tiempo planificado y predeterminado y de los espacios tradicionales. Pero las nuevas tecnologías, que facilitan no sólo el autoaprendizaje, sino también el nomadismo cultural, pueden abocar a cambios radicales ya intuibles en parte hoy. La inserción de estas tecnologías en las arquitecturas disponibles modificará la vieja ecología de las aulas y romperá con los escenarios convencionales de la escuela hasta ahora conocida



y vivida. Pero, además, alumnos y enseñantes se liberarán también de los lugares que los hacen sedentarios y se podrán convertir en sujetos móviles provistos de medios microelectrónicos portátiles que les permitirán entrar en el espacio de los flujos y circular a través de ritmos policrónicos y versátiles con una dinamicidad desconocida hasta ahora. Los nuevos espacios, estáticos o fluidos, deberán asegurar una comunicación constante en la red y en los soportes materiales. Ello obligará, por otra parte, a plantear nuevos escenarios y formas de convivencia donde los actores puedan contrastar y poner en común sus experiencias.

La escuela puede también constituirse en el núcleo que de cobertura a toda una comunidad de aprendizaje y sociabilidad, abriendo sus puertas todo el día a toda la población. Las asociaciones de padres podrían desempeñar, a este respecto, un papel esencial como cauces de la nueva cultura de la participación y como foro de negociación de programas y recursos para la formación de toda la comunidad, y no sólo para la educación formal de los segmentos infantiles.

A pesar de las muchas formas actuales y previsibles de acceso a la información, el libro de texto sigue reinando en las aulas ¿Hasta cuándo cree

usted que seguiremos encorsetando el conocimiento en él?

Es cierto que, a pesar de que la sociedad de la información está dando pasos acelerados, la escuela sigue apegada a su instrumento princeps, el manual. Él es el soporte del llamado currículum editado, el espejo del imaginario social que quiere transmitir una comunidad y el vademécum que guía el trabajo compartido por alumnos y profesores. El libro no ha sido desplazado, como anunciaron sus utópicos detractores y los futuristas tecnocráticos, por las nuevas tecnologías de comunicación. La cultura empírica de los enseñantes, el habitus del oficio docente y los intereses de la industria editorial operan como poderosas fuerzas de la tradición. Querámoslo o no —decía hace algunos años Michael Apple— más de las dos terceras partes del trabajo que realizan los estudiantes y los docentes tiene que ver directa o indirectamente con el libro de texto. No obstante, es evidente que, cada vez más, enseñantes y alumnos se sirven de otras fuentes de conocimiento, incluida la que proporciona la llamada “Galaxia Internet”. Es evidente que en el futuro la cultura escolar se construirá de forma interactiva sobre los aportes de fuentes diversas y por medios también plurales, aunque puede también que el manual sufra alguna metamorfosis adaptativa para sobrevivir como invariante de la enseñanza o que los medios tecnológicos mimeticen

“Las desigualdades se mantienen o se refuerzan si la rigidez en los tiempos no permite adaptaciones curriculares para el tratamiento de la diversidad y para la compensación de los déficits de origen. Pero algunas innovaciones en los tiempos también pueden tener efectos discriminatorios si no se orientan sus consecuencias”.

en los nuevos soportes algunas características del libro.

Como profesor de Historia de la Educación, ¿dónde sitúa usted la LOCE dentro de las leyes educativas españolas de las últimas décadas?

La historia de la educación en España pone bien de manifiesto, ya desde los primeros debates acerca de la escuela nacional en el siglo XIX, las dificultades que los grupos ideológicos han tenido siempre para adoptar consensos de larga duración. Por eso nuestra historia es un buen ejemplo del juego de reformas y contrarreformas que han propiciado los cambios políticos, y la historia del tiempo presente no es una excepción a esta constatación. La restauración democrática se abrió con una estrategia de consenso, pero la doble lectura que los grupos centrista y socialista hicieron del artículo 27 de la Constitución de 1978, que exigió en ocasiones el arbitraje del Tribunal Constitucional, puso de manifiesto la precariedad del pacto. Las grandes leyes educativas de la democracia han rozado siempre el riesgo de escisión y de ruptura del consenso, si bien los arbitrajes y la misma democracia social han salvado la continuidad de los acuerdos básicos. Ahora, la LOCE revisa desde el posicionamiento neoliberal del grupo gobernante las reformas introducidas por la LOGSE. La nueva norma no rompe con las estructuras formales de la ley de 1990, pero reconduce la cultura de la participación bajo criterios más directivos y la comprensividad hacia modelos más diferenciados. Este giro, aunque dice sustentarse en el discurso de la calidad, puede comportar algunos costes sociales y volver a planteamientos pedagógicos más arcaizantes. El anuncio que la oposición hace de otra reforma, en caso de tomar la alternativa, avisa otra vez del sesgo reactivo que seguirán adoptando las políticas y de las endémicas dificultades que habrá para alcanzar el consenso en una materia que es esencial para asentar la convivencia nacional en una cultura compartida, que debería organizarse con acuerdos de mayor vigencia, renunciando si es necesario a posiciones particularistas.

Qué dicen, qué opinan los investigadores sobre el tiempo escolar...

Transcribimos ideas generales y pequeñas conclusiones sobre tiempos escolares recabadas de distintos investigadores: Agustín Escolano, Miguel Pereyra, Antonio Viñao, Aniko Husti, Fernández Enguita, José Caride, Gago Rodríguez o François Testu, entre otros.

«Los cuadros horarios semanales y diarios de las instituciones son algo más que un sistema formal de organización de la educación, en la medida que operan como mediadores en los procesos de socialización, entre la biología y la cultura. En otro orden de cosas, hay que resaltar el papel que las estructuras temporales de la escuela han jugado como microsistemas de control, poder e influencia» (**Agustín Escolano**, *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; pp. 85-86).

«La fórmula de planificación del tiempo que se utiliza todavía hoy en la enseñanza no ha sido nunca cuestionada desde el siglo XIX. El pensamiento sobre el tiempo escolar se ha detenido ante la cuadrículada plantilla de la planificación del tiempo, convertida en el estereotipo del trabajo escolar» (**Aniko Husti**, «Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo» en *Revista de Educación*, 298, p. 273).

«Si, como es previsible y habitual, la escuela no se adapta al ritmo de los más lentos ni de los más rápidos, sino al de algún grupo intermedio para conseguir unos resultados unitarios, entonces a unos les sobraré tiempo y a otros les faltará. De manera que el tratamiento uniforme de los alumnos puede parecer el epítome de la igualdad, pero no lo es» (**Mariano Fernández Enguita**, *La jornada escolar*, Barcelona, Ariel, 2001; p. 131).

«El tiempo escolar es un tiempo a la vez institucional y personal, cultural e individual. Desde un punto de vista institucional se muestra como un tiempo prescrito y uniforme. Y efectivamente lo es, al menos en su intención. Sin embargo, desde una perspectiva individual,



es un tiempo plural y diverso. No hay un sólo tiempo sino una variedad de tiempos» (**Antonio Viñao**, *Tiempos escolares, tiempos sociales*, Barcelona, Ariel, 1998; p. 5).

«Hemos podido constatar que la implantación experimental de la jornada única en determinados centros educativos gallegos no conlleva mejoras relevantes en aspectos sustanciales de la calidad institucional de las escuelas ni en la calidad de la enseñanza; no en la medida en que los profesores expresan su satisfacción por esta jornada, y sus supuestos beneficios para el logro de una escuela cualitativamente mejor. Tampoco en otros aspectos para los que expectativas, motivos y realidades hacen visible la distancia que se establece entre lo que se expresa y lo que realmente ocurre. Por ejemplo: en la utilización del tiempo libre por parte de la infancia, las relaciones familiares, el rendimiento académico, la salud infantil, las oportunidades sociales y educativas de todos los

alumnos, etc.; con datos en los que se muestran tendencias que debieran inducir más a la preocupación que a la autocomplacencia derivada de las opiniones mayoritarias» (**José A. Caride**, «El estado de la cuestión» en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 221, p. 68).

«Desde hace algunos años, la cuestión de «ritmo escolar» aparece esencialmente asociada a la regulación del marco temporal del trabajo escolar, como por ejemplo, la implantación de la jornada escolar de cuatro días, o bien liberar el miércoles o el sábado por la mañana, o en todo caso definir las fechas de las vacaciones. Esto oculta precisamente los aspectos propios del ritmo de enseñanza, del aprendizaje y de la vida de los actores en el centro escolar, reduciendo la noción de tiempo, de ritmo, de organización a un simple elemento estructural» (**Aniko Husti**, *La dynamique du temps scolaire*, París, Hachette Éducation, 1999; p. 21).

«La organización del tiempo escolar ha permanecido detenida en un estadio arcaico y en una configuración monolítica, en medio de una mutación particularmente rápida del mundo, de la tecnología, de los modos de vida y, en consecuencia, de la población escolar y las expectativas de la sociedad con respecto a la escuela» (**Francisco Manuel Gago Rodríguez**, «Bolero del tiempo escolar» en *Cuadernos de Pedagogía*, 277; p. 80).

«Los trabajos de investigación realizados en el ámbito de la cronobiología y cronopsicología, muestran cómo en el transcurso de la jornada escolar existen buenos y malos momentos. En los buenos momentos, el organismo de los escolares resiste mejor las agresiones del medio, la fatiga unida al esfuerzo es mínima, los comportamientos están más adaptados a la situación escolar, el nivel de vigilancia y atención es más elevado, el aprendizaje, la memorización, la comprensión son más rápidos, mientras que los malos momentos son justamente a la inversa». (**François Testu**, *L'enfant et ses rythmes: pourquoi il faut changer l'école*, París, Calman-Lévy, 2001; p.107)

«Resulta absurdo pensar que el tiempo del sueño es un momento de recuperación pasiva y de inactividad cerebral. Por el contrario, el

sueño constituye un «*marcador de tiempo*» a partir del cual se modulan otros ritmos biológicos que participan en el desarrollo y en la regulación de los procesos fisiológicos, psíquicos e intelectuales del niño. Por esta razón es necesario conocer cómo se organiza y se estructura el ritmo *vigilia-sueño* para tratar de comprender mejor las posibles repercusiones de ciertas privaciones o perturbaciones del sueño sobre la adaptación al medio educativo» (**Danilo Rodríguez, Hubert Montagner y otros**, «Los ritmos biológicos y psicológicos del niño en el medio escolar y su importancia para la planificación educativa», en *Infancia y Aprendizaje*, 67-68; p. 223).



«Los horarios son percibidos por el profesorado como intocables. El profesor sufre, sin duda, la rigidez del horario, pero él mismo contribuye a su rigidez, a que el tiempo escolar se perpetúe como un tiempo inmóvil. Por un lado, llega a desinteresarse por organizar diferentemente los horarios y el tiempo escolar en general porque, sencillamente puede carecer de poder para ello; termina por desmovilizarse, aislarse en sus aulas-células y por adoptar una lógica de trabajo que hace muy difícil el diálogo profesional y el trabajo en equipo. Pero, por otra parte, este tipo de prácticas conduce, entre otras cosas, a infravalorar el margen de libertad que realmente tiene el profesorado. No es extraño que aparezca un fenómeno contradictorio. Mientras pide, incluso exige, mayor liber-

tad para el ejercicio de su profesión, recrea estructuras rígidas, cerradas y burocráticas a la hora de organizar sus enseñanzas. El profesorado es, en fin, un claro exponente del ciudadano de la sociedad bloqueada que ha descrito el sociólogo francés Michel Crozier: revolucionario como individuo, conservador como miembro de un grupo, el ciudadano de la sociedad bloqueada gana en los dos campos» (**Miguel A. Pereyra**, “La jornada escolar y su reforma en España: un marco de comprensión” en M. A. Pereyra, J.C. González Faraco y J.M. Coronel, *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Akal, 2002; p. 85).



«Vivimos el tiempo que hemos aprendido. La educación escolar es la matriz del tiempo bloqueado. Todos los defectos de nuestra organización del tiempo están inscritos en el tiempo escolar, en su forma pura. La filiación es evidente. Tiempo cerrado... excesivamente sobrecargado» (**Albin Michel**, *La révolution du temps choisi, Echange et projets*; cit. por Aniko Husti, *Temps mobile*, París, INRP, 1985; p. 51).

«Las cuestiones relativas a la ‘jornada escolar’ son muchísimas: he de responder a la pregunta: cuál tiempo para cuál educación. Muchas veces se habla del horario escolar sin pronunciarse ni sobre el tipo de escuela que queremos ni sobre la necesidad de que la educación se ocupe no solo de la escuela sino también del entorno» (**Fiorenzo Alfieri**, “La Jornada escolar: la escuela para entender. El tiempo para entender” en *Seminario Internacional sobre la Jornada Escolar*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1997; p. 101).

«El horario de la actividad didáctica en la enseñanza elemental es de 27 a 30 horas semanales incluidas las clases de lengua extranjera. En las clases a «tempo pieno» (jornada completa), el horario es de 40 horas semanales, distribuidas entre mañana y tarde. A lo largo de la semana, el horario puede ser distribuido entre cinco o seis jornadas de mañana y tarde. Si hay condiciones excepcionales que lo justifiquen, el horario será de 27 horas semanales durante cinco o seis días a la semana. El «tempo pieno» o jornada completa necesariamente se distribuye durante cinco días de la semana, entre sesiones de mañana y tarde. Es el profesorado el que adapta la oferta formativa y elabora las indicaciones pertinentes a este horario, de tal forma que se respeten las necesidades individuales e intereses generales del grupo» (**Marcelo Dei**, *La scuola in Italia*, Bolonia, Il Mulino, 1998; p. 38).

«Ver crecer a un niño es una cuestión apasionante, que no solamente está centrada en el niño, sino también en los principios que asignamos a la educación que le damos. Ayudar a un niño a crecer, para mí ofrece muchas posibilidades. Se trata de hacer que fructifique en él todo su talento y despertar todas sus posibilidades. Los padres como responsables de la socialización primaria, se enfrentan a dos exigencias bien distintas y a menudo contradictorias, que pueden provocar un verdadero cortocircuito: por una parte, respetar la libertad del niño y, por otra, hacerle comprender las normas y exigencias que la sociedad y la vida nos imponen. La cuestión de los ritmos escolares es de vital importancia, porque a través de ellos se pueden articular los dos ejes» (**Geneviève de Taisne**, *Temps familial et rythme de l'enfant*, París, Cerf, 1997; p.14).

«Jornadas escolares de diez horas, vacaciones demasiado cortas o demasiado largas..., los deberes después de clase, la televisión como única alternativa al tiempo libre... Estos son los ritmos que padecen una mayoría de niños y niñas, como sistema de vida que impone una sociedad que tiende a favorecer los intereses de los adultos respecto al desarrollo del niño ¿Cómo los padres, los enseñantes pueden respetar los ritmos de vida de sus hijos y de sus alumnos si no los conocen?» (**François Testu**, *L'enfant et ses rythmes: pourquoi il faut changer l'école*, París, Calman-Lévy, 2001; contraportada final).

«El tiempo es el enemigo de la libertad, o eso cree el profesor. El tiempo dificulta la consecución de los

deseos, condiciona la satisfacción de las necesidades. El tiempo trastoca el problema de la innovación y confunde el cumplimiento con el cambio (...) El esquema monocrónico del tiempo prevalece en la administración educativa; no porque esté más acorde con las leyes del mundo natural ni porque sea de mayor efecto educativo o de mayor eficacia administrativa; prevalece más bien, porque es la prerrogativa de los poderosos» (**Andy Hargreaves**, «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor», en *Revista de Educación*, 298, p. 44).

«Sin olvidar la importancia de la lucha contra la exclusión social, contra la segmentación, considero que deberíamos aceptar que los objetivos son: aumentar la capacidad de servicio de la escuela, conectar mejor vida y trabajo educativo, pluralizar los servicios y los protagonistas de ese servicio educativo, abrir el centro al entorno educativo, desde la perspectiva de la heterogeneidad con el territorio y con la comunidad» (**Joan Subirats**, «Tiempos escolares, tiempos vitales», Conferencia Inaugural del *XIX Encuentro Estatal de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)*, Noviembre de 2001; p. 3).

«El problema de la sobrecarga de los currículum lo comparten la mayoría de los países. La formación del profesorado no ha de centrarse tan sólo en la enseñanza de los contenidos que se deben transmitir y los métodos de transmisión. También debe aportar un contexto intelectual para comprender cómo el conocimiento puede ser seleccionado, organizado y transmitido» (**Ulf P. Lundgren**, «Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado», en *Revista de Educación*, 285; p. 324).

«Durante un día cualquiera, el comienzo de la jornada, el final de la sesión de mañana (antes de la comida) y el comienzo de la sesión de tarde (después de la comida) son malos momentos, reconocidos científicamente, mientras que gran parte de la sesión de mañana, y mitad de la sesión de tarde, constituyen los mejores momentos para el aprendizaje. Mientras, el profesorado asigna el aprendizaje y aquellas actividades de mayor atención y esfuerzo intelectual a los malos momentos de la jornada escolar». (**François Testu**, *L'enfant et ses rythmes: pourquoi il faut changer l'école*, París, Calman-Lévy, 2001; p.107)

«Cambios profundos, fijándose para ellos una serie de objetivos, como, por ejemplo, abrir la escuela a

su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento, y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos, etc., objetivos todos ellos que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil» (**Aniko Husti**, «Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo», en *Revista de Educación*, 298; p. 273).



«El apoyo familiar en la realización de tareas escolares lo reciben proporcionalmente más hijos de padres universitarios que de otros niveles de estudios, 21% frente a 17% en educación primaria y 17% frente a 7% en educación secundaria obligatoria; también reciben apoyo externo más hijos de padres con estudios de bachillerato o FP que de los otros niveles de estudios, 16% y 26% en ambas etapas respectivamente. En la mayor parte de los casos anteriores los porcentajes más bajos corresponden a los hijos de padres con estudios primarios o sin estudios». (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), «Actividades del alumno fuera del horario escolar. Trabajos escolares en casa», *Resumen Informativo*, 10, Mayo 2001; p. 4)

«Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos prepararemos para hacer la misma cosa en el futuro. Ésta es la única preparación que a la larga cuenta para todo». (**John Dewey**, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1939; p. 123).

La participación de los padres y madres en la elección del modelo de jornada escolar: una aventura en verdad inacabada

Esta investigación de la Universidad de Granada, en colaboración con la Confederación Andaluza de APAs (CODAPA) y CEAPA, constata la división de los padres y madres a la hora de elegir el tipo de jornada escolar de sus hijos y, revela que el 61,5% de los padres andaluces no está satisfecho con la jornada continua, implantada en Andalucía progresivamente desde hace una década.

**Magdalena Jiménez y Mónica Torres
Universidad de Granada**

El tiempo tal y como lo conocemos, vivimos y percibimos es una construcción social. A medida que se van desarrollando las sociedades modernas e industrializadas, se va haciendo cada vez más complejo organizar nuestro tiempo. Más concretamente, el tiempo escolar es también un concepto social, histórico y culturalmente generado y aprendido tras un largo y complejo proceso, por medio del cual nos orientamos y regulamos nuestras vidas, por tanto, el tiempo no es una realidad que tenga existencia autónoma.

Desde la institucionalización de los sistemas nacionales de educación, la organización del tiempo escolar y su relación con la jornada escolar fue y sigue siendo una cuestión polémica. Desde la mitad de la década de los años 80 hemos atendido y seguimos atendiendo a un fuerte debate en torno a la jornada escolar, en el que toman parte tanto profesores, como padres, alumnos, sindicatos y administración educativa. Este debate se ha caracterizado por la diversidad, contrariedad e incluso confusión entre las opiniones manifestadas por los diversos actores.

A lo largo de estos últimos años se han publicado informes, artículos y se han llevado a cabo investigaciones pero el tema está lejos de ser resuelto de manera satisfactoria. Los padres y madres están muy divididos cuando expresan

sus preferencias por los distintos modelos de jornada. Así, unos se inclinan por la jornada continua, concentrada o única y otros por la jornada partida dependiendo de varios factores o situaciones particulares: lugar de residencia, horario laboral de los padres, entre otros. El profesorado, en su mayoría, ha manifestado su apoyo casi unánime por la jornada única o continuada aludiendo a una «reivindicación histórica»; el alumnado también ha preferido este modelo de jornada porque dicen que les deja más tiempo libre, tiempo libre que lo podrían emplear en actividades extraescolares, de ocio y de recuperación.

Tradicionalmente ha existido un modelo de jornada partida en nuestro país, pero a partir de curso académico 1986 – 1987 se pusieron en marcha las primeras experiencias de jornada continua para la enseñanza primaria en la Comunidad Autónoma Canaria. Un año después la Comunidad Autónoma Gallega legisló sobre el mismo asunto aplicando criterios similares; en la Comunidad Autónoma Andaluza y Catalana también se pusieron en marcha experiencias de jornada continua pero sin constituir un proyecto de experimentación. En la actualidad, la jornada continua está generalizada en Andalucía, Canarias, Extremadura, Madrid y en algunas provincias como Toledo. No obstante la polémica sobre el cambio de jornada se ha extendido a otras comunidades, por ejemplo a la murciana o a la catalana.

Los padres y madres ante la jornada escolar: ¿consenso o disenso?

Para estudiar el tema de la jornada escolar el grupo de investigación «Políticas y reformas educativas» de la Universidad de Granada llevó a cabo una investigación, encargada por la Confederación Democrática de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y Alumnas por la Enseñanza Pública (en adelante, CODAPA), con el objetivo de conocer la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa respecto de la temática relacionada con la jornada escolar. Se diseñaron cuestionarios dirigidos tanto a padres como a madres asociados a CODAPA y a la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y Alumnas (en adelante, CEAPA), a profesores y directores, a los alumnos de la Educación General Básica y al profesorado en formación, con la finalidad de conocer cuál era la opinión que los distintos colectivos manifestaban ante cuestiones relacionadas con la organización y el funcionamiento en general de la escuela.

Más específicamente, los cuestionarios dirigidos tanto a la CODAPA como a la CEAPA se pasaron en 1996 y 1997 respectivamente. Tenían como objetivo conocer la opinión que tiene el colectivo de padres y madres sobre aspectos relacionados con la educación de sus hijos, tales como la preferencia por algún modelo de jornada, la participación, realización y finalidad de las actividades extraescolares, el funcionamiento del centro y su implicación en las tareas escolares, la organización del APA junto con cuestiones sobre el profesorado relativas a su horario de jornada laboral y con algunas temáticas de formación permanente.

De un lado, la muestra de la CODAPA está compuesta por padres y madres de alumnos de las ocho provincias andaluzas, concretamente por 821 per-

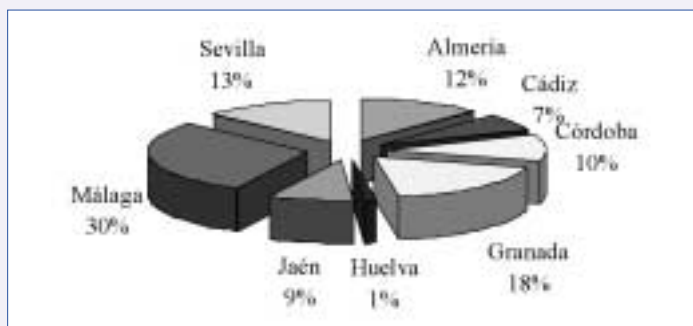
sonas. De otro, la muestra de la CEAPA se compone de padres y madres de alumnos de casi todas las Comunidades Autónomas de España –con la excepción de Cataluña, Galicia y Madrid que no colaboraron en la investigación–; en total participaron 248 personas en la experiencia. Ambos cuestionarios tenían una estructuración similar, lo cual permite poder realizar un breve estudio comparativo entre los datos arrojados por Andalucía y los datos procedentes de otras Comunidades.

Realizamos un análisis comparativo contrastando los dos cuestionarios: el de CODAPA y el de CEAPA. Buscamos similitudes y diferencias entre las opiniones de dichos colectivos. Este análisis lo llevaremos a cabo realizando una clasificación de las distintas cuestiones objeto de análisis.

Características sociológicas de la muestra

Según hemos comentado anteriormente, la muestra de CODAPA se compuso de padres y madres de alumnas y alumnos de las ocho provincias andaluzas, específicamente 821 personas. La muestra de CEAPA fue algo más reducida, solamente 241 sujetos de las distintas Comunidades Autónomas. La representación por provincias y por Comunidades Autónomas, respectivamente, queda ilustrada en los gráficos 1 y 2. Del primero, podemos apreciar notables diferencias entre la alta participación de algunas provincias en la experiencia (caso de Málaga y Granada) y las demás, en la que, con excepción de Jaén, Cádiz y, a una distancia significativa, Huelva, se obtuvo una respuesta superior al 10%. Estas diferencias en los porcentajes se debieron, entre otras, a una mayor o menor colaboración con la investigación de las Federaciones Provinciales miembros de CODAPA. Al final, nos esforzamos en que existieran casos de todas las provincias, aunque su número fuese anecdótico.

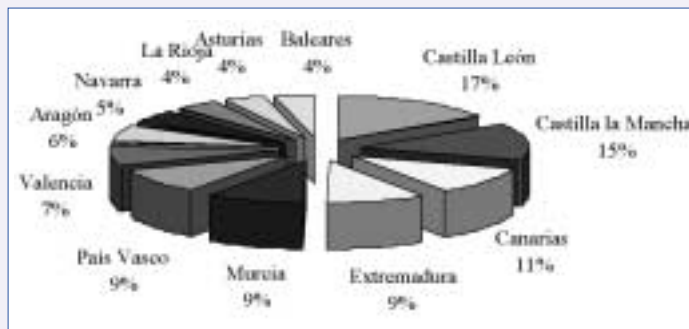
Gráfico 1.- Representación de la CODAPA por provincias andaluzas (%).



Del gráfico 2 destacamos que casi todas las Comunidades Autónomas han participado en mayor o menor proporción. Esta variable la hemos recodificado para su posterior análisis en zonas geográficas en lugar de Comunidades Autónomas, quedando la representación de la siguiente forma:

zona norte (Aragón, Asturias, Castilla-León, Cantabria, País Vasco, Navarra y La Rioja), con un 46,5% de representación; zona central (Castilla La Mancha y Extremadura), con un 23%; Mediterráneo (Balears, Murcia y Valencia), con un 20% y, finalmente, Canarias con un 10,5%.

Gráfico 2.- Representación de la CEAPA por Comunidades Autónomas (%).



Si atendemos al nivel educativo de los padres y madres de la CODAPA, un 0,5% de las madres no sabe ni leer ni escribir, el 50,9%, tienen cursados los estudios básicos, un porcentaje menor (30,6%) tiene los estudios de nivel medio (BUP, FP) y sólo una minoría (11,2%) tiene estudios universitarios y un 0,1% estudios de Doctorado. La situación de los padres es algo diferente; desciende el porcentaje que no saben leer ni escribir (0,1%) y de los que poseen sólo estudios básicos (42,7%) y aumenta el número de los que tienen estudios de nivel medio (32,7%), superiores (15,6%) y de Doctorado (0,4%).

Otra cuestión importante es conocer a qué se dedican profesionalmente los padres y madres de la CODAPA. La profesión mayoritaria de las madres es, en un 62,3%, amas de casa. El resto se reparte entre profesiones liberales, funcionarias, empleadas de comercio, limpiadoras y trabajadoras autónomas fundamentalmente. La profesión de los padres, como es de esperar, es diferente. Se dedican o bien a tareas agrícolas (6,1%), o bien son funcionarios (5,7%) o pensionistas (3,7%).

Los ingresos anuales de la muestra de la CODAPA oscilan entre el 39,8% que obtienen entre 6000-12000 euros, el 21,5% que ganan entre 12000-18000 euros y sólo el 9% consiguen más de 24000 euros.

Si atendemos al número de hijos, el 57% de nuestra muestra de la CODAPA tiene dos hijos, mientras que el 24% tiene tres y el 14% sólo tiene uno, sólo el 5% tiene más de tres. La mayoría de los hijos están matriculados en la Educación Primaria aunque algunos tenían, al menos, un hijo en Educación Secundaria (31%) o en la Universidad (7%).

La escolarización de los hijos de los padres representantes de la CODAPA se realiza fundamentalmente en centros públicos (95,6%); el resto lo está en centros privados (0,1%) y en centros concertados (4,3%). Estos datos no varían significativamente de la CEAPA, puesto que estos padres y madres tienen escolarizados a sus hijos en centros públicos (98,4%); el resto lo están en centros concertados.

Modelo de jornada predominante

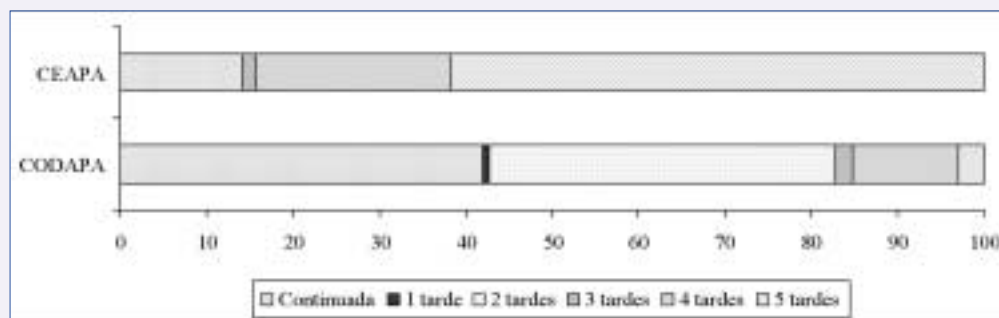
En Andalucía, la jornada continuada es la que tiene una mayor representación (42%), seguida por la de dos tardes (40,2%) y, por último, la de una, tres, cuatro o cinco tardes representan en conjunto un 17,8%; en la actualidad estos porcentajes han cambiado, sobre todo en lo que se refiere a la jornada continuada que se ha incrementado todavía más. En cambio, el modelo de jornada sí varía significativamente a nivel español. La jornada de cinco tardes es la que tiene

TIEMPOS ESCOLARES

mayor representación (61,8%), seguida de la de cuatro tardes (22,5%) y de la de tres tardes por un 16%; la jornada continua sólo tiene una represen-

tación del 14,1%. Según estos datos, constatamos como a nivel de la CEAPA el modelo de dos tardes es inexistente (véase gráfico 3).

Gráfico 3.- Modelo de jornada CEAPA vs. CODAPA (%).



El modelo de jornada en función de la zona geográfica también aporta resultados significativos. Canarias es la que tiene mayor representación de jornada continuada junto con Andalucía; no en vano, fue una de las pioneras en la implantación de este modelo junto con Andalucía. En la zona mediterránea predomina la jornada de cinco y cuatro tardes, teniendo la continuada un porcentaje minoritario. En la zona central sólo existen jornadas de cuatro y cinco tardes. Finalmente, en la zona norte aparecen jornadas de tres, cuatro y cinco tardes junto con la continuada con un porcentaje pequeño.

Si cruzamos el modelo de jornada existente en los centros, con la titularidad del centro los datos son significativos en el ámbito de la CODAPA. En los centros públicos, la jornada continuada y de dos tardes son las mayoritarias (42,5% y 41,5% respectivamente); el resto del porcentaje se distribuye entre los modelos de jornadas minoritarios de una, tres, cuatro y cinco tardes. Sin embargo, los porcentajes se invierten si el centro es privado-concertado. Aquí predomina, en un 57,1%, el modelo de jornada partida, bien de una, tres, cuatro o cinco tardes y desciende el porcentaje de la jornada continuada y de dos tardes. En el ámbito de la CEAPA que los cuatro centros privados-concertados de la muestra tienen jornada de cinco tardes.

Modificación o conformidad de la jornada escolar de sus hijos

Respecto del modelo de jornada, le preguntamos si modificarían la jornada existente y en caso de discrepancia con el modelo actual, qué propuesta le parecería más beneficiosa: agrupar todas las clases por la mañana, agrupar todas las clases por la tarde, o bien parte de las clases por la mañana y parte por la tarde. Los resultados con los que nos hemos encontrado en el ámbito de CEAPA son los siguientes: el 68,6% no la modificaría, el 15,1% agruparía todas las clases por la mañana y, finalmente, el 3,7% escogería otras opciones.

En el ámbito andaluz (CODAPA), los datos obtenidos a partir de esta muestra evidencian una cierta conformidad con el modelo de jornada escolar existente en los respectivos centros. El 49,8% no la modificaría, el 20,8% la agruparía por las mañanas y el 26,5% las llevaría parte por la mañana y parte por la tarde. Si cruzamos las opiniones en función del modelo de jornada, los que tienen jornada continuada, en un 73% no la modificarían, sólo el 18,9% la cambiaría. Los que tienen dos tardes, en un 25,2% tampoco la modificarían mientras que el 34,7% la agruparía por la mañana. Sin embargo, no podemos explicar el 37,9% que, disfrutando de jornada con dos tardes optaría por cambiar a partida, ¿desearían más tardes? El

grupo menos numeroso, es decir, aquel con una, tres, cuatro o cinco tardes, en un 52,5% tampoco la cambiaría frente al 20,6% que la agruparía por la mañana.

Adecuación de la cantidad de clase o de horas

También se les preguntó a los padres y madres si les parecía adecuadas el número de horas que daba su hijo en el colegio. Los asociados de la CEAPA afirmaron en un 92,1% que les parece adecuadas la cantidad de horas de clases o número de horas al día que tienen sus hijos, el 6,6% aumentaría el horario escolar y, finalmente, un 1,2% disminuiría las horas. Los asociados de la CODAPA creen en un 77,8% que les parece adecuada la cantidad de clases o número de horas que tienen sus hijos.

Aumento de clases y reducción de las vacaciones

Cuando se les preguntó si creían que debería aumentarse el número de días de colegio y, por tanto, reducirse las vacaciones la opinión de los padres y madres de la CEAPA es que un 57,3% no los aumentarían mientras que el 30% piensan que debe incrementarse porque así mejoraría el rendimiento y, por último, un 12,7% creen que aumentaría la calidad con más vacaciones. A escala andaluza, los datos proporcionados reflejan una realidad similar. Un 42,3% opinan que no es necesario que se reduzcan las vacaciones frente al 43,9% que optan porque se aumente el número de días con clase, porque podría aumentar el rendimiento y la calidad de la enseñanza. Sólo el 13,7% cree que la reducción del número de días de vacaciones sería contraproducente.

Coincidencia de la jornada laboral de los padres y madres y la jornada escolar de sus hijos

Cuando hablamos de jornada escolar y su relación con los padres y madres debemos mencionar y distinguir ésta de la jornada laboral. Según los datos de nuestra muestra, los representantes de la CEAPA creen, en un 58% que deberían coincidir la jornada escolar y la jornada laboral para que padres/madres y sus hijos

estén más horas juntos. El 38,3% opinan que es bueno pero que no es necesario, y sólo un 3,7% niegan la coincidencia de ambas jornadas.

Una de las razones por las que se ha defendido la jornada continuada es porque favorece las relaciones interfamiliares. Pero, ¿dependen únicamente estas relaciones interfamiliares de que coincidan ambos modelos o influyen otros factores? Evidentemente, los datos de nuestra muestra arrojan resultados diferentes, significativos si hablamos de la jornada laboral de la madre o del padre y si viven en localidades grandes o pequeñas.

Aunque un porcentaje importante muestre su conformidad con ambas jornadas, en realidad, las horas libres del padre y de la madre no siempre coinciden con las del hijo siendo las diferencias más evidentes en el caso de los padres. Éstos coinciden en sus horas libres con los hijos sólo en un 36% frente al 64% de las madres en el ámbito de la CEAPA. También encontramos diferencias en la coincidencia de las horas de la madre, según sean las localidades grandes o pequeñas. Cuanto mayor sea la población, menos horas coinciden con las del hijo. Por el contrario, cuanto menor sea la población, más horas pasan juntos. Esto puede explicarse por la incorporación reciente de la mujer al mundo laboral en las poblaciones de mayor número de habitantes aunque, como hemos comentado anteriormente, sigue siendo la madre la que posee el rol de crianza de los hijos.

La mayoría de los padres y madres de la CODAPA optan por la coincidencia de ambas jornadas (59,9%). Sin embargo, un porcentaje menor cree que es bueno pero no necesario (35,7%), mientras que sólo el 4,4% no está a favor de su coincidencia. A escala andaluza, aunque un porcentaje considerable crea necesario apostar por la coincidencia de ambas jornadas, los datos arrojan que las horas libres de padres y madres no siempre coinciden con las del hijo, siendo las diferencias más evidentes en el caso de los padres. Nuevamente, son las madres las que pasan más horas junto a sus hijos. Destaca el 44% de la coincidencia de todas las horas libres del padre frente al 56% de las madres.

Realización de actividades extraescolares y quiénes las promueven

Según el Decreto 200/1997 de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, publicado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía el 6 de septiembre, se consideran como actividades extraescolares las encaminadas a potenciar la apertura del centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre. Se realizan fuera del horario lectivo, tendrán carácter voluntario para el alumnado y buscarán la implicación activa de toda la comunidad educativa.

Partiendo de esta concepción de las actividades extraescolares, nos interesaba conocer si sus hijos realizaban dichas actividades y quiénes son los que las promovían. En el cuestionario de la CODAPA, los padres y madres afirmaron en un 80% que sí realizaban actividades extraescolares, aunque no siempre estaban promovidas por el colegio. Hay otras instituciones o entidades encargadas de promoverlas tales como el APA (56,4%), el Ayuntamiento (24,8%), centros comunitarios (3,4%) y, finalmente, empresas privadas en el colegio o fuera del mismo (32,6%).

En el cuestionario de la CEAPA, la situación varía. Se realizan más actividades extraescolares (84,1%), además estas entidades o instituciones poseen un papel más importante. El APA (68,1%), el Ayuntamiento (45,2%), los centros comunitarios (20,6%) y, finalmente, las empresas privadas (40,7%). Como podemos observar, en todas encontramos diferencias, pero es especialmente significativo fijarnos en el Ayuntamiento, el APA y los centros comunitarios.

En ambos cuestionarios podemos detectar que las actividades valen, generalmente, menos de treinta euros, aunque a casi un 20% le cuesta entre treinta y sesenta euros. Las actividades suelen realizarse por la tarde.

Tipos de actividades extraescolares más realizadas y valoración de las mismas

En ambos cuestionarios las actividades más realizadas son el fútbol y el inglés. Otras que se fomentan pero en menor porcentaje son las manualidades y las nuevas tecnologías. No obstante, en el cuestionario de la CEAPA aparecen algunas que no se reflejan en el de la CODAPA, por ejemplo, las artes marciales y el esquí. Son actividades que, como sabemos, por su coste pueden estar limitadas a una minoría con mayor poder adquisitivo.

Hay diferencias en la valoración de las actividades extraescolares. En el cuestionario de la CEAPA, la valoración según su importancia es la siguiente: idiomas, deportivas, nuevas tecnologías, filosóficas, artísticas y musicales; mientras que en el cuestionario de la CODAPA se establece otra preferencia: deportivas, idiomas, tecnologías, filosóficas, artísticas y música. En ambos casos, las filosóficas, las artísticas y las musicales son las menos valoradas (véase tabla 2).

Los padres y madres ante la jornada escolar: ¿cambio o continuidad?

Un nuevo cuestionario sobre la Aplicación y Desarrollo de la Jornada Escolar en Andalucía, fue cumplimentado por 65 representantes de las distintas Federaciones Provinciales de AMPAs de Andalucía, pertenecientes a centros escolares de Infantil-Primaria y Secundaria afiliadas a CODAPA en la Asamblea celebrada en Granada el día 24 de noviembre de 2001. Este cuestionario tenía como objeto conocer con más detalle la opinión de los padres y madres sobre la evolución de la implantación y posterior desarrollo de los nuevos tipos de Jornada Escolar en las respectivas localidades o zonas de Andalucía, es decir, conocer cómo está actualmente configurado el mapa de la jornada escolar después del largo proceso de debate, reforma o reestructuración del antiguo modelo de jornada escolar de cinco mañanas y cinco tardes.

Se analizaron preguntas referidas al modelo de jornada escolar existente en cada uno de los centros a los que pertenecía el representante del AMPA y el grado de satisfacción hacia el mismo. Debemos destacar que el modelo mayoritario de jornada escolar es la jornada continuada, el 84,4% de nuestra muestra así lo afirma, sólo ocho centros tienen jornada de cinco mañanas y dos tardes y dos centros la tienen de tres tardes¹. En relación con la jornada escolar, abordamos también la satisfacción con dicho modelo de jornada. La valoración quedó expresada con un 61,5% que no está satisfecho, un 27,7% que sí lo está y el 10,8% que no contesta. Los discursos en los que se apoyan son diversos, aquellos que no están satisfechos con la jornada continua, argumentan que, o bien, este modelo **no favorece el rendimiento o el aprendizaje del alumno,**

«El alumno no responde bien», «El rendimiento escolar es menor», «La jornada partida es más adecuada pedagógicamente», «Los niños rinden más con la partida», «La jornada partida es mejor para el aprendizaje de los niños», «no beneficia a la formación del alumno», «se maltrata a los alumnos»

O bien, que el **centro permanece cerrado por las tardes,** este argumento hace alusión más a la organización de la vida del centro y de la vida familiar,

«Al ser un pueblo agrícola los niños disponen de un horario de tarde libre, sin control», «es un retroceso en los tiempos lectivos y se amplí-

an espacios vacíos que sólo aprovechan los que poseen más», «Jornada demasiado larga y el centro está cerrado por las tardes», «Mi centro es de secundaria y creo que debería abrir por las tardes», «Porque los centros no están abiertos por las tardes. Pérdida de comunicación y espacio»

Y, consecuentemente, si el centro está cerrado por las tardes, **las actividades extraescolares** utilizando las infraestructuras que los centros escolares poseen, **no se realizan,**

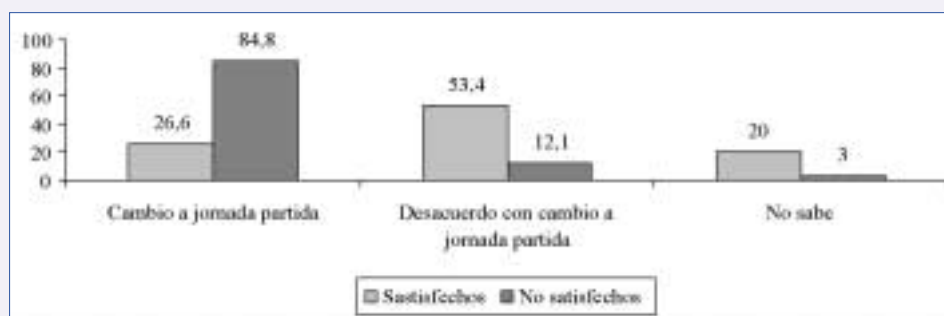
«Los alumnos no asisten a las actividades extraescolares», «No se cumple la ley de actividades extraescolares para la jornada escolar continua»,

O bien, porque **responde a intereses de otros colectivos,** y no al alumnado

«La continua atiende a reivindicaciones laborales pero se pierde de vista los intereses de los alumnos», «Es positiva para el profesorado y para los padres, pero negativa para el alumnado»

El grado de satisfacción es clave cuando se les replantea otro cambio de jornada, en este caso, pasar de jornada continuada a jornada de mañana y tarde. El resultado es claro, el 84,8% de los que no están satisfechos cambiarían de nuevo la jornada escolar, y sólo el 26,6% de los que están satisfechos están de acuerdo (total o parcialmente) en cambiar de modelo.

Gráfico 3.- Cambio de jornada escolar de mañana y tarde según el grado de satisfacción con la jornada actual.



TIEMPOS ESCOLARES

Tabla 1.- Comparación de los aspectos más significativos en el ámbito de la CODAPA y la CEAPA.

		CODAPA (%)	CEAPA (%)	
MODELO DE JORNADA	MODELO DE JORNADA MAYORITARIO	Continuada y dos tardes	Cinco y cuatro tardes	
	COINCIDENCIA DE TODAS LAS HORAS LIBRES DE LA MADRE	37,7	9,1	
	CONFORMIDAD CON LA JORNADA	48,9	68,6	
	CONFORMIDAD ADECUACIÓN Nº HORAS	78	92,1	
	NO REDUCCIÓN DE LAS VACACIONES	56	57,7	
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	REALIZACIÓN DE A. E.	80	84,1	
	INSTITUCIONES PROMUEVEN	APAs	56,4	68,1
		AYUNTAMIENTO	24,8	45,2
		CENTROS COMUNITARIOS	3,4	20,6
		EMPRESAS PRIVADAS	32,6	40,7

Sin duda este dato contrasta con los datos recogidos en el cuestionario anterior: en 1996, el 42% los padres y madres de Andalucía que participaron en nuestro estudio, afirmaban que sus hijos asistían a centros escolares de jornada continuada. En el año 2001, el 84,4% de los participantes en la reunión plenaria del mencionado movimiento asociativo, sostiene que los centros en los que están escolarizados sus hijos ha optado por este modelo de jornada. Sin duda estos datos apoyan y reflejan la generalización de la jornada continuada en Andalucía en detrimento de otras posibilidades, por ejemplo, la de dos tardes.



Tabla 2.- Porcentajes según el tipo de actividades extraescolares realizadas.

TIPOS DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES		PORCENTAJES	
		CODAPA	CEAPA
DEPORTIVAS	FÚTBOL	84,7	51,2
	BALONCESTO	51,2	23,8
	VOLEIBOL	29	20,3
	ARTES MARCIALES	55,2	25,9
	ATLETISMO	33,5	18,4
	TENIS	15,7	11,9
	ESQUÍ	9,3	3,3
ARTÍSTICAS	PINTURA	33,5	22,4
	ESCULTURA	3,2	1,9
	MANUALIDADES	46,4	34,2
	TEATRO	39,9	22,1
	FOTOGRAFÍA	7,7	2,2
MUSICALES	SOLFEO	45,2	24,1
	VIOLÍN	5,6	1,6
	GUITARRA	37,1	15
	PIANO	19,8	8,6
IDIOMAS MODERNOS	INGLÉS	60,5	58,8
	FRANCÉS	8,9	7,3
	ALEMÁN	2	0,7
	OTRO IDIOMA: EUSKERA	4,4	0
N.N.T.T.	INFORMÁTICA Y MECANOGRAFÍA	42,3	18,4 ¹

¹En el cuestionario de la CODAPA solamente preguntábamos por la realización de mecanografía.



El papel de las APAs en el ocio de los jóvenes

Este artículo se centra en el papel de las asociaciones de padres y madres respecto al ocio de los y las jóvenes. Empieza con una reivindicación (el reconocimiento a la labor que estas entidades vienen realizando en el campo del ocio), y continúa con una serie de reflexiones sobre algunos de los retos que el ocio de los jóvenes plantea a estas entidades.

Ana María Calvo

Profesora Titular del Departamento de
Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares

El reconocimiento a una función social y educativa

Aunque suene a perogrullo, cabe repetirlo hasta la saciedad: las asociaciones de padres y madres están cubriendo una serie de necesidades sociales importantísimas y muy abandonadas por la administración pública. Por mencionar un ejemplo, con la organización de las actividades extraescolares de la mayoría de los centros se está atendiendo a una de las demandas sociales más extendidas entre las familias de nuestro país: atender a sus hijos al finalizar sus clases, ya que su horario laboral se lo impide.

La función educativa de este tipo de entidades, además, no sólo afecta al alumnado. Estas asociaciones también cumplen un rol formativo muy importante para con los padres y madres que invierten parte de su tiempo de ocio en esta forma de participación social. Participar en ellas conlleva aprender y poner en práctica numerosas capacidades, destrezas y valores relacionados con el funcionamiento colectivo y democrático como son: la planificación conjunta de actividades, la distribución de tareas, la toma de decisiones a través del consenso, la reflexión colectiva, la argumentación, el diálogo, etc. Se trata, pues, de entidades que nos enseñan a participar, a ser ciudadanos activos. Un valor añadido al importante papel que desempeñan desde hace ya mucho tiempo en la formación de los y las jóvenes.

La necesidad de crear estados de opinión

Es evidente que alguien debe asumir la responsabilidad de actuar ante las implicaciones nocivas de determinados productos de ocio, casi siempre del sector privado. Sin duda, es una responsabilidad que afecta a toda la sociedad, a todos los agentes sociales, incluida la administración pública y, por supuesto, a los padres,



madres y educadores en general.

Se trata de mantener una actitud crítica entendida no como un signo de represión, sino como un ejercicio que nos permita crear estados de opinión, elaborar referentes frente a los ocios masificados, uniformadores, intolerantes, manipuladores... Sin perder de vista, una vez más, que para ello es necesario tener conocimientos y, sobre todo, una actitud dialogante.

Son los conocimientos los que posibilitan la toma de decisiones; los que permiten discernir hacia dónde se puede empezar a trabajar; los que proporcionan las herramientas necesarias para fundamentar las críticas hacia determinadas actuaciones. Es prácticamente imposible afrontar nuevas formas de hacer en la realidad del ocio juvenil sin que ésta sea investigada. Y para ello, sigue siendo necesario invertir más y mejor en la investigación en este campo.

Las asociaciones de padres y madres son uno de los marcos más adecuados para exigir conocimientos basados en estudios rigurosos que les permitan identificar prácticas de ocio nocivas, valorar sus consecuencias, denunciarlas y, en definitiva, tomar las decisiones que consideren pertinentes al respecto.

“Cada vez son más las experiencias en nuestro país que tratan de rentabilizar socialmente un recurso poco aprovechado como es la escuela”.



La apertura hacia la comunidad

Cada vez son más las experiencias en nuestro país que tratan de rentabilizar socialmente un recurso poco aprovechado como es la escuela. Autoridades locales, entidades de voluntariado y algunas empresas especializadas en el trabajo socioeducativo han puesto en marcha iniciativas basadas en el uso del centro fuera del horario escolar, entendiéndolo como un recurso más de la comunidad en la cual está localizado o, en el mejor de los casos, integrado.

El proceso de apertura de la escuela a la comunidad –y viceversa, claro– es lento y todavía queda mucho por hacer. Sin duda, las asociaciones de padres y madres tienen muchas cosas que aportar en este sentido. Para ello cuentan, desde hace relativamente poco tiempo, con unos nuevos aliados: los educadores y educadoras sociales.

Desde la implantación de la diplomatura en educación social en la universidad española a principios de los años noventa, esta figura profesional ha ido abriéndose un lugar propio en el campo de la intervención socioeducativa. Sus espacios de trabajo abarcan un amplio abanico de posibilidades (la educación de las personas adultas, la animación sociocultural, la inserción sociolaboral de colectivos con especiales dificultades, la terapia ocupacional, la prevención del conflicto, la mediación social, etc.) entre las que se encuentran el desarrollo comunitario y la educación mediante el ocio. Se trata de un recurso interesante que, a buen seguro, ayudará a transformar en normalidad, y no en excepción como ha venido ocurriendo hasta ahora, la integración real de la escuela en la comunidad.

“Tenemos que revisar con detenimiento los valores que queremos fomentar a través del ocio”.

La apuesta por la creatividad y el riesgo

Al hablar de creatividad nos estamos refiriendo a la capacidad de intervención no sólo para satisfacer necesidades y atender demandas sino, fundamentalmente, para entrever potencialidades. No debe cabernos la menor duda de que, en el ocio, muchas de ellas se esconden en el marco de las iniciativas del sector privado.

Pero para que esta creatividad se convierta en acciones concretas, es absolutamente necesario reconocer e integrar un concepto clave en el seno de la intervención de las asociaciones de padres y madres (y dentro del sector del voluntariado en general, así como también en el de la administración pública): el concepto de riesgo. Se deberá hacer un esfuerzo considerable para redefinir el contenido de las intervenciones; para trabajar desde ámbitos más incómodos pero más cercanos a la realidad de los jóvenes; para asumir e integrar el reto de las nuevas tecnologías; para descubrir nuevos puntos de mira, por ejemplo, dentro del sector comercial; para integrar nuevos lenguajes que permitan acercar la oferta del ocio educativo a un mayor número de jóvenes... Para superar la idea de que la función educativa del ocio sólo se puede dar en las actividades tradicionales de educación en el tiempo libre. Habrá que agudizar el ingenio.

Ello debería ir acompañado de otro esfuerzo aún mayor si cabe: revisar con detenimiento los valores que queremos fomentar, en este caso, a través del ocio.

Nos encontramos en una época difícil por lo que a valores de referencia social se refiere. Los adultos estamos perdiendo la seguridad y la capacidad de definir qué modelos éticos queremos ofrecer en medio del intenso cambio social que estamos experimentando. La aceleración de nuestros ritmos de vida; la prevalencia del criterio individual sobre el colectivo; el enorme calado del consumo compulsivo e irracional en nuestras vidas (hay quien considera los centros comerciales como las nuevas catedrales de nuestro siglo); la confusión errónea y extendida de la disciplina con la represión que, además, ha desembocado en la aceptación generalizada del ‘todo vale’; el traslado de muchas responsabilidades educativas a la escuela; etc. son algunas de las señales de alarma que llaman a la reflexión y el debate. Habrá que desempolvar el tópico y tratar de desmascarar los retos que se esconden tras los problemas de nuestro ocio actual.

El Alumno como invención

José Gimeno Sacristán
Editorial Morata

La infancia, los menores en general o el alumno son categorías elaboradas por los adultos en el seno de la cultura y de las prácticas sociales. Una vez que la educación se ha universalizado, se es menor en tanto se es alumno, y se vive la experiencia en este último papel en tanto se es visto y tratado como menor.

El alumno como invención es una obra que pretende rescatar el valor del sujeto escolarizado como un referente esencial para proyectar, desarrollar y evaluar la calidad de la educación.

J. Gimeno Sacristán rastrea con un enfoque interdisciplinar los rasgos

más sobresalientes de la trayectoria que han seguido los menores para convertirse en escolares bajo la mirada vigilante, disciplinante, protectora y amorosa (a veces ruda y poco amistosa) de los adultos y, más específicamente, de los padres, madres, profesores y profesoras.

Además de desvelar una realidad ante la que, por su cotidiana presencia, podemos quedar insensibilizados, se pretende ofrecer datos y argumentos para resistir el envite de las corrientes dominantes del pensamiento, las políticas utilitarias y el academicismo que ha sacralizado los contenidos de la enseñanza, como si fuesen la sustancia misma de la cultura ante la que



deben rendirse los profanos.

Cuando la preocupación por la calidad de la enseñanza inunda los discursos acerca del presente y futuro de los sistemas educativos, es preciso recordar que la calidad de la educación —que no es necesariamente lo mismo— exige mirar y dirigirse al alumno, quien, al mejorar como persona, aprendiz y ciudadano, perfecciona a la sociedad.

Tiempos y espacios para la escuela

Agustín Escolano Benito
Editorial Biblioteca Nueva

El tiempo y el espacio escolares son dos registros empíricos de la memoria de la educación. En los almanaques y horarios de las instituciones docentes han quedado reflejados los trabajos y los días de la infancia y de los enseñantes, así como buena parte de los rasgos que definen la cultura de la escuela y las relaciones de ésta con la comunidad. La arquitectura, por su parte, es también un espacio de memoria, no sólo como escenario que ha servido de soporte a las acciones

formativas que en su seno se albergaron, e incluso en lo que afecta a la gestión de los tiempos y ritmos de la vida escolar, sino en la misma semántica de sus específicas formas de escritura.

Estos ensayos abordan en una perspectiva genealógica, los procesos sociohistóricos de construcción de los cronosistemas educativos y de los escenarios materiales y simbólicos de la escuela elemental en el período de entresiglos XIX-XX, ciclo en que se



formalizan como estructuras pedagógicas modernas. En algunos capítulos del libro se tratan también algunos aspectos que afectan a las prácticas pedagógicas contemporáneas.

Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Cantabria

143 APAs

Representa aproximadamente a 70.000 padres y madres de la escuela pública



¿Cree que padres y madres asociados a un APA de la escuela pública cántabra tienen conciencia de pertenecer al mismo movimiento asociativo de FAPA Cantabria y CEAPA? En caso contrario, ¿qué aspectos habría que desarrollar para lograr esto?

Un bajo porcentaje conoce el movimiento asociativo. Estos padres son los que se preocupan por todos los cambios que se producen en la educación, leen todas las informaciones que aparecen en la prensa. Nuestra revista "Padres", tiene un importante protagonismo entre ellos, y sería más grande, si se pudiera hacer llegar a más padres.

En los doce años que llevo en el movimiento asociativo de padres, he observado como en las comunidades donde la

Administración se involucra fuertemente con la educación e implica a la Federación, aumenta el número de actividades, aumenta el número de padres a participar y mejoran las relaciones entre padres y entre padres y centro. Con padres dispuestos a trabajar altruistamente, sólo se necesita apoyo de los docentes y de las Administraciones. Con esto cambiaría la situación actual.

¿Funciona adecuadamente la comunicación de FAPA Cantabria con sus APAs, y de éstas últimas con los padres y madres de alumnos?

El flujo de información desde FAPA CANTABRIA hacia las APAs es fluida; todo lo que nos permite nuestra economía. No obstante, nos gustaría poder trasladarles todo lo que pasa en el mundo educativo, pero a veces es imposible. La comunicación de las APAs hacia la FAPA, es poca, cuando tienen problemas sobre todo.

¿Cuáles son los proyectos y reivindicaciones principales de FAPA Cantabria en estos momentos?

En estos momentos estamos pasando por la renovación de la Junta Directiva y



la nueva será la que continúe con los actuales o presente otros. De momento estamos trabajando en ampliar las "charlas itinerantes" que gozan de una gran aceptación, debido a su amplio e interesante abanico de temas, que hacen que las APAs tengan atractivo entre los asociados.

Por otro lado, estamos en permanente enfrentamiento con la Administración por los conciertos, el último a toda la Educación Infantil, por un importe de 6 millones de euros, que saldrá del presupuesto destinado a la escuela pública. También estamos alerta ante el desarrollo de la Ley de Calidad, que nos afectará mucho más de lo que creemos.

¿Con qué fuentes de financiación cuenta FAPA Cantabria?

Cuenta en estos momentos con tres fuentes: la subvención de la Consejería de Educación para gastos ordinarios y subvención para proyectos; cuotas de las APAs; ingresos por asistencias al Consejo Escolar de los miembros de la Junta Directiva.

Todo ello insuficiente para poder desarrollar proyectos como sería nuestro deseo. Tenemos prevista una reunión con CONCAPA, para tratar conjuntamente con la Consejería un aumento de las subvenciones. Esta reunión surgió a través del Consejo Escolar, al abordar el movimiento asociativo de padres.

Canarias

CONFAPACE “Escuela Canaria” (FITAPA, Gomera, Hierro y Fanuesca)

CONREAPAS “Archipiélago” (Galdós, La Palma, Lanzarote, La Palma y Fuerteventura)

Federación Insular Tinerfeña de APAs “Fitapa”	421 APAs
Federación Insular de Las Palmas “Galdós”	257 APAs
Federación Insular de La Palma “Benahoare”	62 APAs
Federación Insular de Lanzarote	42 APAs
Federación Insular de Fuerteventura “FIMAPA”	19 APAs
Federación Insular de la Gomera “Garajonay”	17 APAs
Federación Insular de APAs del Hierro	10 APAs

¿Cree que padres y madres asociados a un APA de la escuela pública canaria tienen conciencia de pertenecer al mismo movimiento asociativo de sus federaciones y de CEAPA? En caso contrario, ¿qué aspectos habría que desarrollar para lograr esto?

Las APAs y sus miembros por lo general saben que están asociados a su federación correspondiente, y que pertenecen también a una confederación estatal. No obstante, tratamos de promover este conocimiento haciendo llegar a todas las APAs la revista, los cuadernos de formación que edita CEAPA y dando a conocer las actividades que desarrolla CEAPA.

¿Funciona adecuadamente la comunicación de las federaciones con sus APAs, y de éstas últimas con los padres y madres de alumnos?

En cada una de las islas, las APAs por lo general sí tienen una buena comunicación con su federación. Sin embargo, no todos los padres y madres de alumnos mantienen una



comunicación fluida con sus APAs, lo que muchas veces repercute en la efectividad de nuestros programas y actividades.

¿Cuáles son los proyectos y reivindicaciones principales de las federaciones en estos momentos?

Entre nuestros principales proyectos está el fomento de la participación en padres y madres de alumnos, trabajar por una mayor comunicación familia y escuela, y una mayor y

mejor formación en valores. Para ello, tenemos proyectados distintos congresos y jornadas.

Entre nuestras reivindicaciones está la retirada de la Ley de Calidad, que creemos que es elitista y segregadora y perjudicará a la enseñanza pública. También estamos solicitando a la Consejería de Educación mayores recursos para afrontar la diversidad en la escuela y mejorar la convivencia en los centros educativos. Hace dos años el Parlamento canario aprobó la paulatina implantación de la gratuidad de los libros de texto, por lo que las distintas federaciones estamos tratando de que este proceso se lleve a cabo de la manera más rápida y eficiente posible.

¿Con qué fuentes de financiación cuentan estas federaciones?

Con subvenciones de la Consejería de Educación, con subvenciones procedentes de los cabildos insulares y con las cuotas de las APAs.

¿Y las Federaciones y Confederaciones?

Desde CEAPA siempre hemos apostado, y fuerte, por la utilización de las nuevas tecnologías. Su aprovechamiento puede hacer que lleguemos a más gente, que estemos presentes en millones de hogares, de centros escolares y de organizaciones.

**Clara Rosas
Junta Directiva CEAPA**

Desde CEAPA siempre hemos apostado, y fuerte, por la utilización de las nuevas tecnologías (NN.TT.) Su aprovechamiento puede hacer que lleguemos a más gente, que estemos presentes en millones de hogares, de centros escolares y de organizaciones.

En plena era informática no poder, o no querer, enfrentarse a un ordenador viene a ser lo mismo a lo que antes considerábamos no saber leer.

Las telecomunicaciones, y entre ellas Internet, afectan a casi todos los sectores, siendo un elemento esencial y estratégico para el desarrollo de sus fines y de toda actividad encaminada a ser un marco de referencia en su entorno inmediato.

Las NN.TT se convierten en un instrumento privilegiado para cualquier proyecto de intervención educativa, debido al crecimiento y facilidad de su uso por parte de todos. Empresas, administraciones u organizaciones se han abierto al mundo de las NN.TT. con la voluntad de dar servicios o transmitir contenidos.

Es necesario que adquiramos confianza en el medio, y ésta no puede venir más que a través de su uso ¿Qué podemos obtener con ello? Entre otras cosas:

- Utilizar el e-mail o correo electrónico, que permite el intercambio de mensajes de correo de una forma sen-

cilla y muy rápida entre personas, APAs, FAPAS, CONFAPAS, CEAPA, entidades..., estableciendo un eficaz sistema de comunicación entre todos sus integrantes, sin importar dónde estén, ahorrando tiempo y dinero.

- Usar ese correo electrónico para contestar a la gente que pide opiniones y sugerencias sobre cuestiones relacionadas con nuestras APAs.

- Dar a conocer nuestras actividades a través de páginas multimedia (texto, gráficos y sonido), proporcionando que nuestro trabajo sea más atractivo.

- Crear nuestros propios servicios, desde donde podemos ofrecer información de todas nuestras actividades.

- Encontrar posibles colaboradores, o información, para cualquiera de nuestras actividades.

- Tener acceso a toda clase de servicios, ya sean de la Administración, Entidades Locales, etc.

- Conocer las noticias más importantes generadas dentro del ámbito educativo.

- Tener acceso a miles de bases de datos con información sobre diversos temas, desde la literatura hasta la ciencia, desde la normativa hasta el entretenimiento.

- Tener acceso a cientos de miles de programas para nuestro ordenador, que puedan mejorar y hacer más fácil nuestra labor.

Creemos que se puede decir rotundamente que la tecnología está cambiando el mundo y nosotros, desde CEAPA, no podemos ser ajenos a este proceso. Debemos hacer el esfuerzo de poner los soportes para lo que se llama la sociedad de la información ¿Por qué desde las Federaciones y Confederaciones que integran CEAPA no se ve esta realidad como algo imprescindible para su desarrollo, y la mejor forma de llegar a toda esa sociedad y a los padres y madres por los que aquí estamos?.

Para ello debemos concienciarnos y crear nuestras propias webs, con el fin de optimizar recursos, proporcionando una herramienta muy útil para el sostenimiento y comunicación de nuestros proyectos y pensamiento.

Desde CEAPA queremos recordar que se hizo un ofrecimiento a precios muy ventajosos para la creación, obtención de dominio y alojamiento en servidor, a la que únicamente una Federación se sumó.

Hasta la fecha únicamente 9 de las 47 Federaciones que integran CEAPA tienen su propia web (Albacete, Burgos, Castellón, FAPAC –Cataluña-, FAPAES –Cataluña-, Madrid, Málaga, FAPA Navarra Herrikoa y Sevilla). Desde aquí queremos animar al resto a que las confeccionen.