

# Itinerario reflexivo sobre un tema recurrente para el futuro de la enseñanza pública española

## ¿Jornada única o jornada continuada? ¡No es ésa la cuestión!

**Miguel A. Pereyra**

**Catedrático de Educación Comparada. Universidad de Granada. Secretario de la Comparative Education Society Europe (CESE)**

... el camino de la nueva educación no se puede seguir tan fácilmente como el viejo camino, sino que es más penoso y difícil. Así lo seguirá siendo hasta que alcance su mayoría de edad, y esto exigirá muchos años de serio trabajo cooperativo por parte de sus adheridos. El mayor peligro que amenaza a su porvenir es, creo, la idea de que sea un camino fácil, tan fácil que pueda improvisarse su curso...

**John Dewey (1859-1952)**

**Experiencia y educación (1938)**

Definitivamente, la educación no es una cuestión de interés nacional en España. Si observamos con detenimiento cuál es el discurso público, el debate que de alguna manera se pergeña a nivel de la ciudadanía sobre los temas y los problemas relacionados con la educación y la enseñanza de nuestros hijos e hijas, advertiremos que son cuestiones más bien episódicas las que parecen interesar a nuestro público. Como expresión sintomática de esta situación nuestra, los media parecen no preocuparse por lo que, retóricamente, se considera el motor de la vida y el cambio social. Todavía, que yo sepa, falta por investigar cuál es el impacto real y la difusión que tiene entre el público el contenido de la hojas o secciones de educación que aparecen semanalmente en bastantes periódicos nacionales o provinciales desde principios de los años ochenta. Por su contenido, también de corte igualmente episódico y sobre todo dirigido a los profesionales de la enseñanza, no creo que estas hojas despierten el interés de la ciudadanía en general. En realidad, tampoco creo que interese a los llamados poderes públicos generar y potenciar el debate sobre la Educación, aún cuando desde hace ya una década seguimos viviendo tiempos de reforma de todo el sistema educativo.

Para ilustrar esta situación acaso baste advertir qué programas se han puesto en marcha en estos últimos años en la omnipresente televisión (pública y privada) o en las franjas horarias más atractivas de las cadenas de radio más oídas. No sería temerario concluir que aquí lo que interesa, aunque sea dicho de forma un tanto superficial, son las huelgas del profesorado, los accidentes escolares, la subida de tasas o los cambios del calendario escolar. Precisamente, este último tema, objeto del presente artículo, es uno de los que ha despertado mayor interés en los últimos años en España, al igual que en otros países de nuestro entorno, como Francia e Italia. En estos países, en cambio, habría que decir que el debate público ha resultado más activo y, en algunos aspectos, provechoso que entre nosotros.

Lo cierto es que la introducción de una jornada escolar única o continuada, que concentra todo el trabajo escolar en una sesión, frente a la tradicional, la partida, ha dividido, de alguna manera, e incluso confundido, a la opinión pública, al profesorado y a los padres y madres de nuestros escolares. De hecho, en los últimos tiempos podemos encontrar numerosos sueltos de periódico en los que se tercian informaciones sobre millares de escolares y de padres que salen a la calle en manifestación a pedir jornadas escolares intensivas o continuas, en tanto que muchas APAs muestran abiertamente sus reservas -o cuando no su rechazo- a la implantación generalizada de la jornada escolar única o continuada. A esto se añaden diversos alegatos del profesorado a través, sobre todo, de sus sindicatos, para los que en algunos casos conseguir la jornada continuada es una «reivindicación histórica» que puede «mejorar la calidad y dignificar la profesión» (al poder disponer de mayor tiempo real para su formación continua, por ejemplo), si se garantizan, entre otras cosas importantes, las actividades complementarias y de carácter gratuito en horario de tarde. Las diversas administraciones educativas emiten o, en su caso, sancionan comunicados y medidas precautorias que, en general, han conducido a la formación de comisiones de estudio, a la elaboración de informes de investigación y, finalmente, a la regulación más o menos definitiva de las experiencias que, desde 1986-87, se han implantado en comunidades como Canarias y Galicia, pioneras a la hora de abordar el tema y la experimentación de la reforma de la jornada escolar, poco después de ser también introducida en algunas zonas o distritos escolares de Andalucía.

Pero, dentro del ambiente de creciente enrarecimiento y deterioro institucional de la vida pública española, que, aparece acompañado de una cada vez más preocupante desmovilización y atonía de la ciudadanía, en un país como el nuestro cuya sociedad civil se ha caracterizado y continúa caracterizándose por su debilidad en tanto que el Estado no ha logrado por entero despegarse y remontar su desgraciado pasado, la cuestión de la jornada escolar parece haber perdido por momentos parte del protagonismo alcanzado en los últimos años. No obstante, creo que esta percepción no es cierta. Al contrario, sigue preocupando a los padres y madres, al profesorado, a las administraciones educativas y a los diferentes agentes e instituciones sociales relacionados con todos ellos. En realidad, el relativo letargo en el que se encuentra el tema no difieren de lo que ocurre con situaciones similares relacionadas con otras tantas cuestiones referidas a la reforma de la LOGSE, que también han perdido, impulso ante la incapacidad real de llevarse a cabo de forma efectiva -y en el tiempo inicialmente previsto- las medidas de mayor calado y complejidad, como lo es la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años para toda la población. En medio de una recesión económica grave, se intenta nuevamente impulsar el debate educativo con la difusión de nuevas medidas, políticamente presentadas a través de una especie de mercadotecnia más bien publicitaria. Las conocidas setenta y siete medidas que acaba de presentar el MEC, como estrategia de política de reforma educativa, apenas difieren de similares medidas tomadas por otros gobiernos europeos y, en general, del mundo, ante el agotamiento de las políticas de reformas iniciadas en la década de los ochenta. De hecho, nuestro Gobierno y los Gobiernos de nuestras autonomías en general, como otros, se muestran incapaces de movilizar al profesorado y a otros actores principales de los sistemas educativos para llevar a cabo dichas reformas, que, pretendidamente, legitiman programas políticos todavía de mayor calado. Todo ello, no obstante, necesario es decirlo, no desdice ni menoscaba el hecho de que algunas de las conocidas setenta y siete medidas difundidas recientemente por el MEC puedan, de materializarse, dar lugar a una serie de correcciones relevantes y provechosas sobre algunas políticas iniciadas al comienzo de la década socialista que han resultado inoperantes o, simplemente, desacertadas. Pero, obviamente, como ocurre con tantas

otras realidades sociales, no es sólo suficiente contar con la «buena voluntad» de los políticos que nos gobiernan.

## **CUANDO LAS REFORMAS SE HACEN POR ESLOGANES. UN MARCO PARA ESTRUCTURAR EL ANÁLISIS DE LA CUESTIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR**

A continuación voy a justificar la idea de que el contexto en el que desde hace unos años se producen las políticas que caracterizan nuestra reforma educativa difiere poco del de otros países, embarcados últimamente en lo se ha dado en llamar la segunda ola de reformas educativas (las que se proyectan y se inician en la década de los ochenta, para distinguirlas de aquéllas de los sesenta e inicios de los setenta). Si tuviéramos que caracterizar, con brevedad, el epicentro de esta poderosa ola habría que mencionar el papel protagonista que están teniendo las políticas mundiales de corte neoliberal de estos últimos años, orientadas al mercado y a hacer frente a la crisis aguda de acumulación, de generación de beneficios, del sistema económico internacional, porque ya es imposible hablar de sistemas nacional más o menos independientes. Dichas políticas, que afectan por igual a todo el sistema, está favoreciendo la consolidación de una tendencia de carácter global definida, en términos generales, por compartir una misma filosofía política y una misma concepción de la sociedad y la «comunidad» en particular.

De hecho, los políticos y administradores responsables de la elaboración, desarrollo y difusión de las reformas educativas de muchos países, independientemente de sus orientaciones políticas, parecen estar trabajando y proyectando sus reformas dentro de unos marcos similares de referencia y de comprensión de los complejos fenómenos sociales que se quieren afrontar. Paralelamente, y de forma sintomática, la producción de iniciativas y reglamentaciones políticas conducentes a «implementar» o llevar a cabo las reformas es asimismo similar, aunque todo ello pueda verse envuelto por un áurea de control democrático, de que todo se supedita a las votación de múltiples cuerpos, órganos, comisiones, nuevas burocracias cuasi autónomas que se superponen a formaciones institucionales y asociativas más tradicionales. Al difuminarse los límites, que deben mantenerse entre el Estado y la sociedad civil; estas nuevas prácticas sociales terminan por hacernos ver que la educación, la enseñanza, no es un tema político sujeto a debate público, sino más bien técnico aunque, eso sí, sujeto a «votación democrática» (**Whitty, Gewirtz y Edwards**, 1993). Un observador cáustico y veterano de esta realidad, el sociólogo británico de la educación **Roger Dale**, caracteriza esta tendencia, consolidada en su país por el thatcherismo, de política de «modernización conservadora» que no tiene en cuenta a los individuos a la hora de proyectar y llevar a cabo los objetivos económicos de los gobiernos, en tanto que se les controla cuando se formulan y llevan a cabo los objetivos sociales de reforma a través de recursos como los apuntados (Dale, 1989; 1990).

En medio de una retórica política que hace uso de parte de la semántica de las filosofías de la posmodernidad, se pondera la flexibilidad, la autonomía, la participación, la descentralización, la diferencia... cuando, realmente, lo que se está, pues, propiciando es la despolitización del proceso de reforma a niveles diferentes y diversos como, por ejemplo, el control y el poder real que ofrece el Estado o al profesorado o a los padres y madres a la hora de concebir la enseñanza y de participar efectivamente en su gestión. Refiriéndome ahora al caso del profesorado, el alcance de lo que significa autonomía, participación, flexibilidad, etc. no es tan real como el que pretende favorecer la nueva retórica. Habría que deconstruir, descomponer, la referencialidad de esa retórica, relacionándola, precisamente, con los contextos reales a los que alude, que no son otros sino los referidos

a la escuela y al mundo personal y social de sus actores, definido por las relaciones entre las personas y las condiciones sociales, las cosas, los objetos y los símbolos. Sólo entonces advertiríamos que las más de las veces las reformas educativas de nuestra época se convierten en una retórica más bien vacía a pesar de presentarse saturadas de un desquiciado sistema de eslóganes o conceptos crepusculares de contenido, pretendidamente, atractivo para el profesorado y la ciudadanía en general, sus destinatarios. Voy a tratar de explicar estas ideas, necesarias para comprender mejor la cuestión de la jornada escolar que nos ocupa, situándola de este modo en un contexto más global, que es realmente en donde se produce como tal cuestión objeto de interés general o, en nuestro caso, polémica.

### **Captar la opinión, crear eslóganes**

Con objeto de favorecer la acción social y obtener de la ciudadanía legitimidad para su gobierno y un consenso más o menos fácil, y pretendidamente eficaz, sobre los cambios sociales y económicos introducidos por la reforma política (algunos de una enorme envergadura y coste social, ya que suponen reestructurar los sistemas de producción y empleo), los gobiernos tratan de movilizar a las poblaciones y a los diferentes agentes sociales a través del uso de categorías, conceptos y etiquetas que refieran a creencias y mentalidades sociales consolidadas, a «patrones culturales de interpretación». Conceptos como «modernización», «mejora social» o «igualdad de oportunidades» descansan en la retórica secular de la fe en el progreso social y material y en el individuo y la igualdad. En realidad, este tipo de conductas no son solo propias de los estados modernos que se consolidan a partir de mediados del siglo XIX, sino que tienen una, historia de larga duración que comenzó a perfilarse en los orígenes de la modernidad. Precisamente, el historiador catalán **Josep Fontana**, recogiendo con agudeza el debate producido en las últimas décadas sobre el «estado moderno», manifiesta que uno de los errores más comunes de las formulaciones teóricas escritas sobre su construcción en la Europa que surge de la crisis social de los siglos XV y XVI, estriba en suponer que el «estado moderno» se fundaba en la preeminencia de la coerción como fuente de su legitimidad y poder. «Ningún estado dispone de fuerza suficiente para mantenerse largamente sin consenso. Lo esencial, como sostenían en el siglo XVII los británicos, era contar con la opinión» (Fontana, 1994).

En el caso de la educación, el papel que juegan las reformas educativas en los procesos de legitimación política de los gobiernos modernos ha sido objeto de renovada reflexión en los últimos quince años. En general, el tipo de literatura que más se ha prodigado sobre el tema se relaciona con enfoques técnicos o de corte gerencial) sobre la organización y gestión de las reformas, ya que se sigue asumiendo la creencia de que, a la hora de llevar a cabo reformas educativas o de producir cambios en la escuela, lo esencial es estudiar los efectos instrumentales que tienen las prácticas escolares, especialmente las del profesorado, con vistas a aplicar las mejores estrategias que lleven las reformas al éxito. Sin embargo, en los últimos quince años ha ganado terreno otra reflexión científica que, coloquialmente, se podría calificar de «teórica», empeñada en analizar cuestiones como el por qué fallan las reformas, por qué se producen y reproducen una y otra vez las reformas, o por qué «hay un abismo entre las muchas cosas que se dicen en el discurso político de la reforma y las que luego se aplican en la realidad cotidiana del aula», como hace poco manifestaba el sociólogo norteamericano **John Meyer**, cuya reflexión está avalada por una importante obra sobre el análisis mundial de reformas, que fundamenta con un trabajo empírico (véase, entre su importante producción, **Meyer**, 1977; **Meyer y Rowan**, 1977).

**Meyer**, en una buena entrevista de Jaume Carbonell para El País (7 de enero de 1992), calificó las reformas de «procesos retóricos, con un alto contenido universalista, científico y de racionalización, que se inspiran en sueños de regeneración de progreso social, pero que persiguen también la regulación y cohesión social, así como la eficacia económica. Son procesos ideológicos que pretenden superar la injusticia, la corrupción y la ineficiencia mediante la reeducación de los futuros ciudadanos en esta trilogía de valores; eficacia, progreso e igualdad... No hay que olvidar que se trata de sueños organizados en un mundo de sueños, y como tales nunca pueden materializarse en la práctica». Concretando todavía más esta aproximación al análisis de las reformas educativas, el teórico social de la educación norteamericano **Thomas S. Popkewitz**, ya conocido entre nosotros y que también participó con Meyer en el mencionado seminario, mantiene que el contenido de la nueva retórica que emplean las reformas pretende conculcar el problema espiritual y moral de hoy día, que, en pocas palabras, «consiste en despertar el deseo y la motivación que muchos creen perdidos» (Popkewitz, 1991). El propio Popkewitz empleó hace unos años el concepto de «sistema de eslóganes» con objeto de analizar la retórica que desplegaban las estrategias, ideas y contenidos de las reformas educativas que comenzaban a difundirse al iniciarse la segunda ola. Para él, «la potencia del eslogan estriba en que puede llegar a crear la ilusión de que una institución responde a su función cuando las necesidades e intereses a los que realmente sirve son otros distintos a los que manifiesta la publicidad. El eslogan puede sugerir reforma cuando realmente lo que genera es la conservación de las prácticas existentes... Con demasiada frecuencia aceptamos los eslóganes como realidades concretas y experimentamos los valores que los eslóganes condensan como expresiones de prácticas reales. Pero la historia de la vida social y de la escolarización sugiere que nuestras esperanzas y nuestros valores se elaboran en situaciones concretas que necesitan ser examinadas continuamente" (**Popkewitz**, 1980; véase también **Popkewitz, Tabachnick, y Wehlage**, 1982).

Para las modernas naciones-estado que se consolidaron a partir de finales del siglo XIX, todo lo relacionado con la educación y con la reforma educativa constituye un frente privilegiado de legitimación para los proyectos políticos de los gobiernos. El público asocia educación con las ideas más caras del proyecto histórico de la modernidad, de la Ilustración, como son el progreso y la mejora, el racionalismo y el universalismo, la movilidad e igualdad sociales, la tolerancia y el reconocimiento de las diferencias (**Popkewitz, Pitman y Barry**, 1986). Se mantiene, en consecuencia, la creencia de que sólo a través del razonamiento científico y de una política racional de intervención social que corrija las instituciones sociales, es posible lograr todo ello. Pero, obviamente, la «opinión» no se puede captar, cautivar y hasta capturar sino a través de una retórica o, de forma más específica, generando un tipo de lenguaje público (unas «prácticas discursivas», como decía el teórico social francés **Michel Foucault**, para referirse a los lenguajes cotidianos destinados a crear «régimenes [o patrones] de verdad»). En esencia, estos lenguajes remiten a ese legado de ideas fundantes que han conformado los «patrones culturales de interpretación» de la realidad en los que la gente están mentalizada. Es aquí cuando surten sus efectos los eslóganes. La «calidad de la enseñanza» y sus derivados, la "educación activa", "educación personalizada", "educación no sexista", "educación multicultural", la integración de los disminuidos y socialmente segregados, el desarrollo profesional de los docentes, o creaciones aparentemente más concretas como el DCB (Diseño Curricular Base), el Proyecto Educativo de Centro, son, de hecho, concreciones y artefactos modernos fundados en ese legado milenario al que nos estamos refiriendo. A modo de eslóganes, aparecen impulsado por una retórica laudatoria y edulcorada de una realidad material, en verdad, mucho más elemental, tozuda y, necesario es decirlo, penosa.

## De los eslóganes a las realidades

No creo pecar de frívolo si digo que el tipo de eslóganes o de conceptos crepusculares que saturan la retórica oficial de nuestra y de otras tantas reformas educativas se ha gastado bastante pronto; se han vaciado de contenido real, por muy atractivos y modernamente diseñados que aparezcan (aunque su supervivencia parece por momentos garantizada dado que las escuelas universitarias del profesorado o las nuevas facultades de educación, que en un principio se pensaba que podrían plantear serias resistencias o ser simplemente remisas a adoptar la nueva reforma, la están solícitamente difundiendo para formar a las nuevas generaciones del magisterio). Por citar un ejemplo muy concreto y creo que elocuente, me referiré a las carpetas o materiales curriculares que se prodigan últimamente, cuya creación ha fomentado diferentes administraciones del país para que, a modo de modelos, grupos de docentes ofrezcan textos alternativos y más activos que renueven su trabajo y sus prácticas cotidianas de enseñanza. Indudablemente, la idea es más que buena, pero puede quedarse en puro testimonio y, también, en una práctica oficial renovada de concebir las reformas educativas, porque, no es difícil constatar que las estrategias de reforma, basadas como en otras reformas transnacionales en el predominio de la psicología constructivista norteamericana, no están realmente comprometidas con la metodología que proponen las «carpetas».

De hecho, la retórica científica se contradice con el diseño de reforma que se propone, a pesar de la insistencia en que dicho diseño sea abierto y pueda adoptar estructuras formales diversas. Detrás de los alegatos en favor de un conocimiento que se entiende como socialmente construido, cambiante y múltiple, de favorecer la flexibilidad y la pluralidad metodológica, se fomenta una práctica educativa de corte tecnológico y administrativo, anclada en la tradición conductista norteamericana de la formulación y clasificación taxonómica de objetivos de contenidos y de actitudes o valores. Tanto hablar de la individualización, la personalización y el respeto de las diferencias para convertir estas categorías en homogéneas y hacer que la complejidad de las prácticas sociales, configuradas a través de la historia, parezcan independientes del tiempo y del espacio (**Popkewitz**, 1991). Realmente, lo que constituye el ser de lo que llamamos currículum, la selección y organización del conocimiento o los contenidos valiosos de la cultura para transmitirla en la educación de la niñez y la juventud de nuestra época, ha quedado relegado al enunciado de unos mínimos curriculares sobre los que no se ha propiciado realmente un debate social que suscite el interés de diferentes comunidades, grupos, asociaciones, instituciones científicas, culturales, sindicales... El alegato de la autonomía y de la flexibilidad que se le otorga al profesorado para intervenir en la construcción de sus proyectos curriculares de centro lo simula y escamotea, porque esta cuestión lejos de ser patrimonio de los que nos dedicamos a la enseñanza, es responsabilidad de toda la sociedad concretamente considerada. Como certeramente concluye **José Gimeno**, la reforma se sustenta en «un intervencionismo tan ingenuo como ineficaz que divulga "modas" para los profesores, por lo general a distancia de las posibilidades de hacerlas operativas en la práctica. Naturalmente, ésta va por otros caminos; no cambia con los lenguajes, aunque se estimule el consumo de conocimientos especializados» (**Gimeno y Pérez Gómez**, 1992).

En fin, la tecnología social que aporta el discurso y los textos de nuestra reforma, muy preocupada porque el profesorado distinga el qué, el cómo y cuándo enseñar, oscurece el hecho de que el currículum es, en esencia, una entidad espacio-temporal en la que se materializan ciertas prácticas, ciertas tecnologías y ciertos procedimientos institucionales que no basta con definirlos y -«lo nunca visto»- llevarlos a un texto legal con rango de ley

orgánica (véase el art. 14 de la LOGSE, que define lo que es currículum, un concepto que, por lo demás, viene estando sometido a un debate científico muy plural y a veces contradictorio). El currículum y todo lo que el mismo significa es, básicamente, un producto histórico, subjetivado en su caso por el profesorado a partir del filtro, de los lentes, que median en él y sus «patrones culturales de interpretación» de la realidad.

El concepto de currículum remite históricamente a lo que significa su semántica, derivada de la vieja frase de *currículum vitae*: a «curso» de la escuela (**Hamilton**, 1989). Y este «curso», y todo lo que lo contiene, se materializa de forma todavía más concreta en la jornada escolar, el concepto que comprende y a la vez ensambla el mayor número de temas y contextos configuradores de la vida de la institución social que se pretende cambiar mejorándola. En realidad, no hay cambio ni reforma educativa verdadera si no se aborda de forma plena esta cuestión.

## LA JORNADA ESCOLAR COMO ESLOGAN

En los últimos años he tenido la oportunidad de reflexionar sobre la jornada escolar, y de escribir algunos artículos en los que he tratado de esbozar una descripción contextual del estado de la cuestión a la luz del debate científico y social que se ha generado en nuestro país y en otros de nuestro entorno (**Pereyra**, 1992a). En el presente artículo prefiero evitar el resumen o la simple amplificación de lo escrito para tratar de esbozar lo que creo debería ser el itinerario de reflexión útil para abordar, desde el mundo de la docencia y de los docentes, el análisis de esta cuestión. Mi artículo sintetizará algunos puntos relacionados con la jornada escolar que se relacionan con el debate generado últimamente sobre ella, con objeto de desenvolver su problemática, lo que obliga a cuestionar y a someter a examen la jornada escolar entendida como cuestión. El artículo tiene, a su vez, carácter informativo, al ofrecer un balance documentado sobre cuál es la situación actual de la jornada escolar en los países de la Unión Europea. Aquí actualizaré, completaré y, en su caso, corregiré lo que previamente había publicado sobre el particular. En este sentido, el artículo incluye más adelante una serie de tablas y gráficas derivadas de la información que sobre la jornada escolar acaba de publicar el EURYDICE, la base documental y de datos oficiales sobre los sistemas educativos de la Unión Europea.

Quisiera matizar un poco lo que acabo de afirmar sobre que el itinerario de reflexión que propondré lo escribo desde el mundo de la docencia y de los docentes. Acaso no esté de por demás anotar que las ideas que vuelco en este artículo son producto de la reflexión de un docente que tiene como cometido socialmente asignado la reflexión de carácter teórico sobre la educación. Sin embargo, no concibo mi reflexión como parte de un «practicismo» científico destinado a la formulación de directrices e indicaciones destinadas bien a los políticos bien a los prácticos, a los trabajadores de la enseñanza. Trato de escaparme y de renunciar a ese cometido tan característico de los teóricos o expertos, por otra parte muy común entre los que nos dedicamos al campo de la educación comparada (**Popkewitz y Pereyra**, 1993). Estoy convencido de que la reflexión teórica tiene utilidad para los que actúan en la praxis si se reaprovecha con sentido; si permite a los prácticos, en definitiva, «hacer conscientes las propias premisas sobre las que se basa la praxis respectiva con sus limitaciones, para abrir así nuevas posibilidades y mejorar la praxis misma» (**Tenorth**, 1988).

He dicho prácticos siendo consciente de que entre trabajo teórico y trabajo práctico no existe separación, por tensa que sea la relación entre teoría y práctica que tanto embarga al docente y a los que nos dedicamos a su formación. El trabajo teórico es, esencialmente,

un trabajo práctico, de búsqueda, de tanteo, de aproximación. Como estamos viendo, toda práctica, por muy instrumental que parezca, está orientada por una teoría, manifiesta o no. Los «patrones culturales de interpretación» que nos orientan son, eminentemente, de naturaleza teórica. En este orden de cosas, hay que entender que la realidad, nuestra realidad más inmediata, no puede ser conocida a través del puro acercamiento sensible e inmediato a sus cosas, a sus acontecimientos, a sus relaciones porque la realidad no es una cosa que habla por sí misma, sino un acontecer que se ha ido construyendo a partir de las interacciones sociales de los hombres y mujeres en el tiempo.

### **La «visión común» de la organización del tiempo escolar**

La ironía de nuestra reforma estriba en que la abundancia de retórica a la hora de presentarnos los grandes cambios que tenemos que afrontar para «modernizar» España y alcanzar el anhelado progreso, no se ha visto acompañada de planteamientos reales y genuinamente eficaces que permitan sentar las bases de una reorganización o reestructuración de la escuela y de su medio ambiente político, proyectándose en el interior de las aulas pero, sin perder nunca de vista, que “explicar el aula 1990, sólo desde dentro es no haber entendido lo que es la enseñanza» (**Contreras**, 1990, cursiva añadida). Necesariamente, ello obliga a renovar las prácticas sociales de enseñanza, el trabajo del profesorado y la gestión de las escuelas para transformarlas en genuinas comunidades educativas dinámicas, desburocratizadas y descentralizadas positivamente. Lo que no significa, y quiero dejarlo muy claro, generar una suerte de *laissez faire* administrativo o la extinción de todo tipo de reglamentación de nuestras escuelas, cuando es una necesidad y un deber social disponer de regulaciones apropiadas a esta institución social que la orienten, la controlen democráticamente y la evalúen de forma apropiada a su naturaleza. En fin, un cambio que haga posible la aclimatación entre nosotros de una sólida cultura de la escuela para el tiempo presente. A la hora de hacer esta clase de apreciaciones, no olvido, sin embargo, que el esfuerzo desplegado en toda esta década en la reforma de nuestro sistema educativo ha sido enorme, y que nunca en nuestra historia se ha invertido tanto en educación y se han abierto tantos espacios favorecedores del cambio social. Pero creo que, al final de este ciclo, lo que tenemos es una sobrecarga de retórica, casi extenuante, y una misma escuela, tan socialmente limitada y aburrida como la de siempre.

Es cierto que se ha querido cambiar el currículum, adoptando las nuevas concepciones y los lenguajes elaborados a partir de la «nueva» sociología de la educación anglosajona; también lo es que se han hecho esfuerzos por motivar al profesorado para que actualice y mejore su trabajo con una serie de medidas innovadoras, pero el contexto en el que éste se produce se ha dejado inalterable, tanto en lo referente a la dimensión espacio como a la de tiempo. ¿Qué nueva arquitectura escolar se ha pensado, si realmente se ha pensado sobre ella, y se ha construido? ¿Qué nuevo concepto de tiempo escolar ha nutrido la organización de la jornada escolar tanto de los escolares, el profesorado y los propios centros? De lo primero no voy a hablar ahora; de lo segundo, me gustaría proponer una interpretación del debate habido últimamente sobre la jornada escolar como una muestra de su conversión en un eslogan más de la reforma.

Creo que la retórica de la reforma, por muy sano intelectualmente que sea su contenido, no se proyecta en una escuela renovada porque su modelo de organización sigue siendo el secular, inmutable y uniforme de siempre, con sus horarios fijos, sus mismas aulas, sus mismas rutinas... Lo que los sistemas educativos están demandando de la escuela son, como sostiene la pedagoga franco-húngara **Aniko Husti**, una conocedora de estos temas

comprometida con una visión muy práctica y a veces funcional de la cuestión, «cambios profundos, fijándose para ellos una serie de objetivos, como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos, etc., objetivos todos ellos que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil» (Husti, 1992).

La «visión común» de la organización del tiempo escolar del profesorado -y de la Administración, que lo avala y lo fomenta- es un tiempo de naturaleza «técnico-racional»; un tiempo concebido como una variable «objetiva» de naturaleza básicamente instrumental, como una fuente de recursos o medios que puede ser aumentada, disminuida, dirigida, manipulada, organizada o reestructurada para acomodarse a propósitos educativos determinados (Hargreaves, 1993). Cuando la retórica aludida lo que debía fomentar son otras concepciones posibles del tiempo escolar más policrónicas.

Es cierto que hasta comienzos de los años ochenta el tema de la jornada escolar, de la duración del calendario escolar o -usando un concepto muy difundido en el lenguaje pedagógico francés- de los ritmos escolares, no llegó positivamente a preocupar a los sistemas educativos. En las reformas importantes de los años sesenta y principios de los setenta las cuestiones referidas a estos conceptos no fueron centros de interés o de cuestionamiento para los reformadores. Sólo en reformas muy aisladas y, en general, no oficiales y de carácter alternativo se planteó realmente el tema (como, por ejemplo, el movimiento de las escuelas Freinet en Europa). Pero, desde finales de los años setenta, la generación de experiencias y la producción de literatura científica sobre el tema ha sido y continúa siendo muy importante en cuerpo y contenido (Pereyra, 1992). Existe, por lo tanto, una reflexión básicamente consolidada sobre la cuestión que no ha sido, realmente, objeto de preocupación por parte de la reforma y sus reformadores. Creo que sí se ha tenido en cuenta el tema a la hora de establecer sólo un cómputo general evitándose, por ello, la reglamentación del número de horas lectivas de, por ejemplo, los ciclos de la enseñanza primaria, para los que sólo se fija un cómputo general de 1.750 horas. La LOGSE regula que son los centros quienes han de concretar y desarrollar el currículum de manera adecuada a las características del entorno y a las peculiaridades, intereses y necesidades del alumno, y, por ello, el profesorado puede estar facultado para organizar el tiempo de una manera diferente. Pero es aquí donde hay que situar la conversión de esta buena medida en eslogan.

### **¿Puede el profesorado concebir, imaginar, otro tiempo escolar que haga posible una jornada diferente y mejor?**

Primeramente, habría que constatar que la intervención del profesorado que antes veíamos es más bien ilusoria porque no se puede esperar que, de la noche a la mañana, se cambien unas prácticas sociales muy consolidadas sobre la organización del tiempo escolar si no se favorece y regulan de otra manera los horarios de las escuelas, de tal suerte que sea posible organizar el trabajo docente de otra manera. Sólo ahora, con la promulgación de las susodichas setenta y siete medidas de reforma, se piensa en dar alternativas a este tipo de cuestión que desde el inicio del movimiento de reforma de estos últimos diez años no se ha abordado sustancialmente.

Los horarios son percibidos por el profesorado como intocables; forman parte de esa serie de «medios» de supervivencia que está acostumbrado a emplear para moverse

dentro del sistema educativo (sobre el profesorado y sus medios de supervivencia en la enseñanza en el aula, véase **Lundgren**, 1988). El profesor sufre, sin duda, la rigidez del horario pero él mismo contribuye a que su rigidez, a que el tiempo escolar se perpetúe como un tiempo inmóvil. Por un lado, llega a desinteresarse por organizar diferentemente los horarios y el tiempo escolar porque, sencillamente, puede carecer de poder para ello; termina por desmovilizarse, aislarse en sus aulas-células y por adoptar una lógica de trabajo que hace muy difícil el diálogo profesional y el trabajo en equipo (**Lorti**, 1975). Pero, por otra parte, este tipo de prácticas conducen, entre otras cosas, a infravalorar el margen de libertad que realmente tiene. No es extraño que aparezca entre el profesorado un fenómeno contradictorio. Mientras pide, incluso exige, mayor libertad intelectual para el ejercicio de su profesión, recrea estructuras rígidas, cerradas y burocráticas, en el campo de la organización. El profesorado es, en fin, un claro exponente del ciudadano de la sociedad bloqueada que ha descrito el sociólogo francés **Michel Crozier**: «revolucionario como individuo, conservador como miembro de un grupo, el ciudadano de la sociedad bloqueada gana en los dos campos» (**Crozier**, 1977).

Pero fracturar las visiones estáticas del profesorado sobre la percepción, vivencia y uso del tiempo escolares, y sobre otras cuestiones relacionadas directa e indirectamente con ello, no es posible lograrlo, aunque sea de forma limitada, si no se sientan las bases de una visión renovada de la profesión docente y, necesariamente en nuestro caso, del funcionariado docente. La reforma ha renovado el viejo discurso de la vocación y el apostolado confesional o laico propiciando un clima de reflexión que, en este caso, ha cargado las tintas sobre el profesionalismo, la profesionalización, el desarrollo profesional del profesorado, convertidos todos ellos, y sus derivados, en conceptos estratégicos de reforma, de motivación y de movilización del profesorado. Mientras tanto, a los docentes se les sigue percibiendo como «semiprofesionales», incluso por buena parte de la literatura sería que se produce al efecto (cuando cada vez se hace más evidente en el mundo actual la imposibilidad de referirse a las «profesiones» teniendo como marco de comprensión de las mismas la tradición liberal anglosajona, que es la que se ha difundido mundialmente). Lo que existen, en realidad, son profesionales que interactúan dentro de un sistema de profesiones en el que se encuadra todo un conjunto de profesiones y protoprofesiones (**Abbott**, 1988; en español, una buena crítica de la literatura de las profesiones sobre el profesorado, en **Cabrera y Jiménez Jaén**, 1994, y el volumen 11 de *Educación y Sociedad* de 1990, que incluye, además de trabajos españoles, otros referidos al debate actual anglosajón sobre el profesionalismo docente).

La profesionalidad del docente como quehacer social se elabora, dentro de este sistema, en función del tipo de tareas y problemas concretos de la actividad socialmente asignada a éste; tareas, problemas y actividad que se determinan en cada momento histórico sobre la base de la singularidad del trabajo pedagógico comparado con respecto a trabajos profesionales. Pero la división del trabajo del docente y la forma de organizar la actividad pedagógica a él encomendada se ha construido históricamente desde la ignorancia, el menosprecio o incluso la represión de dicha singularidad. A la larga, ello ha conducido a desdorar de contenido a la profesión docente y a confirmar cada vez más la idea de que los docentes, como profesionales, son «ayudantes para aprender». Concibiendo que el carácter de las tareas educativas ha cambiado hoy en día en función de los procesos globales de transformación social (menos «educación» y más «aprendizaje»), el profesorado ha dejado, así, de tener las responsabilidades sociales del pasado, de poseer una cultura amplia y de asumir la función de «organizarla» y enseñarla, educando a su alumnado, para dar prioridad a las de «instruir», «informar», «aconsejar», «animar». En este sentido, se pretende también instruirlo de forma muy polivalente, como si quisiera desarrollar «una suerte de cerdo-vaca lechera que ponga huevos», como dicen dos

colegas alemanes refiriéndose a la polivalencia que orienta la formación y la concepción del magisterio germano en estos tiempos de fuerte paro y cambio de época (**Hornstein y Lüders, 1987**).

Sobre todo ello ni se ha reflexionado suficientemente entre nosotros ni tampoco se ha alentado un debate social, más allá de las «buenas palabras» acerca del amor y la estima que debe tener la sociedad por sus enseñantes. En todo caso, lo que quiero ahora resaltar es que, la profesionalidad del docente está muy unida a su formación, sobre todo a la que recibe inicialmente, y, aquí, las evidencias sobre el abandono con que se ha tratado este tema central de la reforma educativa alcanzan niveles de bochorno. La última reforma acometida en la década socialista ha sido la de la formación inicial del profesorado y de sus planes de estudio. Todavía existen millares de alumnos y alumnas que seguirán en los dos próximos años estudiando para habilitarse como maestros de enseñanza primaria por el Plan de 1971, elaborado en el tardofranquismo. Tal como apunta una observadora crítica de esta situación, el Estado continúa manteniendo la misma regulación burocrática del tema que durante el franquismo y en pasadas épocas, y eludiendo el carácter político de la educación en aras de obtener un consenso que ha terminado por hacer casi improcedente presentar, por, parte de las fuerzas políticas, alternativas y programas educativos propios. En concreto, «ante la ausencia de un debate político, el conflicto [generado por la reforma de la formación del profesorado y de sus instituciones] asumió las tradicionales características corporativistas. Bajo el disfraz de una discusión sobre el contenido curricular que resaltaba la necesidad de incluir una asignatura u otra en los nuevos planes de la reforma, el interminable proceso puso de manifiesto las estrategias utilizadas por los diversos interpretes corporativistas para lograr el control futuro de las instituciones responsables de la formación del profesorado. (...) El consenso sobre la reforma... es muy frágil, puesto que se basa en pactos corporativos acordados sin ningún debate previo sobre las responsabilidades éticas y políticas de los futuros maestros» (**Morgenstern de Finkel, 1993**).

En un medio intelectual esencialmente limitado, donde es difícil que prosperen las visiones de conjunto y el análisis de los problemas más allá de sus constricciones cotidianas, el corporativismo y el didacticismo y la psicologización excesiva de su formación contribuyen a que los nuevos docentes se amolden acríticamente a la nueva retórica de naturaleza técnica o instrumental, fundamentalmente. Esta suerte de formación fija muy pronto en los docentes un tipo de mentalidad definida, como se ha llegado a decir, por «la locura por la metodología», por pensar el trabajo como un bricolaje, en la medida en que son las prácticas de naturaleza conservadora, la creatividad limitada y la ausencia de una concepción teórica de su labor, las que gozan de mayor preponderancia entre los docentes generalmente concebidos (**Guerrero, 1990**). La formación que han recibido, así como las prácticas y rutinas que han ido adquiriendo (y consolidando, a veces como mecanismos bien de supervivencia bien de resistencia), favorecen, en consecuencia, la formación de un concepto de tiempo escolar rígido y bloqueado que invalida organizar una jornada escolar diferente, que grave sobre una organización también diferente de su trabajo.

Como testimonio convincente de esta situación, una muestra significativa del profesorado que está actualmente experimentando la jornada continuada en Galicia cree que la organización escolar de ésta, con respecto a la partida, no precisa de un tratamiento pedagógico diferenciado (esto lo opina el ¡60%! de la muestra de 937 profesoras y profesores gallegos; esta muestra corresponde, en general, al perfil tipo del docente de enseñanza pública, mayores de 35 años y con más de diez años de actividad profesional, según recogen las conclusiones del Informe elaborado sobre la jornada escolar por el

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago para la Xunta de Galicia el año pasado) (**Caride**, 1992).

Estas apreciaciones se podrían incluso cotejar con similares resultados derivados de datos también actuales pero referidos a una muestra más amplia, de carácter nacional, en la que se entrevistó a profesores y profesoras cuyas jornadas laborales eran continuadas. De acuerdo con los resultados de la Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública, realizada por el Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC.OO., los docentes de la enseñanza básica consideran, de forma mayoritaria, que la introducción de la jornada continua no supone la existencia de inconvenientes para alumnos y profesores, y sí para los padres (8 de cada 10 docentes así lo cree en lo referente a ellos mismos, en tanto que 7 de cada 10 piensan que la jornada continuada no ocasiona problemas al alumnado) (Federación de Enseñanza de CC.OO., 1993, pág. 27).

En tiño y otro caso, la implantación de la jornada continuada se desproblematiza en exceso, convirtiéndola casi en una cuestión administrativa de fácil solución. Este tipo de datos relevantes apoyan mi argumentación de que la jornada escolar adquiere carácter de eslogan tanto para el profesorado como para la propia Administración.

En efecto, tal como ya veíamos inicialmente, con **Popkewitz**, el eslogan puede sugerir reforma cuando realmente lo que genera es la conservación de las prácticas existentes. A una Administración que frivoliza con la reforma, con sus contenidos y sus límites, hasta convertirlos casi en una fábrica de frases publicitarias que, al final, las editoriales procesan convenientemente en nuevos textos de moderno y atractivo marketing, no le debería extrañar que el profesorado pueda adoptar una misma lógica: hacer uso de eslóganes para demandar cambios en la renovación pedagógica de la escuela y en su trabajo; reclamar, en concreto, una jornada laboral «concentrada», como también se la ha llamado, especialmente por parte de los padres, justificándola con argumentos relativos al tratamiento de la cuestión por otros sistemas educativos de nuestro entorno geopolítico o con otros de carácter pedagógicos, además de los profesionales (referidos, en particular, como ya apunté, de poder disponer de más tiempo para la preparación y actualización profesionales). No obstante, ninguno de estos argumentos son, ciertamente, concluyentes, como vamos a ver en el apartado siguiente de este artículo.

Por su parte, el MEC en el territorio que todavía administra, no ha dado luz verde a la experimentación de la jornada continuada (sino a medidas concretas de supresión de las clases de las tardes en las últimas semanas de los cursos escolares para, según manifestación oficial, que los profesores estudien y debatan los cambios curriculares que introduce la reforma recientemente aprobada). Esta política podría justamente ser interpretada como precautoria ante una cuestión compleja que no se quiere afrontar con prisas. En una manifestación periodística del anterior Ministro de Educación y Ciencia, sin embargo, se puede interpretar también que existe otro tipo de preocupaciones, porque la prudencia que se esgrime a la hora de mostrarse precavido ante el inicio de reformas de esta naturaleza, se fundamenta, entre otras cosas, en «el carácter irreversible que tienen los cambios en los horarios laborales» (manifestaciones recogidas en un artículo de Estaban S. Barcia de El País en un monográfico sobre la jornada continua aparecido el 28 de enero de 1992).

En este caso, la jornada escolar es usada también como eslogan, pero a la inversa que en el caso del profesorado. Así, de forma manifiesta, se está sugiriendo que no conviene reformar la jornada escolar que tenemos porque se favorecería un tipo de cambio de gran envergadura que impediría conservar las prácticas existentes sobre horarios que son, justamente, las que imposibilitan organizar los ritmos escolares y el trabajo de los docentes

distintamente. Aquí también se está convirtiendo a la jornada escolar en eslogan distintivo para el mantenimiento de una escuela que no se quiere realmente cambiar (aunque las motivaciones del Ministro puedan ser acaso también de carácter precautorio con vistas a contener el presupuesto, que acaso piense se puede ir de las manos si se introducen cambios en la jornada laboral del profesorado).

Sobre este tipo de argumentos se podría contraponer, desde el ámbito de lo que está ocurriendo actualmente con instituciones oficiales similares, una forma alternativa de reglamentación de los horarios del profesorado italiano como muestra de que sí es posible acometer reformas de esta naturaleza, a la vez que se ofrece al profesorado posibilidades reales de reorganizar su trabajo en el aula. En este caso, como tendremos ocasión de ver, la medida se ha tomado para prolongar el horario escolar en un país como Italia que hasta hace poco venía manteniendo preferentemente la jornada continuada.

### **Argumentos débiles, realidades complejas**

Al no abordar la cuestión de la jornada escolar de forma más precisa y compleja, y al no apoyarse de forma consecuente el debate social necesario sobre ella más allá de las manifestaciones genéricas de naturaleza similar a las que inicialmente veíamos, los buenos propósitos de las administraciones educativas o la contención de las polémicas con la introducción de reglamentaciones poco fundamentadas que pueden afectar a la población con recursos sociales y económicos menores (como en efecto está ocurriendo en Canarias, Galicia y Andalucía, comunidades o regiones que históricamente presentan importantes déficit sociales y económicos de carácter estructural sobre el conjunto nacional), se está creando un campo abonado para la confusión, el oportunismo corporativista y acaso el desinterés progresivo por la resolución satisfactoria de esta importante cuestión. Para abundar en estos temas, a continuación recapitularé los tópicos que creo más dinámicos acerca de la cuestión de la jornada escolar, tratando de fundamentar mis reflexiones en los resultados de una serie de investigaciones e informaciones contrastadas y actuales.

Para empezar, vengo manteniendo que la cuestión esencial de si o no a la jornada escolar continuada sobre la tradicional no reside en justificar el cambio apoyándonos en argumentos relativos a las mejoras que se podrían introducir a la hora de organizar las enseñanzas de las materias del currículum en el tiempo o en las horas consideradas más productivas para el alumnado, que se piensan son las que, corresponden al horario matutino. Lo que hoy sabemos, lo que se ha investigado, no corresponde exactamente con este tipo de creencias, por lo demás muy comunes en el mundo de la enseñanza desde hace muchos años. Por ejemplo, hoy se sabe, con un nivel de fiabilidad científica importante, que:

**El aumento de la jornada escolar, del número de horas días o sesiones de enseñanza, no conduce necesariamente a un mayor rendimiento escolar** (en aprendizajes tan significativos como la lectura, matemáticas, economía), como han pretendido justificar informes oficiales recientes de gran calado, preocupados por mejorar la eficiencia de los sistemas educativos, fundándose en el cuestionable deterioro de la calidad de la enseñanza y en la escasa competitividad de los sistemas frente a otros extranjeros de países de gran liderazgo económico en la actualidad (como, sobre todo, Japón). En esto los resultados aportados por la economía de la educación siguen siendo bastante concluyentes (**Link y Mulligan, 1986; Van Scyoc y Gleason, 1993**), a la vez que insisten

en que lo importante' es hacer uso de forma más genuinamente eficiente del tiempo escolar disponible antes que prolongar la jornada escolar.

**El rendimiento de los escolares tampoco es necesariamente mayor si la enseñanza de las materias se concentra en los horarios matutinos.** Se suele pensar, al respecto, que entonces el alumnado está más fresco y es menos propenso a la fatiga escolar (que, dicho sea de paso, es una creencia bastante vieja, derivada de las primeras investigaciones que comenzaron a generalizarse desde el último tercio del siglo XIX, con la expansión de los sistemas educativos y la entrada de la ciencia positivista en el mundo de las escuelas; sobre ello, véase **Escolano**, 1993). Pero, por atractivo que parezca, concentrar los aprendizajes durante la jornada de mañana no resulta ser ni los más provechoso ni lo más prudente para nuestros escolares.

De hecho, el viejo tema de la fatiga escolar ha sido retomado en los últimos años por investigadores franceses quienes sostienen, por ejemplo, que se producen fluctuaciones de los ritmos biológicos de los escolares de tal naturaleza que la oscilación de tiempo que existe entre las 10 y las 10.30 de la mañana se puede considerar) «débil», de baja atención y rendimiento para los aprendizajes; como también el periodo entre las 2 y las 3 de la tarde, que sería el segundo tiempo «débil». Según **Hubert Montainer** y **François Testu**, reconocidos especialistas del campo emergente de la cronobiología, que trata estos temas a partir de la observación de factores como la alternancia vigilia-sueño, curvas de temperatura, secreciones hormonales, etc., algunas funciones intelectuales como la memoria a largo plazo parecen favorecidas a partir de la mitad de la tarde. Según ellos, la capacidad de atención y de asimilación de los niños y niñas de 6 a 8 años es de 20-30 minutos, de 25 a 35, para los de 8 a 10 años y de 45 minutos para los estudiantes de secundaria obligatoria. En este arden de cosas, Testu propone una «ley general» que determine las variaciones de resultados a lo largo de la jornada: después del rato de poca actividad de la primera hora de clase (entre las 8 y las 9 de la mañana en Francia), el nivel de rendimiento aumenta hasta el final de la mañana, que es cuando se sitúa un pico de gran actividad (entre las 11 y las 12); disminuye después de la comida, y a continuación aumenta de nuevo, más o menos, según la edad (**Testu**, 1989; 1991). De esta manera, «el mejor momento» sería el que correspondería al principio de la tarde para los adolescentes de secundaria obligatoria y el final de la mañana para los niños y niñas de educación infantil.

No todos los escolares, sin embargo, afrontan de la misma manera los efectos del tiempo de máxima actividad y de las horas de poca actividad diarios. Los alumnos que fracasan son mucho más sensibles a ello que los demás. Aquí habría que hacer notar, como reconoce otro especialista de la cronobiología, y de su derivada la cronopsicología, Danilo Rodríguez, que existen notables diferencias de un niño a otro y para la misma edad en la duración del sueño nocturno o del sueño de siesta. Para el investigador ecuatoriano, «ni la organización familiar, ni la organización de las estructuras educativas y de cuidado diario están concebidas para responder a las particularidades de los ritmos biológicos y biopsicológicos... Es por estas razones que toda reestructuración de la jornada escolar debe, necesariamente, tomar en cuenta las características globales del ritmo vigilia-sueño en cada grupo de edad» (**Rodríguez**, 1992).

Soy de la opinión, no obstante, de que hay que matizar esta clase de conclusiones, derivadas sin duda de una investigación rigurosa por parte de una disciplina científica emergente que tiene todavía por delante muchos temas y cuestiones que investigar. Así, por ejemplo, ni el horario escolar mejor elaborado satisfaría a todo el alumnado, ni los datos y estadísticas reunidas por los científicos pueden aplicarse a la realidad de todos los niños y niñas. De hecho, sobre los ritmos escolares quedan por estudiar o por investigar de forma

más sistemática factores tan relevantes como la influencia del sexo o género, de las diferencias culturales que se producen en la estructuración del tiempo social, de las zonas geográficas, de las épocas o estaciones del año o, no menos importante, de las culturas culinarias.

Abordando ahora otro clase de argumentación muy recurrente en el debate de la jornada escolar producido en estos últimos años, entre el profesorado, algunos de sus sindicatos y las asociaciones de padres y madres, creo que acaso tengan menos contundencia los argumentos relativos a la situación de la jornada escolar en los países de nuestro entorno, especialmente con los que mantenemos una unión económica y política. Se llegó incluso a mantener que España debía equipararse en esta cuestión a otros países más avanzados, sin que se hubiera constatado que nuestra situación, en lo referente al número de días/año de escolarización, carga horaria de nuestros escolares, vacaciones del profesorado no es de las más «cargadas» de la Unión Europea. Ello se puede constatar en las Tablas y Gráficos adjuntos, derivadas de la información oficial más actual suministrada por el EURYDICE y referidas sobre todo a la enseñanza primaria (que es a la que más afecta la cuestión de la jornada escolar que aquí examinamos).

En aras de la brevedad, añadiré, basándome en los datos actualizados que presento en este artículo sobre los que incluía en el monográfico de **Cuadernos de Pedagogía**, nº 206, Sep 1992, que últimamente se ha producido un relativo aumento de tiempo del horario escolar para el alumnado de los países de la Unión Europea, en tanto que se siguen manteniendo, aunque con variaciones significativas en los últimos años, los mismos casos de países que organizan la enseñanza en jornadas continuadas: Grecia, Portugal, Italia, Dinamarca y Alemania.

Grecia tiene una peculiar jornada continuada en la enseñanza primaria y secundaria: su alumnado asiste a los centros algunos días por las mañanas y otros por las tardes, turnándose, para hacer frente al déficit de edificios (no sólo referidos al número de clases, sino también a espacios específicos para el deporte y las enseñanzas de las ciencias experimentales, por ejemplo; de hecho, en algunas ciudades los espacios existentes para ellas se han tenido que transformar en aulas para tratar de paliar dicho déficit). Pero, si usáramos medidas del tiempo escolar más ajustadas de las que emplean las estadísticas oficial, de carácter cualitativo, advertiríamos que el tiempo relativo a la escuela que dedican el alumnado de la enseñanza obligatoria supone hasta 9.923 horas, de las cuales 64% corresponde al tiempo de enseñanza, 12% a los descansos que se producen, 9% al trayecto escolar y 15% a los deberes hechos en casa (**Dóbrich**, y **Pirgiotakis**, 1991).

Estos porcentajes se derivan de la conceptualización que del tiempo escolar hace el proyecto que el **Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung** (DIPF) (Instituto internacional para la investigación pedagógica), de Francfort, que desde 1.987 dirige el profesor **Wolfgang Mitter** bajo el título "La escuela como espacio educativo: una comparación internacional de la realidad escolar". En concreto, su análisis comparado tematiza el tiempo escolar de acuerdo con tres categorías:

**1. Tiempo de Enseñanza** o tiempo de clase en sentido estricto, que comprende el periodo temporal que, según los currícula y horarios se emplea diaria y semanalmente para la enseñanza;

**2. Tiempo de escuela**, que comprende el tiempo de enseñanza y también los descansos en la escuela, el tiempo de participación del alumno en la administración de la escuela y otras propuestas de la propia escuela; y

**3. Tiempo relativo a la escuela**, que comprende el tiempo de escuela y también el empleo del tiempo para realizar en casa los deberes, para el trayecto escolar y para las clases auxiliares de apoyo en sus distintas formas.

En la enseñanza obligatoria del sistema educativo griego, la porción más grandes del tiempo de enseñanza, 64% del total del tiempo relativo a la escuela, corre a cargo del Estado: en cambio, para el caso de la enseñanza secundaria esa porción sólo asciende al 53%. El resto del tiempo tienen que financiarlo las familias, completando la enseñanza estatal con la privada a través de las academias particulares que preparan para superar con éxito las evaluaciones oficiales, especialmente en la enseñanza secundaria.

En el caso de Portugal, el horario de las clases del primer ciclo de la enseñanza primaria en algunas escuelas depende también de la disponibilidad de instalaciones. No obstante, en los últimos años se ha introducido un «modelo doble» de escolarización en la enseñanza obligatoria, de horario de mañana y tarde, en las escuelas cuyo trabajo se hace en equipo.

Un cambio similar al de Portugal se produjo primeramente en Italia, que posee una enseñanza obligatoria de las mejores de Europa. Observamos en la Tabla 2 que la actual organización del tiempo escolar de la escuela primaria italiana ha dejado de estar organizado en jornadas únicas o continuadas de 8.30 a 13.30 de la tarde, para prolongarse hasta las 16.30, en régimen de hasta 30 horas semanales de clases, dejando libres los Sábados. Después de más de quince años de debate, lo que los italianos llaman, descriptivamente, la consecución del tiempo pleno en la escuela primaria se está consiguiendo, en buena medida, reorganizando el trabajo de los docentes dentro de sus aulas y sus centros: el trabajo de cada clase ha pasado de estar al cargo de un sólo docente, a compartirlo y coordinarlo conjuntamente hasta por tres docentes. A diferencia de lo que decíamos anteriormente sobre lo que está ocurriendo en nuestro país, este tipo de reforma acaso nos puede hacer comprender de qué manera el profesorado puede asumir cambios sustanciales en sus prácticas docentes sin que ello exija, necesariamente, solicitar incrementos de sueldo. El vivo debate generado sobre la escuela en Italia, que en poco tiempo ha consolidado un sistema educativo moderno y bastante igualitario, se ha centrado sobre ideas como la de concebir la escuela como un «sistema escolar integrado», que comprende toda una suerte de actividades que favorecen el desarrollo integral de los escolares y tratan de compensar sus carencias sociales y culturales, dando relevancia a las mal llamadas actividades extraescolares, en general a cargo de los ayuntamientos y coordinadas con las escuelas. En este sentido, el desarrollo del tiempo individual de los alumnos pretende orientarse por lo que, plásticamente, denomina el filósofo italiano de la educación **Rafael Laporta** tiempo necesario; es decir, algunos escolares necesitan más escuela, más integración en una comunidad escolar productora de estímulos educativos, culturales y sociales que difícilmente se encuentran en las zonas urbanas deprimidas (**Laporta**, 1991). Esta clase de consideraciones es la que contribuye a que los escolares italianos tenga la carga horaria anual (número de horas por año de escuela) más elevada de la Unión Europa (véase Tabla 3).

La naturaleza de la jornada escolar continuada de Dinamarca y Alemania es también singular. La jornada escolar de la enseñanza obligatoria danesa hace evidentes una serie de aspectos todavía difícilmente alcanzables entre nosotros (sobre todo si tenemos en cuenta que su jornada escolar es la única, junto con la de Alemania, que se organiza casi exclusivamente en escuelas de media jornada o halbtagschulen, en lengua germana, siendo la enseñanza obligatoria en ambos casos estatal en un porcentaje superior al 90% de su alumnado). En Dinamarca existe toda una tradición casi centenaria de organización

del llamado por ellos «tiempo del ocio» (fritidsundervisning), para después de la jornada escolar de 8/9 de la mañana a 2/3 de la tarde. Entonces los ayuntamientos suelen tener un papel principal en su gestión, en tanto que los padres sufragan mensualmente parte del coste de las actividades para el «tiempo del ocio» (actividades culturales, deportivas y educativas relacionadas con la introducción de las nuevas tecnologías, la expresión plástica y artística, principalmente). Culturalmente, en Dinamarca se ha logrado un consenso político histórico bastante acendrado sobre la escuela y su cultura. Aquí, la participación activa de los padres en la gestión del sistema educativo es fundamental, superando al profesorado en su representatividad en los consejos escolares (sin que ello genere conflictos importantes ya que, la propia cultura escolar que los daneses han consolidado, mantiene un cierto tipo de equilibrio en el papel y las funciones asignadas a los diferentes actores que gestionan cotidianamente las escuelas).

Consideraciones de carácter similar se podrían aducir para Alemania, donde el vivo asociacionismo presente en su sociedad contribuye a recrear la cultura de la escuela en numerosas y variadas actividades sociales en las que «actividades pedagógicas» como días de campo, excursiones, viajes de estudios, estancias en hogares escolares campesinos, fiestas escolares y sus preparativos, etc., son muy frecuentes. Precisamente, este «factor pedagógico» es el que explica en buena medida una demanda de tiempo escolar cuantitativamente grande en Alemania, aunque este tiempo no sea contabilizado oficialmente dado el carácter liberal que caracteriza la organización de dichas actividades (a diferencia de lo que ocurre en Italia, en el que se contabiliza el tiempo pleno). Las condiciones climáticas de estos dos países contribuyen, sin duda, a organizar sus escuelas exclusivamente en jornadas continuadas. Pero también son razones históricas y culturales, como las que acabo de apuntar, las que han definido el tiempo escolar germano, cuya organización actual es percibida por algunos conocidos investigadores germanos como no muy idónea, a pesar de la importancia del «factor pedagógico» al que acabamos de aludir. El comparativista **Wolfgang Mitter** aboga, al respecto, por una reestructuración del tiempo escolar de forma que éste se ajuste mejor a la capacidad de rendimiento y a las necesidades de aprendizaje de cada escolar (**Mitter**, 1992).

## **LA CUESTIÓN NO ES LA JORNADA ESCOLAR: LA CUESTIÓN ES LA RECREACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO ESCOLAR DE UNA NUEVA ESCUELA**

En cualquier caso, creo que el referente extranjero no debería constreñirnos a la hora de recrear el tiempo escolar. Como vengo aquí manteniendo, lo realmente sustantivo es comprender y explicar «la naturaleza de las cosas». Tal vez entonces seremos capaces de imaginar otro tiempo escolar, otra jornada útil para organizar también otro tiempo social que apunte hacia «la dirección de un proceso civilizador» (**Elias**, 1984). Cada vez somos más conscientes de que el tiempo escolar, como el tiempo en general, no tiene una substancia propia ni tiene, por tanto, existencia autónoma. No es realmente una variable sino, más bien, una metáfora a la que se le asignan valores de medida a través de relojes, calendarios,... y horarios (**Leinhardt**, 1985). Una metáfora que, como tal, permite, en efecto, poder imaginar otras realidades de comprensión y de análisis de la organización de la escuela. El verdadero cambio educativo no es, en definitiva, el cambio de la jornada escolar, de la concentración de la enseñanza de las disciplinas escolares en una sesión «única» o continuada, sino el del tiempo escolar en el contexto de una nueva organización del conocimiento y de la cultura de la escuela, concebida como una comunidad educativa integradora de experiencias y de funciones sociales.

Apuesto por una reestructuración de la escuela que comunique y añada renovadas posibilidades a la institución que las sociedades modernas han creado para, trascendiendo acontecimientos mezquinos y praxis educativas erradas o funestas, regular la socialización y la integración de las nuevas generaciones, comunicar y recrear la cultura y la ciencia, y apoyar o acompañar procesos sociales cada vez más complejos. En todo caso, el énfasis lo pongo, como comentaré más adelante, en la renovación de las funciones educativas y sociales de la escuela, en el contexto de la nueva sociedad emergente que parece huir de la relativización excesiva de sus funciones (como ocurría con frecuencia hace algunos años y aún hoy, desafortunadamente).

## **Continuidad y modernidad**

La escuela se estableció como una institución social de alcance global o mundial dentro de los modernos estados-naciones que se consolidaron en la segunda mitad del siglo XIX. Como institución moderna, diferenciada de sus orígenes medievales o renacentistas, la escuela se recreó sobre la base de principios de racionalización de carácter cultural y económico, que, a finales del siglo XX ha terminado por confirmarse, frente a las resistencias importantes que interpusieron a su existencia las formaciones conservadoras decimonónicas. La escuela es, en la actualidad, «el elemento permanente en un entorno densamente interconectado de naciones-estado para la mejora individual y de progreso nacional», que alcanza a más de la quinta parte de la población mundial actual (**Ramírez y Ventresca**, 1992). Como institución social masiva que debe obligatoriamente llegar a toda la niñez y juventud, no es una institución nacional localista en ningún lugar del mundo. Por ello, propende a mantenerse como una empresa muy institucionalizada y relativamente permanente en el ambiente social a la que se concibe como una construcción científica, como una parte racionalizada de la tecnología del progreso y de la modernización (**Hüfner, Meyer y Naumann**, 1987).

La descripción conceptual de carácter sumario de los sistemas educativos modernos que acabo de exponer tiende a imponer, qué duda cabe, una lógica de organización de la institución escolar muy homogénea e incluso rígida. Como construcción científica, la escuela se percibe mundialmente racionalizada de acuerdo como una lógica tecnocrática propensa a las soluciones tecnológicas unidimensionales que, de forma cada vez más creciente, tienden a confirmar el desarrollo de la estandarización y el uniformismo, sobre la consideración de las diferencias, humana y culturalmente enriquecedoras. Por supuesto, esta orientación se presenta en este fin de siglo de un modo bastante diferente en lo referente a su concepción de la racionalidad industrial de corte taylorista que caracterizó la forma de concebir y organizar las escuelas de la segunda revolución industrial, muy unida a las cadenas de producción en masa que el gran **Charles Chaplin** inmortalizó en Tiempos modernos. Hoy la producción en masa ha sido desplazada por formas de consumo diferenciadas que han hecho crecer la especialización flexible. Pero, sería arriesgo pensar que estos cambios suponen transformaciones radicales hasta el punto de haberse ya instalado, como algunos creen, una nueva sociedad post-industrial o poscapitalista. Otros piensan, en cambio, que las formas culturales posmodernas y los modos más flexibles de acumulación capitalista son cambios más bien aparentes sobre una realidad que en la que continúa prevaleciendo las prácticas unidimensionales aludidas (Harvey, 1989).

En este artículo he sostenido que los diseños, las ideas y las estrategias con las que se crean e «implementan» las reformas educativas son actualmente similares en el mundo. Antes que producir cambios estructurales, las reformas han cambiado de retórica, y la

institución escolar, la de las masas, sigue siendo casi la misma. Pero si la lógica tecnocrática, aunque renovada por los nuevos lenguajes, sigue siendo «la visión común» de la racionalidad más adecuada para la escuela, ello no significa, en absoluto, que sea imposible fracturar esa visión «común» ni que abogemos por una escuela «desracionalizada» que por excelso modelo tenga a **Summerhill**, en realidad una escuela privada cuando aquí estamos hablando de la educación de masas, de la escuela pública, fundamentalmente. La ironía es que, frente a esa concepción de la racionalidad que hoy parece actualizarse, no es posible recrear otra escuela y otro tiempo que la estructure, cuando incluso la flexibilidad se impone como cambio dentro de los sistemas productivos. ¿Por qué, por ejemplo, tienen que resultar todavía casi idealista o incluso utópico experimentar en nuestras aulas las ideas de **Celestin Freinet** (1896-1966) sobre el tiempo escolar y la organización de la escuela, considerada por él un «laboratorio humano»?

Lo cierto es que la medida rígida de la jornada escolar a la que estamos acostumbrados - en secuencias igualmente rígidas de 40 ó 50 minutos- nos impide imaginar otros tipos de tiempo tal vez más provechosos y gratificantes y que no están reñidos con la racionalización del mismo. Jugando con la metáfora del tiempo, con vistas a hacer rentable el horario escolar, podemos llegar a desarrollar conceptos funcionales y nada alambicados como el de capital horario. El tiempo escolar que define un horario flexible se puede convertir de hecho en una herramienta pedagógica básica que permite diferenciar la enseñanza -adaptar el continente al contenido- y desechar un marco esencialmente rígido, que impone una secuencialización arbitraria. Un horario, en fin, trabajado en equipo, entre varios docentes, y en el que cabe también la posibilidad de intercambiarlo con otro «fijo», produciéndose de este modo una alternancia conveniente de períodos de tiempo acentuado con otros de tiempo atenuado a lo largo del curso o durante un ciclo escolar (**Husti, 1985**).

Plantear y defender la jornada continuada sobre la base de no transformar -o hacerlo mínima o insubstancialmente- la organización del trabajo escolar, de la escuela en general, es sencillamente deplorable. Antes que apostar por la modernidad, por una «modernidad radicalizada» que haga posible vislumbrar futuras alternativas para la mejor organización de nuestra vida y la solución de sus problemas en el marco de la creación de modelos de realismo utópico (**Giddens, 1990**), la escuela que pretendemos cambiar «concentrando» su horario, apuesta más bien por la continuidad. Mantengo, por supuesto, que la cuestión de la jornada escolar es un tema problemático en sí mismo, sobre todo por la incidencia social que tiene a la hora de alterar- patrones de organización de la vida familiar, concebir la educación y la enseñanza y el propio trabajo de los docentes, pero “desproblematizar” esta clase de cuestiones, no sometiéndolas a escrutinio intelectual y social, no hacen sino dar un paso adelante y dos atrás en la mejora y el progreso social de nuestro sistema enseñanza pública; el sistema, no lo olvidemos, que afecta a la mayoría de la población y, especialmente, a la niñez y juventud con menores posibilidades sociales, económicas y educativas (**Pereyra, 1994**).

### **Afrontar la cuestión desde el realismo, la crítica y la autocrítica**

Tal como se ha planteado en nuestro país y tal como discurre nuestra reforma, la generalización masiva de la jornada continuada de enseñanza puede perjudicar seriamente a la enseñanza pública de aquellas comunidades, distritos y escuelas que no puedan hacer frente de forma efectiva a una reestructuración de la institución escolar. Pienso que las ideas y demandas mantenidos de forma positiva por profesores y padres sobre que la

jornada escolar continuada se complete con actividades «extraescolares» en el propio centro o en el entorno, desarrolladas fueran de la jornada laboral del profesorado, que no tiene necesariamente que identificarse con la jornada del alumnado (**Pérez Gómez, 1992**), y con la intervención y el concierto de otros agentes e instituciones, son, sobre todo, eso, principios y peticiones que, en el estadio actual, sólo se concretan de forma más o menos satisfactoria en ciudades, colegios o casos concretos. De hecho, ni las administraciones educativas han asumido plenamente la cuestión, más allá de dictar unas normativas favorecedoras o tolerantes de carácter más bien precautorio, ni parece que la crisis fiscal en la que nos encontramos pueda favorecer incrementos básicos del gasto público en educación, aunque sigamos pensando que ello sea una demanda justa e históricamente no cumplida de forma satisfactoria. Instituciones llamadas a colaborar activamente en la reorganización del tiempo escolar y de la escuela, como son los ayuntamientos, están también desde hace años en situación de crisis fiscal, en tanto que su reforma sigue estando lejana, lo que hace todavía más difícil desarrollar toda una suerte de funciones educativas bien definidas en la LOGSE.

Si no se quiere que nuestros niños y niñas encuentren en la omnipresente televisión que termina por suprimir lo que significa la infancia, más que en el juego callejero, el reemplazo del tiempo que podrían estar en la escuela, o que, en los medios rurales (en los que, en algunos casos, temerariamente se ha dado luz verde a la implantación de la jornada continuada) renazcan viejas formas de explotación infantil, empleando las tardes de los niños en labores agrarias, se deben arbitrar una serie de planes, verdaderamente integrados en la jornada escolar continuada, que tomen realmente cuerpo y muestren las posibilidades de la comunidad educativa. Para ello, la dotación física y humana de bibliotecas dentro de éstas, de instalaciones deportivas y programas educativos y recreativo, pero también y muy principalmente de talleres y actividades de escritura, pintura, música, idiomas, filosofía para niños..., que son las que ciertamente crean la diferencia social educativa de los futuros ciudadanos, son exigencias que, de no darse, deberían cuestionar seriamente la consolidación de experiencias ya puestas en marcha sobre la generalización de la jornada continuada.

Otro tema que en cierta medida nosotros los docentes hemos subvalorado u observamos con suspicacia se refiere a la intervención de los padres, tan presente en los debates y polémicas sobre la jornada escolar, que delimita de alguna manera la resolución efectiva de muchos problemas como éste (que en bastantes casos, cuando han alentado las jornadas continuadas, lo han hecho respondiendo a intereses particulares relacionados con su propia comodidad a la hora de recoger a sus hijos en los colegios). Creo que no podemos seguir manteniendo viejas mentalidades ancladas en la visión obstruccionista de estos actores sociales tan fundamentales para nuestro trabajo, sobre todo ahora que en los últimos años se ha cobrado conciencia y se está concediendo cada vez mayor protagonismo a lo que los anglosajones llaman del empowerment de padres dentro del sistema educativo. Con el uso de este nuevo eslogan, aludo a habilitar a los padres para que intervengan de forma más plena en la enseñanza institucionalizada de sus hijos, asumiendo que como grupo social poseen un conocimiento especializado de ellos que es necesario para el profesorado. Al mismo tiempo, frente a la instrumentalización a la que han estado sometidos los padres por parte de los gobiernos neoconservadores, hoy se ha vuelto a dimensionar desde visiones comprometidas con la crítica y el cambio social, el control y poder que éstos deben compartir en la conceptualización, planificación y ejecución de programas y proyectos educativos.

En este ámbito importante, la meta para nosotros sería poder desarrollar un concepto del profesionalismo que trascienda el modelo tradicional de comprensión del mismo, muy

temeroso en este punto de la erosión que puede ocasionar a nuestro «profesionalidad» la participación de los padres y el alumnado (sobre un acercamiento conceptual y empírico al tema, véase **Fernández Enguita**, 1990; 1993). Seguimos pensando que, en el caso de los padres, lo mejor es «educarlos»; crear más «escuelas de padres». Sin embargo, comienza a surgir ahora la conciencia y el interés por desarrollar una comprensión más ecológica de la intervención de los padres y de sus relaciones con los docentes; intervención y relación que nunca va a estar totalmente exenta de tensiones y contradicciones, que, por otro lado, tendremos que analizar con ellos para tratar de superarlas. En todo caso, pienso que un tratamiento inconsecuente de la jornada escolar lejos de fomentar un acercamiento real a los padres por parte del profesorado, puede motivar que la incomprensión y las suspicacias se reproduzcan aún con más fuerza.

Pero, tal como decíamos en otra parte de este artículo, el profesorado puede desinteresarse por el tema de reestructurar la organización de la institución de la escuela, comenzando por los horarios, solicitando que se conciben los espacios escolares distintamente, para hacer posible aulas diferentes, seminarios, despachos... que motiven la participación y la interacción, el trabajo en equipo dentro de las propias aulas, porque sencillamente siente, y da por supuesto, que carece de poder para ello. La reflexión sobre el poder en la escuela apenas ha sido objeto de nuestra preocupación. Es más, el mismo tema se percibe de forma ambigua, como parte de una estrategia que conduce a la politización de una función como la docencia en la que la neutralidad es considerada un valor preeminente. En esto, como en otras realidades, el peso del pasado histórico inmediato se sigue haciendo notar, porque el poder es un hecho social natural y cotidiano, visible y accesible, producto de la interacción o de la capacidad general para la acción de los individuos y los grupos sociales (**Mann**, 1986). Comprender el poder significa hacer uso del mismo en el marco legítimo de la vida democrática dentro de la cual se puede regular distribuyéndolo.

El debate producido en los últimos años en disciplinas científicas como la sociología de las organizaciones ha despertado el interés por los temas de la micropolítica en el seno de las instituciones, es decir por el análisis de las dinámicas y tensiones que se generan dentro de las organizaciones entre los diferentes actores. Estos desarrollos han llegado recientemente al campo de la educación, en la que la micropolítica de la escuela se considera uno de los legítimos de reflexión y de acción para la transformación de la misma. Como la definió hace unos años un veterano profesor, pionero en la reflexión del profesionalismo de los docentes, el británico **Eric Hoyle**, la micropolítica se refiere a «las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses» (**Hoyle**, 1982). De acuerdo con esta perspectiva, las instituciones educativas se conciben como sistemas políticos, con su historia y su especificidad, dentro de los cuales los participantes son actores políticos con sus propias necesidades, objetivos y estrategias. Reflexionar sobre ello, sobre el papel que los diferentes actores y los grupos (profesores, administradores, padres, alumnos, etc.) tienen dentro de la institución escolar, se siente en la actualidad como una necesidad intelectual realmente útil para cambiar las escuelas y para apuntalar el papel y la confianza de los que en ella trabajan. La micropolítica de la escuela se concibe así en función de la autonomía del profesorado, de las cuestiones del uso del tiempo, de las formas de reglamentación, de los papeles de los administradores... y de cómo las reformas educativas fallan porque, entre otras cosas, los propios docentes usan la micropolítica para resistirse a las reformas no asumidas por ellos (**Noblit et al.**, 1991; **Willower**, 1991; **Blase**, 1992).

En realidad, lo que está surgiendo ahora es una conciencia más clara y más resuelta sobre la centralidad de las instituciones escolares y sus integrantes en la organización y gestión de la enseñanza y su reforma. La retórica, los lenguajes, los eslóganes son, por esencia, evanescentes. La institución escolar, de hecho, no contribuye a la realización de la política educativa por la forma en que se reinterpreta y pone en práctica decisiones o impulsos provenientes de la Administración. Como concluyen dos especialistas franceses en un portentoso trabajo reciente de análisis exhaustivo de la reflexión producida dentro de la historia y la sociología de la educación sobre la institución escolar y la escolarización, es más bien la actuación de los representantes de la institución escolar (el profesorado, los padres y el alumnado, sobre todo) la que constituye ciertos «hechos» -y uno de ellos pudiera ser muy bien la jornada escolar- en problemas escolares o sociales, en torno a los que se desarrollan conflictos públicos. Para resolverlos, «la contribución de la institución a la definición de estos problemas es a menudo fundamental, pero se suele ocultar de forma considerable a los ojos de los que, estando dentro de la institución escolar, no perciben lo que la definición de esos problemas debe al contexto institucional en el que se desarrollan... Las decisiones políticas se sitúan generalmente en el corto plazo de una coyuntura particular... (Y los debates que terminan en reformas se concentran en un pequeño número de aspectos institucionales, [cuando] es necesario contar con un período de tiempo relativamente largo para que los "problemas" que engendra cualquier transformación institucional se definan y reconozcan como tales dentro de la institución, y un período de tiempo más largo aún para que los efectos de estas transformaciones... se produzcan» (**Briand y Chapoulie**, 1993).

## **REPENSAR DEWEY**

Cuando hacía pocos meses que había terminado nuestra Guerra Civil y **Lorenzo Luzuriaga Medina** (1889-1959), maestro de escuela manchego que llegó a ser uno de los primeros catedráticos de universidad de Pedagogía que tuvo nuestro país, había dejado España para terminar sus días en Argentina, comenzó a traducir *Experiencia y educación* del filósofo norteamericano **John Dewey** que acaba de aparecer en 1938. Luzuriaga fue uno de los primeros traductores en el mundo en traducir la amplia obra pedagógica de este importante pensador. Sus ideas se hicieron suyas, junto a otras muchas provenientes de la Institución Libre de Enseñanza a la que perteneció, cuando Luzuriaga escribió las primeras plataformas políticas de reforma de la escuela española desde su óptica de socialista crítico (me refiero, en concreto, a la programa educativo del XI Congreso del Partido Socialista Obrero Español de 1918). Pero en 1939, esta obra de Dewey pudo tener múltiples significados para él, como la tuvo para el propio Dewey. Fundamentalmente, el pensador norteamericano se propuso escribir un alegato breve pero contundente contra la instrumentalización de su pensamiento pedagógico por parte de administradores de la educación, reformadores y políticos: Su filosofía pública sobre la concepción de la escuela como un microcosmos, como una sociedad embrionaria, como una comunidad activa..., el anhelo de poder crear un sistema educativo eficiente que constituyera la condición necesaria, pero no suficiente, para el buen funcionamiento de la sociedad en el que el profesorado se convirtiera en cabeza de la transformación democrática de la sociedad, se había hecho pedazos. Se había transformado en fuente de eslóganes que nutrían la reforma administrativa de las escuelas norteamericanas del primer tercio de este siglo que ahora acaba. Algunos románticos, incluso, hacían uso de ella para recrearse pasivamente en la construcción de un «nuevo mundo».

Dewey se convenció entonces de que las escuelas estaban intrincadamente unidas a las estructuras prevalecientes de poder dentro de la sociedad. La crítica quedaba entonces amortiguada o, simplemente, anulada. Se percató, en fin, de que las administraciones educativas en lo que estaban realmente interesadas era en que no se produjeran cambios sustanciales en las escuelas; en que los maestros no enseñaran a pensar y reflexionar críticamente, impulsando los valores democráticos que sirvieran para conducir lo que llamó el «control social» de la vida. Entonces, decidió alentar a los maestros a que formaran sus propios sindicatos, y él mismo tuvo un papel fundamental en la creación del Sindicato de Maestros de Nueva York (**Westbrook**, 1991).

John Dewey, que fue siempre, un perdedor,"que pasó sus últimos años bajo la vigilancia estrecha del F.B.I., él que era sólo un liberal radical, no un comunista, concluyó su Experiencia y educación con unas palabras que invitan a repensar el presente y a tomar al propio pensamiento de Dewey no de forma estática y acrítica, sino abierta al pensamiento y al debate: «Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos prepararemos para hacer la misma cosa en el futuro. Ésta es la única preparación que a la larga cuenta para todo» (**Dewey**, 1938).

## NOTAS TABLA 1

(1) Para los Länder de Berlín, Bremen y Renania del Norte-Westfalia, la obligatoriedad comporta 10 años de escolarización a "tiempo completo".

(2) Para los que no siguen una enseñanza escolar a tiempo completo, es obligarlo seguir una enseñanza profesional a "tiempo parcial" después de los 9 o 10 primeros años de enseñanza.

(3) La obligatoriedad escolar es a tiempo completo hasta los 15 o 16 años y comporta, por lo menos, seis años de enseñanza primaria y, también, los dos últimos años de enseñanza secundaria. El periodo de obligatoriedad escolar a "tiempo completo" va seguido de otro de obligatoriedad escolar a tiempo parcial hasta los 18 años.

Los nombres de los niveles educativos en flamenco y alemán son, respectivamente: Lager onderwijs, lager secundair onderwijs, hoger secundair onderwijs y primarssculwesen, sekundarschulwesen unterstufe, sekundarschulwesen oberstufe.

(4) De acuerdo con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990, la educación básica se completará con una etapa de educación obligatoria de cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad (cap. 111, Art. 17).

(5) La enseñanza obligatoria dura 9 años y cubre, por tanto, desde los cinco años y medio hasta los catorce y medio o quince años. Sin embargo, según la legislación vigente, si un alumno no termina con éxito la enseñanza secundaria del primer ciclo a los catorce años y medio, no puede abandonar la escuela antes de los 16.

(6) El primer año de escolaridad obligatoria se refiere a la educación preescolar; la enseñanza primaria comienza a los seis años. A partir del curso 93-94, la enseñanza obligatoria comienza a partir de los 4 años.

(7) El alumno puede ir a la escuela básica desde la edad de 4 años pero la obligatoriedad comienza el primer día del mes siguiente a haber cumplido los 5 años. Finaliza cuando el

alumno cumple 16 años. El alumno que deja entonces la enseñanza diurna a "tiempo completo" queda sometido a una obligatoriedad escolar parcial.

(8) Las disposiciones relativas a la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 15 años se aplican a los alumnos matriculados en el primer año de enseñanza básica a partir del curso escolar 1987-88.

(9) En Inglaterra, País de Gales y Escocia, la escolaridad es obligatoria desde el principio del trimestre escolar que sigue a haber cumplido el niño o la niña 5 años, o, si el trimestre comienza el día de su cumpleaños, hasta el final del trimestre de primavera (para los nacidos antes del 31 de enero), o hasta el viernes anterior al último lunes del mes de mayo (para los nacidos entre el 1 de febrero y el 31 de agosto) del año escolar en que el alumno cumpla los 16 años.

## **NOTAS TABLA 2**

(1) Cada ministerio de educación de los Länder determina el tiempo escolar que le corresponde a las diferentes clases de escuelas. En general, se puede repartir en 5 jornadas a petición de la escuela, que se organiza según estas dos alternativas: introducción de un régimen de cinco días semanales o supresión de las clases uno o dos sábados al mes.

(2) Debido a que la mayoría de los edificios escolares albergan a más de una escuela, el alumnado asiste a la escuela por la mañana o por la tarde, cambiando alternativamente semana a semana.

(3) No se incluye la instrucción religiosa (5 clases de media jornada).

(4) Una vez que ha entrado en vigor la Ley para la Reforma de la Enseñanza Primaria (de 5 de julio de 1990), la semana se articula de acuerdo a diferentes horarios, en los que, según regiones, pueden coexistir las jornadas partidas y las continuadas; aunque en este caso, los centros se organizan en torno al concepto de scuola a tiempo pieno, que supone 27/30 horas, por motivos pedagógicos justificados o para incluir la enseñanza de una lengua extranjera o la actividad integrativa (música, investigación escolar del entorno, pintura, teatro, cine, deportes, etc.). La reforma que actualmente se lleva a cabo contempla asimismo el trabajo de dos docentes por aula para mejorar el trabajo escolar y llevar a cabo actividades como las referidas.

(5) Para los cuatro primeros cursos de la enseñanza primaria.

(6) Para los cuatro últimos cursos de la enseñanza primaria.

(7) El horario de las clases del primer ciclo de enseñanza primaria depende de la disponibilidad de instalaciones. Las clases se imparten bien durante todo el día (modalidad simple), bien en dos medias jornadas en las escuelas que funcionan en equipo (modelo doble).

(8) Con independencia de la duración del año escolar, el Consejo Pedagógico de los centros puede modificar este horario tipo (de modalidad simple), siempre que se respeten las siguientes obligaciones: las clases de la mañana han de comenzar entre las 9 y las 10 horas; la pausa del medio día debe durar un mínimo de una hora y un máximo de dos; las clases de la tarde no pueden comenzar antes de las 13 horas, ya que la jornada de la tarde debe durar obligatoriamente dos horas; la duración total de los descansos (de veinte

minutos por las mañanas y quince por las tardes) no puede sufrir ninguna modificación; su repartición se hace en función de las necesidades de los diferentes cursos.

(9) Con independencia de la duración del año escolar, el Consejo Pedagógico de los centros puede: modificar el horario de cada uno de los dos periodos de clases hasta un máximo de 15 minutos, pero dejando 10 minutos entre las clases de la mañana y de la tarde; a partir del mes de noviembre y hasta final de febrero, reducir a 20 minutos la duración total de las pausas de cada uno de los periodos de clase, así como reducir las clases en 15 minutos al principio de la mañana y al final de las clases de la tarde.

(10) Variable según las escuelas; las autoridades locales y las escuelas tienen libertad para adaptar los horarios siempre y cuando los niños menores de 8 años reciban un mínimo de 3 horas de enseñanza laica diaria dividida en dos sesiones; los niños de 8 años y más reciben un mínimo de 4 horas de enseñanza laica diaria.

(11) Las autoridades educativas locales determinan los horarios. Sin embargo, en Inglaterra y en el País de Gales deben cumplir dos requisitos: repartir la carga docente en sesiones de mañana y tarde e impartir, al menos, tres horas diarias de enseñanza a los niños menores de 8 años y cuatro para los mayores. En los últimos años se producen experiencias con horarios intensivos.

(12) Determinado por cada autoridad educativa local; los directores de las escuelas tienen libertad para decidir en sus centros el número y la duración de las secuencias de enseñanza.

(13) Este promedio se deriva de una carga docente de 665 horas al año para los escolares de 6 a 9 años y 950 para los de más de 9 años.

### **NOTAS TABLA 3**

(1) El tiempo de enseñanza semanal, determinado por los ministerios de educación de los Länder para los diferentes tipos de escuela, se puede repartir en 5 días a petición de la escuela. Son posibles dos alternativas: bien la introducción de un régimen regular de 5 días semanales, bien la suspensión de las clases uno o dos sábados al mes.

(2) El tiempo de enseñanza semanal varía en los diferentes Länder en función del tipo de escuela y de la edad de los alumnos.

(3) Régimen de 5 jornadas semanales, en el primer caso, y 6 en el segundo.

(4) Bélgica, sector francófono:

- 32 (+ periodos de posibles recuperaciones)

- 34 (+ 2 periodos de posibles recuperaciones) en las opciones técnicas, humanidades, musicales y profesionales.

(5) Bélgica, sector flamenco:

- 34 para el segundo año común de enseñanza general y para el segundo año de enseñanza profesional.

(6) No es aplicable a la Folskeskole y a la EGB.

(7) Collèges / Lycées; de 9 a 10 medias jornadas.

(8) De acuerdo con las opciones.

(9) Sin deducir los días festivos que entran en el curso escolar.

(10) Régimen de 5 días/jornadas por semana.

(11) Régimen de 6 días/jornadas por semana.

(12) En la enseñanza secundaria obligatoria la fórmula del horario a tiempo completo, actualmente está siendo sustituida por el horario continuado, que se distingue esencialmente por el hecho de que los mismos profesores que imparten las disciplinas escolares dispensan las actividades extracurriculares. Los titulares de las asignaturas del programa de estudio organizan las actividades extracurriculares en colaboración con colegas de otros cursos o de otras disciplinas.

(13) La introducción de una estructura revisada llamada "educación de base" en la enseñanza secundaria de primer nivel u obligatoria, conlleva una prolongación de cinco días en el año escolar a partir del curso 1993-94 (de 195 a 200).

(14) En caso de falta de locales o instalaciones.

(15) Valfable según las escuelas; las autoridades locales y las escuelas son libres de adaptar su horario.

(16) Determinado por cada autoridad educativa local; cada director de escuela es libre de determinar el número y la duración de las secuencias de enseñanza para su centro.

(17) En función de la reglamentación de 1981, todas las escuelas de Inglaterra y el País de Gales han de abrir un promedio de 380 sesiones de medio día por año (esto está en conformidad con los 190 días/año durante los cuales los docentes pueden ser requeridos para enseñar), y con la condición de que cada jornada escolar se divida en dos sesiones interrumpidas por una pausa a mitad de la jornada, salvo circunstancias excepcionales. Los docentes también deben estar disponibles para otras tareas como, por ejemplo, la formación continua durante cinco días suplementarios. El número de horas de clase debe ser suficiente para impartir el programa o currículum nacional.

(18) 200 días, de los que 10 pueden ser acordados a título de vacación ocasional.