

**Miguel A. Pereyra**

---

*La cuestión fundamental es reconocer el problema educativo y situarlo en su contexto social, sin obviar la necesidad de recursos, pero poniendo a los alumnos-personas en el centro de la relación entre escuela, familia y sociedad. En ello nos va el futuro, como país y como personas.*

*Manuel Castells, «Mala educación» (El País, 18/12/2004)*

Comencé a interesarme por las cuestiones del tiempo escolar a finales de los años ochenta, tras la lectura de los trabajos de Anthony Giddens, el sociólogo británico y principal ideólogo de la llamada Tercera Vía, que debatían la cuestión del tiempo/espacio en la teoría social del cambio de época que ya se vislumbraba. Mi interés por esta problemática la materialicé en la compilación de uno de los volúmenes de la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación y Ciencia, el monográfico *Tiempo y espacio escolares*, (núm. 298 de 1992), que precedió a toda una serie de publicaciones que descubrían la importancia de esta temática entre nosotros. Reconozco que mis intereses intelectuales no estaban aún ligados a una realidad muy polémica, surgida en 1988 en mi tierra natal, Canarias, y que también precedió a todo un movimiento que desde allí se extendió por Andalucía y Galicia primero, y luego por Extremadura, Castilla-La Mancha... y últimamente por Aragón (para una descripción de los acontecimientos, véase el cap. 2 del libro de Mariano Fernández Enguita *La jornada escolar*).

En 1991, a través de Ángel I. Pérez Gómez, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía me invitó a participar en una comisión nombrada para elaborar un informe sobre la jornada escolar. Como resultado de mi aportación a ese informe, escribí el monográfico *Imaginar otro tiempo escolar*, publicado por esta revista en septiembre de 1992, muy citado desde entonces y al que, la-

mentablemente, también se le han dado usos varios, algunos de carácter puramente instrumental, para legitimar posturas inconsecuentes. Después me impliqué en una doble investigación sobre la opinión de los profesores y las APA de Andalucía, una experiencia no muy grata para mí, cuyos resultados más generales en el caso de los padres y madres andaluces aparecieron en el monográfico de la revista *Padres y madres de alumnos*, de CEAPA, sobre las “Funciones de la escuela y tiempos escolares en el nuevo escenario social” (véase el núm. 74 de 2003, en <http://www.ceapa.es/>). Tales resultados sirvieron de base empírica para la tesis doctoral de mi alumna Mónica Torres, *El capital social en las asociaciones de madres y padres*, defendida en 2003 en la Universidad de Granada, de próxima publicación.

## El contexto del comienzo de una nueva época en Europa

---

En la actualidad, el tema del tiempo escolar (o de los tiempos, si se quiere) vuelve a ser relevante. En realidad, no ha dejado de serlo, porque ya se han materializado en España los cambios sociales y económicos que se vislumbraban cuando comenzó el debate sobre la jornada escolar. Al mismo tiempo, en el contexto de un mundo globalizado, nos encontramos de lleno en la construcción de una realidad de la que somos partícipes: la Unión Europea, la nueva Europa que, en medio de dilemas y contratiempos, avanza con el propósito de convertirse en el mundo del siglo XXI en “una forma especialmente intensa de un sistema global elaborado”, como reconocía hace poco un observador privilegiado, John W. Meyer (por cuestiones de espacio sólo aportaré referencias de aquellos trabajos e investigaciones que creemos sustanciales, que están en español y se encuentran en la red, todo un signo del cambio que introduce la nueva época).

La intensidad de nuestra experiencia descansa principalmente en el modelo que se pretende articular como respuesta al neocapitalismo actual (el llamado capitalismo cognoscitivo en los medios intelectuales o, coloquialmente, sociedad del aprendizaje o de las TIC), sustentado en la economía del conocimiento, que prima la producción y distribución del conocimiento, a la que paí-

ses destacados de la OCDE dedican más del 50 % de su PIB. Conocido como modelo social europeo, frente al modelo estadounidense, pretende llegar a un capitalismo regulado, mezcla de valores de mercado con otros fundamentalmente sociales, en el contexto de una “competitividad solidaria”. Al tiempo que se generan formas de gobernación transnacionales, reguladoras de los sistemas productivos europeos, se pretende asegurar una ciudadanía más plena, basada en el desarrollo de la justicia social y la igualdad de oportunidades sobre cuestiones económicas concretas, de carácter distributivo, pero también de reconocimiento cultural de la identidad y la diferencia, que, como sostiene Nancy Fraser, tienen que completarse con la dimensión de la representación, lo que supone situar la política en un primer plano.

En realidad, el modelo social europeo no es una creación de última hora, sino una reelaboración del Estado del bienestar, ese invento europeo que en las dos últimas décadas ha recibido toda suerte de ataques, sobre todo en los años ochenta del pasado siglo, cuando la ideología del neoliberalismo adquirió carta de naturaleza en las orientaciones de las políticas sociales. Por supuesto, en Europa no ha habido, ni hay, un solo modelo de Estado del bienestar, pero el modelo social europeo, del que tampoco existe en la actualidad un concepto unívoco, apunta a una transformación social amplia, articulada sobre la base, o más bien sobre la lógica, de su modelo complementario: *el espacio europeo de la educación* o la idea de una sociedad del aprendizaje permanente y de la competitividad tecnológica, basada en la capacidad para aprender de las personas, las organizaciones, las redes y las regiones. Tenemos que afrontar con eficacia las crecientes necesidades de aumento de la productividad, puestas de manifiesto en los fuertes descensos de las primeras economías europeas, algo muy complejo porque los crecimientos en este ámbito son más difíciles de lograr en la “nueva economía” que en la “vieja”.

No seamos ingenuos: los retos que se nos plantean son muchísimos. Se necesita tiempo para que calen en nuestras vidas los discursos más o menos bien elaborados (a veces sobre supuestos científicamente discutibles) y para su difusión eficaz a través de la omnímoda presencia de las TIC. La solidez del modelo dependerá de lo que hagamos en las próximas décadas. Por lo pronto,

hay que revisar el proyecto de constitución europea, debido precisamente a la incapacidad de nuestros políticos para explicarlo, para lograr su aprobación popular no de una forma instrumental o estática sino, repito, social, en los campos del desempleo, los derechos laborales de la mujer, la pobreza y otras cuestiones básicas relacionadas con la cohesión social y la superación de la exclusión manifiesta.

En nuestro campo, la educación, asistimos a una saturación del discurso de la sociedad del aprendizaje si bien, de hecho, no se le da la importancia fundamental que se le asigna retóricamente en el modelo social europeo. En lo básico, como afirman sociólogos tan destacados como Gerard Delanty y Manuela du Bois-Reymond, de lo que se habla es de actividades de aprendizaje, diluyendo así el contenido más amplio de la educación, porque no se llega a concretar lo que podemos llamar *aprendizajes productivos* sin destruir otros aprendizajes como se ha venido haciendo, en general, o, lo que es más importante, porque no aflora una “teoría del aprendizaje”, comprensiva y adecuada para la enseñanza del conocimiento base y el desarrollo de las competencias o habilidades centradas en las necesidades y el desarrollo de la motivación de los aprendices de la nueva época, que ahora abarcan a todo el conjunto de la población.

Con todo, una de las realidades que se manifiestan de forma cada vez más evidente en el nuevo modelo de producción del neocapitalismo es que las empresas no son realmente competitivas si junto con las inversiones en formación permanente de sus empleados no introducen cambios en la dirección y organización del trabajo. Aquí reside, precisamente, una de las cuestiones básicas que tienen planteados los sistemas educativos en relación con el tiempo escolar, un tiempo cuya gestión y consumo se hace aún más compleja debido a los cambios sobrevenidos, a las realidades de un ambiente múltiple y acelerado cada vez más mercantilizado y descontextualizado, en el que la localización, el contexto, la estación y la historia se hacen irrelevantes, como afirma una de las especialistas más talentosas de su estudio, Barbara Adams.

Sobre las dimensiones del tiempo educativo se han divulgado en los últimos años en España bastantes ideas y literaturas foráneas, en general de carácter programático, poco situadas en la realidad escolar. Al mismo tiempo, se ha eludido simple y llanamente el estudio y la experimentación de los resultados de la investigación didáctica sobre la gestión del tiempo de aprendizaje y del alumnado en clase, un tema importante, aunque en general enfocado de forma demasiado positivista e instrumental. Es ésta una carencia relevante, como puede comprobarse en la literatura que se produce entre nosotros; ni siquiera los diccionarios más actuales y ambiciosos editados en el campo de la didáctica y la organización escolar registran concepto alguno al respecto (en tanto que ocasionalmente se acude a la cita de los hitos históricos de la primera investigación relacionada con la pedagogía y psicología experimentales de principios del siglo XX). Abunda, sin embargo, la literatura sobre la eficacia escolar, campo en el que la dimensión tiempo es básica, pero todavía no ha aportado un cuerpo de investigación precisa y sí, en cambio, mucha divulgación programática que, sintomáticamente, apenas problematiza las cuestiones referidas al tiempo escolar. Aquí, como en la generalidad de los campos de la producción académica del conocimiento pedagógico, lo que impera es elaborar “programas sin práctica investigadora”, por utilizar una oportuna conclusión de uno de los más capaces pedagogos germanos, Heinz-Elmar Tenorth.

Lo cierto es que el empleo efectivo del tiempo de enseñanza, la cantidad de tiempo que se dice y piensa dedicar a las enseñanzas de los currículos y su estructuración en los mismos, vuelve a ser tema relevante de investigación. Afortunadamente, se proponen marcos y enfoques de investigación que tienen presentes la “calidad” de las experiencias de aprendizaje de cara al rendimiento de nuestros escolares, al mismo tiempo que se orienta el análisis con las aportaciones de otros campos disciplinares como el de la economía de la educación. Ello permite cuestionar, por ejemplo, la sobrecarga y el solapamiento de

contenidos en una enseñanza esencialmente asignaturesca, tema recurrente pero inabordable (debido a las resistencias de todo tipo que desata en la profesión docente), cuando el molde que usamos para la organización explícita del tiempo educativo (la intocable “hora” de clase) debe supeditarse al proceso de sincronización y puesta en tiempo, a la cuidadosa secuencia y priorización de la velocidad e intensidad del proceso educativo, de acuerdo con las características de los aprendizajes y los biorritmos de los escolares. Este es el tema de estudio de la cronobiopsicología, en la que la producción francesa ocupa un lugar pionero y principal, poco conocida, de escaso interés y aplicación entre nosotros, entre otras cosas por las razones profesionales antes apuntadas (ver los trabajos recientes de un seminario organizado en Madrid con la participación de especialistas principales del campo se encuentran en [http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/ritmos\\_jornada.htm](http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/ritmos_jornada.htm))

Otras cuestiones ya antiguas, como el aumento del calendario escolar, con más días y horas de enseñanza, después de un debate de más de dos décadas (producido sobre todo en Estados Unidos y que puede leerse en español en <http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/timeofday-sp.html>), no han arrojado resultados concluyentes y sí abogan, en cambio, por la calidad de las actividades de aprendizaje, poniendo el énfasis en la creación y el uso sistemáticos de servicios escolares como las bibliotecas y en la interacción social entre profesores y alumnos (la importancia actualizada de las cuestiones relativas al tiempo de enseñanza queda recogida en el último informe de la UNESCO de 2005, *Educación para todos. El imperio de la calidad*, cap. 2, imprimible desde <http://www.efareport.UNESCO.org/es>, y en el monográfico de *Perspectivas* aparecido en el núm. 131 de 2004, en [http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Prospects/content02\\_03.htm](http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Prospects/content02_03.htm))

La edición de 2005 sobre la organización del tiempo escolar en Europa del Eurydice (en <http://www.eurydice.org/Documents/Time7/en/FrameSet.htm>) ofrece incluso una información más parca sobre estas cuestiones, entre otras cosas porque se están generalizando las desregulaciones de los horarios escolares desde las administraciones centrales, para descentralizarlos a nivel no sólo local sino de los propios centros, de acuerdo, claro está, con unas orientaciones básicas. De todas formas, el uso de este tipo de información para el análi-

sis no suele resultar provechoso, no porque no sea fiable o completo, que no siempre lo es, sino porque es muy general y está descontextualizado. Puede resultar, en cambio, muy eficaz si lo que se pretende es esgrimirlo para llevar el debate hacia derroteros poco provechosos. Pocas son las conclusiones válidas que se pueden extraer de la información aparecida en las Tablas 1 y 2 porque, por poner sólo un ejemplo, ¿qué podríamos afirmar sobre el lugar destacado que ocupa España en el cómputo total de horas de enseñanza para el nivel de la secundaria postobligatoria? ¿Que los profesores españoles de este nivel son los que más trabajan en la Unión Europea junto con holandeses, escoceses y franceses? ¿O tal vez que hay una organización de corte académico más tradicional que prima el horario regular frente a otros tipos, sean o no complementarios, de organización de las enseñanzas? Este tipo de información apenas dice algo más sobre lo que se considera el “tiempo público”, derivado del tiempo de corte industrial construido sobre el tradicional tiempo de reloj lineal y homogéneo. Habría que investigar con detenimiento este tipo de información para que no quede simplemente en eso, información, como la aportada en la Tabla 1.

**Tabla 1. Tiempo total de enseñanza (primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria)**

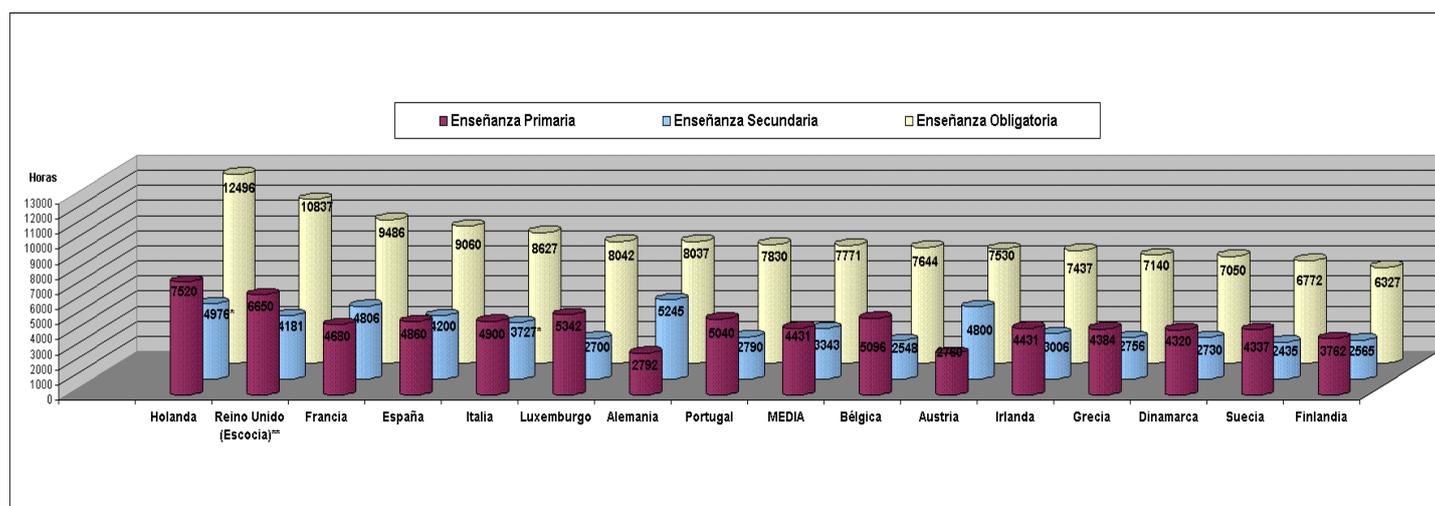


Tabla 2. Curso escolar 2004-2005 en la Unión Europea de 15 miembros

DURACIÓN DEL AÑO ESCOLAR 2004-2005				
PAÍS	ENSEÑANZA PRIMARIA	ENSEÑANZA SECUNDARIA	ENSEÑANZA PRIMARIA	ENSEÑANZA SECUNDARIA
	INICIO DEL CURSO		FIN DEL CURSO	
 BÉLGICA	1 Septiembre	1 Septiembre	30 Junio	30 Junio
 DINAMARCA	9 Agosto	9 Agosto	18 Junio	18 Junio
 ALEMANIA	1 Agosto	1 Agosto	31 Julio	31 Julio
 ESPAÑA	1/15 Septiembre	1/20 Septiembre	21/30 Junio	10/30 Junio
 GRECIA	13 Septiembre	13 Septiembre	15 Junio	16 Mayo
 FRANCIA	2 Septiembre	2 Septiembre	2 Julio	2 Julio
 IRLANDA	1 Septiembre	1 Septiembre	30 Junio aprox.	30 Junio aprox.
 ITALIA	8/23 Septiembre	8/23 Septiembre	4/16 Junio	4/16 Junio
 LUXEMBURGO	15 Septiembre	15 Septiembre	15 Julio	15 Julio
 HOLANDA	16 Agosto/6 Septiembre	23 Agosto/6 Septiembre	1/22 Julio	1/15 Julio
 AUSTRIA	6/13 Septiembre	6/13 Septiembre	1/8 Julio	1/8 Julio
 PORTUGAL	16 septiembre	16 septiembre	24 Junio	24 Junio
 FINLANDIA	9/17 Agosto	9/17 Agosto	4 Junio	4 Junio
 SUECIA	12/26 Agosto	12/26 Agosto	Principios de Junio	Principios de Junio
 REINO UNIDO	<b>Inglaterra y Gales:</b>	<b>Inglaterra y Gales:</b>	<b>Inglaterra y Gales:</b>	<b>Inglaterra y Gales:</b>
	1ª semana de Septiembre	1ª semana de Septiembre	3ª o 4ª semana de Julio	4ª o 4ª semana de Julio
	<b>Irlanda del Norte:</b>	<b>Irlanda del Norte:</b>	<b>Irlanda del Norte:</b>	<b>Irlanda del Norte:</b>
	1ª semana de Septiembre	1ª semana de Septiembre	3ª o 4ª semana de Julio	3ª o 4ª semana de Julio
	<b>Escocia:</b>	<b>Escocia:</b>	<b>Escocia:</b>	<b>Escocia:</b>
	Mediados de Agosto	Mediados de Agosto	Fin de Junio/Principio de Julio	Fin de Junio/Principio de Julio

Fuente: *Organisation of School Time in Europe*, Eurydice  
<http://www.eurydice.org/Documents/Time7/en/FrameSet.htm>

No indicaré aquí algunas otras referencias valiosas y recientes sobre el debate e investigación de estas cuestiones. Dedicaré el resto de mi breve contribución a analizar sucintamente dos dimensiones poco divulgadas y analizadas entre nosotros: la dimensión económica del tiempo escolar, presente en la agenda de investigación desde hace tiempo, y el descubrimiento del “tiempo de cuidado”, aspecto totalmente nuevo y fundamental, que no se había tenido en cuenta hasta ahora. Me apoyaré en la investigación científica producida recientemente y, para el caso del “tiempo de cuidado” en la realidad de dos países emblemáticos de la Unión Europea que han institucionalizado sus sistemas de

educación obligatoria tomando como base jornadas escolares continuadas o de “medio día”, como se dice en Alemania, país que precisamente ha introducido una amplia política de cambio hacia una “escuela de tiempo completo”, como resultando del gran debate social generado por el “PISA shock”, relativo a los pobres resultados obtenidos por sus escolares en todas las pruebas de este tipo, tema y realidad que desafortunadamente no puedo abordar aquí y a la que alude el artículo de Castells citado al comienzo de este ensayo.

## Los contradictorios resultados del aumento del tiempo escolar

---

La visión común que se suele tener del tiempo escolar es que la sociedad del conocimiento demanda más tiempo escolar medido en más horas y días. En términos generales, la intensificación del trabajo que se produce actualmente con la introducción de las TIC provoca una reestructuración radical, que conduce a un “trabajo sin fin”, como perspicazmente afirma uno de nuestros mejores estudiosos, Luis Enrique Alonso (en <http://www.pensamientocritico.org/luienralo0904.htm>). Sin embargo, sigue sin ser concluyente la percepción generalizada de las mejoras que podría introducir en el rendimiento de nuestros escolares un aumento del tiempo escolar tradicionalmente medido en más horas y días de enseñanza. En el debate sostenido en las últimas décadas por los economistas sobre el tiempo escolar en Estados Unidos y en Europa, y en concreto sobre su ampliación a más días y horas de enseñanza, las conclusiones más relevantes siguen sin desmentir lo que en los años ochenta aportó el muy conocido especialista y reformador escolar estadounidense Henry M. Levin, creador del proyecto de escuelas aceleradas que esta revista ha divulgado en pasados números.

Levin criticaba los enfoques empleados, básicamente de corte mecánico, cuyos resultados, modestos y poco concluyentes, indicaban más bien que un aumento del tiempo sólo correlaciona de forma realmente significativa en aquellos alumnos con rendimientos más pobres. En lugar de aumentar la jornada y el curso escolares, lo que entonces demandaría un gasto superior a los 500 \$ por alumno, sostuvo que lo importante es el uso que se hace del tiempo disponible y de ahí la importancia de que cada maestro explore cómo usa su tiempo

en clase, para hacerlo más efectivo y asignar tiempos variables según las materias objeto de enseñanza. Pero en lugar de introducir reformas que reestructuren el tiempo escolar, lo mejor que podrían hacer las administraciones educativas sería incrementar los salarios de los maestros, contratar a especialistas y orientadores para atender mejor al alumnado en desventaja y aportar más equipos y recursos a las escuelas.

Sobre otras cuestiones en continua polémica, como la improductividad de las largas vacaciones estivales, tampoco existen resultados concluyentes que inviten a pensar que los meses veraniegos, de ser usados en la enseñanza, aportarían rendimientos escolares similares al mismo número de días empleados en el calendario tradicional, que en general concentran todo su tiempo en actividades principalmente académicas, primando el tiempo de aquéllas consideradas usualmente como de mayor importancia (en Estados Unidos se ha calculado que en la enseñanza primaria es entre el 65-70 % del total del tiempo escolar). Sin embargo, la evidencia más clara está en que sí es significativo añadir más tiempo de calidad (tiempo estructurado y no puramente mecánico) dedicado al alumnado en desventaja, por lo que empieza a recomendarse el uso adecuado de parte del tiempo del verano. Como también ya se están dejando notar los resultados de los programas extraescolares de las escuelas primarias norteamericanas que en la actualidad apoyan un 60% de ellas.

De la investigación europea en economía de la educación relacionada con estas cuestiones destaco aquí una reciente de Jörn-Steffen Pischke, de la *London School of Economics*, que por la complejidad de su diseño y rigurosidad aporta datos importantes. La investigación tomó como base el caso de Alemania Occidental, que hasta los años sesenta del pasado siglo comenzaba sus cursos escolares en la primavera, con una duración de 37 semanas, hasta que se introdujo en 1966 una reforma que equiparó los centros alemanes con los europeos, uniformizando en todo el país el calendario con una duración de sólo 24 semanas. Con la introducción de la reforma, los escolares de entonces se vieron abocados a perder cerca de dos tercios del tiempo de enseñanza inicialmente previsto, experimento que ha aprovechado Pischke para seguir a una

cohorte representativa de esos alumnos para comprobar, en comparación con otros no expuestos a la reforma, de qué forma había repercutido esa reducción de tiempo en las oportunidades halladas en el mercado laboral, y en particular en las vidas profesionales de ese alumnado, en sus empleos y sueldos. Entre otras cosas, lo que ocurrió fue que no se introdujo ningún cambio nominal en el currículum oficial, aunque, de hecho, los docentes afrontaron la reforma sacrificando materias como música, artes y educación física, para concentrarse en las tradicionalmente tenidas por principales.

En conclusión, Pischke no encuentra evidencia que apoye que la reducción del tiempo afectara realmente al alumnado en cuanto a los sueldos y empleos posteriormente logrados; sí, en cambio, afectó a aquéllos con rendimientos más bajos, que tuvieron mayor número de repeticiones de curso en la enseñanza primaria. Cree, sin embargo, que la intensificación del trabajo entre docentes y alumnado pudo compensar la importante reducción del tiempo, pero que el sacrificio de materias tan tradicionalmente estimadas por la cultura alemana como la música y las artes, no fue realmente provechoso para lo que denomina actitudes cívicas. Para medir esta dimensión comprobó cómo la conocida participación en clubes, coros... no fue en realidad la misma: frente a un 3,6 % de promedio, los que cursaron sus estudios con años escolares más cortos sólo alcanzaron un 1,8 %. Precisamente a esta cultura o educación cívica escolar y su impacto sobre cuestiones como la salud, las tasas de criminalidad, la participación política activa..., le están dedicando en la actualidad una estimable atención los economistas de la educación (ver esta investigación en <http://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp874.html>)

## La relevancia y el descubrimiento del “tiempo de cuidado”

---

Al abordar el tema de la jornada escolar y las consecuencias que se derivaban del cambio de la tradicional partida por la continua en los años noventa no le presté la debida atención a una cuestión de la mayor relevancia social y que cumple una de las funciones tradicionalmente asignadas a la escuela primaria en particular: el cuidado de los escolares en una época en la

que, en el contexto de las ideas que abordé inicialmente, el trabajo femenino no es sólo un reclamo para potenciar su participación laboral y con ello el aumento de la productividad de nuestro sistema económico, sino un derecho manifiesto de las políticas de igualdad de oportunidades, un principio de equidad para el logro efectivo de la “ciudadanía económica” por parte de las mujeres que asegure su autonomía e independencia. Y para que las mujeres puedan trabajar es necesario que alguien se haga cargo de sus hijos, desde el nacimiento hasta los 10 años al menos, aunque lo ideal sería hacerlo hasta el final de la enseñanza primaria, que es cuando necesitan de mayor cuidado.

No profundizaré aquí en el tema del trabajo femenino y la escasa atención que intelectualmente se ha dedicado a su estudio e investigación científica (no programática, al modo antes aludido), sobre todo hasta la última década en España: por algo acabamos de ser reconocidos en el Foro Económico Mundial de Davos como uno de los países desarrollados con mayor desigualdad entre sexos. Sí quiero destacar, en cambio, en el terreno preciso de la necesidad de la implementación de las políticas de cuidado de los niños en España, de cara a una mayor participación laboral efectiva de las mujeres, las sobresalientes aportaciones de Celia Valiente, muy elocuentes para analizar las razones de la inacción política y de las limitaciones del “feminismo institucional” en la época de mayor cambio social, la de los gobiernos del PSOE, durante los años ochenta y principios de los noventa, en la que se continúa la política del pasado e, irónicamente, competencia sólo de la escuela

(en <http://www.bib.uab.es/pub/papers/02102862n53p101.pdf>). Sólo apuntaré aquí que este tipo de tiempo, al estar desmercantilizado y, por mentalidad tradicional entre nosotros, ser consustancial a la condición femenina, simplemente no ha contado y, en general, sigue prácticamente sin contar. Como dice Barbara Adam, es un tiempo invisible, sospechoso y de baja estima: “sus tiempos de amor, cuidados, educación... no son *tiempos medidos, gastados, asignados y controlados*” (en “Cuando el tiempo es dinero”, *Sociología del Trabajo*, 1999, 37, pág. 30).

Si antes la cuestión del tiempo de cuidado no estaba en realidad en nuestra agenda política (seguimos ocupando uno de los puestos más bajos, el

tercero por la cola, en tener tasas elevadas de empleo femenino), ahora ya ha entrado favorablemente de lleno en el discurso público, debido sobre todo a los efectos de la europeización. De hecho, las políticas generadas por la UE han conducido a crear un mayor número de plazas de educación infantil (para el año 2010 los estados de la UE deberían ofrecer cuidado infantil al menos al 33% de los menores de 3 años y al 90 de los de 3 de 6-7). Otras políticas de conciliación familiar se están igualmente desarrollando sobre la base de recomendar el aumento de la protección social con el incremento del gasto público, para cubrir unas cuestiones de esta naturaleza que hasta hace poco se consideraban de carácter privado o hoy emergen como “nuevos riesgos sociales” y que impiden el logro del objetivo de alcanzar en 2010 un mercado laboral con más del 60% de participación femenina: conceptos o ideas hoy apreciadas como la empleabilidad sin solucionar la cuestión del cuidado infantil más que un desafío discursivo es falaz retórica. No aludiré a ello aquí, pero en general el cambio social en este tipo de políticas relacionadas con el cuidado de la infancia que escolariza la enseñanza primaria queda, sin embargo sin cubrir, me refiero en particular a las horas antes y después de la jornada escolar.

Sin analizar como debiera la cuestión, si creo ejemplificador referirme al caso de Alemania y Dinamarca. Ambos países, por razones históricas diferentes (en un caso en clave de déficit en un sistema deplorable de educación de masas, como así lo sintieron los maestros de la época, impuesta para poder hacer frente a la tardía escolarización obligatoria desde finales del siglo XIX y durante la República de Weimar; en el otro, como constitutiva de su sistema educativo, como apuntaré más abajo), tienen jornadas continuadas (de 7 a 13/14 horas y de 8/9 a 14/15 horas, respectivamente), ambos solucionan el tema del tiempo extraescolar, de cuidado pero también educativo, de forma diferente con resultados y eficacia dispar. Ambos son prototipos de dos modelos de Estado de bienestar distintivo, el nórdico (o “estados de servicios sociales: comprometidos con su pesada carga” al concebirlos como derechos ciudadanos) y el continental conservador (o “de prestación de servicios sociales” al mismo tiempo que se hace hincapié en la responsabilidad individual, doméstica en este caso), en la conocida categorización de Gósta Esping-Andersen (ver un debate reciente sobre la necesidad de desarrollar una nueva arquitectura del bienestar en

<http://www.lafactoriaweb.com/default-2.htm>). Las cifras e indicadores que caracterizan mejor su actual situación socioeconómica y algunos temas de sus sistemas educativos aparecen en el cuadro adjunto (son las más actual disponibles, en general correspondientes a 2003). Cotejarlas no lleva mucho tiempo y las inferencias que se pueden obtener de las yuxtaposiciones que hagamos entre los dos casos y éstos con el nuestro son, simplemente, reveladoras. Nuestra situación presente y el futuro que tenemos por delante son, en general, simplemente más difíciles.

# Los números clave

			
<b>✚ Sociedad</b>			
Habitantes (millones)	82,5	5,36	41,8
– Población de 0-14 años (%)	14,7	18,9	14,5
Tasa neta de migración (%)	1,6	1,3	17,6
– Incremento de población extranjera (1992-2002) (%)	1,2	4	12,9
– Población extranjera menor de 15 años (%)	5,8	10,2	2,1
Menores de 16 años en hogares (ingresos < 60% media)(%)	6	15	25
Gasto público total por habitante en protección social (€/año)	7.788	10.204	3.470
Ayuda pública total a familias con hijos (% sueldo promedio)	6,6	11,4	3,2
Pobreza infantil relativa (%)	10,2	2,4	13,3
<b>🎯 Economía</b>			
PIB por habitante (\$)	27.351	26.972	22.403
Índice de Inflación (%)	1,1	2,1	3
Balanza de pagos (exportaciones – importaciones: % del PIB)	3,0	2,2	–3,0
Investigación + Desarrollo (% de PIB)	2,50	2,52	1,01
Investigadores por 1 millón de habitantes	3.222	4.822	2.036
Gasto en TIC (% del PIB)	6,1	6,5	4,8
Exportaciones en TIC (% manufacturas exportadas)	17	22	7
Número de <i>web hosts</i> registrados (por 1000 habitantes)	41,4	271,9	27,5
Uso de Internet (% de usuarios con baja, media o alta educación)	40/54/62	53/73/85	15/56/69
<b>✂ Trabajo</b>			
Índice de paro masculino (de 15-24 años/de 25-54 años) (%)	13,3/9,8	8,5/4,4	18,7/6,9
Índice de paro femenino (de 15-24 años/de 25-54 años) (%)	9,7/9,0	7,1/5,1	26,4/13,8
– Tasa de empleo de madres con niños de – 3 años (%)	56	71,4	51,7
– Tasa de empleo de madres con niños de 3-5 años (%)	58,1	77,5	50,3
– Tasa de empleo de madres con niños de 6-14 años(%)	64,3	79,1	47,7
Impacto de la paternidad/maternidad en el empleo (%)	–8,1/19,7	–7,9/2,9	–12,7/8,5
Productividad laboral (% crecimiento anual en el sector empresarial)	0,9	2,1	1
Promedio anual de horas trabajadas	1441	1571	1745
<b>👁 Educación</b>			
Población de 5-29 años escolarizada (%)	61	58	56
– Población de 25-64 años con Bachillerato completo (%)	83	80	41
Abandono educativo (después de la ESO: % hombres/mujeres)	16,6/12,6	10,3/6,6	35,4/22,3
Enseñanza obligatoria en centros privados (%)	6	12	33
Alumnos por aula en la enseñanza primaria y secundaria	22/25	19/19	21/26
Gasto público/privado en educación (% del PIB)	4,3/1,0	6,8/0,3	4,3/0,6
Gasto por alumno de los niveles no universitarios (\$)	6.055	7.865	4.870
Gasto en educación infantil (público y privado como % del PIB)	0,57	0,78	0,42
% de docentes de e. primaria y sec. en la población activa	1,9	2,8	2,7
Docentes de enseñanza primaria	235.179	48.284	178.324
Sueldo por hora neta de enseñanza (\$ e.primaria/e.secundaria)	57/64	56/56	38/65
– Índice de cambio de horas de enseñanza (en 1996 y 2002)	101/103	100/100	98/87
Gasto privado de las familias en educación (% presupuesto)	0,7	0,8	1,6

Fuentes: Bases de datos de la OCDE, Eurostat, Eurydice, *European Social Survey* (ESS), encuesta EUROMOD y UNESCO.

Los escolares alemanes y daneses tienen desde hace bastante tiempo una serie de instituciones dedicadas a atenderlos después de terminar sus jornadas escolares. En el caso alemán, y para los escolares de 6 a 10 años, la institución se le llama *Hort*, en general usa las instalaciones escolares pero hasta ahora no ha tenido relación de hecho con las escuelas y su profesorado; las iglesias tienen un importante protagonismo en su administración y en general los padres contratan a personas (y pagan de un 16-20% de los costos de la institución incluido el almuerzo), muchas sin cualificación pedagógica distintiva y a profesionales conocidos como educadores (*Hortlerzieher*), tienen una formación profesional que en estos momentos se discute elevar académicamente (para competir mejor con los *Sozialpädagogen*, de formación terciaria no universitaria, también presentes aunque en menor número como líderes de la institución). La información estadística localizable más reciente y fiable constata que en el territorio de la antigua Alemania Federal un 6% de los escolares de enseñanza primaria acuden a un *Hort*, sobre un 59% de los estados de la antigua Alemania Democrática (de hecho, el porcentaje a disminuido sensiblemente porque en 1990 implicaban al 88%, dentro de una política distintiva que incluso tuvo proyectos megalómanos de socialización política a través de este tipo de centros). La primacía de las actividades que hasta ahora se han venido desarrollando se han centrado en el juego y la realización de los deberes asignados en la escuela, en la actualidad se da la primacía al uso generalizado de Internet y las TIC, dentro de un ambicioso plan (con una inversión de 4 billones de € hasta 2007) para convertir progresivamente las escuelas de medio-día en de tiempo completo abiertas hasta las 5 de la tarde (en los últimos años las escuelas de tiempo completo en la enseñanza obligatoria apenas alcanzaban el 6%).

El caso de Dinamarca podríamos calificarlo como único. El país considerado mediterráneo de los escandinavos, la “nación de los campesinos modernos”, fue uno de los primeros países europeos que empezó a institucionalizar de forma efectiva la enseñanza primaria (en 1814, frente a otros precedentes en realidad simple declaración de intenciones). Es el Estado del bienestar más descentralizado del mundo y de los más pedagogizados también, con un sistema socioeducativo distintivo. En la configuración de su Estado, el papel de

la sociedad civil, en concreto del asociacionismo, ha tenido y tiene una función principal. Este asociacionismo se hizo muy activo en el ámbito del tiempo libre y del ocio concebido como parte de su *Folkelighe*, concepto multidimensional difícil de traducir referido al bienestar y libertad de todos los grupos sociales así como en la impronta de la responsabilidad social. Es en este contexto pronto se crearon una serie de centros para atender el cuidado de la infancia después de la jornada escolar que, para el caso de los escolares de 5 a 9 años, se conocen como *Fritidshjem* (“casa del tiempo libre) y, de más reciente creación, los *Sko-lefritidsordninger* (SFO o centros de “cuidado” extraescolar). En la actualidad, y también como resultado del nuevo orden escolar que impone la medida de los rendimientos escolares a través de las pruebas del programa PISA, uno de los temas que despierta mayor debate es la integración del juego y la educación para optimizar las condiciones de aprendizaje y abordar el tema del rendimiento escolar sin menoscabar el protagonismo de los niños. Las reformas de la pasada década dieron mayor relevancia a los SFO en este ámbito, integrándolos dentro del plan docente y curricular de las escuelas y manteniendo al frente la misma dirección en uno y otro centro (en general los SFO se encuentran dentro del mismo edificio que las escuelas y están abiertos hasta las 5-6 de la tarde). En 2004, el 10,6% de los escolares de 6-9 años y el 1,5% de 10-13 acudían a un *Fritidshjem* mientras que el 61% de 6-9 años y el 7,2% de 10-13, respectivamente, lo hacían a un SFO. En estos centros la función educadora la ejerce el *pædagog* (ayudados por personal sin cualificación distintiva) con una formación profesional no-universitaria de 3,5 años. En 2003 existían 11.184 pedagogos (76% eran mujeres), una carrera muy popular en Dinamarca dentro del ámbito de la pedagogía social para atender todas las edades (ver los números 4 y 5 de 2003 de *Infanciaeneuro-pa*, para el análisis de la centralidad del tiempo libre en Dinamarca y la descripción de esta profesión, respectivamente).

¿Tiene alguna significación estas realidades, diferentes ambas ciertamente, para la nuestra? Creo que sí. Remiten en todo caso a las historias sobre las que estos pueblos construyeron su enseñanza primaria, obviamente sobre patrones culturales, sociales y políticos diferentes (para Dinamarca en particular porque Alemania siempre fue muy tenida en cuenta y observada por nuestros reformadores, a veces encandilados y otras también equivocados al orientarse por los principios de su contradictoria pedagogía). Pero lo cierto es que somos un caso único en Europa; los únicos en introducir una reforma drástica del tiempo escolar a partir de extender la implantación de hecho la *jornada escolar continuada* como el mejor modelo y de no reconocer ciertas funciones sociales de la escuela, que no tienen que ser asumidas pero sí integradas por parte del profesorado. Una reforma convertida en casi en un movimiento que, si seguimos la retórica sindical al uso, supone una conquista democrática, además de equipararnos con otras naciones europeas principales (todavía hoy se sigue escribiendo haciendo un mal uso, a veces mentiroso, del extranjero como argumento legitimador). El tiempo de cuidado al que estamos abocados acentuará la conversión de nuestros niños en sujetos cada vez más virtuales. Por de pronto, las madres españolas empleadas tienen poca confianza en el papel de la escuela para ayudarlas: en un 26,7% dicen que son las abuelas quienes pueden hacer compatible trabajo y familia y sólo en un 1,5 los servicios que ofrece el centro escolar, como recoge Constanza Tobío en sus investigaciones volcadas recientemente en su libro *Madres que trabajan. Dilemas y estrategias*. En fin, ¿cómo resolveremos esta lamentable reforma implementada a *destiempo*?

---

**Miguel A. Pereyra** es catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Granada. En la elaboración del artículo ha contado con la colaboración de Lis Hemmingsen (de la DPU de Copenhague), de Christoph Cordón (del DIPF de Frankfurt), quienes aportaron información valiosa y reciente sobre la realidad de sus países aquí analizada, y, para el diseño de las tablas y cuadro, de Antonio Corral Carvajal. [Una versión incompleta de este ensayo apareció en \*Cuadernos de Pedagogía\*, nº 349, septiembre 2005, págs. 53-59.](#)