

LOS TIEMPOS DE LA ESCUELA: del discurso al cambio

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela

DEL TIEMPO ESCOLAR COMO PROBLEMA DE ESCENA Y DISCURSO

El tiempo representa un concepto clave para el pensamiento y la vida, una categoría de alcance simbólico y material que los hombres adquirimos y utilizamos como medio de orientación y de saber (Elias, 1989). Condición necesaria, aunque no suficiente, para establecer las posibilidades y límites del quehacer humano, la medida de la historia o la transición del negocio al ocio, del trabajo al sosiego.

En este sentido, no debe ignorarse que el modo de vivir la relación con el tiempo es un aspecto importante de las culturas y de las personalidades individuales, que funciona simultáneamente como causa y consecuencia de ciertos valores y formas de interacción social (Durán, 1985). De hecho, las ideas del tiempo no son innatas, ni se aprenden de modo automático, sino que son construcciones intelectuales, a juicio de Whitrow (1990), resultantes de la experiencia y la acción.

Aunque caracterizado por rasgos genéricos que son reconocibles en las diferentes fases que atraviesan el desarrollo de la civilización humana, coincidimos con Husti (1992) en que cada época elabora una concepción propia del tiempo, atendiendo a sus condiciones políticas, económicas, culturales y sociales. En la sociedad contemporánea, una vez que se redescubre su valor, es un tiempo relativizado, subjetivo, multiforme y adaptable. En síntesis, un tiempo plural que se amplía o reduce con los individuos y su calidad de vida; además de constituir una reivindicación y un derecho por concretar en términos de responsabilidad y libertad sociales, máxime cuando el hombre en la moderna sociedad industrial depende del tiempo en mayor medida que cualquiera de sus antepasados.

Para la enseñanza, al igual que para muchas de las prácticas sociales que trasladan sus concepciones y formas de hacer a estructuras organizativas orientadas por criterios de cierta racionalidad (el deporte, el comercio, el turismo, la religión...), el tiempo también representa una variable en auge. Probablemente la dimensión más sustantiva en el ajuste de las tareas que han de concertar los diferentes actores pedagógicos, sobre cuya planificación, ejecución y evaluación se constata que profesores, estudiantes y público (padres, Administraciones y sociedad, en general) mantienen percepciones dispares.

La creciente estima por el tiempo, su caracterización como punto neurálgico en la dinámica del establecimiento escolar, de la vida cotidiana de los alumnos, de sus familias y del tejido social corre pareja a su problematización. Y con ella, a la búsqueda de soluciones que permitan pensar y

actuar con parámetros temporales más idóneos y aceptables para todos. Sin duda, un importante desafío para la modernización de la enseñanza y la innovación escolar (Husti, 1992).

Desde hace años, las respuestas surgidas contra la rutina de un tiempo escolar construido sobre plantillas y estereotipos horarios empiezan a plasmarse en investigaciones, reflexiones y experiencias de diversa índole (Pereyra, 1992). También en decisiones políticas, posturas sindicales o manifestaciones en la calle, extendidas con desigual énfasis por Europa y alguna de sus regiones (por ejemplo, en Bélgica y Francia, expectantes por la "reforma del calendario escolar"; y en Andalucía, Canarias y Galicia, inquietos ante la opción de un cambio en la ordenación de la jornada lectiva tradicional).

Sin embargo el problema no es nuevo, ya que desde antiguo, con la formalización de la enseñanza, el tiempo se inserta en los sistemas educativos dando forma a muchos de los indicadores interno-externos de la educación institucionalizada: a los períodos de escolaridad obligatoria, a la dedicación profesional y laboral de los profesores, a la extensión del curso académico, a la distribución de las materias, a la disciplina y al recreo, etc. Hay, pues, génesis y relato histórico en este tiempo, con propuestas y estructuras que se materializan en calendarios, horarios y pautas de ordenación tan objetivables como contables (sin que ello suponga pasar por alto su condición subjetiva, vivencial, con duraciones que varían de persona a persona).

Visto así, el tiempo escolar se sitúa en niveles equivalentes de apropiación, manipulación y uso al que registran otros tiempos sociales que otorgan dominio y triunfo: en el sistema monetario, los servicios públicos o la comunicación de masas. Como expresa Escolano (1992: 77) "el orden del tiempo escolar es, además de un sistema de cómputo y de planificación, una fórmula de poder, un compromiso entre la política y las costumbres, entre los intereses de la economía y de los profesionales de la enseñanza y la racionalidad organizativa de la escuela, entre los criterios de modernización y la liturgia". No es menos cierta la opinión de Hargreaves (1992: 33) cuando suscribe que "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". Por lo tanto, el tiempo no es sólo una categoría que escenifica o soporta la educación en la escuela, sino también un discurso que la explica e interpreta sociológica, cultural e ideológicamente.

Como *escenario*, el tiempo -junto con el espacio escolar- establece un marco de ambientación que las circunstancias institucionales de la escuela, sus decorados (pizarra, libros de texto, pupitres, etc.), técnicas y actores dotan de una imagen privativa, entre las más singulares y extendidas de las que se configuran en nuestras organizaciones sociales (acaso sólo equiparable a iglesias, instituciones militares y juzgados). Un escenario temporal de ritmos encajados unos dentro de otros en el que un número significativo de personas pasan la mayor parte de sus vidas (los docentes), del que casi toda la población tiene conocimiento por inmersión y sobre el que existe una relativa conciencia del derecho a participar en su tramoya -en mayor o menor grado- como niño, joven o adulto, ya sea como aprendiz, enseñante, padre o ciudadano.

Como *discurso*, el tiempo escolar abre perspectivas y dimensiones teórico-prácticas que permiten profundizar en el análisis e interpretación de los procesos educativos. Entre otras, en aspectos de naturaleza físico-biológica, filosófica, sociológica, antropológica, política, psicológica o estrictamente pedagógica (véanse Fisher y Berliner, 1985; Hargreaves, 1992; Caride, 1993; Feroso, 1993). No obviemos, tal y como indica Mitter (1992), que las teorías pedagógicas y sobre el aprendizaje han partido siempre, por lo menos implícitamente, de criterios vinculados a la

duración e intensidad de los influjos educativos en las personas, no sólo en un aspecto aislado de su socialización, sino también en toda la complejidad de sus contenidos y funciones. Además, como concluye el mismo autor, es importante fijarse en las coordenadas que establece el tiempo en los sistemas educativos, claves para su análisis: en nivel "sincrónico", para registrar de manera lo más sistemática posible el entramado espacio-temporal del sistema educativo propio de cada país; y en el nivel "diacrónico" para estudiar los datos espacio-temporales en cuanto portadores de contenidos culturales específicos. Consecuentemente, la estructuración del tiempo escolar se convierte en una vía de acceso privilegiada para la comprensión de la realidad escolar.

Por lo demás, que el tiempo de las escuelas posibilite un análisis en profundidad de la cultura organizativa e institucional que anida en los sistemas educativos, otorga a esta variable un significado operacional, inmersa en la necesidad de responder a obligaciones legislativas y administrativas dictadas por la Administración Educativa. Como apunta Fernández Enguita (1990: 194), el tiempo ha dejado de ser una dimensión abierta en la que transcurre la actividad del alumno "para convertirse, bajo la forma de calendario, horario o secuencialización de las tareas del profesor, en el organizador de la misma o, más exactamente, en la mediación a través de la cual otros la organizan".

TIEMPOS DIFERENTES EN ESCUELAS DIFERENTES

La hipótesis estratégica de la pluralidad de tiempos, que plantea como irrenunciable Ramos Torre (1992), incrementa el interés por el análisis del tiempo escolar desde una perspectiva comparada. De sus aportes, tanto en el estudio "diacrónico" como "sincrónico", pueden extraerse dos conclusiones básicas:

- a) las categorías temporales adoptadas por las instituciones educativas en cada territorio (país, región, nación, etc.) están asentadas en pautas convencionales, impelidos por la necesidad de aproximar, convalidar u homologar sus respectivos sistemas de enseñanza.
- b) la tendencia a uniformizar -como se sabe, definitiva en la regulación de los procesos de institucionalización educativa- no inhibe la impronta de significados locales, regionales, nacionales o internacionales en la adopción de tiempos diferenciales para ordenar la actividad escolar; se cumple así el principio sociológico de que la organización del tiempo escolar está estrechamente ligada a las formaciones sociales en las que se insertan la escuela y sus preferencias organizativas.

Los argumentos que subyacen en ambas conclusiones nos remiten al hecho de que la mayoría -sino todos- los ritmos cronológicos que prescriben en sentido amplio lo que conocemos como escolarización surgen de, y son perpetuados por, requerimientos sociales. Cuestión que ya anticiparon Sorokin y Merton (1937) al referirse al tiempo social y a los sistemas de calendario que rigen la vida de los individuos y de los grupos sociales: cuando estos se encuentran, provenientes de medios sociales y culturales diferentes, precisan de algún esquema temporal que sea igualmente inteligible para todos, si es que han de sincronizar y coordinar sus actividades. Lo que, cada vez

más, sucede con la educación y las instituciones que la dispensan. En este sentido, es notorio que en ellas acontece lo que, ya en otro texto, expone el funcional-estructuralista Merton (1984): "las duraciones estructurales o institucionalizadas, prescritas formalmente y respaldadas por la autoridad y el poder de las estructuras en las cuales se hallan circunscritas, son manifiestamente visibles y pueden anticiparse con confianza... La claridad y la relativa previsibilidad de las duraciones de este tipo modelan la conducta anticipatoria de los miembros de las organizaciones y de quienes non son miembros, pero de algún modo están orientados hacia ellas".

Sin embargo, la referencia a las condiciones formales o explícitas que ponen de manifiesto tiempos escolares equivalentes en contextos diferentes, debe completarse con una apreciación y valoración adecuada de lo que también representa su diversidad. Ésta existe y acredita pruebas que demuestran que en los sistema educativos el tiempo de las escuelas ha tenido y tiene cómputos, utilidades y marcas desiguales. En general, vinculadas a factores que tienen su origen en la climatología, la disponibilidad de recursos, las necesidades socio-económicas de la población, las redes de intervención social, los intereses grupales, las medidas político-legislativas, etc. Por supuesto, que de forma muy nítida en la concepción y modelo de organización escolar que se propugne y de las relaciones que ésta se desea que mantenga con la sociedad. En relación al tema, la dialéctica entre lo público y lo privado en la tutela de la enseñanza no es una cuestión trivial.

A lo anterior debe añadirse la enorme importancia simbólica del tiempo escolar en la sociedad contemporánea, ya sea en sus cantidades (por ejemplo: años de escolarización obligatoria y post-obligatoria ofertados y cursados) o cualidades (por ejemplo: aprovechamiento curricular en términos de éxito o fracaso académico), cuando es constatable que "un orden temporal normalmente compartido por un grupo de personas y exclusivo de ellas funciona a la vez como unificador y como separador (Zerubavel, 1981). O, más aun, cuando como destaca Nowotny (1975) la línea divisoria más importante entre sociedades modernas e industrializadas y sociedades tradicionales y sin industrializar parece ser el "valor" que se atribuye al tiempo como tal: en determinadas condiciones, el tiempo puede considerarse valioso o carente de valor intrínseco, relativamente escaso o abundante. Como ejemplifica, es ya clásico el estudio sobre los efectos del desempleo (Lazarsfeld y otros) en el que se demostró cómo, de la noche a la mañana, el tiempo pierde su valor para los parados, aunque dispongan ahora de mucho más tiempo o quizás por ello.

Considerando el rol que juega el tiempo en el sistema de valores de la sociedad actual, se entiende que buena parte de los esfuerzos educativos del sistema escolar consistan en inculcar a los alumnos un sentimiento de responsabilidad unido a la conciencia de no perder el tiempo. Los estudios realizados por Vásquez (1982) y Vásquez y Proux (1984) sobre niños emigrantes, pusieron de relieve que la palabra más utilizada en su lenguaje era "rápido". Para los autores, se trata de una palabra que ejemplifica la concepción del tiempo social en el país que los acoge: son niños para los que hablar del tiempo y actuar en el tiempo es sinónimo de velocidad; y "hacer rápido" una definición de la escuela. Además, en este contexto se buscará la lógica de concebir los programas como una "carrera contra el reloj", de no dar explicaciones aclaratorias "por falta de tiempo" o porque "vamos retrasados".

En conjunción con la vida moderna, el "rápido y bien" que cualifique a la tarea escolar será síntoma de su eficiencia, eficacia y productividad, mientras que el "lento y bien" o el "lento y reflexionar" pueden aparecer como contravalores (Vásquez y Proux, 1984: 161). Es evidente que en esta percepción del uso del tiempo escolar subyacen los códigos éticos, sociales y económicos introducidos por la doctrina taylorista en el sistema productivo, donde la obsesión por la eficiencia

comporta niveles altos de actividad y rendimiento al menor costo posible, ya sea monetario, instrumental o temporal.

Situando el problema en el *análisis micro-político* de la planificación y gestión de los tiempos escolares en la perspectiva comparada, las expresiones más objetivables de sus coincidencias y divergencias se identifican con aspectos que se refieren a:

- la duración del curso escolar: número de días lectivos y festivos en el calendario; fechas en que comienza y finaliza el año académico; determinación de los períodos intermedios (semestres, cuatrimestres, trimestres...)
- la configuración de la semana escolar: número de días lectivos, cantidad de horas y distribución semanal, períodos de descanso semanal.
- el tipo de jornada escolar: número de horas lectivas por día escolar, modalidades de jornada lectiva (de sesión continua, partida, intensiva, etc.), .
- la disposición del horario: horas de apertura y cierre de la escuela, distribución de las materias y actividades, duración de las sesiones de clase, tiempos de interrupción, etc.

En el *plano macro-político*, el análisis de los tiempos educativos implica situarse en cuestiones como las siguientes:

- la confrontación de la estructura graduada del sistema educativo: sus etapas y niveles, la extensión temporal de la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, de adultos, etc.
- la valoración de los períodos de escolaridad obligatoria y post-obligatoria, en relación a la idea de una educación permanente entendida como extensión de la acción educativa a todas las personas, en diferentes espacios y edades.
- la atribución de las responsabilidades políticas, legislativas y administrativas en la planificación y gestión del tiempo escolar: dirección de los centros, autoridades locales, regionales, nacionales y estatales.

Ejemplos de la desigual estructuración y desarrollo de estas dimensiones macro y micro-políticas del tiempo escolar pueden ser contrastadas en los trabajos del Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (1987 y años sucesivos) y de la Commission des Communautés Européennes - EURYDICE (1990); así como en las aportaciones de síntesis realizadas por Pedró (1989), Knight (1990), Caride (1992) y Pereyra (1992).

Precisamente, como interpreta Knight (1990), muchas de las excéntricas variaciones nacionales desafían a una justificación racional, de tal modo que las diferencias que existen entre países aparentemente similares parecen ser creadas no tanto por las costumbres locales o las circunstancias, cuanto por antiguas decisiones burocráticas que se perpetúan como tradición, reflejo de la propia cultura o idiosincrasia como si se tratase del vestir o el cocinar. Así puede suceder que en la mayoría de los países (en Europa, Asia o América) el año o curso escolar no esté verdaderamente diseñado. Simplemente -reflexiona Knight- se ha ido desarrollando en función del resultado de los festivales religiosos, del calendario agrícola, del caluroso verano, de los cierres de las empresas y de las vacaciones familiares. En consecuencia, intentar reformarlo supone enfrentarse a la sagrada tradición.

EL TIEMPO ESCOLAR Y LOS CAMBIOS EDUCATIVOS: LA JORNADA COMO DILEMA

Como hemos señalado, el problema del tiempo escolar, concretado en calendarios, modalidades de jornada lectiva, horarios, duración de la escolaridad, etc., se remonta a los inicios de la organización formal de la enseñanza, promoviendo una costumbre que las legislaciones en materia educativa recogen y, en buen grado, prolongan hasta la actualidad.

En España, sus precedentes se sitúan en las escuelas monásticas y, más tarde, en las llamadas escuelas de "primeras letras" (siglos XVII-XVIII), aún cuando en sentido estricto debe esperarse hasta 1838 para que en el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental (art. 16) se estableciese una jornada de dos sesiones (tres horas de mañana y tres de tarde), correspondiendo a las Juntas Locales fijar la hora de entrada y salidas de los centros escolares. En 1923, el Estatuto del Magisterio determinará la duración de la jornada diaria en cinco horas (tres de mañana y dos de tarde), fundamentando su opción en los ritmos laborales, el cientifismo reinante (en relación al desarrollo de los estudios provenientes de la Higiene, la Arquitectura Escolar y de la Pedagogía Fisiológica) y en un mejor conocimiento de las realidades escolares.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera, las preocupaciones por los aspectos estructurales de la educación implicarán una relativa atención por los horarios, hasta el punto de derivar en una incipiente regulación de la jornada escolar continuada: "circunscrita a escuelas con un edificio y campo, que reúnan las debidas condiciones higiénicas, pues el trabajo educativo tiene más unidad, se ahorran los niños una salida de sus casas, se metodiza mejor el trabajo e incluso se da más holguera y tranquilidad a los padres; pero -añade- cuando la casa-escuela no reúna las condiciones apetecibles, sólo podrá emplearse el horario interrumpido, ya que el continuo deja a los niños menos tiempo para la ventilación y la limpieza de los locales". En la práctica, el peso específico de esta jornada continuada será irrelevante; siendo destacable el hecho de que el edificio escolar (la casa) constituya un claro determinante de la organización del tiempo escolar.

En el franquismo, al menos hasta los años setenta, no se aportan nuevas perspectivas sobre el tiempo escolar, exceptuando algunas adaptaciones de los horarios a las realidades productivas agropecuarias que afectaban, por períodos, a un número importante de los escolares del medio rural.

Tampoco el desarrollo tardofranquista, orientado a resolver mediante planes específicos las "necesidades nacionales", provocará modificaciones relevantes en el tiempo escolar, si bien se instaure una nueva filosofía en su utilización como corolario de una escuela entendida como "instrumento productivo", que tiene un "interés decisivo en la marcha económica de la Patria". De este modo, acudiendo a los aportes derivados de las teorías del capital humano, se pasa de valorar el factor tiempo como un condicionante de la escolarización masiva a entenderlo como un elemento básico para la eficacia de esta escolarización: una de las principales vías de la racionalización del quehacer educativo. Observamos así como entran en juego criterios pedagógicos, sociales y económicos en la distribución del tiempo escolar, con la pretensión de acompañarlo con los horarios laborales que se imponen en la sociedad tecnocrática.

En el Libro Blanco de la Educación y en la posterior Ley General de Educación (1970), el tiempo de la escuela justificará su ordenación en base a dos factores: los fisiológicos y

psicopedagógicos (fatiga, atención, higiene, etc.) y geográfico-sociales (clima, régimen laboral, etc.). Aunque se expresa que no se pretende la uniformización de los tiempos escolares, en la práctica no se consigue otra cosa, dado el sometimiento de la educación y de la escuela a una concepción netamente gerencial y empresarial.

En la transición democrática tendrá lugar una reducción efectiva del tiempo escolar, ya propuesta en la LGE. En ella se fijó en 220 días el número de días lectivos del año escolar, pasando a quedar reducidos a 185; lo que implica una reducción horaria superior al 15 por ciento. Además se concentra la semana lectiva de lunes a viernes, limitando los sábados a las actividades deportivas y culturales (extraescolares) hasta producirse una pérdida progresiva de ese día. A lo que cabe añadir el proceso de descentralización, la preocupación por las mejoras laborales y profesionales de los docentes que dinamizan los Sindicatos de Enseñanza y los Movimientos de Renovación Pedagógica... en conjunto incidentes en una toma de decisiones política y administrativa que modifica los tiempos escolares en algunas Comunidades Autónomas, ya sea con carácter provisional, experimental o cuasi-definitivo.

En este decurso histórico, y al margen de la importancia que tradicionalmente se le ha concedido a la ampliación de la escolaridad obligatoria, el tiempo escolar apenas aparece como un elemento tensional en las comunidades educativas. A diferencia de la situación actual, cuando se pone de relieve su potencial conflictividad con motivo del debate o adopción de modalidades alternativas en la configuración de la jornada escolar.

En sus propuestas se apuntan circunstancias o motivaciones hasta ahora poco consideradas en el ámbito de la organización escolar española: razones comparativas al referirse a una hipotética homologación con jornadas europeas; pragmáticas, que van desde el argumento de la necesidad de ajustarse a los ritmos productivos y familiares, hasta la economía de los centros o la disponibilidad de tiempos personales para la recreación, lo lúdico o la formación autónoma; o psicopedagógicas, al remitir la innovación a la mejora de las prácticas educativas y de sus resultados, a la reducción del fracaso escolar o a una mayor integración de la escuela en la comunidad.

De este modo, sin que los planteamientos del cambio de jornada estén suficientemente avalados por criterios científicos o técnicos, en un clima de opinión que reduce las perspectivas del cambio de jornada a la contraposición entre la de sesión única a la de sesión partida, se valida como variable independiente lo que no ha sido más que una variable interviniente o mediadora: el día escolar y su correspondiente horario. Una validación que para algunos interlocutores convierte en altamente trascendente las resoluciones que se adopten, infiriendo su repercusiones en la orientación de las reformas de la escuela y del sistema educativo en su conjunto. Por ejemplo, en opinión del Almeida (1985), la defensa de la jornada única supondrá superar la imagen de una escuela concebida a modo de "caverna singular", dado que mantener la doble sesión tradicional implica perpetuar el anacronismo de una escuela de reclusión vespertina, "ejemplo de subdesarrollo e infrautilización de posibilidades... siendo el mayor disparate que comete la organización escolar española habría que proceder a un cambio estructural vinculado a la supresión de la diaria sesión de tarde".

Frente a percepciones de esta índole, posiblemente mediatizadas por la subjetividad que subyace en muchas de las tesis empleadas ante el cambio, incluso en términos de confrontación o polémica, cabe señalar que las repercusiones asociadas a un cambio en la jornada escolar tradicional obligan a distinguir entre profesores y alumnos, y a éstos entre sí. Y por supuesto a valorar diferencialmente los efectos de este cambio en las realidades familiares y sociales en las que se inscribe la escuela y los procesos educativos. Pensemos, por ejemplo, que sociológicamente el

tipo de jornada escolar incide de forma desigual en los medios rural y urbano, afectando de modo distinto a la igualdad de oportunidades formativas y sociales de la infancia y de sus familias ante el hecho educativo; particularmente en lo que atañe a sus posibilidades de acceso a una formación integral (cultural, deportiva, artística, etc.) en el tiempo libre, condicionadas por la heterogénea oferta de estas actividades en un mercado todavía muy dependiente de la iniciativa privada. Por lo demás, lo que en un principio se plantea como una opción positiva para la utilización autónoma del tiempo libre conducirá en muchos casos a una mayor atención al televisor, al abandono en la calle o a un incremento notorio de "horas instructivas" complementaria (idiomas modernos, informática, etc.), reconvirtiendo el tiempo disponible de los niños en una transición "de la esterilidad a la hiperocupación" (Trilla, 1993).

Advirtamos, sin entrar en valoraciones de naturaleza psico-pedagógica, biológica, económica, organizativa, etc., que la insistencia en un discurso en el que se contraponen ventajas e inconveniente de una u otra jornada (única versus partida) conduce a un planteamiento que además de polémico resulta improductivo; poco o nada significativo si se pretende resolver adecuadamente el desafío que suponen los tiempos escolares en la sociedad contemporánea, más allá del reduccionismo que implica un cambio que afecte tan sólo a la jornada lectiva (Caride, 1994).

Ciertamente, porque no debe ni puede reducirse a una cuestión en la que simplemente se confronten dos opciones, considero impensable abordar el dilema de la jornada escolar sin que previamente se resuelvan los aspectos que afectan a la definición de lo escolar y a su cometido social. En otras palabras, sin que se responda convincentemente al interrogante ¿qué escuela para qué sociedad?

En esta línea, cualquier cambio deseable en la escuela debe partir de la inequívoca definición de su papel institucional en la comunidad, como servicio público e institución comunitaria abierta a la sociedad en el marco de una sociedad constantemente abierta a la escuela. Las dificultades implícitas en este logro deben permitirnos admitir con honestidad lo discutible que resulta asociar una efectiva transformación institucional de la educación al tipo de jornada escolar. Expresado de otro modo, no es muy justificable la opinión de que por la mera reordenación de los tiempos (curriculares, familiares, sociales) de los agentes educativos (profesores, padres, alumnos) tengamos otra escuela y otra educación: más libre, mejor contextualizada y de mayor calidad.

Y por decisiva que sea la modalidad de jornada lectiva implantada, es obvio que en la sociedad actual las dificultades no se reducen al educar en la escuela ni a las formas en que ésta debe organizar y gestionar su actividad instructiva, culturizadora o socializadora. La educación de hoy exige también una preocupación por lo "extraescolar", por lo formativo y educativo en lo que se ha dado en llamar tiempo libre, como dimensión que reta al quehacer de la escuela, de las familias y de cualquier instancia comunitaria. Como explica Frabboni (1993) el telón de la extraescuela supone un proyecto integrado de escuela más entorno, en base a la hipótesis pedagógica del intercambio de las recíprocas oportunidades culturales "según el proyecto educativo de una escuela que no sólo sale con mucha asiduidad al entorno que la rodea para elevar los patrimonios y los recursos 'formales' e 'informales' de éste a la categoría de aulas didácticas descentralizadas, sino que al mismo tiempo también se deja recorrer, compartir y, en última instancia, utilizar por la colectividad social en la hipótesis del proyecto de una escuela *maison de la culture*".

Como es imaginable, una planificación educativa que asuma el alcance de estas reflexiones debe pensarse para actuar de otra manera, ya que políticamente reclama el respecto a la participación colectiva en el marco de una efectiva descentralización en la toma de decisiones que afectan a la

organización, estructura y desarrollo del sistema educativo en espacios geográficos y sociales concretos: desde la Administración del Estado a las Autonómicas y Locales, desde los Consejos Escolares del Estado a los de cada municipio y centro escolar, desde la concepción de las reformas educativas a sus prácticas específicas en cada aula, escuela, comunidad o distrito educativos.

En este contexto, debe ser un objetivo básico de las Administraciones educativas el orientar los horarios lectivos del profesorado y de los alumnos en base a pautas diferentes de las que conocemos, con las adaptaciones precisas respecto de su permanencia o dedicación al centro. Siempre con la perspectiva de conseguir nuevas estructuras y dinámicas organizativas en las escuelas, desde las que se haga factible la asunción de procesos auténticamente innovadores. Tal vez, sólo así, podrá contribuirse a redefinir la escuela aprovechando el discurso de sus tiempos: una escuela que, como apunta Pérez Gómez (1992) debe aportar condiciones para recrear la cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. (1985):** "La escuela española como caverna singular". *Educación y Sociedad*, nº 4, ps. 101-112.
- CARIDE, J. A. (Dir.):** *A xornada escolar de sesión única en Galicia*. Instituto de Ciencias da Educación/Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 3 vols. (Informe final).
- CARIDE, J. A. (Dir., 1993):** *A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: conclusións xerais e criterios de actuación*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- CARIDE, J. A. (1994):** "La Jornada escolar. Estado de la cuestión". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 221, ps. 68-69.
- COWAN, B.J. y WRIGHT, N.G. (1989):** "The Compressed Day: Politics and Management". *School Organisation*, vol. 9, nº 1, ps. 85-102.
- COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES - EURYDICE (1990):** *Tábleaux relatifs au calendrier scolaire dans les Etats membres de la Communauté Européenne 1990*. EURYDICE, Bruselas.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (1987 y ss.):** *Zeit in der Schule*. DIIPF, Frankfurt.
- DURÁN, M. A. (1985):** "Las bases biológicas de la estructura social". En CAMPO, S. Del (Coord.): *Tratado de Sociología I*, Taurus, Madrid, ps. 93-111.
- ELIAS, N. (1989):** *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ESCOLANO, A. (1992):** "Tiempo y educación. Notas para un genealogía del almanaque escolar". *Revista de Educación*, nº 298, ps. 55-79.
- FERMOSO, P. (Ed., 1993):** *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. PPU, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990):** *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI, Madrid.
- FISHER, C. W. y BERLINER, D. C. (Comps., 1985):** *Perspectives on instructional time*. Longman, New York.

- FRABBONI, F. (1993):** "La Europa de 1993 alza el telón sobre la extraescuela". *Papers* (monográfico "entre la escuela y el entorno"), ps. 7-8.
- HARGREAVES, A. (1992):** "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". *Revista de Educación*, n° 298, ps. 31-53.
- HUSTI, A. (1992):** "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo". *Revista de Educación*, n° 298, ps. 271-305.
- KNIGHT, B. (1990):** *Managing School Time*. Longman, Essex.
- PEDRÓ, F. (1989):** "Calendario y horarios escolares en los países miembros de la CEE". *Bordón*, vol. 41, n° 1, ps. 163-175.
- PEREYRA, M. A. (1992):** "La construcción social del tiempo escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, n° 206, ps. 8-12.
- PEREYRA, M. A. (1992):** "La jornada escolar en Europa". *Cuadernos de Pedagogía*, n° 206, ps. 14-23.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1992):** "Una escuela para recrear la cultura". *Cuadernos de Pedagogía*, n° 207, ps. 48-54.
- PETRACCHI, G. (1986):** *Tempo scolastico*. Edt. la Scuola, Brescia.
- SOROKIN, P. A. y MERTON, R. K. (1937):** "Social Time: A Methodological and Functional Analysis". *American Journal of Sociology*, n° 42, ps. 615-629.
- TRILLA, J. (1993):** "El tiempo disponible de los niños: de la esterilidad a la hiperocupación". *Papers* (monográfico. "entre la escuela y el entorno"), ps. 9-10.
- VASQUEZ, A. (1982):** "Temps social/temps cultural". *Enfance*, n° 5, ps. 335-350.
- VASQUEZ, A. y PROUX, M. B. (1984):** "La maitresse dit que je suis lente: représentations de l'école française dans le discours d'élèves inmigrés". *Revue Internationale de Pédagogie*. vol. 30, n° 2, ps. 115-170.
- WHITROW, G. J. (1988):** *El tiempo en la historia: de la evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal*. Crítica, Barcelona.