



EVA VIRGLI

Viejos y

El tiempo ya no puede pensarse de la misma manera en la sociedad del conocimiento, cada vez más compleja y aceleradamente cambiante. Su distribución, uso y eficiencia requiere nuevos parámetros de análisis. Y otras propuestas más creativas, globales y flexibles. Porque hay que adaptar sus ritmos y secuencias a las nuevas necesidades educativas y sociales. Ahí está precisamente uno de los mayores desafíos del cambio educativo y social. Aquí se habla del tiempo ficticio y real de aprendizaje escolar. Del tiempo uniforme y diverso. Del que emerge en la sociedad del ocio, en los entornos virtuales y en la vida cotidiana de la infancia y la juventud. De los efectos contradictorios de la jornada y el calendario escolar. O de la creciente relevancia que está tomando el tiempo de cuidado. A partir de datos actualizados, reflexiones llenas de matizaciones y propuestas muy meditadas se pone de relieve que el tiempo, ese bien tan escaso y que con frecuencia entra en una rutina, es una cuestión crucial en la agenda de la política educativa de cualquier país.

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ
PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA

Profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Correos-e: hecaride@usc.es
hemeira@usc.es



Una construcción social

El tiempo, en cualquiera de sus “tiempos”, sólo puede ser social. Así lo entendemos y asumimos desde que en el Renacimiento –con aportaciones como las del arquitecto Leon Battista Alberti en su tratado *Libri della famiglia* (siglo xv)– se

rios, cronogramas, campanas, agendas, semáforos, etc.). De entre ellos ocupará un lugar destacado el reloj individualizado, posiblemente la primera máquina digital de la historia, al que debemos buena parte de nuestra “autonomía relativa” en el

nuevos tiempos

reivindica su pertenencia a los hombres, quedando vinculado a la subjetividad de cada individuo. Desde entonces, se cuestiona que el tiempo esté dotado de una estructura propia, ajena a las percepciones que de él tengan las personas y sus peculiares modos de vivir en sociedad.

Afirmar, en este contexto, que los tiempos escolares forman parte de los tiempos sociales es una obviedad, que no puede sustraerse del cambio cultural que ha marcado en Occidente el sometimiento de las pautas temporales a una disciplina cronométrica antes desconocida e innecesaria. Lo que no obsta para que el tiempo siga siendo un gran misterio (Guerasimchuk y otros, 2001), de extensa e intensa influencia en las prácticas sociales –entre ellas, las de naturaleza formativa–, difícil de medir, aprehender y explicar, por mucho empeño que se haya puesto en esta tarea durante siglos. Al final, en medio de una variada gama de estrategias orientadas a su conocimiento y uso, siempre termina por desbordarnos, incapaces de atraparlo o de frenar su avance implacable.

Entre la dependencia y la autonomía

La llegada de la primera Modernidad, con las necesidades que traen consigo la revolución industrial, los avances científicos y una incipiente democratización, romperá definitivamente las imágenes de un tiempo subordinado a un doble designio: el que imponía la Naturaleza y sus ciclos, y el que venía anticipado por la divinidad. Ambos tutelados terrenalmente por los sacerdotes y escribas, verdaderos guardianes del tiempo social hasta el siglo xviii.

En el tránsito hacia la nueva sociedad, los ciclos “naturales” de las comunidades agrícolas fueron sustituidos por las secuencias “artificiales” de las sociedades modernas, en cuyo cómputo, ordenación y regulación jugarán un papel determinante diferentes dispositivos y artefactos (almanaques, hora-

control social de las secuencias temporales y la sincronización de las relaciones sociales.

Estas secuencias, entre el tiempo objetivado (*chronos*) y el tiempo vivenciado (*kairos*), diferencian y articulan los ritmos de nuestra vida cotidiana –en sus dimensiones macro y micro, lineal y cíclica, individual y colectiva, personal e institucional, cualitativa y cuantitativa, coyuntural e histórica, biológica y psicológica, absoluta y relativa, monocrónica y policrónica, uniforme y diversa, etc.–, conformando, junto con el espacio y el lenguaje, uno de los aspectos más sustanciales del vivir humano (Viñao, 1998). El tiempo lo alcanza todo y a todos, desde la propia existencia, hasta lo que pensamos y hacemos en los planos individual y colectivo, por lo que el significado que cada persona le concede depende de las percepciones y actuaciones que nos vinculan a cada uno de sus ritmos. Más aún: la sospecha de que el tiempo se confunde con sus instrumentos de medida, o con la duración “física” de los diversos fragmentos que lo cronometran, está cada vez más lejos de sostenerse empíricamente. El tiempo “real” no es idéntico al tiempo “emocional”, como demuestran múltiples investigaciones realizadas acerca de la percepción y estimación temporales.

Nunca se pierde el tiempo, siempre se aprende

El desarrollo de las nociones temporales supone un largo y difícil aprendizaje, cuya adquisición por parte del niño motivó un estudio pionero de Jean Piaget (1946), que se hizo eco de una petición que le formulara Albert Einstein. Hoy sabemos que la noción de tiempo “psicológico” aparece en torno a los siete años y que la coordinación entre tiempo, espacio y velocidad llegará algo más tarde, al igual que la capacidad de usar adecuadamente el reloj. Como ha explicado Viñao (1998), el tiempo, al mostrarse como una facultad de síntesis

y relación entre un antes y un después, deviene en una construcción social que debe ser aprendida e interiorizada.

Con todo, habrá que esperar a Durkheim y a su escuela para que se formule el carácter social del tiempo, que consideraran como un eje que vertebraba las actividades colectivas, en sus variadas maneras –sociales, económicas y culturales– de pensarlas y vivirlas. Desde entonces, a lo largo de más de un siglo, las Ciencias Sociales en general, o la llamada Sociología del Tiempo en particular, no han dejado de mostrar su inquietud por el “viejo, correoso e inagotable problema” (Ramos Torre, 1992: IX) del tiempo y de sus relaciones con la sociedad. En los sistemas educativos, la interpretación histórica y comparativa del tiempo escolar en Europa (Compère, 1997; Escolano, 2000), lejos de favorecer una aproximación neutra o ingenua a las variables temporales, desvela su contaminación por los intereses políticos, axiológicos e ideológicos de quienes intervienen en la planificación y administración de la educación.

También inciden en esta lectura los trabajos de Salvador Cardús y su equipo (2003: 11), al subrayar la relevancia que tienen las estructuras temporales en el descubrimiento tanto de los aspectos visibles como de los más sutiles y ocultos de los actuales estilos de vida. En ellas se retratan nociones y tradiciones culturales, la distribución del poder y de la riqueza, las posibilidades de comunicación interpersonal, así como algunos de sus conflictos y tensiones, hasta el punto de que muchos de los problemas que nos afectan como personas tienen su origen en las dificultades para conciliar los diferentes ritmos (individuales, familiares, institucionales, comunitarios, laborales, etc.) que vertebran la vida social.

Tiempos iguales, ritmos diferentes

Que los horarios tienen muchas implicaciones en nuestra vida ya no sorprende a nadie. De ahí que, aun siendo objetivamente iguales para todos (la semana dura 7 días; el día, 24 horas; cada hora, 60 minutos, y cada minuto, 60 segundos), su vivencia emocional es un asunto esencialmente privado e intransferible, lo que incide en su apreciación como un fenómeno subjetivo, que no puede reducirse a sus coordenadas físicas y objetivas, por muy importantes que éstas sean “a la hora” de graduar y ordenar la realidad en sus dimensiones espacio-temporales. El tiempo y, en su interior, los diversos tiempos que lo configuran –sociales, educativos, escolares, curriculares, etc.– son una construcción de las personas y de la sociedad.

Volviendo a Cardús (2003: 11), coincidimos en que esta construcción temporal y su influencia en nuestra cotidianidad se organizan en tres niveles:

- Las biografías individuales, ordenadas según rituales de paso que otorgan sentido a las diversas fases vitales de las

personas y a través de las cuales son reconocidas por la comunidad.

- Un calendario social pautado por una serie de fiestas y tiempos ociosos que establecen ciclos de diferenciación entre tiempos “profanos” y tiempos “sagrados”.

- Una concepción del tiempo “cósmico” que ha establecido dos grandes tradiciones: la de un modelo cíclico, que se expresa en “el eterno retorno”, y la de un modelo lineal o tiempo “histórico”, propio de la tradición judía y de las grandes religiones monoteístas.

Por lo que sabemos, los tiempos propuestos para la institucionalización de la educación han procurado

acomodarse a este esquema con encajes que se debaten entre la herencia de “una estructura temporal uniforme y rígida, organizada al ritmo de la campana o al del timbre” (Husti, 1992: 304), propia de una sociedad estable, aferrada a una visión cronométrica de la gestión del tiempo escolar; y la emergencia de una lectura multidimensional, acorde con una sociedad en mutación, que requiere “utilizar tiempos, duraciones y ritmos multiformes integrados en estructuras flexibles y móviles”, lo que abocará a nuevas formas organizativas de los tiempos escolares, en toda su extensión y diversidad (Romero, 2000).

Con la universalización de la alfabetización y de la propia educación, las instituciones escolares han incrementado notablemente su influencia en la socialización de los ciudadanos en el tiempo: desde su infancia –ajustando el reloj biológico infantil a los códigos culturales que objetivan el orden del tiempo (Escolano, 2000)– hasta la vida adulta, en la que se prolongan a través de patrones y conductas (orden, disciplina, puntualidad, responsabilidad, tolerancia, control, etc.) acordes con el

entramado social en el que nos movemos. Esta “socialización temporal” nos ha hecho cada vez más conscientes de que, a medida que las sociedades avanzan, la distribución, ordenación y uso del tiempo también se ha ido complicando de modo creciente, obstaculizando la adecuada alternancia rítmica entre los tiempos necesarios para la satisfacción de las necesidades individuales y familiares, por un lado, y las obligaciones laborales y sociales, por otro.

¿Un bien escaso? ¿Todos al mismo tiempo?

Los conflictos de ajuste entre ambas esferas son cada vez mayores, agudizados, si cabe, por la irrupción del tiempo “atemporal” (Castells, 1997), representado por un mercado global que “nunca cierra”, en el que el “tiempo es dinero”, que ya no puede eludir la incesante “desregulación” –palabra



EVA VIRGLI

sagrada en el vocabulario neoliberal– de los tiempos que la modernidad había sido capaz de domesticar: los horarios comerciales, los laborales, los tiempos de ocio, los de la vida familiar, etc., difuminando la apertura y cierre de los comercios, las prestaciones de los servicios públicos, las actividades del ocio y las del consumo, etc. La sensación de tener prisa, de que falta tiempo o de que, simplemente, carecemos de él alimenta la hipótesis –cuestionable, en su formulación más retórica– de que, conforme se expande nuestra productividad material, también se agranda nuestra “pobreza temporal” (Trias de Bes, 2005). Un argumento del que, con otras perspectivas, se sirve Juan Luis Cebrián (1998) para señalar que el tiempo sigue siendo el bien más escaso de cuantos dispone el hombre, existiendo a su juicio suficientes razones para pensar que de su correcta administración –que no tiene por qué implicar una obsesiva programación– dependen en buen grado la felicidad de las personas y su calidad de vida.

Los contratiempos del tiempo, y la misma “reconstrucción” de los “tiempos modernos” (parafraseando la célebre comedia de Charles Chaplin), no han dejado al margen a los tiempos educativos y, por inclusión en ellos, a los tiempos escolares y a los de los distintos actores del quehacer educativo (profesores, estudiantes, familias, etc.), cada vez más perturbados por el impacto de determinados cambios sociales (el rol de las mujeres, la adopción de nuevos esquemas familiares, la amplificación de las comunicaciones sociales, etc.), con los que interfieren e interactúan transversalmente. Y que, en buena medida, suelen asociarse al desasosiego provocado por una organización temporal de la escuela que muchos consideran anacrónica y disfuncional, en la que tienen su origen muchas de las disputas que desde hace años dividen a las comunidades educativas, en todos los tipos de enseñanza y a lo largo y ancho del mundo. Para Hargreaves (2003), las disonancias en el tiempo remiten a un problema crónico al que cabe atribuir algunos de los serios obstáculos que tienen las escuelas para lograr cambios que sean satisfactorios para quienes participan en su actividad diaria. De nuevo, como en tantas cosas que pasan por la regulación uniforme y monocrónica del tiempo (“todos a una”), la unanimidad en las decisiones resulta imposible, como se ha puesto de manifiesto en el viejo y polémico tema de la jornada escolar, entre quienes optan por la modalidad de “sesión única” de mañana y los que prefieren que siga siendo “partida”, de mañana y tarde.

En unas y otras inquietudes, con las posiciones que expresan los distintos colectivos implicados, se corrobora la lectura del tiempo escolar como una construcción social, en el contexto de una nueva organización del conocimiento y de la cultura de la escuela. De esta construcción también dan idea las variantes que presentan los períodos de actividad (carga lectiva) y descanso (vacaciones) en los sistemas educativos europeos, cuya progresiva tendencia hacia la homologación y la integración todavía no ha conseguido equipararlos en la duración de sus respectivos calendarios y horarios, en los que, además de contemplarse distintas modalidades de jornada y semana escolar, se observa cómo la distribución del horario lectivo –por ejemplo, en la Educación Primaria– varía mucho de un país a otro, oscilando desde las 478 horas lectivas anuales en un país como Lituania, hasta las 980 –de simple a doble– en Italia (Eurydice, 2002).

Advirtamos, no obstante, que la mayor o menor cantidad de tiempo escolar no conlleva identificar la calidad de dicho

tiempo con la duración. Un calendario más largo, más horas de clase y jornadas lectivas más intensas no garantizan necesariamente mejores resultados académicos y, menos aún, un mejor ajuste entre tiempos escolares y sociales.

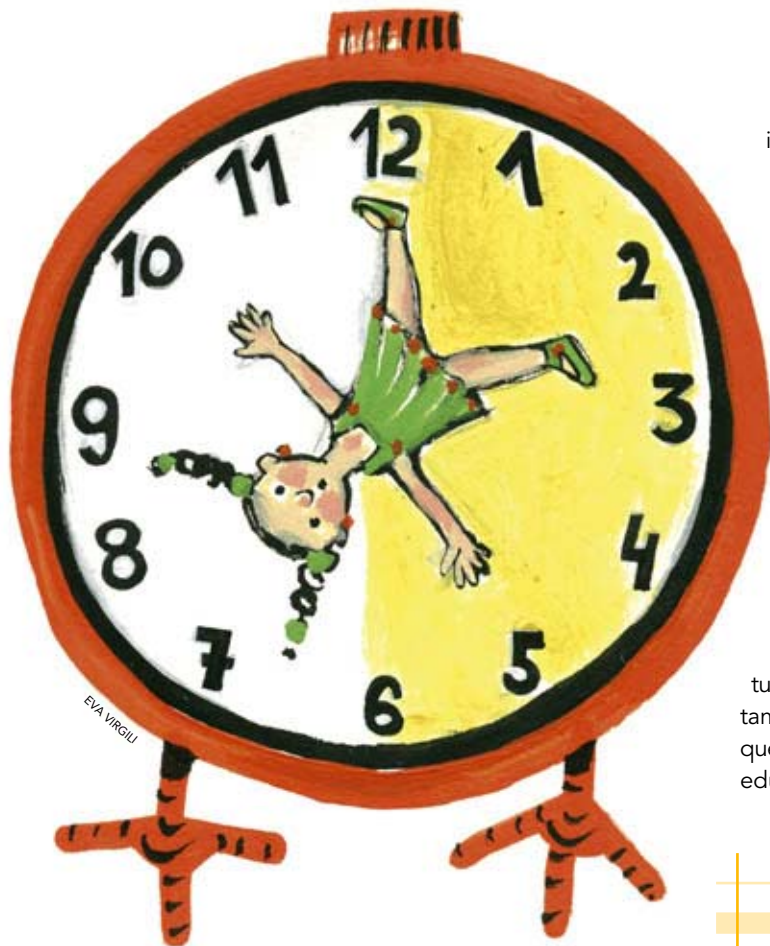
Para necesidades emergentes, tiempos flexibles

En el escenario que dibujan estas realidades, en las que la “globalización”, “virtualización” o “tecnologización” de la sociedad conforman un pesado telón de fondo, la paulatina desregulación del tiempo social también desempeña un importante papel. De ahí que cualquier intento de establecer recomendaciones de validez universal –al menos para la sociedad española– sobre la organización y articulación de los tiempos escolares choque con una dificultad estructural, en buena medida asociada a la aparición de grupos y condiciones sociales con distintas necesidades –y, consecuentemente, distintos intereses, expectativas y demandas– en la ordenación y los usos del tiempo escolar, presionando a las instituciones educativas y a los poderes públicos en distintas direcciones: para ampliar el calendario escolar (más días lectivos), modificar la jornada escolar o redimensionar las actividades extraescolares.

En este sentido, la primera y más general recomendación coincide, precisamente, con nuestro apoyo a modelos cada vez más flexibles y descentralizados en el establecimiento de los ritmos escolares, para que cada centro o “distrito” educativo (barrio, municipio, comarca, provincia e, incluso, comunidad autónoma) pueda adaptar su “oferta” a las peculiaridades socio-culturales de los contextos territoriales en los que operan, acomodándose a las necesidades de la población y de aquellos colectivos sociales a los que atienden de modo preferente.

La obligada adopción de una regulación temporal básica (horas lectivas por año, mínimo y máximo de jornadas lectivas, carga lectiva dedicada a cada materia o área del currículo, etc.) debería habilitar márgenes de libertad suficientes para que su adaptación a cada escenario social permitiese tomar en consideración variables relacionadas con: la distribución de los períodos lectivos y de descanso, la organización de los horarios lectivos, la modalidad de jornada, el encaje de las actividades escolares y extraescolares –máxime si se tiene en cuenta la disolución de las fronteras arbitrarias que las separan–. De hecho, ésta ya es una tendencia que se aprecia con nitidez en las estrategias de mercado de muchos centros de titularidad privada y en no pocos centros privados-concertados, así como también en algunos centros públicos que han de competir por mantener una tasa mínima de matrícula. Un modo de discriminar la oferta educativa y atraer a potenciales alumnos consiste en organizar tiempos extremadamente flexibles, cada vez más parecidos a la “jornada plena”, con horarios extensos que solapan e integran tiempos escolares y extraescolares, lectivos y no lectivos, unificados en un mismo paquete de tiempo formativo. La pauta, adoptada en otras instituciones y prácticas sociales (el deporte, la religión, la comunicación, etc.), viene determinada por la necesidad de competir con voluntades individuales y familiares cada vez más exigentes en lo que al tiempo –calidad, cantidad y flexibilidad– se refiere.

Ante esta tendencia, extraña que persistan reclamaciones corporativas (y hasta de “clase”) que propugnen la unifica-



ción de las modalidades de jornada, horario o calendario. Un claro ejemplo de este comportamiento "anacrónico" en España es la reivindicación de la jornada única de mañana realizada por determinados sectores del profesorado en la enseñanza pública, en sintonía con las demandas de determinados colectivos sociales. Volviendo a argumentos que hemos reiterado en distintas ocasiones, es preciso aclarar que no existe un modelo de jornada ideal o, si se quiere, que el modelo de jornada ideal es aquel que mejor responde a las necesidades de la comunidad educativa a la que presta sus servicios un centro escolar. La idea previa de que la "jornada única" permite la homologación con Europa es falsa, no sólo porque los datos de Eurydice muestran que hay casi tantas modalidades de jornada como países, e incluso que conviven varias tipologías dentro de un mismo país, sino, y sobre todo, porque la jornada escolar ha de considerar otros factores (climáticos, sociales, culturales, históricos, etc.) que impiden su homologación sin más.

En el mismo sentido, es necesario reconsiderar la identificación que aún se mantiene entre las jornadas, el calendario y los horarios del docente, del centro escolar y de los alumnos. Algunas manifestaciones apuntan ya en esta línea: centros con horarios y calendarios de apertura más amplios que los exigidos por necesidades curriculares; docentes que han de hacerse cargo de labores de supervisión de actividades en el centro escolar "fuera" de los horarios lectivos; estudiantes que realizan actividades en el centro al margen de las propiamente escolares, etc.

La ruptura de esta convención, que expresa con nitidez la disciplina cronológica de la modernidad, permitiría una mayor flexibilidad y adaptación de los tiempos escolares a los tiempos de cada comunidad, de las familias e incluso de los docentes. Esta ruptura de la identificación docente-jornada-espacio debe llevar

implícita la apertura de las escuelas a otros profesionales y a otras instituciones, cuya intervención educativa se puede focalizar, precisamente, en la gestión de esos "tiempos libres". Tiempos cada vez más importantes en términos cualitativos y cuantitativos que aparecen ligados a la escuela y en los límites del currículo: actividades formativas complementarias, programas de ocio, cobertura de necesidades básicas que deben afrontarse en los centros de enseñanza (por ejemplo, en los comedores), etc. El reconocimiento y cualificación de estas figuras profesionales emergentes dentro del sistema educativo (educadores sociales, educadores de tiempo libre, animadores socioculturales, monitores deportivos, etc.), además de permitir establecer una mayor imbricación entre los tiempos escolares, los tiempos educativos y los tiempos sociales, también ayudarán a una mejor integración de la escuela en su entorno: no sólo como una institución pedagógica y educativa al servicio de la comunidad, sino también, en lo fundamental, como una institución comunitaria que debe ser mucho más congruente con las responsabilidades educativas, culturales y sociales de la ciudadanía.

para saber más

- ▶ **Cardús i Ros, Salvador (2003):** *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- ▶ **Castells, Manuel (1997):** *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura: la sociedad en red*. Madrid: Alianza Editorial (vol. I).
- ▶ **Cebrián, Juan Luis (1998):** *La red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ▶ **Compère, Marie-Madeleine (1997):** *Histoire du temps scolaire en Europe*. París: INRP-Económica.
- ▶ **Escolano, Agustín (2000):** *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ▶ **Guerasimchuk, Ivetta y otros (2001):** *Diccionario de los vientos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- ▶ **Hargreaves, Andy (2003):** "En conclusión: nuevas formas de pensar sobre los docentes y el tiempo", en Adelman, N. E.; Pantón, K.; Hargreaves, A. (eds.): *Una carrera contra el reloj: tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Madrid: Akal, pp. 109-120.
- ▶ **Husti, Aniko (1992):** "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo". *Revista de Educación*, 298, pp. 271-306.
- ▶ **Piaget, Jean (1946):** *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. París: PUF. (Primera edición en español a cargo de Fondo de Cultura Económica, 1978).
- ▶ **Ramos Torre, Ramón (1992):** *Tiempo y Sociedad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ▶ **Romero, Clara (2000):** *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.
- ▶ **Trias de Bes, Fernando (2005):** "El tiempo como bien escaso". *El País Semanal* (17 de abril), pp. 112-113.
- ▶ **Viñao, Antonio (1998):** *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España*. Madrid: Ariel.