

MONOGRAFICO

EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN EL TRABAJO DEL PROFESOR

ANDY HARGREAVES (*)

INTRODUCCIÓN

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. Es crucial en la organización del trabajo del profesor.

Los profesores se toman su tiempo con seriedad. Lo experimentan como una dificultad importante con referencia a lo que pueden conseguir y lo que se espera de ellos en las escuelas. «No hay tiempo», «no tenemos suficiente tiempo», son muletillas con las que los profesores interfieren el camino de los innovadores más entusiastas.

La relación del tiempo con el profesor llega aún más allá. El tiempo tiene una dimensión fundamental a través de la cual el trabajo del profesor es construido o interpretado por ellos mismos, por sus colegas y por aquellos que administran y supervisan el tiempo. El tiempo, para un profesor, no es simplemente un obstáculo objetivo y opresivo, sino también un horizonte subjetivo definido que posibilita o limita. Los profesores pueden estirar y encoger el tiempo, al igual que pueden ver los horarios y las obligaciones temporales como algo fijo e inmutable. A través del prisma del tiempo podemos, por tanto, empezar a ver cómo los profesores estructuran la naturaleza de su trabajo al mismo tiempo que esa misma naturaleza les constriñe. Así, el tiempo es el elemento más importante en la *estructuración* del trabajo del profesor (1). El tiempo estructura la labor de enseñar y, a su vez, es estructurado por ella. Por esta razón, el tiempo es más que una pequeña contingencia de organización que inhibe o facilita los intentos de la dirección de provocar cambios. Su definición o su imposición for-

(*) OSI, Toronto (Canadá).

(1) Sobre la importancia del tiempo como elemento clave del principio de estructuración, ver Giddens, A., *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity Press, 1984.

man parte del auténtico corazón del trabajo del profesor y de la política y la percepción de los que administran ese trabajo.

Este documento identifica y analiza diferentes dimensiones del tiempo y sus implicaciones en el trabajo del profesor. Estas dimensiones no sólo compiten entre sí o se complementan desde el punto de vista teórico; lo cual constituye, para el teórico, distintas formas de valorar el tiempo. Representan tan. én distintas facetas sobre cómo el tiempo se construye e interpreta en el mundo, en general, y en el trabajo del profesor, en particular.

El análisis teórico del tiempo y del trabajo del profesor que aquí se presenta, forma un solo proyecto para estudiar las percepciones de directores y de profesores y utilizar la preparación o la planificación del tiempo en el día escolar. Tras el establecimiento de acuerdos negociados en el Estado de Ontario, muchas escuelas garantizan a sus profesores de niveles elementales un mínimo de tiempo en el horario (generalmente cien minutos semanales; a veces más) para preparación, planificación y otras actividades de apoyo. A través de un muestreo de dieciocho escuelas, el estudio investiga cómo es la preparación del tiempo en un cuadro de profesores en el que se acaba de establecer ese sistema de tiempo, en un cuadro en el que la preparación del tiempo se desarrolla desde hace años, y en uno en el que se dedica tiempo específicamente a iniciativas que alientan la planificación colaboradora entre profesores.

Debatir y desarrollar el tiempo de preparación abren la conciencia de los profesores, los administradores y el público en general sobre la importancia del trabajo del profesor. En este sentido, la investigación sobre el tiempo de preparación constituye un aspecto crítico de un estudio más amplio de las definiciones e interpretaciones del tiempo en el trabajo del profesor en general. Por esta razón, el estudio se centra no sólo en las percepciones y en los usos del tiempo de preparación, en particular, sino también en la naturaleza de aspectos más amplios del trabajo que los profesores desarrollan fuera de sus horarios de clase.

Este trabajo estudia y presenta una comprensión teórica de la relación del tiempo con el trabajo del profesor que emerge del proyecto, a la vez que se van analizando los datos. En este trabajo, cualquier referencia sobre el estudio será de carácter ilustrativo seleccionada de manera que ilumine los rasgos particulares del esquema teórico. En futuros trabajos se presentará una relación pormenorizada de los hallazgos sobre el tema.

El tiempo tiene cinco dimensiones, interrelacionadas entre sí, que quiero presentar a debate, especialmente en lo que se refiere al trabajo del profesor. Son: el tiempo técnico-racional, el tiempo micropolítico, el tiempo fenomenológico, el tiempo físico y el tiempo sociopolítico.

1. EL TIEMPO TÉCNICO-RACIONAL

En su dimensión *técnico-racional*, el tiempo es una fuente finita de *recursos* o *medios* que puede ser aumentada, disminuida, dirigida, manipulada, organizada o

reestructurada para acomodarse a propósitos educativos determinados. Esta dimensión del tiempo es la que predomina en la acción y en la interpretación de la Administración, la que forma el cuerpo y los principios de la racionalidad técnica. Tal como han señalado escritores como Habermas y Schön, las formas técnicas de pensamiento y acción suponen una clara separación entre los medios y los fines (2). Aquí, los fines y los propósitos pertenecen al dominio de valores de tipo filosófico, moral o político. Cuando se han escogido los fines, se cree que los medios más eficientes para conseguirlos pueden ser identificados instrumental y científicamente, para, a continuación, ser mejorados por una Administración y una dirección eficaces. Desde ese punto de vista, el tiempo es una variable «objetiva», una condición instrumental de organización que puede ser manipulada desde la dirección con el fin de impulsar la mejora de los cambios educativos cuyo propósito y grado de importancia han sido determinados en otro lugar. El propósito de la investigación en la educación y la Administración es, por tanto, identificar e instituir ayudas y usos del tiempo del profesor que faciliten el logro de los objetivos educativos deseados.

En un trabajo importante y lúcido, Walter Werner define esta visión del tiempo como «tiempo objetivo», «tiempo público» o «tiempo fijo». Este tiempo, dice, es la auténtica base de la planificación:

«Es, sobre todo, el punto de vista del planificador del currículum, que puede ser responsable de haber iniciado el cambio, y de los administradores, que conciben la mejora a la vez que estructuran el tiempo o planifican niveles sucesivos para uso del programa.» (3)

Desde esta perspectiva, si surgen problemas de cumplimiento, el tiempo «objetivo» puede ser ajustado desde la Administración y reasignado de acuerdo con las necesidades.

La dimensión «objetiva», técnico-racional, del tiempo es importante, no sólo en las áreas más claras de la dirección eficiente o en lo que se refiere al uso «productivo» del tiempo (4) —aspecto al que volveré más adelante—, sino también en el impulso o la inhibición de los cambios pedagógicos que afectan al carácter y la orientación del trabajo del profesor. Repasando trabajos sobre desarrollo y cambio curricular, Fullan concluye que la provisión de pequeñas cantidades de tiempo puede crear auténticos beneficios (5). En Estados Unidos, Bird y Little defienden que el tiempo es particularmente importante para romper el aislamiento del profesor y desarrollar normas de «colegialidad»:

(2) Habermas, J., *Towards a Rational Society*. London, Heinemann, 1970. Schön, D., *The Reflective Practitioner*. New York, Basic Books, 1983.

(3) Werner, W., «Program Implementation and Experienced Time». *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 1988, pp. 90-108 (citado en p. 94).

(4) Estudios sobre la gestión del tiempo ejemplifican este énfasis. Ver, por ejemplo, Webber, R. A., *Time and Management*. New York, Van Nostrand, 1972. McCary, J. T., *The Management of Time*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1959.

(5) Fullan, M., *The Meaning of Educational Change*. Toronto, OISE Press, 1982.

«La fuente más importante de perfeccionamiento es el tiempo con los colegas; tiempo para analizar, estudiar y avanzar en las prácticas con los compañeros; tiempo para que los directores vicedirectores, jefes de departamento y asesores del profesor apoyen las mejoras; tiempo para que los claustros examinen, debatan, mejoren sus normas de disciplina, instrucción y avance. Debería darse mucho más tiempo a estas actividades en el día escolar, sea por añadidura, sea por eliminación de otras tareas menos importantes...» (6).

En el Reino Unido, Campbell concluye que «las condiciones normales de trabajo de un profesor (...) parecen ancladas en el supuesto anacrónico de que no es necesario dedicar tiempo al desarrollo curricular» (7). Campbell ha identificado cuatro clases de tiempo utilizadas para sacar adelante y sustentar el desarrollo curricular en las diez escuelas que ha observado: *tiempo grupal*, para planificación colaborativa, a modo de actividad extraescolar que se vive como una obligación moral y voluntaria; *tiempo «a salto de mata»*, o consultas apresuradas a otros profesores durante el horario escolar; *tiempo personal* fuera de la escuela, para lecturas individuales, seguimiento y preparación de las clases; y *tiempo para otros contactos* o tiempo de preparación que los profesores tienen en su horario para trabajar fuera de clase. Descubrió que el tiempo para «otros contactos», o tiempo de preparación previsto, era muy escaso en las escuelas primarias británicas.

En todos estos casos, se observa que es cada vez más importante dedicar tiempo fuera del aula para actividades colegiales con compañeros y para el desarrollo curricular. El tiempo en este área es una fuente escasa que merece ser aumentada para asegurar la mejora de la escuela. Sin embargo, a pesar de que se da importancia al aumento del tiempo fuera de clase para que los profesores desarrollen actividades de colaboración con sus colegas, desde su punto de vista, este aumento no es, en absoluto, suficiente. Campbell apuntaba que en las raras ocasiones en las que el profesor de la escuela primaria *disponía* de tiempo para su preparación, éste se usaba más para la relajación, la preparación individual o la corrección de ejercicios que para la planificación y la revisión colegiales. El estudio sobre el tiempo de preparación, que es la base de este trabajo, revela conclusiones parecidas en uno de los centros en el que el tiempo era utilizado más para propósitos individuales que de colaboración. Y es más, en la escuela que estaba comprometida con la planificación colaborativa, no todos los profesores entrevistados planificaban con sus colegas y muchos de los que lo hacían preferían planificar en horas que no fueran las previstas para ello.

Como medio técnico o fuente para llevar a cabo propósitos educativos en lo que se refiere a la colaboración con los colegas y al desarrollo curricular —con vistas a cambiar la naturaleza y la comprensión del trabajo del profesor—, el tiempo, pues, tiene sus limitaciones, por muy generosamente que esté distribuido. Más tiempo complementario no es, de por sí, una garantía para el cambio pedagógico. Por eso, desde el punto de vista del innovador, se observa que

(6) Bird, T. y Little, J. W., «How Schools Organize the Teaching Occupation». *Elementary School Journal*, 86 (4), 1986, pp. 493-511.

(7) Campbell, R. J., *Developing the Primary Curriculum*. Eastbourne Cassells, 1985.

tras el tiempo del profesor hay más de lo que aparentemente requieren su distribución eficiente, su planificación y su estructuración. Por tanto, deben considerarse otros aspectos además del técnico-racional en la formación y la reforma del trabajo del profesor.

2. TIEMPO MICROPOLÍTICO

Cuando ya ha tenido lugar en una escuela, cuando ya ha conseguido una cierta «objetividad» externa, la distribución de tiempo entre los horarios de los diferentes profesores, cursos y asignaturas es algo más que una guía objetiva para saber quién está, dónde y a qué hora (8). Es algo más que un cálculo racional o una forma eficaz de distribuir el tiempo de acuerdo con las necesidades educativas dentro de los límites de los recursos disponibles (tales como el número de aulas o la especialidad de cada profesor). La distribución del tiempo también refleja las configuraciones dominantes de poder y *status* dentro del sistema escolar y de la propia escuela; es decir, tiene un significado micropolítico.

El significado micropolítico del horario escolar se hace patente en varios aspectos. Dentro del currículum, por ejemplo, las asignaturas de mayor *status*, las que son más notoriamente «académicas», reciben asignaciones más generosas, se les concede momentos en el horario más favorables y son obligatorias con mayor frecuencia que las asignaturas de menor *status* (9). Estas distribuciones de tiempo y las necesidades de personal que generan reflejan y refuerzan el poder y el tamaño de los departamentos didácticos que pertenecen a las áreas de más alto *status*, creando más oportunidades para contratación de expertos y ofreciendo mayor flexibilidad en las condiciones de trabajo. El tiempo concedido a ciertas áreas del currículum, por tanto, repercute en el tiempo disponible para los profesores que trabajan en esas áreas. Este simple hecho de acumulación de derechos inalienables y materiales sobre el profesor es la razón por la que las concesiones a las asignaturas más favorecidas son defendidas y protegidas con tanta vehemencia (10).

En el campo más general del trabajo del profesor, especialmente la forma en que los profesores de escuela elemental tienen distribuido su tiempo en el aula revela que la concepción dominante y desbordante de lo que se considera trabajo del profesor es el *trabajo de aula*. El trabajo de aula es el centro de la enseñanza, tal como hoy se la entiende. En términos relativos, todas las demás actividades son periféricas o suplementarias. El tiempo que no está dedicado directamente a esta obligación esencial —planificar, preparar, evaluar, consultar— es tanto un índice de *status* y poder, que permite al profesor estar «apartado», como un indicador de necesidades educativas específicas.

(8) Ver, por ejemplo, Brookes, T. E., *Timetable Planning*. London, Heinemann, 1980. Simper, R., *A Practical Guide to Timetabling*. London, Ward Lock Educational, 1980.

(9) Ver Goodson, I., «Subjects for Study: Aspects of a social history of curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, 15, (4), 1983. Burgess, R., *Experiencing Comprehensive Education*. London, Methuen, 1983.

(10) Ver Ball, S., *Micropolitics of the School*. London, Methuen-Routledge and Kegan Paul, 1987.

Al ir subiendo en la jerarquía de poder y prestigio en la Administración educativa, uno se va alejando del aula, de la definición esencial y convencional de lo que es un profesor. Los directores y jefes de departamento disponen de más tiempo lejos del aula que los vicedirectores y ayudantes de departamento. Y éstos, a su vez, tienen más tiempo fuera que los profesores «de a pie». Esas mismas diferencias se reflejan *dentro* de la propia comunidad escolar y revelan las diferencias de *status* y poder en las partes que la constituyen. A este respecto, el hecho de que los profesores de Secundaria reciban más tiempo de preparación y planificación que los de Primaria o el hecho de que los profesores de grados intermedios hayan recibido hasta ahora más tiempo que los de jardines de infancia o escuela elemental no reflejan tanto una diferencia sustancial y sustantiva en las necesidades de planificación y preparación, como unas diferencias históricas basadas en las diferencias de sexo entre dos tradiciones de enseñanza muy diferentes. Una de ellas está profundamente enraizada en la tradición del maestro de escuela de élite, formada fundamentalmente por varones que se ocupan de la educación de alumnos que irán a la Universidad o se dedicarán a los negocios y a profesiones liberales. La otra está basada en la tradición de la escuela infantil, saturada de mujeres que se dedican a la educación obligatoria y la socialización de los jóvenes (11). Gran parte de la batalla por asegurar más tiempo lejos del aula para el profesor de escuela elemental tiene, pues, mucho que ver con los temas de igualdad y *status* dentro de la enseñanza, con intentos de darle una nueva apariencia al legado histórico de desigualdad en el trabajo entre profesores de escuela elemental (generalmente mujeres) y profesores de instituto (generalmente hombres), respectivamente.

Los argumentos que arrojan el aumento del tiempo de preparación y planificación para los profesores de la escuela elemental, por consiguiente, sólo en parte se relacionan con casos racionales de necesidad real de preparación y planificación. Estos argumentos pueden ligarse, asimismo, a demandas competitivas de *status* en la enseñanza; en particular, a los intentos de ampliar la definición del trabajo del profesor elemental más allá del aula. El tiempo fuera del aula que reclama el profesor de escuela elemental, en este sentido, es más que un asunto técnico de reajuste administrativo o de mejora de la situación. Es un asunto ligado a implicaciones micropolíticas.

3. TIEMPO FENOMENOLÓGICO

En los horarios y cuadros, en los esquemas y las restricciones temporales, el tiempo puede parecer algo externo al profesor, como si tuviera existencia por sí mismo. Sin embargo, se da también una importante dimensión del tiempo que es *subjetiva*. De hecho, veremos más adelante que se trata de un fenómeno inevitablemente subjetivo. Lo que cuenta como si fuera (y que llega) a ser visto como tiem-

(11) Ver Fullan, M. y Connelly, F. M., *Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future* Toronto, Ontario Ministry of Education, 1987.

po objetivo, incluso en forma de tiempo del reloj, es en realidad nada más que un convencionalismo, un acuerdo intersubjetivo. Los horarios y cuadros, que tal vez experimentamos como externos, demandantes e inalterables son, verdaderamente, el producto de definición y decisión subjetivas. En este sentido, las estructuras temporales son hijas de la acción humana; aunque, una vez en su lugar, proporcionen al tiempo un contexto para tal acción. Este es el principio fundamental de la *estructuración* del tiempo. Es un principio que nos lleva a cuestionar la aparente «naturalidad» de las dotaciones y distribuciones del tiempo y a investigar sus orígenes sociales y su interpretación.

Se da un aspecto más en el tiempo subjetivo. Y éste no reside tanto en la constitución misma del tiempo cuanto en la variación de los esquemas lineales y organizados de tiempo «objetivo». Esto es lo que podemos llamar dimensión *fenomenológica* del tiempo. Es una dimensión en la cual el tiempo es subjetivo, es vivido, tiene una duración que varía de persona a persona (12). El sentido interno del tiempo de una persona puede variar con respecto al tiempo del reloj y puede parecer «que vuela» o «que se arrastra» por comparación (13). La vivencia del tiempo de cada persona puede también presentar variaciones. El tiempo pasa de distinta forma para nosotros y para nuestro prójimo.

Las variaciones subjetivas en nuestro sentido del tiempo están enraizadas en otros aspectos de nuestros mundos privados: nuestros proyectos, nuestros intereses, nuestras actividades y las distintas clases de exigencias que nos plantean. Nuestro trabajo, nuestras ocupaciones, los roles que tenemos en la vida, empaquetan juntos los proyectos, las actividades y los intereses de forma que nuestro sentido del tiempo varía según la clase de trabajo que hagamos y según los roles que adoptemos en nuestra vida. Shakespeare, cuyos escritos reciben gran parte de su fuerza, cómica o trágica, gracias a su aguda sensibilidad para las diferencias fenomenológicas de comprensión e interpretación entre sus personajes, escribió con gran perspicacia sobre las diferencias subjetivas en el sentido del tiempo y sobre cómo se encuentra ligado a nuestros más amplios proyectos de vida. En *As you like it*, presenta esta conversación entre Rosalinda y Orlando (14):

Ros.: Por favor, ¿qué hora es?

Orl.: Deberías preguntarme qué momento del día. No hay reloj en el bosque.

Ros.: Entonces no hay amor más verdadero en el bosque. Un suspiro por minuto y un gruñido cada hora detectarían el perezoso paso del Tiempo igual que un reloj.

Orl.: Y ¿por qué no el paso equilibrado del Tiempo? ¿Acaso no es así?

Ros.: Por supuesto que no, señor. El Tiempo viaja a distinta velocidad con cada persona. Yo te diré con quién el Tiempo va al paso, con quién va al trote, con quién al galope, con quién está quieto...

(12) Ver Schulz, A., *Collected Papers. The Problem of Social Reality* (vol. I). La Haya. Martinus Nijhoff, 1973.

(13) *Ibid.*

(14) Shakespeare, W., *As You Like It*. Acto III, p. 230. (*The Oxford Shakespeare-Complete Works*. New York, Oxford University Press, 1986.)

Orl.: ¿Con quién va al paso?

Ros.: Con un cura que no sabe latín, con un rico que no tiene la gota. Pues el uno duerme bien, porque no puede estudiar, y el otro vive alegremente, porque no tiene dolores; el uno no tiene la carga del aprendizaje ni del exceso de conocimiento, el otro desconoce la carga de la penuria. Con éstos el tiempo va al paso.

Orl.: ¿Y con quién galopa?

Ros.: Con el ladrón a la horca. Porque aunque va hacia ella tan despacio como su pie se lo permite, a él le parece haber llegado demasiado pronto.

Orl.: Y ¿con quién está quieto?

Ros.: Con los abogados durante sus vacaciones, porque las duermen de principio a fin y no perciben el paso del Tiempo.

Tal como sugieren las líneas de Shakespeare, el tiempo subjetivo varía según la ocupación y la preocupación. En este sentido, las ocupaciones, preocupaciones y sensaciones relacionadas con el tiempo de los administradores y los innovadores, por un lado, y las de los profesores «corrientes», por otro, son muy diferentes.

Werner ha señalado de forma muy útil algunas de estas diferencias en la percepción del tiempo y su importancia para el proceso de mejora del currículo. Para Werner, parece que tanto la Administración como la innovación serían los guardianes del tiempo «objetivo»:

«Los documentos de programación y las estrategias para su mejora, junto con la organización escolar, suponen una noción del tiempo que es objetiva, racionalizada y administrativa en cuanto a su interés. El cumplimiento, como tal, viene delimitado por el tiempo objetivo, no sólo tal como se mide por el reloj del aula, sino también por la estructura del nuevo programa» (15).

Werner describe cómo los profesores, en el contexto de la estructura de su propia clase, experimentan el tiempo de tal modo que choca con la concepción del tiempo que subyace tras los horarios innovadores de la Administración. Presenta datos que demuestran que, en el contexto de la innovación, los profesores sienten presiones y ansiedad por el exceso de demandas de tiempo, además de sentir culpa y frustración porque cumplen el nuevo programa menos rápida y eficazmente de lo que los intemporales requisitos administrativos requieren. Desde el lugar del profesor, los requerimientos del programa se imponen, sin consideración respecto a las demandas y presiones ya existentes, y con poca orientación sobre cómo pueden integrarse los nuevos requisitos en las rutinas y prácticas establecidas. Para el profesor, las expectativas de tiempo que la innovación exige aparecen como excesivas e, inmediatamente, surge un conflicto de expectativas de tiempo entre el profesor y el administrador. Aquí, el administrador parece insensible a la perspectiva subjetiva del tiempo del profesor y a las condiciones de trabajo sobre las que se apoya. Y es en este punto en el que el profesor pide y exige

(15) Werner, W., *op. cit.*, p. 96.

más tiempo (tiempo adicional de planificación), o bien se acentúa la relajación en las directrices temporales de la innovación.

Hay, pues, diferencias sustanciales en la perspectiva del tiempo para administradores y profesores que tienen importantes implicaciones en la organización de los cambios educativos. Una forma útil de conceptualizar estas diferencias aparece en la distinción entre concepciones *monocrónicas* y *policrónicas* que hace el antropólogo Edward Hall (16).

Según Hall (17), las personas que operan en un marco monocrónico se concentran en realizar una sola acción cada vez, en serie, como una progresión lineal en un conjunto de etapas definidas. Vuelcan sus energías en completar el horario y despachar el negocio tan bien como sea posible dentro de ese horario (a la manera en que algunos doctores atienden a largas listas de pacientes). En ese esquema temporal, se muestra escasa sensibilidad hacia las peculiaridades del contexto o a las necesidades del momento. Es el horario y el completar el horario lo que tiene prioridad. Por supuesto, los que ejercen control administrativo sobre un esquema de tiempo monocrónico tratan de ejercer su control sobre los aspectos temporales y se aseguran de que el trabajo de organización quede realmente completo (sin embargo, son menos precisos en lo que se refiere a la tarea como tal, sobre lo que podría llamarse realización satisfactoria). En este esquema de trabajo, lo que cuenta es la terminación de las tareas, los horarios y los procedimientos, por encima del cultivo de las relaciones con las personas. La concepción monocrónica del tiempo es la que prevalece en casi todas las culturas occidentales (aunque no en las mediterráneas), domina de forma abrumadora el mundo de los negocios y de las profesiones, y, lo que es quizá aún más interesante, está extendida sobre todo entre los varones. (Ver cuadro 1.)

Por comparación, en el tiempo policrónico las personas se concentran en realizar varias acciones combinadas a la vez. Su interés no está tanto en completar los cuadros horarios como en completar sus transacciones (para el médico policrónico, el próximo paciente tendrá que esperar hasta que el actual reciba la atención precisa, lleve el tiempo que lleve). En los esquemas de tiempo policrónicos se da una sensibilidad clara hacia el contexto, hacia las implicaciones y complicaciones de las circunstancias inmediatas y al entorno. Los que ejercen control administrativo desde una perspectiva policrónica conceden a sus subordinados gran libertad en la temporalización de las tareas. Pero, comparados con los que operan en un marco de referencia monocrónico, ejercerán probablemente un control mucho más estricto en cuanto a la descripción y la evaluación de la tarea como tal. Aquí no sólo es importante haber completado un trabajo, sino también haberlo completado de acuerdo con las intenciones y definiciones iniciales. Las relaciones, y no las cosas, predominan en el marco temporal policrónico. El tiempo policrónico está orientado hacia las personas, no hacia las tareas; es predominante en el estilo de cultura mediterránea y de Iberoamérica; es más corriente en las esferas de las relaciones informales y en la vida doméstica (una esfera de multitud de tareas

(16) Hall, E. T., *The Dance of Life*. New York, Anchor Press-Doubleday, 1984.

(17) Derivado de Hall, E. T., *op. cit.*

CUADRO 1

Esquemas de tiempo monocrónico y policrónico

Tabla de tiempo monocrónico	Tabla de tiempo policrónico
Una acción detrás de otra.	Varias acciones a la vez.
Completar los horarios.	Completar las transacciones.
Baja sensibilidad hacia el contexto.	Alta sensibilidad hacia el contexto.
Control sobre el cumplimiento del horario.	Control sobre la definición y evaluación de la tarea.
Orientación hacia los procedimientos del horario.	Orientación hacia las personas y las relaciones.
Culturas «occidentales».	Culturas latinas y latinoamericanas.
Esfera oficial de los negocios y las profesiones.	Esfera «no oficial» de la vida informal y doméstica.
Grandes organizaciones.	Pequeñas organizaciones.
Masculino.	Femenino.

y relaciones interpersonales densamente apretadas e intensa); es más fácil de encontrar en organizaciones pequeñas y personalizadas; y se da con más frecuencia entre mujeres que entre hombres.

Los esquemas de tiempo monocrónicos y «su hija», la concepción del tiempo técnico-racional, tienen la ventaja de asegurar que el negocio sale adelante en grandes organizaciones en las que muchas actividades separadas requieren una coordinación y una integración efectivas. Sin embargo, dice Hall, las organizaciones encerradas en esquemas de tiempo monocrónico tienden a hacerse rígidas y a perder de vista su propósito original. Tienen a nivelar los cambios y a imponer el tiempo sin mostrar sensibilidad hacia las particulares circunstancias y al contexto, y tienden igualmente a olvidar las relaciones interpersonales que las envuelven. Ponen más énfasis en la *aparición* de la acción y en la consecución del cambio que en la cualidad y el carácter de la acción y el cambio mismo. Y, lo más importante de todo, deshumanizan la organización en sus aspectos más fundamentales, alienando a los miembros y restringiendo la sensibilidad hacia el contexto. Esto es particularmente cierto cuando una cultura administrativa predominantemente masculina, de tipo monocrónico, entra en contacto con miembros femeninos, de tendencias policrónicas. Hall lo explica así:

«... la dirección moderna ha acentuado su aspecto monocrónico a expensas de los aspectos menos manejables y menos predecibles de tipo policrónico. Casi todo en nuestra cultura funciona para y procede de una visión monocrónica del mundo. Para el aspecto antihumano del tiempo M(onocrónico) es alienante, especialmente para las mujeres. Desgraciadamente, demasiadas mujeres han «comprado» el mundo del tiempo M(onocrónico) sin darse cuenta del sexismo inconsciente que forma parte de él. (...) Las mujeres sienten que hay algo ajeno en la forma como las organizaciones modernas manejan el tiempo. (...) En cuanto una entra por la puerta de la oficina, inmediatamente se encuentra encerrada en una estructura monocrónica monolítica que es virtualmente imposible de cambiar.» (18)

En la educación, la distinción entre esquemas de tiempo monocrónico y policrónico ha ofrecido interesantes explicaciones sobre la resistencia a la escolarización en la clase juvenil trabajadora. Aquí, McLaren ha demostrado cómo, en su cultura de calle, los adolescentes de la clase trabajadora se hallan inmersos en y están orientados hacia ricas estructuras de tiempo policrónico, en las que muchas cosas ocurren a la vez en un mundo de relaciones interpersonales complicado y denso. Esos estudiantes, observa McLaren, se resisten al mundo del aula burocráticamente controlado y monocrónico, con su despersonalizado proceso de tareas únicas y lineales, una detrás de otra (19). Las diferencias entre las estructuras de tiempo de los profesores y los administradores, propongo yo, pueden ser tal vez tan significativas como esas diferencias en la percepción del tiempo entre los profesores y sus alumnos (20).

El mundo de la escuela, y el de la escuela elemental en particular, es un mundo en el que una fuerza predominantemente femenina entra en contacto con una Administración predominantemente masculina. Como han señalado Apple en Estados Unidos, Curtis en Canadá y Purvis en el Reino Unido, el trabajo de la escuela elemental es, por razones históricas profundas, básicamente un mundo de trabajo femenino (21). El control, la supervisión y la administración del trabajo del profesor de escuela elemental constituyen, en este aspecto, un proceso a través del cual los varones supervisores dirigen la vida profesional de las mujeres. Este proceso, profundamente marcado por el género en lo que se refiere a la administración del trabajo del profesor, tiene importantes implicaciones para la relación del tiempo con el trabajo del profesor y con el cambio educativo.

El mundo del profesor de la escuela elemental es de carácter profundamente policrónico. Cuanto más se baja en la escala de mayor a menor edad más perceptible es ese carácter. Es un mundo complejo, denso, en el que el profesor tiene

(18) Hall, E. T., *op. cit.*, p. 54.

(19) McLaren, P., *Schooling as a Ritual Performance*. London, Routledge and Kegan Paul, 1986.

(20) Sobre las diferencias en el marco del tiempo dentro de la comunidad de enseñanza, ver Lubeck, S. *Sandbox Society*. New York, Falmer Press, 1985.

(21) Apple, M. W., *Teachers and Texts*. London, Routledge and Kegan Paul, 1986. Curtis, V., *Building the Educational State*. New York, Falmer Press, 1988. Purvis, J., «Women and Teaching in the Nineteenth Century», en R. Dale *et al.*, *Educational and the State. Politics, Patriarchy and Practice* (vol. II). Lewes, Falmer Press, 1981.

que hacer gala de una habilidad sofisticada, dirigida a hacer varias cosas al mismo tiempo. Por ejemplo, hacer funcionar simultáneamente varios centros de aprendizaje se basa en este principio. Como Philip Jackson dijo, el aula elemental tiene, sobre todo, un sentido de inmediatez en su ambiente (22). Es un mundo profundamente enraizado en interrelaciones personales intensas, sostenidas y sutilmente cambiantes entre grandes grupos de niños y entre esos niños y su profesora. Es un mundo menos dirigido por el timbre y el horario que el instituto; un mundo en el que los proyectos deben ser, y son, perseguidos y los intereses y las actividades han de ser barajados según las vicisitudes del momento. La cultura del aula elemental —una cultura predominantemente femenina— es, pues, una cultura de alta sensibilidad hacia lo impredecible y lo particular del contexto, hacia la importancia de las relaciones interpersonales, hacia la culminación de las tareas que se estén realizando. Es una característica importante de la profesora de enseñanza elemental atender prioritariamente los requisitos del contexto, las actividades que haya que completar en ese contexto y las personas que integran ese contexto, antes que atender la mejora del horario o los requisitos oficiales de preparación y de trabajo pura y administrativamente «adecuados».

Cuando esta cultura femenina policrónica de la escuela elemental entra en contacto con una cultura monocrónica masculina dentro de la Administración, insensible al contexto, surgen conflictos inevitablemente. Esto puede ocurrir, por ejemplo, con los planes inflexibles de mejoras. También pueden surgir conflictos y malentendidos cuando la Administración designa periodos de tiempo de preparación para fines específicos, cuando la planificación colaboradora pasa por alto las posibles incongruencias de los horarios establecidos para algunos profesores, si se tienen en cuenta sus contextos particulares de trabajo.

El compañero de trabajo puede no ser personalmente compatible o soportable. El «experto» (por ejemplo, el profesor de Educación Especial) con el que uno tiene que trabajar puede tener menor acervo de experiencia que el profesor mismo. Los profesores pueden encontrar más fácil trabajar juntos después del horario escolar o a la hora de comer que durante el tiempo asignado para la preparación— un tiempo que tal vez prefieran utilizar para otras cosas, como telefonar o fotocopiar en las horas en que esos servicios están más libres de demanda por parte de otros profesores—. Todos estos ejemplos, extraídos del estudio del tiempo de preparación, indican hasta qué punto las necesidades y demandas de los profesores, generadas por el contexto, pueden interferir, obstruir, minar o alterar los propósitos de los procedimientos administrativos y las asignaciones de tiempo y forma que los acompañan. En esta incómoda yuxtaposición de esquemas monocrónicos y policrónicos pueden encontrarse muchas de las razones del aparente fracaso de las reformas impuestas por la Administración.

Y ¿cuáles son las implicaciones políticas de estas diferencias subjetivas en la perspectiva de profesores y administradores? Para Werner, lo que importa es que los administradores se den cuenta sensiblemente de las diferencias en la perspecti-

(22) Jackson, P. W., *Life in Classrooms*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

va del tiempo de los profesores que sus innovaciones provocan. «Los diseñadores de programas», dice, «pueden preguntarse qué supone su trabajo para el tiempo del profesor y en qué aspectos lo compromete» (23). Y más aún, asevera, «cuando un proyecto está en vías de desarrollo, necesita una sensibilidad especial hacia la vivencia del tiempo y la disposición para cambiar constantemente las estructuras temporales, además de una gran apertura hacia las críticas sobre las razones por las que el tiempo se ha establecido de esta manera» (24).

Las recomendaciones de Werner son aquí importantes, puesto que tratan de acercar las dos estructuras temporales (la subjetiva y la objetiva) entre sí y de aumentar la conciencia de los administradores y su comprensión respecto a la complejidad del trabajo del profesor. Sin embargo, yo creo que son insuficientes, por dos razones.

Primero, no cuestionan, sino que admiten la implicación de que el tiempo «objetivo» o «técnico-racional» tiene una superioridad existencial o administrativa, comparado con el tiempo «vivido», «subjetivo» o «fenomenológico». Dejan abierta la implicación de que la perspectiva subjetiva del tiempo del profesor es importante pero imperfecta; algo que debe acomodarse e incorporarse con más cuidado a una Administración más condescendiente. Y todo esto pide a gritos unas cuantas preguntas importantes sobre la validez, la relevancia y la posibilidad práctica de unas perspectivas sobre el tiempo basadas en un marco de referencia (el administrativo) que organiza los detalles del trabajo de los profesores sustentados en otro marco diferente.

Segundo, pedir mayor sensibilidad administrativa para cuestiones de tiempo hace plantearse cómo y por qué se hizo dominante desde el principio un marco de tiempo monocrónico. No cuestiona la posibilidad, muy significativa, de que los problemas del control del trabajo del profesor surjan precisamente del conflicto de tener una perspectiva monocrónica que *resulta ser* el dominio de la Administración que es «dominante» y un tiempo policrónico «subordinado» que *resulta ser* el dominio ordinario de los profesores. Tales cuestiones pueden estar encerradas en los propios principios y en la constitución de las perspectivas de tiempo monocrónico mismas, tal como se ha desarrollado y aplicado a través del aparato de control administrativo.

La primera objeción puede ser aclarada por referencia a la *física* del tiempo, que desafía cualquier falsa objetividad que los defensores de perspectivas particulares del tiempo pudieran reclamar. La segunda levanta cuestiones importantes, de naturaleza *sociopolítica* del tiempo en estructuras de organización, sobre las razones por las que la perspectiva monocrónica se impuso administrativamente desde un principio. Volveré a este punto.

(23) Werner, W., *op. cit.*, p. 106.

(24) *Ibid.*, p. 107.

4. EL TIEMPO FÍSICO

La base esencial para comenzar la evaluación de los méritos relativos de las diferentes vivencias subjetivas del tiempo es el principio de Einstein, universalmente aceptado, de que el tiempo *físico* es relativo. No hay puntos fijos en el espacio o en el tiempo. En este sentido, el tiempo objetivo no tiene existencia física independiente. Es una construcción humana y un acuerdo en torno al cual la mayor parte de nosotros organizamos nuestras vidas.

En su brillante y accesible explicación de las teorías de la relatividad, Stephen Hawking, que ocupa la silla de Newton como catedrático de matemáticas en Cambridge, describe cómo el tiempo se encuentra relacionado con la velocidad de la luz. Por un lado, explica, el tiempo decrece cuando nos aproximamos a la velocidad de la luz (25); por otro, el tiempo parece transcurrir más lentamente cuando nos aproximamos a un cuerpo de gran masa, como es la Tierra. De hecho, Hawking describe experimentos llevados a cabo con relojes en lo más alto y en lo más bajo de torres de agua que dieron el resultado de menor velocidad en los relojes más próximos a la Tierra (26).

Volveré y me extenderé sobre el segundo principio dentro de un momento, porque tiene inmensas repercusiones en la dimensión sociopolítica del tiempo. Por el momento, sólo quiero dejar claro el sencillo punto que concierne a la relatividad del tiempo físico. Y esto es excepcionalmente importante porque, dado que el tiempo físico es auténticamente relativo, los defensores del tiempo «objetivo», «monocrónico» o «técnico-racional» no pueden invocar las leyes naturales del mundo físico como justificación para su punto de vista particular sobre el tiempo. Por ello, los argumentos en contra o a favor del marco de tiempo monocrónico de los administradores deben ser evaluados en otros terrenos, incluidos los aspectos sociales y los políticos.

5. EL TIEMPO SOCIOPOLÍTICO

El esquema monocrónico del tiempo prevalece en la administración educativa, no porque sea 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. En los conflictos entre diversas perspectivas del tiempo, como en todos los conflictos entre puntos de vista subjetivos sobre el mundo, generalmente se aplica el principio de Berger y Luckman, que dice: «Aquel que define la realidad es el que tiene el palo más grande» (27). En este aspecto, la dimensión sociopolítica del tiempo, la forma en que conceptos particulares sobre el tiempo llegaron a ser administrativamente dominantes, es un elemento central en el control administrativo del trabajo del profesor y en el proceso de mejora curricular. En la conciencia moderna de la dimensión del tiempo, apa-

(25) Hawking, S., *A Brief History of Time*. New York, Bantam Books, 1988.

(26) *Ibid.*

(27) Berger, L. y Luckmann, S., *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth, Penguin, 1967.

recen dos aspectos complementarios especialmente importantes: la separación y la colonización.

a) *La separación*

Una parte importante de la dimensión sociopolítica del tiempo es la separación del interés, la responsabilidad y la perspectiva asociada al tiempo entre el administrador y el profesor. Una vuelta, por analogía, a la descripción de Hawking de las propiedades físicas del tiempo ilustrará el punto que estamos tratando:

«Otra predicción de relatividad general es que el tiempo debe parecer transcurrir más despacio cerca de una gran masa como es la Tierra. Ello se debe a que existe una relación entre la energía de la luz y su frecuencia (es decir, el número de ondas de luz por segundo): Cuanto mayor es la energía, menor es la frecuencia. Al atravesar la luz hacia arriba el campo de gravitación de la Tierra, va perdiendo energía y por eso su frecuencia desciende. (Esto quiere decir que la longitud del tiempo entre onda y onda es cada vez mayor). Para alguien que estuviera muy alto, la apariencia sería que todo lo que ocurre abajo va más despacio.» (28)

Aunque siempre es aconsejable ser cauto al aplicar proposiciones del campo físico al mundo social, la transferencia de este principio concreto nos lleva a algunas ideas potencialmente fructíferas en el campo de la educación. En particular, sugiere la siguiente proposición para el proceso de mejora y cambio: Que cuanto más lejos se esté del aula, del centro densamente poblado de las cosas, como si dijéramos, más lenta en la perspectiva del tiempo que transcurre en ellas.

Este principio puede muy bien explicar la documentada impaciencia que demuestran los administradores frente a la velocidad del cambio en sus escuelas. Desde un punto de vista lejano, no ven la clase en su densa complejidad, en su opresiva inmediatez, como la ve el profesor. La ven desde el punto de vista exclusivo del cambio que ellos promocionan y apoyan (y del que dependen su reputación y su carrera); un cambio que tiende a salirse de todos los demás acontecimientos y presiones de la vida del aula. Los administradores ven la clase de forma monocrónica, no policrónica. Y por eso, los cambios que inician y apoyan parecen moverse demasiado despacio, para su gusto.

Para el profesor en el aula, mientras tanto, la velocidad del cambio parece ser demasiado rápida. Desde su posición, en el propio centro de la clase, donde tienen que afrontar múltiples cambios, no sólo uno (un nuevo sistema de notas, un nuevo programa de estudios sociales y la iniciativa de planificación colaborativa, por ejemplo), y donde además tienen que hacer todo eso aparte de seguir afrontando los grandes condicionantes de la vida del aula, la temporalización administrativa para el cambio se ve y experimenta policrónica, no monocrónicamente (29). La ten-

(28) Hawking, S., *op. cit.*

(29) Este fenómeno se conoce a veces como *innovación compuesta* (Hargreaves, A., *Curriculum and Assessment Reform*, Milton Keynes, Open University Press y Toronto, OISE, 1989) o *innovación múltiple* (Ball, S. *Micropolitics of the School*, London, Methuen, 1987).

dencia, en consecuencia, es a simplificar el cambio o a suavizarlo, de manera que el complicado y policrónico mundo del aula se mantenga dentro de límites manejables. Esto ayuda a explicar el descubrimiento de Werner de que los profesores suelen acomodarse a los procesos de cambio trabajando despacio:

«Trabajar despacio en el aula es el resultado de tratar de hacer a la vez todo lo que supone un programa, aclarando las dudas sobre cómo puede funcionar mejor e intentando hacer un trabajo adecuado en tales circunstancias» (30).

De este choque entre las perspectivas del tiempo de los administradores y las de los profesores surge una curiosa y extraña paradoja. Cuanto más rápido y menos «realista» sea el tiempo previsto para el cambio por la Administración, más intenta el profesor estirarlo. Cuanto más frena el profesor el tiempo previsto para la mejora, más se impacienta el administrador y más necesidad siente de acelerar las directrices o de imponer más innovaciones, como otro claro intento para asegurar el cambio. Esto se suma a las ya complejas presiones del mundo policrónico del profesor; con lo que aumenta la tendencia a frenar la marcha. Y así sucesivamente.

El resultado es lo que Apple llama *intensificación* del trabajo del profesor: una escala burocrática de medidas de presión, expectativas y controles en torno a lo que los profesores hacen y cuánto deberían hacer a lo largo del día escolar (31). Gran parte de este autodestructivo proceso de intensificación procede de las diferentes perspectivas de tiempo y de comprensión que abarcan las agudas y profundas divisiones entre la enseñanza y la administración de la enseñanza, la planificación y la ejecución, el desarrollo y la realización.

El proceso de separación da lugar a malentendidos serios entre los administradores y los profesores en lo referente al tiempo de trabajo, no a problemas fácilmente remediables de interpretación o pequeñas lagunas de incomunicación entre ellos. Esa separación más bien crea profundas y endémicas diferencias sobre la perspectiva del tiempo entre los dos grupos, cuyos sentimientos y sentido de la relación que tienen entre sí las diferentes demandas sobre la vida del aula son divergentes. Por tanto, la clave política de la cuestión que este principio de separación entre administradores y profesores plantea y su relación con las distintas perspectivas sobre el tiempo no son una cuestión que tenga que ver con una mayor comunicación y una mayor comprensión entre ambos grupos. En primer lugar, la clave política de la cuestión radica, más bien, en cuán grande debe ser la diferencia y cuán definida la frontera entre los administradores y los profesores. ¿Debe la planificación administrativa estar separada de la realización de esos planes? ¿Debe ser el administrador el responsable del perfeccionamiento de los profesores y del perfeccionamiento de lo que ya se ha desarrollado? Si los profesores tuvieran un

(30) Werner, W., *op. cit.*

(31) Apple, M., *Education and Power*. London, Routledge and Kegan Paul, 1982. *Teachers and Texts*. London, Routledge and Kegan Paul, 1986.

papel más decisivo en el desarrollo curricular y en la confección de horarios a nivel escolar, por ejemplo, ¿acaso no daría esto lugar a unas temporalizaciones más realistas, a un sentido más policrónico del tiempo para el perfeccionamiento y la mejora de la enseñanza?

Lo que está en liza en la concepción sociopolítica del tiempo no son, pues, asuntos técnicos de menor cuantía referentes a la comunicación y la comprensión entre los administradores y los profesores, sino las estructuras básicas de responsabilidad en el terreno del desarrollo curricular y el lugar que ocupan y deben ocupar los profesores en esas estructuras. Lo que se disputa es nada menos que el trasvase de poder a los profesores para responsabilizarse del desarrollo curricular además de sus obligaciones técnicas de mejora.

b) *La colonización*

Si la separación aleja los mundos de la Administración y de la enseñanza, la colonización los acerca de nuevo, pero de forma particular. La colonización es el proceso por el que los administradores conquistan o «colonizan» el tiempo de los profesores para sus propios propósitos. Es el segundo aspecto importante de la dimensión sociopolítica del tiempo.

La colonización administrativa del trabajo del profesor se hace evidente cuando dominios privados («regiones de atrás») de las vidas profesionales de los profesores son conquistadas para propósitos administrativos, convirtiéndolos formalmente en «regiones delanteras». Así, configuraciones de tiempo y espacio que antes eran un campo para la relajación privada y el desahogo se convierten en dominio público para la supervisión.

Fue Erving Goffman, al final de su obra, quien definió las «regiones delanteras» y «regiones de atrás» en la vida social y describió el papel que jugaban en las ocupaciones que tienen que ver con el público (32). Para Goffman, las regiones delanteras son lugares de actuación en los que las personas se encuentran de alguna manera «en escena» frente a sus clientes, el público o sus superiores. Cuando se trabaja en regiones delanteras, sea en el comedor para un camarero o camarera, sea en la sala de exposiciones para un vendedor o en el aula para el profesor, las personas deben tener cuidado de regular y controlar su conducta: tienen que «guardar las apariencias». Las zonas de atrás, en cambio, proporcionan relajación, alivio, lejanía del esfuerzo y de las demandas de las actuaciones en el proscenio. Sea la cocina en el restaurante, los vestuarios de la fábrica o la sala de profesores en la escuela, las regiones de atrás permiten a todo el mundo dejar todo «colgando», como si dijéramos. Goffman lo explica así:

«El lenguaje entre bastidores consiste en llamarse mutuamente por el nombre de pila, tomar decisiones colaboradoras, permitirse ser frívolo, hacer comentarios sexuales abiertos, quejarse con profusión, fumar, llevar ropa franca

(32) Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, Penguin, 1959.

mente informal, sentarse o quedarse de pie sin compostura, usar dialectos o lenguaje familiar, murmurar y gritar, jugar con la agresividad, gastar bromas, no prestar atención a cuestiones menores potencialmente simbólicas, ensimismarse en acciones físicas sin importancia tales como tararear, masticar, mordisquear, eructar o ventosear» (33).

Las regiones de atrás pueden estar fuertemente controladas en tiempo y espacio —la sala de profesores, la hora del bocadillo, por ejemplo— y pueden estar muy aisladas del contacto y la observación de clientes en la región frontal (pocas salas de profesores se dejan abiertas!). Pero no siempre es así. Muchas veces los profesionales se ponen en la región de atrás cuando están ostensiblemente en el proscenio. Profesores que salen de su aula al pasillo y dejan caer unas palabras de indignación antes de volver a su «actuación», profesores que ríen y bromean juntos sobre los padres o los chavales durante un descanso..., éstos son ejemplos de actitudes entre bastidores que se adoptan en el proscenio.

Para el observador casual, el comportamiento entre bastidores puede parecer inmaduro, una pérdida de tiempo o una falta de profesionalidad. Y las administraciones escolares que aparentemente permiten más de un tiempo y un espacio mínimo para tales manifestaciones (por ejemplo, proporcionando ratos libres o tiempo de preparación adicional) pueden ser vistas desde los estamentos oficiales como copartícipes de la pérdida de tiempo y de la falta de profesionalidad entre los profesores. Tales juicios, sin embargo, pierden de vista aspectos esenciales sobre los importantes propósitos y funciones que desempeñan las regiones de atrás en la mayor parte de las situaciones sociales, incluida la enseñanza.

Primero, las regiones de atrás ayudan y permiten la liberalización del estrés. Aquí se puede relajar el tacto, el control, la tensión adquirida «en el escenario», en el aula, en las reuniones oficiales con los colegas o en presencia de los superiores. El humor, la digresión, la derivación a temas no escolares de conversación, el apoyo moral cuando se han encontrado dificultades con la dirección, con los alumnos o con los padres, todas estas cosas ayudan a los profesores a «restaurarse» y «reconstruirse» para la próxima serie de «actuaciones» (34).

En segundo lugar, las regiones de atrás impulsan las relaciones informales, que son las que construyen la confianza, la solidaridad y los sentimientos de compañerismo entre los profesores. Y precisamente eso es lo que proporciona una plataforma interpersonal sobre la cual puede edificarse una vida más formal de toma de decisiones en la vida escolar, sin miedo de desconfianzas o malos entendidos.

En tercer lugar, las regiones de atrás engarzadas en el tiempo y en el espacio (por ejemplo, el descanso en la sala de profesores) dan a los profesores la medida y el control de la flexibilidad personal en ese complejo mundo policrónico de su vida laboral. Permite retirarse de las regiones delanteras y sus obligaciones (lo cual

(33) Goffman, E., *The Presentation of Self...*, *op. cit.*

(34) Para informarse sobre el personal de escuelas de esta clase, ver Woods, P., *The Divided School*. London, Routledge and Kegan Paul, 1979.

es necesario), o apoyar y suplementar esas obligaciones, si es preciso. En este último caso, utilizando el tiempo de la comida, por ejemplo, para fotocopiar material, llamar por teléfono a los padres, corregir deberes o hablar con los compañeros, los profesores se dedican a actividades «delanteras» o trabajan como si estuvieran en regiones delanteras en un entorno que es esencialmente «zona de atrás». Lo que sigue siendo fundamental en este entorno, como «zona de atrás», es precisamente el control y la flexibilidad que el profesor se permite en esos instantes sobre la forma en que prefiere utilizar su tiempo —sea tiempo «de delante» o tiempo «de detrás»—, según la necesidad del momento en el policrónico y cambiante mundo del trabajo.

Se han recogido abundantes datos sobre el uso que los profesores hacen del tiempo de preparación asignado y sobre los cambiantes patrones de desarrollo y de demandas profesionales entre los profesores. Estos datos sugieren que el trabajo del profesor fuera del aula —particularmente la forma de utilizar el tiempo y el espacio— se está convirtiendo en motivo de controversia y discrepancia entre los profesores y los administradores, precisamente en lo que se refiere a sus cualidades de trabajo en el proscenio o entre bastidores. Sobre todo en lo que se refiere al tiempo de preparación, un punto clave es si los profesores podrán usarlo a discreción a la manera de las «zonas de atrás» o a la de las de «delante», según lo crean conveniente, en función de las necesidades y demandas del contexto inmediato; o bien si ese tiempo será pasto de la Administración para sus propios propósitos, desgastando así las características relajadas de ese área y el propio parecer de los profesores para usar ese tiempo y ese espacio como lo crean conveniente.

Los datos recogidos en ese estudio sugieren que, en bastantes escuelas, el tiempo de permanencia está siendo cada vez más colonizado para cuestiones administrativas, convirtiendo las áreas privadas de atrás en regiones frontales y sometiendo, así, a los profesores a una vigilancia administrativa cada vez más estricta.

Las respuestas de los profesores entrevistados en este estudio muestra con claridad la importancia de la discreción y la flexibilidad en el uso del tiempo de preparación y en su integración en el resto del trabajo fuera del aula. La tensión puede hacer que los profesores sientan que es mejor descansar ahora y planificar más tarde. Poder disponer fácilmente del teléfono o de la fotocopidora (para no hacer largas colas a la hora de comer) tal vez signifique que es más conveniente reunirse con los colegas en horas no programadas, quizá a la salida. La marcha del programa puede exigir reuniones de preparación algunas semanas, no todas. La flexibilidad en estos terrenos es un asunto importante para la mayor parte de los profesores.

Los directores, a veces, ven las cosas de otro modo. Algunos dejan claro que los asuntos personales, como telefonar al taller, constituyen un uso inadecuado del tiempo de preparación; otros declaran, orgullosos, que *nunca* ven a sus profesores *sólo* tomando café en ese tiempo (con parecidas implicaciones de condena). Algunos obligan a los profesores a reunirse regularmente para cumplir determi-

nados períodos de planificación, e incluso señalan salas especialmente designadas para ese propósito. Añádase a esto la presencia creciente de padres en las salas de profesores de Primaria (lo cual hace el comportamiento «de atrás» mucho más problemático) y el impacto de la legislación antitabaco en las escuelas de Ontario que lleva a muchos profesores al aparcamiento, a la zona comercial o, a veces, al cuartito del conserje, lejos del contexto de relaciones informales con sus colegas a la hora de comer o durante el recreo —aparte de esto, hay más de una referencia a la colonización del tiempo y del espacio del profesor por parte de la Administración—.

También debe decirse que esta moda no es universal. Es más fuerte en las zonas de reforma y desarrollo del trabajo colaborador. Parece más fuerte donde hay obligaciones ligadas al control de la Administración en el nivel de «reforma planificada». Esta moda no está respaldada por muchos directores, que defienden que el profesor tiene derecho a relajarse durante su tiempo de permanencia, si la tensión generada por las actividades anteriores lo requiere, o a utilizar ese tiempo para asuntos personales, si es importante para el profesor hacerlo así (y reconociendo que el servicio que el profesor necesita puede no estar disponible en otro momento). Bastantes directores respetan, asimismo, el parecer de cada profesor en lo referente al uso del tiempo de preparación de la forma que crean más conveniente; aunque pueden procurar que varios profesores estén libres al mismo tiempo para aumentar sus posibilidades de consultarse, si lo necesitan.

Sin embargo, el aumento de la colonización del tiempo de los profesores por parte de la Administración, así como el fraccionamiento de su trabajo son factores cruciales y significativos. Este aumento se debe a la preocupación por la productividad y el control del tiempo de los trabajadores; preocupaciones que han existido desde el principio de las estrategias de dirección relacionadas con el uso del tiempo en los albores del capitalismo industrial. El tiempo ha de ser regulado, controlado, fragmentado y repartido para asegurar que se utiliza de forma productiva y no se malgasta en actividades sin importancia. Hay que usar el tiempo, no pasarlo. El tiempo significa dinero (35). Como apuntó Giddens, sin embargo, la colonización administrativa del tiempo y del espacio ha crecido y se ha ido haciendo cada vez más sofisticada en los últimos años con la expansión de los modos de vigilancia del Estado moderno (36). Esa vigilancia supone no sólo un control directo, sino también un progresivo «hacer visible» lo que hasta ahora ha sido espacio privado: planes, pensamientos, reflexiones e intenciones de los sujetos. Con el crecer de la vigilancia administrativa, lo que antes había sido privado, espontáneo e imprevisible se convierte en público, controlado y previsible (37). La colonización y la coor-

(35) Thompson, E. P., «Time Work-Discipline and Industrial Capitalism». *Past and Present*, 38, 1967, pp. 56-96.

(36) Giddens, A., *The Constitutional Society*, *op. cit.*

(37) Ver la aplicación de esta idea a la educación de la comunidad también en Baron, S., «Community and the Limits of Social Democracy: Scenes from the Politics», en A. Green y S. Bell, *Progress and Inequality in Comprehensive Education*, London. Hargreaves, A. y Reynolds, D., «Decomprehensivization», en A. Hargreaves y D. Reynolds, *Educational Policies, Controversies and Critiques*, New York, Falmer Press.

dinación de las actividades de las «regiones de atrás» en los entornos de trabajo, incluida la enseñanza, son parte de la moda de vigilancia, esa tendencia a rellenar y regular las áreas informales y potencialmente «improductivas», o incluso «contraproducentes», de la vida profesional de las personas.

Todo esto nos debe volver cautos y realmente escépticos frente a los movimientos aparentemente benevolentes de la Administración que tratan de aumentar el control sobre el tiempo de permanencia fuera del aula, por muy bien intencionados que parezcan. Se corre el riesgo de que muchos profesores (y su federación) se encuentren atrapados en una maniobra digna de Fausto, en la que a cambio de la riqueza terrenal del tiempo extra vendan sus almas profesionales (el propio control de la organización y el uso de su tiempo) y su yo privado más íntimo (el acceso a la camaradería espontánea y la cultura propia del mundo del profesor). Esto no significa un deseo de minar o minimizar la importancia del tiempo adicional fuera del aula para los profesores. En términos técnico-racionales, proporciona una condición necesaria (aunque no suficiente) para extender y definir las demandas reales del trabajo del profesor. Y en términos de micropolítica, también implica la importancia del *status* y la equidad en la profesión. Pero la clave para las federaciones y para los profesores puede ser, en fin, no la *cantidad de tiempo* del que se disponga fuera del aula, sino cómo se usa ese tiempo y quién controla ese uso.

6. CONCLUSIÓN

El tiempo es relativo. El tiempo es subjetivo. El sentido subjetivo del tiempo, digo, tiene distinta importancia para los profesores y para la Administración. Ésta, sin embargo, tiene mayor poder para conseguir que prevalezcan sus perspectivas sobre el tiempo. De hecho, puede hacer arraigar sus perspectivas del tiempo y sus procedimientos en las estructuras administrativas de tal manera que el tiempo administrativo (monocrónico, objetivo, técnico-racional) puede llegar a ser contemplado como la única forma razonable y racional de organizar el tiempo. A la manera administrativa, el tiempo técnico-racional puede convertirse en tiempo hegemónico (38) —dando por hecho que desafiarlo no es proponer una alternativa legítima sobre el tiempo, sino desafiar los propios cimientos de la eficiencia administrativa como tal—. Lo que estamos viendo en gran parte de los cambios educativos y de las reformas administrativas del trabajo de la enseñanza son, en realidad, imposiciones de la perspectiva administrativa del tiempo, con todas sus implicaciones prácticas, sobre la vida profesional de los profesores. Estamos, de hecho, siendo testigos de la colonización creciente del tiempo y el espacio del profesor por parte de la Administración, en la que el tiempo monocrónico, técnico-racional, se convierte en hegemónico.

La mayor parte de los sistemas educativos occidentales vive un creciente control de la burocracia y una estandarización del desarrollo y la oferta de sus servi-

(38) Agradezco a Sandra Fish su observación en este punto.

cios educativos. Salvo algunas excepciones, el control sobre el currículum, sobre la evaluación y, cada vez más, sobre la propia enseñanza como tal, se está volviendo progresivamente más centralizado y más detallado. Y todo está ocasionando la aparición de un abismo cada vez mayor entre la Administración y el profesorado, entre la política y la práctica, entre el desarrollo curricular y el cumplimiento de los detalles del programa. La paradoja respecto al perfeccionamiento del profesorado es que se presiona a los profesores a que colaboren cada vez *más*, justamente, en los puntos en los que *menos* colaboración se requiere (39).

Dirigidos por su preocupación por la productividad, la eficacia y el control, la tendencia administrativa consiste en ejercer un mayor control sobre el trabajo del profesor y sobre su tiempo, en regularlo y racionalizarlo, en dividirlo en pequeños componentes discretos con objetivos claramente designados y asignados a cada uno. El tiempo de preparación, el de planificación, el tiempo de grupo, el tiempo individual o, en Gran Bretaña, el tiempo «dirigido» (40) —todos ellos, sustitutos de lo que antes era el «tiempo libre», «de recreo» o «de permanencia»— son indicadores simbólicos de esta moda. Esta tendencia administrativa a definir y controlar el tiempo tiene sus raíces en un mundo genéricamente monocrónico y masculino de las relaciones de mercado —dirigido hacia la productividad cada vez mayor, la eliminación de «residuos» y la práctica del control y la vigilancia (41)—.

Esta perspectiva monocrónica del tiempo se encuentra divorciada y en duro conflicto con la perspectiva policrónica de muchos profesores. La perspectiva policrónica, con su énfasis en las relaciones personales más que en las cosas, con su capacidad flexible de manejar demandas simultáneas en el mundo complejo del aula frente al cumplimiento de objetivos «de uno en uno», plantea problemas a los propósitos administrativos de mejora. Crea barreras a las reformas y resistencias frente al cambio.

Y a medida que se va ensanchando el abismo entre la Administración y el profesorado, entre la programación y el cumplimiento, también van aumentando las diferencias de perspectiva entre los administradores y los profesores. Las percepciones del tiempo difieren cada vez más. La Administración trata de compensar las diferencias con un control más estricto (aumentando el abismo entre la Administración y el profesorado) y multiplicando las demandas administrativas (aumentando las expectativas y ajustando las previsiones de tiempo para el cambio). Con estas actuaciones refuerzan la resistencia al cambio o a la mejora entre el profesorado y se intensifica el trabajo del profesor. Y al caer en la trampa de la intensificación, la iniciativa burocrática de ejercer mayor control sobre los cambios y el desarrollo se vuelve autodestructiva.

(39) Ver Hargreaves, A. y Dawe, R., «Coaching and Unreflective Practice: Contrived Collegiality or collaborative culture?». Ponencia presentada en la *American Educational Research Association*. San Francisco, marzo 27-31, 1989.

(40) Como se designó en el último caso, bajo el nuevo contrato de profesores de 1987.

(41) Sobre las concepciones masculinas de tiempo y arraigo de flujo en las relaciones de mercado, ver Cottle, T. J., *Perceiving Time*. New York, Willey, 1976.

La salida de este *impasse*, por lo que parece, no está en las llamadas a la sensatez o a la conciencia de los administradores para inventar y desarrollar nuevos programas y parámetros destinados al cambio. Los malentendidos entre administradores y profesores son endémicos y directamente proporcionales a la distancia entre sus mundos —una distancia que parece ir en aumento—. Sería más provechoso explorar soluciones que pusieran en cuestión la distancia y la fuerza de la separación entre la Administración y el profesorado, entre la programación y el cumplimiento —y que desafiaran los impulsos burocráticos responsables de esa separación—. Sobre todo, pienso que sería más práctico dar mayores responsabilidad y flexibilidad a los profesores en la organización y la asignación de su tiempo. Con esto se estaría reconociendo que el perfeccionamiento del profesorado es, en realidad, incompatible con su confinamiento al papel de *cumplir* las líneas generales del currículum. Se estaría reconociendo que el desarrollo del profesor y el del currículum están fuertemente ligados entre sí.

Una última implicación, creo yo, es que cuando nos damos cuenta de lo que el tiempo significa para los profesores, la conclusión inmediata es que resulta necesario devolverle al profesor su tiempo, tanto cualitativa como cuantitativamente, y darle ocasión de hacer cosas sustancialmente educativas con ese tiempo. Si hacemos esto, el tiempo ya no será el enemigo de la libertad del profesor, sino su compañero de camino y su apoyo.