

# LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN LAS ESCUELAS: UN CAMBIO NECESARIO Y POSIBLE

Encarnación Soto Gómez<sup>1</sup>

*Cuestionar la organización del tiempo escolar es el objetivo de este artículo que parte de las experiencias de diversas escuelas. A partir de ellas se plantea la necesidad de adaptar la organización escolar a las personas que la componen y a los actuales tiempos, único camino posible para rentabilizar la enseñanza. Observar los errores ajenos y construir teniéndolos en cuenta es una vía, la otra, la evidencia de que ninguna realidad es inamovible, y en todas podemos incidir.*

El tiempo y su organización no suele ser protagonista de los debates educativos, salvo en aquellas ocasiones en las que aparece el de la jornada escolar. Sin embargo, la organización del tiempo en la escuela afecta, en mi opinión, más de lo que suponemos al desarrollo de lo que se hace en las mismas. Es la tenaza invisible que determina el transcurrir escolar diario para todos y cada uno de los agentes que participan en el centro. El tiempo escolar (Husti, A. 1992; Hargreaves, A. 1992, 1997), sobre todo y en lo que a jornada se refiere, no puede seguir manteniéndose como una estructura rígida y uniforme, sino que ha de atender a las características singulares de cada contexto y partir de estas peculiaridades contextuales para organizar de forma conjunta otras formas de entender y desarrollar el currículum y las relaciones.

Construir configuraciones alternativas de organización del tiempo en la escuela, requiere cuestionar y revisar lo que significa el tiempo y su organización en la vida cotidiana de los centros, del currículum, de las relaciones, de las experiencias, de las vivencias del profesorado, del alumnado, etc. Supone revisar en definitiva esa visión del tiempo escolar como una variable marco externa y homogénea, que en nada afecta a lo que ocurre dentro del centro. En ese sentido a mí me ayuda a relativizar esta concepción, tanto la revisión histórica de las Instituciones educativas (Viñao, 1997) como la revisión de las experiencias educativas actuales, donde la configuración del tiempo sea más adecuada a las necesidades actuales de los procesos educativos heterogéneos, complejos y singulares.

Históricamente ha habido épocas donde el objetivo claramente prioritario de las políticas educativas era conseguir

que la educación llegara al total de la población como muestra del avance social y cultural de los Estados. Así, en aquellos momentos la desigualdad tenía su origen en la posibilidad o no de acceso gratuito a la educación y el grado de equiparación en cuanto a los días y horas totales de escolaridad.

En la sociedad actual y al menos para los países "desarrollados" la función social de la escuela no sólo ha de atender las diferencias cuantitativas en cuanto a acceso a la educación sino en especial también las diferencias cualitativas. Ya no se trata simplemente de acceso al conocimiento, sino de la utilidad de ese conocimiento para ese alumnado. Desarrollar esa utilidad requiere a mi entender, organizar de otra manera el currículum y por supuesto los tiempos escolares.

## **La organización del tiempo en las escuelas, algunas experiencias prácticas.**

Con el propósito de mostrar que es posible cambiar la organización del tiempo en las escuelas me parece interesante relatar algunas experiencias llevadas a cabo en EE.UU., donde a partir de la publicación del informe "Prisoners of time" realizado por la National Education Commission on Time and Learning, (1994) se denunciaba la escasa utilidad del calendario escolar actual así como de la organización del tiempo en las escuelas para atender las necesidades sociales del momento. Esto supuso todo un revuelo en el segmento educativo de este país. A partir de ese momento empezaron a surgir iniciativas innovadoras de diversa índole que animaron tanto el debate como la práctica educativa. Surgieron y se publicaron relatos de experiencias alternativas e investigaciones en los usos y organización del tiempo así como del currículum

(Adelman y Pringle, 1995.), es por esta razón por la que la totalidad de las experiencias aquí recogidas tienen su origen al hilo de la preocupación surgida en aquellos momentos y en aquel país. Esperemos que en España, donde a pesar de existir experiencias aisladas que intentan en líneas similares desarrollar sus prácticas educativas, empiece a florecer una sensibilidad por aunar aspectos educativos y organizativos a la hora de promover cambios en la enseñanza.

En cada una de estas experiencias existen, en mi opinión, aspectos de los que podemos aprender a como desestabilizar el status quo actual sobre la organización del tiempo y el currículum para abrir nuevos horizontes y perspectivas.

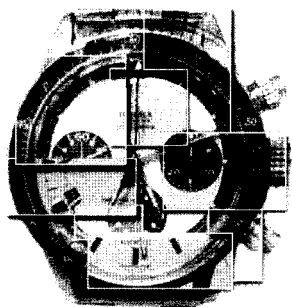
I. La primera de estas experiencias tiene lugar en escuelas públicas de primaria de Nueva Orleans a las que acudía una población infantil de ambientes desfavorecidos que pertenecían a un proyecto de provisión de vivienda pública que habían añadido de forma significativa tiempo a sus horarios escolares.

Tal y como estas autoras destacan, incrementar la cantidad de tiempo que el alumnado pasa en las escuelas no tiene, en sí mismo, que producir mejores rendimientos, a menos que el tiempo cualitativo también se vea afectado.

Estas escuelas experimentaban con un periodo escolar anual de 220 días durante dos cursos escolares, es decir 8 semanas más que las habituales en aquel Estado. El problema fue que la extensión del calendario ocurrió virtualmente de la noche a la mañana. La jefatura del distrito implantó el reglamento sin previo aviso y sin oportunidades para que los docentes pudieran diseñar el uso del tiempo añadido. Como resultado, la primera y única respuesta fue una enseñanza a cámara lenta: los maestros extendieron sobre 44 semanas lo que ellos formalmente enseñaban en 36 semanas al año. Es decir, no se modificaron ni las formas de enseñar, ni los contenidos a trabajar sino que sólo se trató de hacer lo mismo pero con menos prisas. Las notas o rendimientos de los estudiantes mejoraron algo sobre las pruebas o tests estandarizados pero no lo suficiente como para justi-

<sup>1</sup> (Universidad Málaga)

**"la función social de la escuela no sólo ha de atender las diferencias cuantitativas en cuanto a acceso a la educación sino en especial también las diferencias cualitativas"**



**"Tal y como estas autoras destacan, incrementar la cantidad de tiempo que el alumnado pasa en las escuelas no tiene, en sí mismo, que producir mejores rendimientos, a menos que el tiempo cualitativo también se vea afectado."**

ficar el mantenimiento o expansión del experimento. Como suele ser habitual reformas mal diseñadas y desarrolladas abocan en conclusiones precipitadas y sesgadas.

2. Otro de los casos estudiados por Adelman y Pringle (1995) se realizó en una escuela de secundaria de Boston de contexto marginal, que desde 1985 había ofrecido, a diferencia de las otras escuelas del distrito, 90 minutos más de instrucción sobre cuatro de los cinco días escolares.

Algunos de los aspectos que esta escuela pública ha modificado en su proceso de reestructuración fueron:

-La creación de grupos de nivel con periodos de planificación en común.

-La modificación del tiempo del profesorado y de sus tareas: los docentes se organizan en equipos. Algunos están liberados para realizar funciones no sólo del tipo instructivo, sino también de planificación, coordinación y estímulo de las relaciones con las familias, etc. La planificación en común entre el profesorado incluye dos horas y media los viernes, cuando el alumnado no está ya en el centro. Este tiempo extra de dedicación de los docentes está gratificado con recursos extras.

-La ampliación de la jornada escolar, tanto para el alumnado como para el profesorado. El tiempo extra de instrucción se dedica explícitamente a lectura y matemáticas, y todos los estudiantes tienen acceso a un apoyo en el trabajo de casa, habilidades de estudio y preparación para los exámenes de admisión de acceso a la escuela superior tanto pública como privada.

-Por último, transformaron el currículo tradicional en un currículo interdisciplinar. Con lo cual los tiempos de clase se rompieron para dar paso a otros módulos temporales. Tal y como ellos exponen "no ha sido una tarea fácil, a pesar del tiempo y esfuerzo dedicado". El profesorado tendía a dejar esta cuestión ante la inmediatez de lo cotidiano. Diseñar, desarrollar y redactar un currículo interdisciplinar requiere más tiempo de planificación en común y este es uno de los grandes problemas en el día a día escolar.

3. La escuela anual o extendida, o "Year-round, schedule" (modificación del calendario escolar)

Esta es la experiencia de 12 escuelas de un distrito muy concreto de EE.UU. El Southport Elementary School District K-6, donde más de la mitad de los alumnos del distrito son inmigrantes con un dominio reducido del inglés y las familias de más o menos el 60% del alumnado matriculado viven por debajo del nivel de la pobreza.

El origen del cambio en la organización del calendario no surge (1974) paradójicamente del fracaso escolar de la población, sino de un problema de aumento demográfico y falta de espacio en los centros escolares y de la lógica necesidad de que tanto al alumnado como al profesorado les viene mejor distribuir las vacaciones durante todo el año. Cuando el índice de matriculación volvió a aumentar durante la década de los 80, el calendario anual se extendió al resto de las escuelas del distrito. Hay una amplia evidencia de que educadores y familias, que inicialmente tenían cierta resistencia a los horarios anuales, ahora son entusiastas defensores de este sistema (Adelman y Pringle, 1995)

La "escuela anual extendida" consiste en distribuir el largo periodo de vacaciones veraniego en tres periodos iguales, repartidos junto con los otros periodos vacacionales del curso escolar. En este Distrito, además de esta distribución no todas las escuelas siguen el mismo ritmo, es decir, se desarrollan cuatro distribuciones trimestrales distintas con el fin de aprovechar los espacios.

De las 12 escuelas existentes, ocho tienen cuatro trayectorias curriculares con un calendario de vacaciones diferenciado, lo que supone que tanto el alumnado como los docentes de cada centro estén asignados a una de las trayectorias: A, B, C, y D. En cualquier momento del año, el alumnado y los docentes de tres agrupaciones de cada centro están en la escuela y los de la cuarta están de vacaciones. Cuando vuelven a clase los de una agrupación, otra entra en el periodo de vacaciones. Con este sistema, cada agrupación sigue un ciclo en el que tienen "tres meses en la escuela y un mes de vacaciones". Las cuatro escuelas restantes tienen el calendario de una sola trayectoria, con lo cual todo el alumnado y el profesorado de una escuela sigue el mismo calendario y celebra el periodo de descanso al mismo tiempo.

Esta reforma del calendario se ve acompañada por una reforma global, proyectada por la Jefatura del Distrito, tremendamente minuciosa que sobrecargó de forma exagerada la tarea docente. Una de las quejas más generalizadas recogidas entre el profesorado era la falta de un proceso de aceptación y adaptación al cambio así como de práctica de las nuevas destrezas por parte del profesorado. Implantar metodologías de aprendizaje cooperativo, incorporar las nuevas tecnologías en el aula, etc., no se puede hacer de la noche a la mañana, se necesita tiempo de práctica y ese tiempo de práctica lleva consigo un

elemento de "libertad para asumir riesgos". Es un periodo de buscar y recibir información constructiva para observar y ajustar la propia actuación sin temor a ser juzgada o evaluada'.

De forma paralela se instituye el programa de Extensión del Curso Escolar (E.C.E) para el alumnado del distrito. Este es un programa de 15 días de duración, de participación voluntaria y remunerada por parte del profesorado, que se desarrolla en cada periodo de vacaciones. Está pensado para incrementar el número de días lectivos a disposición del alumnado. Se traslada a los estudiantes de todo el distrito que están en periodo vacacional a una escuela de trayectoria curricular única cuyo alumnado está de vacaciones. Asiste a cada sesión una media de 500 alumnas y alumnos, que utilizan todas las aulas de la escuela. Al participar en los programas E.C.E., los estudiantes asisten a la escuela 30 días más al año, alcanzando las 215 jornadas lectivas.

Durante este periodo los profesores que participan de forma voluntaria en el E.C.E., son retribuidos con una paga adicional. Pueden diseñar y experimentar, con total libertad, con nuevas metodologías, recursos, intercambiar diferentes maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje, de trabajo en grupo, etc. La idea es que el E.C.E. se configure como un espacio de libertad para experimentar e innovar sin las limitaciones existentes en los centros escolares; con el propósito de, dependiendo del éxito conseguido, trasladar la experiencia a los centros respectivos. Un espacio de libertad no sólo el profesorado sino también por el alumnado al que se le abre la posibilidad de experimentar otro tipo de escuela con otros docentes y otros compañeros. Además de un canal de comunicación con el resto de las escuelas del distrito sobre las posibilidades de las innovaciones que allí se llevan a cabo.

Generalmente el profesorado que suele realizar estas prácticas es el más motivado con la innovación y la experimentación educativa y no el que más lo necesita. Estos programas no son fácilmente sostenibles por la Administración Educativa y rápidamente empiezan a aludir a los elevados costes del desarrollo del programa.

El Calendario anual extendido, junto con otras propuestas, se ha ido difundiendo a otros Distritos y Estados de EE.UU., ahora ya con el objetivo único de reducir el fracaso escolar. "En el curso escolar de 1997-98, 43 escuelas elementales y 15 escuelas de secundaria de Tejas, estaban formando parte de este programa" (Idol,

1998: 3). Las 58 escuelas involucradas en el programa recibían un incremento económico para desarrollar estos proyectos

Algunas de estas experiencias han desarrollado diferentes formas de enfrentarse al fracaso escolar durante el periodo de extensión. Una de las más frecuentes en las escuelas primarias la constituyen los programas para mejorar las habilidades en el área del lenguaje, matemáticas, tecnologías y ciencias. En cambio, otras escuelas, más minoritarias, han organizado programas en nuevas áreas que los autores de la evaluación (Idol; Williams and Zyskowski, 1998) del programa calificaron de no académicas, como construcción de habilidades y estrategias de trabajo en grupo o grupos de trabajo enfocados a desarrollar habilidades para la vida cotidiana.

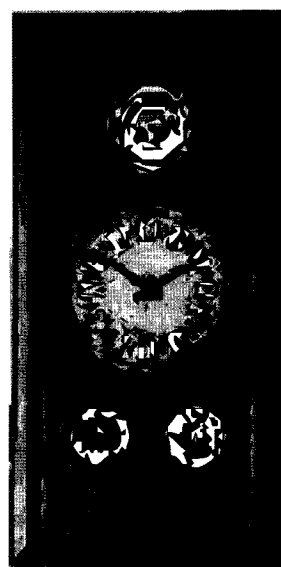
Los autores de la evaluación del programa llegaron a concluir que durante el desarrollo de este programa en el curso 1997-98 aumentó el número de estudiantes que promocionaron de curso y no sólo eso sino que la mayoría de los programas OEY desarrollados en las escuelas consiguieron mejorar las relaciones y la participación de las familias en las escuelas. Es más que probable que el Year-round (horario anual) sea una de las causas de estos resultados.

Ballinger (1995) opina que el 'horario anual' tiene como objetivo reducir la pérdida de aprendizaje y el deterioro de hábitos de trabajo que se produce en nuestro actual calendario escolar, por la larga vacación del verano, promoviendo la oportunidad a los sectores de población más desfavorecidos de compensar y enriquecer sus estímulos culturales. En la opinión de diferentes autores (Ballinger 1995, Hargreaves 1997), el tradicional calendario escolar de nueve meses de curso y tres de vacaciones hace mucho tiempo que dejó de tener sentido. Es más, de hecho en nuestro país, para un sector importante de la población ya no existe ese calendario (se completa con campamentos de verano, cursos, estancias, etc) en cambio, para otro amplio sector, aquél más necesitado de estímulos culturales, no existe alternativa alguna.

4. Grupos multiedad y bloques horarios

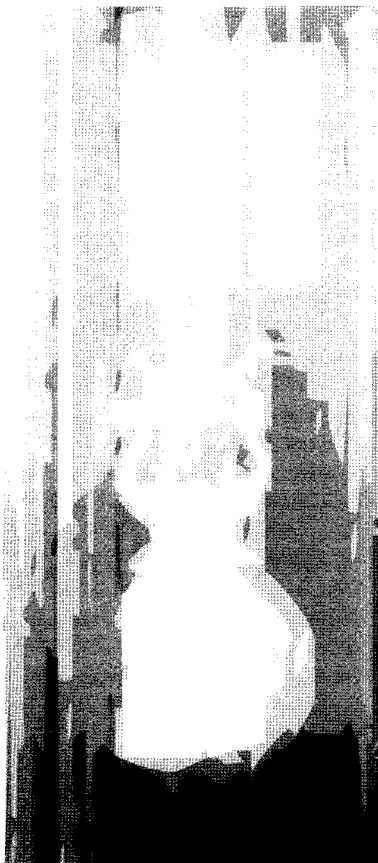
Otra interesante experiencia que podemos destacar, es la que ocurre en una pequeña escuela situada en un barrio bastante céntrico de una ciudad de EE.UU.: La Cabot Middle School. Esta es una joven escuela de secundaria que atiende a unos 300 estudiantes de 5º a 8º curso. La población media reunía menos problemas socio-económicos que los de experiencias ante-

**"Como suele ser habitual reformas mal diseñadas y desarrolladas abocan en conclusiones precipitadas y sesgadas"**



**"Diseñar, desarrollar y redactar un currículum interdisciplinar requiere más tiempo de planificación en común y este es uno de los grandes problemas en el día a día escolar"**

## **"Implantar metodologías de aprendizaje cooperativo, incorporar las nuevas tecnologías en el aula, etc., no se puede hacer de la noche a la mañana, se necesita tiempo de práctica y ese tiempo de práctica lleva consigo un elemento de "libertad para asumir riesgos"**



riores, por lo que también la escuela era objeto de otras expectativas por parte de las familias.

El modelo de esta escuela se regía por los siguientes principios:

- Agrupaciones multiniveles y multiedad. (grupos heterogéneos)
- Proyectos interdisciplinarios. La escuela está dividida en tres edificios o espacios educativos distribuidos por la comunidad: un centro de artes, un centro de ciencias naturales y un centro de ciencias sociales y gestión del centro.
- Un curso escolar dividido en trimestres con las vacaciones repartidas en esos trimestres.
- Empleo generalizado de mentores comunitarios.
- Un currículum centrado en el estudiante con objetivos de aprendizaje individualizado.

El modelo de la Escuela Cabot está centrado en la comunidad. Esto quiere decir que además del trabajo y la colaboración necesaria que ha de desarrollar una escuela, parte de valores como la colaboración y la experimentación, el alumnado como centro de todo y la comunidad como un elemento más dentro de los espacios de intercambio educativos. El currículum de la escuela está diseñado, redactado e implantado por los docentes y no se usan los libros de texto sino los materiales elaborados por el propio profesorado.

En cuanto a la organización del tiempo y el horario, cabe decir que está directamente relacionado con las necesidades del desarrollo curricular propuesto. Las áreas están distribuidas en las tres sedes: Artes, Ciencias y Sociales, cada grupo de alumnos trabajan en un áreas durante un trimestre y en intervalos horarios disciplinares de 2 horas y media.

Las casas o sedes atienden a grupos multiedad donde cada estudiante tiene un plan de aprendizaje individualizado, que es asesorado y atendido por un mentor y por un tutor. Los maestros trabajan en equipos de dos. El horario diario es 30 m. más largo que en el resto de las escuelas con la idea de ir ahorrando tiempo para dedicar 5 jornadas más al desarrollo profesional de los docentes, además de las 5 estipuladas en el convenio colectivo.

Dar paso a este proyecto no sucedió de la noche a la mañana. Los profesores emplearon los tres primeros años en elaborar el currículum, además de diseñar una estructura de gobierno autónoma. La Escuela Cabot se convirtió en el centro de atención de toda la comunidad educativa

del País, numerosos investigadores visitaban la escuela. Pasó a ser un lugar donde la innovación curricular y organizativa era el objetivo cotidiano de los docentes que trabajaban en ella, con lo cual el tiempo de desgaste y dedicación de la experiencia fue bastante elevado.

Uno de los mayores problemas con los que ha tenido que enfrentarse la experiencia es la sobrecarga que se produce en la jornada del docente creativo, comprometido e innovador. Un número importante del profesorado que participó en la experiencia no fue capaz de mantener el ritmo durante más de dos cursos escolares, a pesar de los interesantes resultados obtenidos.

Sin embargo, la lectura de la experiencia no puede ser negativa para los protagonistas de la misma, sino que ha demostrado la necesidad de reflexionar y modificar la jornada del docente. La jornada del profesorado implicado en experiencias realmente educativas no sólo ha de consistir en enseñar al alumnado. El tiempo dedicado al desarrollo profesional, al trabajo en equipo o a la planificación es parte fundamental de esta experiencia y por tanto de su jornada laboral. Desde el punto de vista de uno de los docentes de este centro, un nuevo modelo de enseñanza requeriría que el tiempo del docente fuera más flexible para planificar e impartir clases con un nivel de excelencia. El ideal sería un modelo similar al del profesor universitario, que dispone de más tiempo flexible y menos de contacto directo con sus alumnos y alumnas.

Adelman y Hargreaves, (1997), a raíz de una reciente investigación, creen que están apareciendo relaciones entre el control, la fluidez del tiempo y el nivel de estrés del profesorado. Nunca hay tiempo suficiente, pero, cuando son fuerzas externas las que fijan y reparten el tiempo, éste se convierte en enemigo. En cambio cuando puede moldearse y adaptarse constantemente para ajustarlo a las necesidades individuales y del grupo, se transforma en un recurso útil.

5. Otro ejemplo de distribución del horario por bloques lo constituye la experiencia denominada Horace's Fridays.

Esta innovación educativa se lleva a cabo en una escuela de Secundaria de Massachusetts, la William Diamond Middle School in Lexington. El equipo de profesorado de 6º grado descubrió durante el curso de 1991 que trabajando en una unidad interdisciplinaria de tecnología los estudiantes estaban más motivados y mostraban mejor disposición que en las clases habituales. Eran capaces de trabajar sobre

un proyecto abierto durante un periodo de tiempo largo (Murdock, Hansen, Kraemer, Vandiver, Hunt, y Hennessy, 1995).

Después de analizar la situación decidieron extender esta experiencia a otras áreas del currículum escolar como ciencias, matemáticas, estudios sociales e inglés<sup>2</sup>. La idea es trabajar y vincular las materias con proyectos relacionadas con la realidad cotidiana.

Estos proyectos se desarrollan durante una jornada escolar completa, donde el alumnado va desarrollando su proyecto con un docente que lo tutoriza ayudándolo a que contesten a sus propias preguntas, en lugar de contestarlas ellos. Cuando el alumnado acaba el proyecto, que ocupa todo un trimestre, lo expone al resto de los/as compañeros/as y pasa durante el próximo trimestre a desarrollar otro proyecto de otra temática diferente. Para los autores de la experiencia, no se puede interesar e implicar al alumnado en proyectos de esta envergadura en franjas horarias de 50 minutos.

En el diseño del proyecto, cada miembro del equipo trabaja en una sección determinada como pueden ser las percepciones personales de los estudiantes, sus necesidades, las exigencias curriculares, los intereses de los estudiantes y los docentes,...etc., construyendo en este sentido una serie de objetivos previos y comunes a todas las áreas que se relacionan a continuación:

- Fomentar el aprendizaje autónomo: haciendo responsables a los estudiantes de su propio aprendizaje así como del tiempo y materiales disponibles.
- Permitir diferentes estilos de aprendizaje.
- Incorporar la concepción de las inteligencias múltiples.
- Desarrollar actitudes como el compromiso personal y social, y habilidades mentales como la creatividad.

Las características comunes de estos proyectos aunque tengan diferente diseño son:

- a. Incluir oportunidades para desarrollar la toma de decisiones de los estudiantes.
- b. Permitir que el progreso individual de los estudiantes vaya tan lejos como deseen.
- c. Conectar el aprendizaje con la realidad cotidiana, siempre que sea posible y animar a los estudiantes a que busquen recursos externos.
- d. Establecer los cuatro objetivos básicos y que cada alumno y alumna diseñe su propio proyecto.

A lo largo de todo el proceso, el equipo de profesorado mantiene entrevistas con las familias, organiza exhibiciones de los trabajos del alumnado, y al final del año, las familias y los estudiantes escriben sus proyectos de evaluación. La evaluación realizada por parte del profesorado denota importantes progresos del alumnado en cada uno de los objetivos destacados, permitiendo constatar que como resultado del trabajo realizado durante estos largos periodos se fortalecen las relaciones tanto entre el profesorado como entre el profesorado y el alumnado.

Durante el curso siguiente a la experiencia, los seis equipos docentes (dos por cada grado 6°-8°) han iniciado proyectos similares. Y además del Horace's Friday, ahora tienen el Horace's Thursday and Wednesday.

6. La ampliación de los bloques horarios junto con una modificación de la metodología desarrollada es una medida que se está trasladando también a los centros de educación secundaria en los ciclos superiores. Un ejemplo de ello lo pueden constituir el Cardinal Dougherty High School in Philadelphia y el Skyline High School in Longmont, Colorado.

En el primer centro, los estudiantes tienen el curso dividido en dos semestres, y en cada uno de ellos sólo tienen tres disciplinas. Cada clase suele durar unos 80 minutos en lugar de los clásicos 45. De alguna manera para el docente se reduce significativamente el número de alumnos y disciplinas que atender, ya que éstas se reducen a tres por semestre.

Para Ryan (1996), lo que se ha venido denominando horario Copernicano<sup>3</sup> constituye todo un desafío para el horario tradicional. Desde su punto de vista, al añadir tiempo a cada clase "permite a los maestros coordinar varios estilos de aprendizaje y personalizar los materiales para cada aprendiz. También da a los docentes la posibilidad de conocer mejor a su alumnado y desarrollar actividades centradas en ellos" (pág. 62)

En este sentido, los profesores opinan que con esta forma de enfocar la enseñanza se favorece la oportunidad del trabajo en grupo de los alumnos y de crear, además, relaciones más positivas entre ellos y entre el mismo profesorado y alumnado. Y, en lo que respecta al profesorado, encuentra también mayor motivación para planear, enseñar y evaluar los rendimientos del alumnado. Desde el punto de vista del director de la escuela, este planteamiento de enseñanza podría ser muy útil y beneficioso para aquellos alumnos de ambientes

socioeconómicos desfavorecidos.

7. En el segundo centro, El Skyline High School in Longmont, Colorado, los cambios realizados en el horario también han sido orientados a:

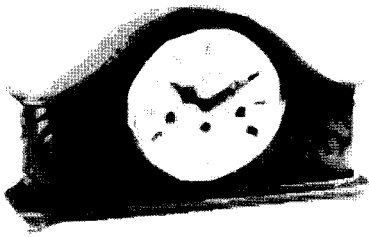
- ampliar la duración de cada una de las clases, (de 50 a 70 minutos),
- reducir el número de clases por día, (pasando de siete a cinco),
- ampliar el descanso de la comida (de 30 a 50 minutos).

Las asignaturas se reparten en trimestres: tres periodos de 12 semanas cada uno, y se disminuye la ratio de los 29 alumnos y alumnas que había originalmente a los 24 actuales.

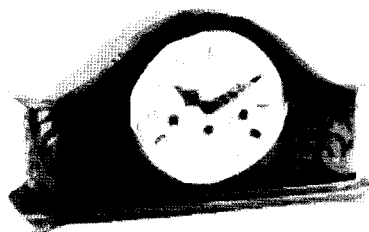
A partir de la experimentación de esta nueva organización temporal el profesorado del centro llega a la conclusión de que el alumnado es capaz de aumentar la cantidad de materia que trabaja durante el curso, ya que con este tipo de organización están durante más tiempo centrados en la tarea que durante la organización semestral e incluso son capaces de resolver mejor las tareas que necesitan una mayor concentración.

Con respecto al profesorado, concluyen que todos los profesores y profesoras salvo el de Educación Física, han disminuido el número de alumnos y alumnas que atienden durante la jornada, ya que el número

**"Nunca hay tiempo suficiente, pero, cuando son fuerzas externas las que fijan y reparten el tiempo, éste se convierte en enemigo. En cambio cuando puede moldearse y adaptarse constantemente para ajustarlo a las necesidades individuales y del grupo, se transforma en un recurso útil."**



**"Uno de los mayores problemas con los que ha tenido que enfrentarse la experiencia es la sobrecarga que se produce en la jornada del docente creativo, comprometido e innovador. Un número importante del profesorado que participó en la experiencia no fue capaz de mantener el ritmo durante más de dos cursos escolares, a pesar de los interesantes resultados obtenidos"**



de clases diarias ha disminuido de 5 a 4, con lo que su tiempo libre ha aumentado y posibilitado así desarrollar mejor tareas de coordinación, colaboración y formación.

Stumpf (1995), vicedirector de Skyline High School, afirma que a pesar de conocer y haber considerado la posibilidad de organizar el horario con planteamientos aproximados, ya comentados anteriormente como los bloques horarios de 90 minutos, con clases distribuidas en semestres, la organización en trimestres tiene, para ellos, más ventajas que desventajas. Sobre todo porque permite un mayor tiempo diario para el profesorado, cuestión clave para iniciar procesos de cambio de esta envergadura donde reflexionar y modificar prácticas profundamente enraizadas necesita de un espacio de tiempo considerable para la formación personal.

Tal y como concluye Adelman (1997), asignar 4 ó 5 profesores a 100 alumnos es una alternativa que facilita la solución a muchos problemas:

- proporciona a los docentes más flexibilidad temporal para afrontar estrategias de enseñanza más complejas.
- permite al profesorado trabajar con un pequeño grupo de alumnos mientras los otros profesores atienden al resto.
- reduce el número de alumnos que cada docente tiene que atender y conocer. Por tanto pueden planificar y actuar de modo más eficaz.
- crea una comunidad de estudiantes mucho más manejable que evita y reduce problemas de disciplina y convivencia.
- permite crear una comunidad de docentes que colaboran conjuntamente en una enseñanza interdisciplinar y orientada a conocer y afrontar los problemas de la vida cotidiana, de manera mucho más fácil y satisfactoria que otros modos de establecer grupos y horarios inflexibles y fragmentados.

Construir comunidad, por ejemplo, para diseñar y desarrollar un proyecto educativo requiere tiempo para pensar, dialogar, contrastar, proponer, aplicar y evaluar de modo conjunto, para entenderse y para sentir e interpretar de manera convergente.

Flexibilidad temporal, comprensividad y relevancia en el currículo escolar

Cada una de las experiencias que he señalado con mayor o menor brevedad tiene toda una historia que contar, pero no es posible atender a todas en profundidad en el espacio del que disponemos. Es interesante, en mi opinión, mostrar cómo en otros lugares ha empezado no sólo a cuestionarse el tiempo escolar sino también a

experimentarse con planteamientos alternativos que intentan romper los moldes existentes y tan difícilmente cuestionables. Como decía Norbert Elías (1989) cuando los símbolos, en el curso de su desarrollo, han adquirido un altísimo grado de adecuación con la realidad, el ser humano se enfrenta a una dificultad especial para distinguir entre símbolo y realidad. En este punto, la realidad construida empieza a parecerse como inamovible, algo que va más allá de nuestras posibilidades de acción y en realidad no es más que el producto del acuerdo social a lo largo de los años, y que como tal, puede ser cuestionable en cualquier momento y por cualquier persona o grupo de personas.

Cambiar la cultura escolar requiere, en mi opinión repensar el tiempo en las escuelas como elemento, al menos, posibilitador aunque no determinante de otras prácticas más educativas. La innovación curricular debe de acompañarse de un replanteamiento global de la organización temporal y espacial de las enseñanzas. Se trata de armonizar contenido y estructura, desarrollando ámbitos culturales de relación, intercambio y convivencia colectiva, donde encuentren utilidad y significado los contenidos académicos estudiados por los mismos estudiantes.

La significación y la relevancia se facilita cuando el aprendizaje académico se integra en el marco más amplio de vivencias culturales a las que todos los alumnos pueden acceder. El aprendizaje relevante requiere un tiempo y un método bien distinto a la enseñanza como transmisión. En definitiva requiere de un espacio y un tiempo para experimentar nuevos modos de interacción humana. El frío intercambio académico en busca de la objetividad e imparcialidad tanto de la enseñanza como de la evaluación debe dar paso a la riqueza en la comunicación interpersonal de modo que todos los aspectos de la subjetividad (intelectuales, emotivos, conductuales) tengan oportunidad de expresarse y reformularse en virtud de la reflexión compartida y de la experiencia creadora.

Por tanto, la necesidad de vincular la dimensión académica con la dimensión cultural y vivencial provoca necesariamente la ruptura de los márgenes estrechos que impone la organización espacial y temporal de la escuela clásica, de modo que puedan desarrollarse proyectos interdisciplinares que supongan la vivencia de la cultura. Integrar las exigencias académicas en proyectos culturales más amplios para que aquéllas adquieran significación y relevancia exige la flexibilidad organizativa que requie-

re la vivencia de la creatividad individual y social. No podemos predecir los caminos y pasos que transitará un proyecto cultural de una comunidad que potencia la libertad y la creatividad de sus miembros.

De esta manera, las Instituciones y Administraciones han de plantearse que los procesos de cambio de esta envergadura necesitan más tiempo para discutir, reflexionar y concienciar a los protagonistas del cambio. Apoyando las conclusiones de Fullan & Miles (1992) Corcoran, (1995) Donahoe, (1994) Doménech y Viñas (1997) Hargreaves (1996, 1997) Apple, y Beane (1997) Viñao (1997) (Pérez Gómez, 1998) y tantos otros que se han ocupado del tema del tiempo en las reformas escolares, las escuelas y los docentes necesitan repensar su tiempo para llevar a cabo cambios significativos que modifiquen las vivencias culturales de sus estudiantes en unas estructuras temporales más humanas.

La propuesta que se puede hacer desde la realidad de estas experiencias es animar a los miembros de la enseñanza a imaginar individual y colectivamente otros tiempos escolares. El hecho de comprender que las estructuras de tiempo vigentes en la escolaridad no son atemporales y reconocer que no son las únicas estructuras posibles puede ayudarnos a deconstruir nuestras premisas relativas al tiempo, a descubrir cómo influye en las posibilidades de cambio y de mejora de la enseñanza, a prescindir del intento de encajar nuevos objetivos de aprendizaje en las estructuras temporales que nos oprimen. Para ocuparnos, en primer lugar, de las necesidades y finalidades del aprendizaje y decidir después cómo podemos organizar y estructurar el tiempo escolar para satisfacerlas. No es necesario señalar que la mayoría de las estructuras escolares vigentes son anacronismos en relación con las funciones sociales de la escuela actual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADELMAN, N; PRINGLE, B. (1995) "Education Reform and the uses of Time". Phi Delta Kappan; v.77 n1 p.27-29 Sep.

ADELMAN, Nancy E. PANTON, K. HARGREAVES, A. (1997) Racing with the clock: Making time for teaching and learning in School reform. Teacher College Pr.

APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997) Escuelas democráticas, Madrid, Morata.

BALLINGER, CH. (1995) "Prisoners No More". Educational Leadership, November, pp. 28-31.

CARROLL, J. B. (1994) "A model of school learning", Teachers College Record,

64, pp. 723-733

CORCORAN, T.B. (1995) "Transforming professional Development for Teachers. A Guide for State policymakers." Washington, DC: National Governors Association.

DONAHOE, T. (1993 December) "Finding the Way: Structure, time and culture in school improvement." Phi delta Kappan, pp. 298-305.)

DOMÉNECH Y VIÑAS (1997) La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Biblioteca de Aula, Graó. Barcelona.

ELÍAS, N. (1989) Sobre el tiempo. Fondo de cultura económica. Madrid.

FULLAN, M. G. & MILES M. B. (1992) "Getting Reform Right: What Works and What doesn't." Phi Delta Kappan 73: 744-752

HARGREAVES, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata. Madrid

HUSTI, A. (1985): Temps mobile. Rencontres pédagogiques n° 1 (Institut National de Recherche Pédagogique). Paris.

IDOL, L. Williams and Zykowski (1998) "Optional Extended Year Program. Feedback". Austin Independent School District. December. Pub. N° 97.20

MURDOCK, HANSEN, KRAEMER, VANDIVER, HUNT, Y HENNESSY, (1995): "Horace's Fridays". Educational Leadership, november. Pp. 37-40

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata, Madrid.

RYAN, F.J. (1996) "Intensive Scheduling: When Less Is More". Momentum; v27 n1 p62-65-March 1996.

VIÑAO FRAGO, A. (1997) Tiempos escolares, tiempos sociales. Ariel. Barcelona

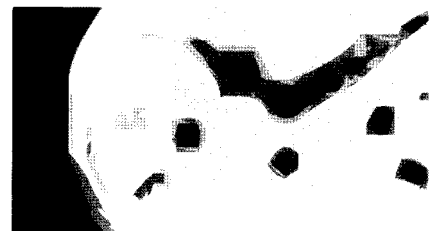
## NOTAS

<sup>1</sup>Para conseguir una plaza fija, los profesores en EE.UU. han de demostrar su competencia durante un período de 2 años, así que los docentes nuevos se sienten obligados a "ser perfectos" en todo momento, el director ejerce un papel de control y liderazgo muy diferente al de nuestra cultura escolar. Por lo que resulta difícil encontrar tiempo o "libertad" para experimentar y practicar nuevas técnicas y estrategias docentes.

<sup>2</sup>En Matemáticas los estudiantes diseñan y construyen la casa de sus sueños, haciendo planos a escala y maquetas de madera desde el taller de tecnologías. En ciencias, los estudiantes trabajan en grupos temas de ecología desde el parque cercano a la escuela y presentan sus conclusiones a

la comisión de conservación de la ciudad. Otro proyecto enfatiza la ingeniería y la mecánica, construyendo un vehículo con piezas de Lego y luego escriben un programa de ordenador capaz de controlar este vehículo. O incluso construyen un vehículo solar. En los estudios sociales, los alumnos escriben cartas y solicitan información sobre algún tema a expertos, elaborando informes, gráficos, entrevistas, etc. y presentan su trabajo a su clase. En lengua, tratan de conectar a los estudiantes con otras generaciones, leen libros con temas generacionales, escriben memorias sobre sus padres u otros adultos de su interés, etc.

<sup>3</sup>se podría comparar la propuesta de horario intensivo con la teoría de Copérnico, en el sentido de que desde el planteamiento de esta propuesta el alumno se convierte en el verdadero centro de todo de lo que él denomina 'cosmos educativo', Carroll, (1994).



**"Construir comunidad, por ejemplo, para diseñar y desarrollar un proyecto educativo requiere tiempo para pensar, dialogar, contrastar, proponer, aplicar y evaluar de modo conjunto, para entenderse y para sentir e interpretar de manera convergente."**