

TIEMPOS Y RITMOS ESCOLARES EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. EL MODELO DE ESTRASBURGO

School time and rhythms in the countries of the European Union. The model of Strasbourg

Henar CONDE VALDIVIESO
Universidad de Salamanca

RESUMEN: En los últimos años han proliferado los estudios sobre cómo se organiza la jornada escolar en Europa. Las transformaciones que estamos viviendo actualmente en la sociedad europea nos obligan a poner sobre el tapete el tema de los tiempos y los ritmos de los niños en las escuelas europeas. Vivimos una situación en la que el tiempo parece insuficiente porque cada vez se nos exige saber más y trabajar ámbitos diferentes, se nos exige formar jóvenes polivalentes, competentes y flexibles para adaptarse a los cambios del entorno; por ello organizar el tiempo escolar adecuadamente es esencial en nuestro trabajo con los alumnos. Así pues, para estructurar la jornada escolar, además de atender a criterios psicopedagógicos deberíamos tener en cuenta otras cuestiones de carácter socio-cultural. Por ello, para comprender un fenómeno tan complejo como es el del tiempo escolar, iniciamos este texto recorriendo la historia sobre el concepto, enfoques y planteamientos adoptados en las investigaciones más recientes. A continuación, veremos cómo los centros europeos de enseñanza presentan realidades y experiencias escolares diferentes en aspectos relacionados con la gestión del calendario y la jornada escolar, susceptibles, por tanto, de ser estudiadas desde una perspectiva comparada. Y en una última parte, presentamos al lector el caso particular del Proyecto Educativo Local de Estrasburgo; una ciudad que planifica y estructura los ritmos escolares de los alumnos de acuerdo a las necesidades de su comunidad local, reorganizando el tiempo escolar.

Palabras clave: tiempo escolar, horario escolar, jornada escolar, ritmos escolares.

ABSTRACT: During the last years a lot of studies about the organisation of school time in Europe have been published. The changes that we have living at the moment in the European society force us to discuss about the children time and rhythms in the European schools. We are living a situation where time seems insufficient because every

time we are required to know more things and work different fields, we are required to educated polyvalent young people, competent and flexible, that would be able to adapt themselves to the changeable society. Because that, it is essential in our work with the pupils to organize the school time. So, in order to plan it satisfactorily, we have to consider both the psychological and pedagogical aspects and other socio-educative questions. In order to understand a very complex phenomena that is the school time, we start this text showing a brief history about the concept, the focus and the perspectives adopted in the last researches. Then, we will see how the European schools have different realities and different experiences in some aspects related to the organisation of the calendar and the school time, so they are liable to be studied from a comparative perspective. And, in the last part, we present the particular case of the Local Educative Project in Strasbourg; a city that plans and organize the school rhythms of the pupils according to the needs of the local community, reorganising the school time.

Key words: school working day, school time, school rhythms.

INTRODUCCIÓN

Considerando la cada vez más evidente integración de los países comunitarios en las estructuras, modos y costumbres de la Unión Europea y a la vista de los cambios que se han producido en los sistemas educativos europeos durante la última década del siglo pasado, se hace innegable el interés de estudiar las problemáticas educativas actuales desde la perspectiva de la Educación Comparada. Tan evidente resulta afirmar que nuestra disciplina tiene mucho que aportar a la solución de problemas pedagógicos comunes a los distintos países miembros como que las implicaciones prácticas que se deriven de los estudios comparados tienen importantes perspectivas de futuro en el ámbito educativo. En este sentido, cualquier análisis educativo de ámbito comparado vendría justificado y cobraría todo su sentido en la nueva era de las sociedades europeas.

La mejora de la práctica educativa y la reducción del fracaso escolar son temas de discusión que atañen a los profesionales de la educación en todos los sistemas educativos occidentales. Entre los múltiples factores y causas que parecen confluir en el fracaso escolar de los niños y adolescentes europeos, ha sido objeto de debate la excesiva reducción del número de días lectivos que tienen los alumnos, ya que parece no atenderse a una de las principales condiciones para mejorar el rendimiento de los escolares. No entraremos nosotros en el debate sobre la relación entre fracaso escolar y una dimensión escolar organizativa como es el tiempo pero sí queremos recoger, en este artículo, algunas de las conclusiones obtenidas fruto de la investigación y estudio comparado de los calendarios y jornadas escolares en los distintos países.

Por otra parte, presentaremos al lector el caso particular del Proyecto Educativo Local de Estrasburgo; una ciudad que planifica y estructura los ritmos escolares de los alumnos desde una perspectiva integrada entre los servicios del Ministerio de Educación Nacional y los específicos del municipio de la ciudad. Siendo conscientes de la dificultad y el tiempo que necesitaríamos para realizar un estudio comparado de todos los países

que conforman la Unión Europea, nos limitaremos en este texto a ofrecer el ejemplo de una estrategia concreta de planificación educativa, reconociendo así el interés y la posible proyección del proyecto educativo de la ciudad de Estrasburgo en otras ciudades europeas.

EL TIEMPO ESCOLAR EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

El concepto de tiempo educativo ha sido objeto de múltiples redefiniciones a lo largo de la historia. De los diversos planteamientos, nos interesa destacar aquel que entiende que el tiempo escolar no es una estructura independiente que pauta la educación formal, sino una construcción social que interacciona con otras construcciones culturales. Bajo esta perspectiva, el tiempo escolar deja de ser concebido como un elemento sistémico inamovible en la estructuración de las organizaciones educativas para pasar a considerarse como una cuestión que afecta no sólo a las concreciones prácticas de los calendarios y horarios de la educación formal, sino a todas las variables del sistema educativo y de la comunidad que con él se relaciona, y por consiguiente también a la cultura de la escuela (Escolano, 2000).

Sin embargo, aun siendo conscientes de su relación con los distintos elementos de las instituciones educativas, la construcción social del tiempo escolar parece tener precedentes muy remotos que han terminado por consolidar en las escuelas un orden racional en el que se hace imprescindible establecer un horario rígido, medir exhaustivamente la jornada escolar y secuenciar temporalmente el aprendizaje de todos los saberes, sin atender a otros factores de la realidad socio-educativa. Si en algún momento las sociedades premodernas o en vías de desarrollo se plantearon la posibilidad de mantener un ritmo de tiempo más sosegado o relajado, que estuviera culturalmente diferenciado, las sociedades modernas surgidas con la industrialización y la urbanización terminaron por imponer un tiempo uniforme, preciso y productivo en las escuelas, que se utilizaron como vehículo prioritario para generalizar la disciplina del tiempo. (Desafortunadamente, ésta sigue siendo hoy la visión común de organización del tiempo escolar en gran parte de las escuelas europeas.) En cualquier caso, a la hora de replantear los sistemas educativos para que funcionen más eficientemente surge de nuevo el debate en torno a la organización de la jornada y del curso escolares con el fin de conseguir mejores rendimientos académicos. En otras palabras, se interesaban por el tiempo escolar en la medida que era considerado una de las variables principales del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Durante varios años, los escasos estudios al respecto se han venido realizando en esta línea de investigación, pero hoy en día sabemos que son teorías limitadas. Afortunadamente, la investigación educativa realizada desde este enfoque no ha conseguido resultados significativos que puedan justificar que aumentando la duración de la jornada escolar se obtenga un mayor rendimiento de los alumnos. Por ello, gran parte de los investigadores y pedagogos reconocidos de la última década recomiendan que, antes que

prolongar la jornada de los escolares, se haga uso de forma más eficiente del tiempo actualmente disponible (Pereyra, 1992)¹.

De acuerdo con el profesor Miguel A. Pereyra, abogamos en este texto por un cambio educativo que no se centre tanto en la jornada escolar y en la ampliación o reducción de la sesión dedicada a la instrucción, cuanto en el tiempo escolar como un nuevo contexto de organización del conocimiento y de la cultura de la escuela². Desde esta perspectiva, pretendemos comprender un fenómeno complejo como es el de la jornada escolar, presentar las claves del panorama europeo y reflexionar sobre algunas cuestiones importantes que se derivan del tema de debate.

EL CALENDARIO Y LA JORNADA ESCOLAR EN EUROPA

Existen algunas tendencias generalizadas que marcan la evolución reciente de las escuelas en Europa, tanto de la enseñanza primaria como de la secundaria obligatorias. No obstante, dada la subsidiariedad de los estados miembros y, por ende, la asunción de las competencias educativas, se siguen manteniendo modelos y sistemas de enseñanza a veces muy diversos. Respecto a la Educación Primaria Obligatoria, existe una semejanza notable de los planes de estudios; sin embargo, se observa una enorme dispersión en el número total de horas anuales de enseñanza que reciben los jóvenes escolares en los distintos países europeos. El número de horas lectivas anuales de los escolares de 6 y 9 años de edad en los distintos países miembros oscila entre las 600 horas en Grecia o Dinamarca y las 1000 horas en Países Bajos, o incluso por encima de las 1000 horas en Italia (Pedró y Puig, 1999). Asimismo, existen disparidades en relación con la disposición de los períodos no lectivos del calendario.

La planificación y distribución de la jornada escolar suele entrar, entre otros aspectos pedagógicos, dentro del espacio de autonomía de que disfrutan los centros docentes en la Unión Europea. Así, los centros europeos de enseñanza primaria y secundaria presentan realidades y experiencias escolares diferentes y por tanto susceptibles de ser comparadas con vistas a conocer la práctica y la acción social que se está realizando fuera de nuestras fronteras³.

1. Una de las investigaciones europeas de carácter didáctico más sugerentes en los últimos años viene publicada de la mano de Aniko Husti al objeto de encontrar una organización satisfactoria y flexible del tiempo escolar, que pudiera convertirse en una herramienta pedagógica básica. HUSTI, A. (1985): *Temps mobile*, INRP: Paris.

2. También conviene señalar una investigación coordinada por la profesora Compère, que ilustra, con monografías relativas a distintos ciclos y países, la producción del tiempo escolar como tiempo social y cultural. Véase COMPÈRE, M. M. (2000): «Historia del tiempo escolar en Europa», en RUIZ BERRIO, J. (Ed.): *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Biblioteca Nueva: Madrid.

3. Nos referiremos únicamente a la situación de los centros públicos de Primaria y Secundaria inferior.

Gestión del calendario escolar

La primera cuestión de interés consiste en determinar quién o quiénes son los responsables de fijar los calendarios escolares en los distintos países europeos. En cuanto a la determinación y distribución de las horas de enseñanza por semana y por año académico, generalmente existen unos mínimos prescritos de antemano por las autoridades nacionales, mientras que la organización de las jornadas suelen quedar en manos de órganos regionales y locales de decisión.

Según datos del Consejo Escolar del Estado español existen diferencias en el grado de autonomía de los centros educativos europeos a la hora de establecer sus respectivos calendarios. En relación con la gestión del horario lectivo anual, suelen ser las autoridades nacionales (Ministerio de Educación) las que determinan el número de días y horas lectivas al año, sin intervención del centro, con la única excepción de Suecia. En algunos países (Alemania, Holanda y Austria) el Estado no interviene en el establecimiento de la carga lectiva anual de las materias, pero los centros tienen una autonomía limitada para decidir el número de días lectivos al año; mientras que en otros países la autoridad establece el currículum de materias obligatorias, pero el centro puede distribuir el número de horas lectivas entre estas materias. En cuanto a la organización del horario lectivo diario, existe una mayor libertad por parte de los centros educativos, con sólo algunas excepciones en Irlanda y Luxemburgo (primaria) y Comunidad flamenca de Bélgica (secundaria). En definitiva, existe una misma tendencia en la gran mayoría de los países: el calendario escolar es fijado por las autoridades competentes, mientras que los centros organizan la jornada escolar.

Otra cuestión a tener en cuenta es la distinción entre las fechas de inicio y fin del curso, pues sabemos que, además de existir distinciones entre unos países y otros, no todos ellos tienen unas únicas fechas iguales para todo el territorio nacional, decisión que puede estar basada en criterios políticos o bien sencillamente administrativos. Por otra parte, también constatamos que las fechas difieren entre la Enseñanza Primaria y Secundaria, lo que se traduce en una variabilidad en el número de días lectivos y no lectivos para cada una de las etapas (Eurydice, 2001). En efecto, si el horario lectivo de las escuelas europeas varía de unas a otras y entre las etapas educativas, también variará el número de días no lectivos al año.

Con el fin de mostrar algunas cifras aclaratorias, concentramos ahora nuestra atención en el documento que lleva por título *Calendrier et rythmes scolaires dans l'Union Européenne* (Eurydice, 1997), y observamos que los períodos vacacionales o festivos no se distribuyen homogéneamente en todos los países, aunque ciertamente se pueden observar dos tendencias generales: concentrar los días no lectivos en el período veraniego y distribuirlos más homogéneamente a lo largo del año. Dentro del primer grupo figuran España, Grecia y Portugal y dentro del segundo se incluirían prácticamente todos los demás. Según datos ofrecidos por Javier Esperanza desde la Secretaría de Política Educativa F.E. de CCOO las vacaciones no estivales se distribuyen de la siguiente manera en el panorama europeo (Esperanza, 2002). En *Otoño* hay diez países

que disfrutaran de una interrupción del ritmo lectivo, variando esta interrupción de dos a diez días; si bien, en España no hay ni un solo día. El período de *Navidad*, en cambio, está presente en los 15 países de la Unión Europea y se extiende de cinco a quince días. En cuanto al *Invierno*, son doce los países que disfrutaban de estas vacaciones que oscilan entre tres y diez días; en España sólo tenemos tres días⁴. El período de interrupción de *Primavera* lo disfrutamos los 15 países comunitarios, variando entre uno y catorce días. Seis países tienen otro período llamado *Tercer trimestre*, oscilando entre dos y catorce días, pero en España no existe esta modalidad. Además, todos los países disfrutaban de los llamados días *Festivos*, variando éstos entre 3 y 16 días.

En este orden de cosas, si nos atenemos al último documento de trabajo del senado francés que lleva por título *Le calendrier des vacances scolaires* (Junio 2001), podemos extraer dos conclusiones interesantes. Por un lado, se afirma la existencia de un calendario nacional en Dinamarca, Países Bajos y Portugal, donde el Ministerio de Educación Pública establece (plurianualmente en Dinamarca y Países Bajos, y anualmente en Portugal) el calendario de las vacaciones escolares para todo el país. Por el contrario, si nos fijamos en Alemania, Reino Unido, Bélgica, España e Italia, los respectivos calendarios se elaboran a nivel regional, o incluso a nivel local. Por otro lado, se concluye en este informe que el calendario escolar parece menos equilibrado en España e Italia, que se caracterizan por disfrutar de unas largas vacaciones de verano y otros breves períodos vacacionales durante el resto del año, mientras que en los demás países referidos anteriormente los calendarios escolares presentan una alternancia regular entre los períodos de enseñanza (nunca duran más de ocho semanas) y los períodos vacacionales.

Modelos de jornada escolar

En la actualidad, una de las cuestiones de la escuela que más se está debatiendo gira en torno al tema de la jornada escolar, a su estructura y a su duración. El modelo más común de jornada escolar en los países europeos es de cinco días semanales, a excepción de Luxemburgo que mantiene todavía los seis días, y en algunos se puede elegir entre cinco y seis. El sábado tiende a ser día no lectivo en todos los sistemas excepto en Francia, donde los alumnos disfrutaban del miércoles como día no lectivo y van a la escuela las mañanas de los sábados.

En cualquiera de estos casos, existen dos modos básicos de distribuir el tiempo escolar a lo largo del día: por un lado, el sistema de *jornada continua*, o de medio día, como ocurre en Alemania, Dinamarca, Austria, Grecia y algunas zonas de Italia, y por otro, la *jornada partida*, con una pausa de varias horas a mediodía, como sucede en el

4. El consejero de Educación de la Comunidad de Madrid ha anunciado su intención de proceder a la supresión de la «Semana blanca» para el próximo curso. Si prosigue la tendencia a suprimir vacaciones intercaladas en el curso España podría convertirse en uno de los escasos países de Europa sin apenas interrupciones o períodos de descanso entre el principio y el final del curso.

resto de los países de la Unión Europea⁵. No obstante, muy cercano al modelo de jornada única está el de los países nórdicos, que insertan un corte para el almuerzo de corta duración (en torno a la media hora), lo que, junto a la temprana hora de finalización del horario escolar, permite valorar sus sistemas como de jornada única. En los países del Sur, en cambio, el corte para el almuerzo es de mayor duración, lo que configura sus tiempos educativos como de jornada partida.

Durante los últimos años de discusión y de debate, el discurso que apoyaba la jornada escolar única, completa o intensiva ha venido justificado por diversas razones: en unos casos por los problemas de transporte o desplazamiento hasta la escuela, en otros por el rendimiento escolar y la inadecuada distribución de actividades, también por razones de orden cívico-social o para mejorar la calidad y dignificar la profesión (al poder disponer de mayor tiempo real para la formación continua de los profesores, por ejemplo), entre muchas otras cuestiones. El objetivo es liberar tiempo de enseñanza pero se añaden principios que pretenden completar la jornada escolar continua del alumnado con las llamadas actividades extraescolares en el propio centro o en el entorno, desarrolladas fuera de los tiempos propios de enseñanza⁶.

En contrapartida, la jornada doble, aunque presenta mayor dificultad para adecuarse a los horarios de las familias, parece responder en mayor medida a lo que es el ritmo natural de los niños. La concentración del horario en la jornada única significa, para los defensores del modelo partido, intensificación, prisas, una escuela-fábrica en la que no cabe perder un minuto... o, en la práctica, menos horas reales de actividad escolar, ya que los alumnos necesitan hacer pausas frecuentes, ya sean éstas programadas o informales. Por ello, en cualquier escuela que se implante la jornada continua, debería aumentarse, según el profesor Fernández Enguita, el tiempo total de descanso y distribuirse más homogéneamente a lo largo de la mañana: más descansos y más cortos (Fernández, 2001).

En el debate establecido, se suelen exponer las ventajas e inconvenientes de una jornada sobre la otra, sin considerar que, probablemente, no exista una jornada ideal. En cualquiera de los proyectos de jornada continua o partida se esgrimen razones fundamentadas pero no hay que olvidar que en todo tipo de jornada hay problemas organizativos a plantear y a resolver.

5. En realidad, sólo Alemania y Dinamarca han implantado, con carácter general, la jornada completa; en los demás países referidos, el modelo de jornada única se ha introducido a modo de prueba y compatibilizando el modelo de jornada partida.

6. Suelen ser actividades de tipo cultural, deportivo, medioambiental o de conocimiento de idiomas y de nuevas tecnologías informáticas. En las escuelas en las que se ofrecen estas actividades u otros servicios complementarios (de comedor, de transporte escolar, pero también de atención o cuidado, en su caso, de alumnos fuera del horario lectivo), se precisa personal para realizar estas tareas ajenas al marco de lo estrictamente docente. Algunos países, como Dinamarca, tienen una larga tradición en ofertar este servicio de «cuidados educativos» fuera del horario lectivo.

Los tiempos escolares en Europa

Al margen del debate generado, por un lado sobre el período lectivo y no lectivo, y por otro sobre la jornada escolar, nuestra postura no se manifiesta a favor de aumentar o reducir el horario lectivo del alumnado ni a favor de la jornada única o la jornada partida. En nuestra opinión, la cuestión verdaderamente importante no es la de modificar el horario lectivo o cambiar la jornada escolar sino más bien la reestructuración del tiempo y los ritmos escolares de los niños que, en el marco de una sociedad cambiante y una comunidad integradora de experiencias y de funciones sociales, cree una nueva organización de los tiempos escolares que integre las actividades académicas y otras en torno a la escuela en un proyecto educativo común. Por eso, no se trata de crear un proyecto educativo en la escuela sino un proyecto educativo en la ciudad, de orden cívico y social, que permita participar a los niños en las actividades socio-culturales que se desarrollan en el entorno de la ciudad.

En el contexto de la nueva sociedad emergente en Europa hay que reestructurar, reorganizar y recrear nuevos mecanismos que planifiquen los tiempos de los escolares de acuerdo a las nuevas exigencias socio-educativas. La sociedad actual vive cambios que ponen en cuestión la jornada escolar. Por un lado, las familias son más pequeñas, los adultos trabajan lejos del hogar y con horarios más concentrados; las mujeres, en particular, se incorporan paulatinamente al empleo. Por otro lado, la educación es más importante, pero la escuela desempeña un papel menor y la ciudad, con su densa oferta, compite con la institución escolar, que se muestra incapaz de ofrecer en buenas condiciones lo que ella misma proclama imprescindible: idiomas, informática, deportes, música y artes (Fernández, 2001). Así las cosas, los niños, desde pequeños, empiezan a sentir la necesidad de integrarse en la sociedad que envuelve su entorno, por eso, con el apoyo y la orientación de la escuela debemos facilitarles la posibilidad de participar en el contexto social en que se encuentran inmersos, ya que éste es un aspecto imprescindible de su formación integral. Pues bien, para llevar a cabo este proyecto educativo, es necesario un cambio en la estrategia de planificación del tiempo escolar, sustituyendo los criterios de uniformidad mecánica por los de movilidad y flexibilidad.

Desde esta perspectiva de carácter más cualitativo, uno de los proyectos de investigación sobre el tiempo escolar que retiene toda nuestra atención ha sido desarrollado en Frankfurt por el Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Instituto Internacional para la Investigación Pedagógica) y publicado en 1985⁷. Los investigadores alemanes, creadores del proyecto, tratan de justificar la necesidad de introducir un cambio en la planificación del tiempo escolar y para ello analizan las

7. A lo largo de toda una década, hasta 1995, este instituto ha tratado de analizar las innovaciones sobre el tiempo escolar de diez países europeos. Véase una síntesis más detallada de este análisis en ESCOLANO, A. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva: Madrid. También PEREYRA, M. A. (1992): «La jornada escolar en Europa», *Cuadernos de Pedagogía*, n. 206.

dimensiones temporales de la jornada escolar entendiendo que ésta no se refiere única y exclusivamente al horario de clases académicas sino que además de este («tiempo de enseñanza») incluye otros dos espacios temporales que son el «tiempo de escuela» y el «tiempo relativo a la escuela». El primero de ellos, *tiempo de enseñanza*, se refiere al tiempo lectivo previsto por los programas y prescrito para la instrucción formal o para otros fines pedagógicos, así sean las excursiones, trabajos grupales, exámenes, prácticas y fiestas escolares. El segundo, *tiempo de escuela*, comprende el tiempo de presencia física del alumno en la escuela, es decir que al tiempo de enseñanza se añaden los descansos en la escuela (recreos, almuerzo...), orientación y tutoría, gestión de la vida académica y otras propuestas de la propia escuela. El tercero, *tiempo relativo a la escuela*, comprende el tiempo de escuela y el tiempo fuera de ella empleado en el transporte de ida y vuelta, tiempo para la realización de los deberes y tiempo dedicado a las clases auxiliares de apoyo y a las actividades «periescolares» o complementarias (música, deportes, arte, lenguas y religión).

Sin duda alguna, este análisis conceptual de la jornada escolar debiera tener repercusiones prácticas en lo que se refiere a la organización y planificación de los tiempos y los ritmos escolares de los niños, pues las funciones educativas y sociales de la escuela no se limitarían entonces al tiempo propio de enseñanza sino que se ampliarían a todo el tiempo relacionado con la actividad de la escuela. No obstante, sólo al término de este capítulo entraremos en cuestiones y experiencias llevadas a cabo directamente sobre el terreno.

Partiendo de la referida distribución de los espacios temporales de los alumnos, nosotros pensamos que la clave está en sintonizar, armonizar, integrar globalmente el tiempo escolar —entendido en sus distintas dimensiones temporales— de manera que exista una coherencia interna en el establecimiento del proyecto educativo y por tanto en las actividades que se deriven de él. En este sentido, los horarios, las vacaciones, el reparto del descanso en la jornada escolar, no se pueden decidir al margen de las características de la vida del alumno, tanto en la escuela como fuera de ella, pues tienen clara incidencia en el proceso educativo. Es éste un análisis menos estadístico, menos cuantitativo de los que generalmente nos encontramos sobre el tema de la jornada escolar, que nos deparará, sin duda, una reflexión cualitativa de la problemática planteada.

Un análisis de dicha naturaleza, que nos oriente acerca de los modelos de planificación de la jornada escolar en los distintos países europeos o, más propiamente, en la organización del tiempo escolar, nos exigiría estudiar con detalle dicha planificación y, por supuesto, la realidad educativa en cada uno de los países miembros. Dada la limitación de espacio, sólo presentaremos el ejemplo de un caso concreto que parece reflejar las características particulares de la estrategia organizativa a la que venimos haciendo referencia a lo largo de todo el texto. Concretamente nos estamos refiriendo al Proyecto Educativo Local de la ciudad de Estrasburgo.

UNA ESTRATEGIA DE PLANIFICACIÓN DE LOS TIEMPOS Y LOS RITMOS ESCOLARES.
EL PROYECTO EDUCATIVO LOCAL DE ESTRASBURGO

De las múltiples formas que pudiéramos imaginar para organizar los tiempos y los ritmos escolares de los jóvenes alumnos de un centro educativo presentamos a continuación un modelo real que va más allá de las fronteras de una escuela o de un centro concreto, un modelo que se establece y se pone en marcha en el contexto de una ciudad europea: Estrasburgo. Un ejemplo de planificación educativa que se instaura en la línea de pensamiento que venimos defendiendo, donde no sólo se trata de aprovechar eficientemente los tiempos escolares de los niños sino también la relación entre éstos y los llamados «tiempos periescolares». Veremos cómo se ofrece a la ciudad la oportunidad de realizar un proyecto educativo de acuerdo a las necesidades de su comunidad local, abierto a la educación integral del alumnado y receptivo al entorno social. Un proyecto educativo local que se convierte en el «alma» del nuevo tiempo escolar.

Con este modelo de planificación educativa queremos ofrecer una visión cualitativa de la temática reseñada, contribuyendo así al debate y la reflexión sobre la reorganización del tiempo escolar.

Contexto educativo de la ciudad

La ciudad francesa de Estrasburgo tiene una población de 252.275 habitantes (censo de 1990), de los cuales el 40% tiene menos de 26 años. Existen 114 centros de enseñanza, de ellos 59 son de educación infantil (9.261 alumnos en el año 1999) y 55 imparten enseñanza elemental (15.289 niños en 1999), habiendo en total 24.550 niños. En este entorno contextual consideramos de interés hacer breve referencia a tres aspectos característicos que vertebran la estrategia educativa del proyecto local de Estrasburgo.

En primer lugar, debemos presentar el *Servicio de Educación y Vida escolar*. Se trata de un servicio central de educación desde donde se organizan todas las actividades educativas de la ciudad, tanto las escolares como las que entran dentro del ámbito periescolar. En él trabajan 58 personas repartidas en distintos bloques temáticos. La gestión de los centros educativos se realiza de manera territorializada en torno a 8 sectores distribuidos en el entorno de la ciudad. Esta sectorialización permite tener una visión global de los ámbitos de actuación del Servicio de Educación, permite intervenciones sobre el terreno con experiencias que se gestionan desde el servicio central, así como una traducción concreta y una adaptación del proyecto de dicho servicio sobre todo el territorio de la ciudad.

En segundo lugar, hemos de hacer referencia a otro tipo de repartición territorial establecida en función de las denominadas *Zonas de Educación Prioritaria* (ZEP), que se eligen en torno a una serie de centros de educación específicos (generalmente calificados de conflictivos por situarse en barrios desfavorecidos, de minorías, etc.) y la zona próxima donde éstos se encuentran. Se establecen ocho ZEP en todo el territorio de Estrasburgo.

Y, en tercer lugar, también procede referir los llamados *Consejos de las Escuelas*. Al inicio del curso académico 1997/98, el Consejo Municipal designó a los representantes que se asentarían en los distintos consejos de los centros educativos. Las leyes preveían un representante por consejo así como el alcalde o su representante. De este modo, las peticiones de los profesores y de los padres de los alumnos son atendidas por estos representantes, es decir, por parte de la competencia en materia de educación y política educativa de la ciudad (que no compite con la competencia de los equipos pedagógicos sino que es compartida)⁸.

Política educativa de la ciudad

El contrato de acción municipal 1995-2001 recogía una serie de principios que nos recuerda la colaboradora adjunta del alcalde responsable de la educación en la ciudad de Estrasburgo, Nicole DREYER, al objeto de guiar las actividades que se venían planificando para actuar con los niños de edad escolar. Se empieza afirmando que cada niño o joven ciudadano de Estrasburgo debe poder beneficiarse de un conjunto de servicios y prestaciones que contribuyan a que se convierta en una persona adulta responsable; y se insiste, por ello, en la importancia de la intervención de la colectividad —en concreto de los padres— que debe ejercerse de manera complementaria, siendo precisamente ellos los primeros a quienes les incumbe la educación, la enseñanza de valores y el respeto de sus hijos. En este sentido, la voluntad de garantizar la igualdad de oportunidades para todos necesita de la responsabilidad colectiva, y el lugar privilegiado de socialización y de integración de todos los niños habitantes de la ciudad es, sin duda alguna, la escuela.

En este panorama educativo, para completar el trabajo realizado dentro del aula, el municipio de la ciudad decide ofertar, de manera complementaria con los aprendizajes fundamentales que se desarrollan durante el tiempo escolar, *una gran variedad de actividades periescolares*. Insistimos aquí en una cuestión sumamente importante, y es que todas las actividades ofertadas *participan del proyecto educativo de la ciudad*, es decir, están totalmente integradas, coordinadas y vinculadas al proyecto educativo local. Así, desde el Servicio Educativo de la ciudad se organizan, planifican y ponen en marcha toda una serie de actividades de carácter educativo a las que nos referiremos más adelante.

Por otra parte, una circular ministerial de fecha 31 de octubre de 1995, firmada conjuntamente por el Ministerio de la Juventud y los Deportes, de la Cultura y de la Educación Nacional consolida el conjunto de dispositivos relacionados con la planificación de los ritmos de vida de los escolares. Esta circular fija cuatro objetivos: el

8. Tras un primer balance de los Consejos de las Escuelas que tuvieron lugar durante el primer trimestre de este año escolar, se registraron 159 peticiones de mejora de los edificios; 77 acerca de la seguridad; 52 relacionadas con el material; 45 en relación con las actividades escolares / extraescolares; 40 sobre recursos humanos; 13 acerca de los proyectos informáticos, bibliotecas y centros de documentación; 4 sobre la compatibilidad y 3 relacionadas con las inscripciones / derogaciones.

respeto de los ritmos de vida de niños y jóvenes, su desarrollo armonioso, el éxito escolar y la participación en la vida de la ciudad. La ambición de dichos objetivos es establecer un proyecto educativo local donde la filosofía conductora en las planificaciones del tiempo y el ritmo escolar se basa en el principio de acompañar al niño en el desarrollo de su *autonomía* y su *sociabilidad*, es decir, ayudarle a convertirse en un ciudadano capaz de tener un juicio personal y capaz de vivir con los demás. Se trata entonces de desarrollar el equilibrio global del niño; en otras palabras, se trata de facilitarle el acceso efectivo a los diferentes ámbitos culturales, artísticos y deportivos, permitirle participar realmente en la vida de su barrio, de su ciudad y, en definitiva, ofrecerle todas las oportunidades para favorecer su integración en la sociedad. Todo esto, tratando de no sobrecargar la jornada escolar del niño y buscando un equilibrio entre la escasa y la sobreestimulación para evitar, de un lado la falta de iniciativa para poner algo en práctica, y de otro la fatiga e inestabilidad por el exceso de actividades. Además, es importante evitar la yuxtaposición, el solapamiento y la repetición de actividades tratando de llegar a una complementariedad, una articulación de los objetivos y de los medios para *repartir la acción educativa* entre los padres, los profesores, las partes asociadas, políticas, etc.

A la vista de todo ello, es evidente que los retos de tal proyecto superan el marco de la escuela y se inscriben, más bien, en el contexto general de la ciudad y la vida en sociedad, lo que nos lleva a caracterizar a Estrasburgo como ciudad educadora de primer orden en Europa. El señor alcalde de la ciudad afirma, en diversas ocasiones, que la educación es su prioridad y el presupuesto del servicio de educación (inversión financiera e inversión en recursos humanos) es testimonio de la verdadera voluntad de poner en marcha los medios necesarios para conseguir estos objetivos. Se afirma así la voluntad de la ciudad francesa de participar en el conjunto del proyecto educativo local, desde la formulación de objetivos hasta la evaluación⁹.

El Proyecto Educativo Local

Objetivos políticos:

Todas las actividades y servicios extraescolares que se enmarcan dentro o fuera de la jornada escolar pero que se llevan a cabo desde el Proyecto Educativo Local de la ciudad de Estrasburgo persiguen, a través de su desarrollo, unos objetivos específicos de carácter socioeducativo. Entre ellos vamos a destacar aquellos que se vinculan directamente con los horarios y espacios temporales de los jóvenes alumnos.

Podríamos destacar, en primer lugar, la propuesta de *garantizar una atención de calidad para todos los niños*. Para ello, no sólo es necesario garantizar la adaptación y

9. A tal efecto, para la apertura escolar de 1999-2000, se pusieron en funcionamiento 9 contratos educativos locales: 8 dentro de las consideradas zonas de educación prioritaria de Estrasburgo y 1 en un sector fuera de ellas.

seguridad de los locales utilizados y comprobar la cualificación de los profesionales responsables sino que, además, se hace imprescindible reconocer y considerar al *niño como actor privilegiado para la educación del conjunto de la población*. Esto se hace posible animando a los escolares a participar en la vida de la ciudad y planificando las actividades periescolares de acuerdo con los objetivos prioritarios de ciertos servicios del Municipio de Estrasburgo en su misión de sensibilizar al público en cuestiones referidas con el medioambiente, la limpieza, el reciclaje, la política de desplazamientos urbanos (bicicletas...), la educación para la ciudadanía (reglas comunes de vida en sociedad), la educación en la diversidad (discapacidad, minusvalías...), etc. Y por supuesto, el hilo conductor que permite y facilita la consecución de todo lo anterior resulta de mantener un *equilibrio armonioso entre los distintos espacios temporales del niño*, es decir, tener una visión global de los tiempos y los espacios. Para ello se hace necesario ofrecer una continuidad educativa entre lo escolar y lo periescolar, tener en cuenta las condiciones de la vida cotidiana, adaptar las actividades en función de la edad, de las capacidades y de las necesidades de los niños y organizar juiciosamente los programas teniendo en cuenta los resultados de funcionamiento precedente.

Servicios y actividades periescolares¹⁰:

Al contrario de lo que suele ocurrir en muchas ciudades y centros educativos, en Estrasburgo no se trata de organizar a los alumnos una segunda jornada escolar por la tarde, pero sí se ofrecen actividades variadas; a ser posible, de aquellas que la escuela no imparte o bien lo hace de manera deficiente, pero sin mantenerle ocupado en actividades formales. En ningún caso se trata de atosigar a los niños con actividades más allá de sus posibilidades o su disposición, sin embargo, al percibir que a los alumnos les sobra un tiempo con el que no saben qué hacer, o poseen capacidades que no encuentran en qué emplear, no se duda en proponerles actividades estimulantes y formativas.

De este modo, en el Proyecto Educativo Local se incluyen los tiempos de los niños que se suceden «alrededor» de los tiempos propios de enseñanza, es decir, los espacios

10. Hasta ahora hemos hablado de actividades «periescolares» para significar lo que tradicionalmente conocemos como actividades «extraescolares». No obstante, llegados a este punto, queremos hacer una pequeña distinción entre el concepto de tiempos «periescolares» y «extraescolares» en la medida que creemos que los primeros conllevan una significación más integradora del tiempo global del niño. En efecto, el prefijo *peri-* significa «alrededor» mientras que el prefijo *extra-* se traduce por «fuera de». Aunque a simple vista parezca muy pequeña la variación entre ellos, ambas concepciones presentan una diferenciación importante que se traducirá en la forma de organización de los tiempos escolares de los niños: «alrededor del tiempo escolar» implica coordinación integrada de las actividades que se realizan durante la sesión de clase y fuera de ella, mientras que la expresión «fuera del tiempo escolar» marca claramente la diferencia entre las actividades que se realizan dentro y fuera del aula sin dejar opción de planificación conjunta entre unas y otras. Si el tiempo extraescolar es considerado como una extensión de la educación formal, que pone su énfasis en el deporte, las artes, la cultura popular y la vida social, el tiempo periescolar incluye, además de todo lo anterior, otros espacios temporales en torno a la escuela (descansos, comedor escolar, cuidados educativos, etc.).

temporales anteriores, intermedios y posteriores a los que se dispensan dentro del aula, con vistas a ofrecer una educación global integrada de los tiempos y ritmos escolares de los alumnos. Estar consigo mismo o con otros en un contexto informal, como son los comedores, guarderías, desplazamiento escolar y otros proyectos culturales y socio-educativos es también necesario y formativo para cualquier niño.

Referiremos ahora la variedad de actividades que se incluyen en el Proyecto Educativo de la ciudad aunque, dada la temática que presentamos, sólo entraremos a detallar aquellas que están relacionadas con la planificación de los tiempos y los ritmos escolares y periescolares de los niños.

Entre los servicios más habituales debemos referir el *comedor* escolar, el servicio de acogida de niños en forma de *guarderías*, servicio de *acompañamiento escolar*, un *centro de educación para la prevención y seguridad vial* y otros *proyectos de carácter socio-educativo* (educación medio-ambiental, educación para la ciudadanía, etc.) que se pusieron en marcha en Estrasburgo al objeto de ofrecer posibilidades reales y fehacientes de participación en la ciudad desde el ámbito social, pero siempre en el marco de un proyecto coherente de carácter educativo. También se llevan a cabo *proyectos culturales* (centro de iniciación al patrimonio, lithobus, ópera, museo zoológico y museo de arte moderno y contemporáneo de Estrasburgo). Además, una nueva iniciativa, los *BCD* (Bibliotecas y Centros de Documentación) y la instalación de *equipos informáticos* en un alto porcentaje de las escuelas de la ciudad, para iniciar a los niños en las nuevas tecnologías.

De manera más detallada nos referiremos a la creación del *servicio ARS* (*Aménagement des Rythmes Scolaires* o *Planificación de los Ritmos Escolares*).

El dispositivo ARS fue puesto en marcha por el municipio de Estrasburgo al inicio del año 1996, abarcando 18 colegios, 9 de infantil y 9 elementales. Se persiguen dos objetivos: por un lado, planificar los tiempos semanales del niño y reducir el tiempo de vacaciones escolares; y por otro, permitir a los niños acceder a las actividades deportivas y culturales durante su tiempo libre (puesta en marcha de talleres pilotados por profesionales en las respectivas materias). Lamentablemente, no es fácil conseguir estos objetivos puesto que las actividades propuestas en el marco del ARS se sitúan a menudo de forma paralela a las actividades escolares y no siempre son tenidas en cuenta en el proyecto pedagógico de la escuela. Sin embargo, la experiencia del ARS tiene el mérito de haberse inscrito en un proyecto más global de la vida del niño, de dar al Municipio de la ciudad la capacidad de pilotar las actividades, de asegurar un seguimiento y de evaluar su contenido. A través de esta manera de actuar, la municipalidad no se ha mantenido únicamente como participante financiero de los proyectos sino que ha tenido el control de un seguimiento pedagógico más coherente.

De los 3770 niños escolarizados, disfrutaban de este servicio el 87,5%, 99,4% de la escuela elemental y 63,6% de infantil. El servicio tiene carácter gratuito para los niños; si bien, el municipio de Estrasburgo paga 220 euros de los 320 que se gastan por niño al año. Distintos organismos y asociaciones contribuyen a poner en marcha este servicio: por un lado, externamente a la ciudad, el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio

de Juventud y Deportes y otras asociaciones; y por otro, de manera interna, participan las secciones responsables de la Educación Infantil, Deportes, Cultura, el Centro de Documentación, etc. Entre 140 y 180 profesionales participan en este servicio, 37 personas se ofrecen desde los servicios municipales, 66 personas se ponen a disposición desde las 30 asociaciones concernidas y, además, 15 directores coordinadores.

También hemos de detenernos en la presentación del *servicio CATE* (*Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant* o *Contrato de Planificación del Tiempo del Niño*).

El servicio CATE viene a ser un contrato que planifica los distintos tiempos escolares y periescolares del niño en edad escolar. Se trata de organizar las actividades de los alumnos que conforman cada clase, de las cuales el 50% se desarrollan fuera del tiempo escolar (por ejemplo, de 13h a 15h) y el 50% restante en horas lectivas (por ejemplo, de 15h a 17h). En todo momento, durante el desarrollo de estas actividades existe un profesional que interviene con los niños; y en el caso de las actividades que se realizan en tiempo escolar, se observa también la presencia de un maestro. Principalmente se llevan a cabo actividades deportivas.

Varios colegios, concretamente 18 de los 114 totales en la ciudad, ponen en marcha este dispositivo, y son 7925 los niños inscritos para disfrutar del servicio de un total de 8123 que tienen la posibilidad de hacerlo. También este servicio es gratuito, aunque el coste medio anual por cada niño es de 25 euros. Se trata de un dispositivo gestionado enteramente por el Ministerio de Educación Nacional junto con el Ministerio de Juventud y Cultura. Intervienen maestros de manera conjunta con otros profesionales dentro de la clase (durante el 50% de horario escolar) aunque también participa personal de asociaciones diversas y otros especialistas independientes.

Y por último, breve reseña para destacar la actividad realizada por los *CALM* (*Centres d'Animation et de Loisirs Maternels* o *Centros de Animación y Tiempo Libre en edad Infantil*).

Se trata de un dispositivo que articula distintos centros de animación y de ocio para niños de educación infantil. El servicio se configura en siete estructuras repartidas en distintos barrios de la ciudad. En 1998 se inscribieron 360 niños, de los cuales 221 frecuentaron los miércoles¹¹ desde septiembre a diciembre, 195 disfrutaron del servicio en los periodos vacacionales durante el año escolar, y 305 lo hicieron durante las vacaciones de verano. La financiación procede del Servicio de Educación de la ciudad; para poner en marcha el dispositivo disponen de 19.000 euros y una inversión de 13.200 euros. El servicio está gestionado por personal de animación bajo la responsabilidad de una educadora especializada, directora de cada CALM en las distintas zonas de la ciudad.

11. Sirva recordar que en Estrasburgo, así como en el resto de las escuelas francesas, los niños en edad infantil y escuela elemental disponen de los miércoles como día no lectivo.

El Contrato Educativo Local

Las disposiciones reglamentarias:

El 9 de Julio de 1998 se firmó una circular interministerial —Ministerio de Educación Nacional, Ministerios de Juventud y Deportes, Municipio y Ministerio de Cultura— que proponía una planificación del horario del niño e instauraba, para ello, los contratos educativos locales. Este nuevo mecanismo se establece con la idea de integrar el conjunto de dispositivos que, hasta el momento, se encargaban de planificar el horario periescolar del niño. Se dirige a todos los alumnos de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, respectivamente, abarcando todo el territorio y particularmente las zonas más vulnerables o con mayores dificultades económicas y geográficas.

Los tiempos de clase —especialmente dedicados a la enseñanza de contenidos— siguen siendo responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional; no obstante, se van a privilegiar dos espacios temporales que se sitúan fuera del horario de la enseñanza formal. A saber, el tiempo periescolar inmediatamente antes o después de la escuela, y el tiempo periescolar al final de la tarde, durante el fin de semana, el miércoles dado que no hay clase y eventualmente durante las vacaciones. La reflexión que subyace a este Contrato Educativo redonda en la búsqueda del equilibrio de los diferentes espacios temporales del niño y de la coherencia de las actividades que se pongan en marcha durante los diferentes tiempos. Esto supone una articulación entre el Proyecto Educativo Local y los proyectos de los centros educativos de su sector de aplicación.

Conviene señalar que el Contrato Educativo Local está firmado por tres años renovables —siendo los signatarios concernidos el Estado, las colectividades locales y las asociaciones— pero debe ser revisado cada año con posibilidad de realizar cambios. Además, se requiere que el contrato presente un informe preciso y detallado de las actividades planificadas, de los responsables de la organización, de la puesta en marcha y del personal implicado.

La puesta en marcha del Contrato Educativo Local:

El alcalde de Estrasburgo, Roland RIES, delega su actuación en Nicole DREYER, responsable adjunta encargada de la educación, para el pilotaje de los Contratos educativos locales¹².

En una primera etapa, por una parte en el plano político, se redefinen las orientaciones políticas generales encaminadas a la educación de los niños en edad escolar.

12- En cuanto a la organización de las instancias que pilotan el Contrato Educativo Local, primeramente se establece un *Grupo de Pilotaje Departamental* compuesto por las Administraciones del Estado, bajo la responsabilidad conjunta del alcalde y del inspector de Academia. Posteriormente se pone en marcha un *Grupo Local de Pilotaje* formado por cooperadores locales pertenecientes al sector geográfico que abarca el Contrato, asimismo bajo la responsabilidad del alcalde.

Por otra parte, en el plano administrativo, se establece y se pone en funcionamiento un grupo de proyecto, se hace un inventario exhaustivo de todas las actividades periescolares clasificadas por tipo de actividad y visualizadas por zona geográfica (centros de educación secundaria, primaria e infantil) y se ponen en evidencia los costes necesarios. En una segunda etapa se reflexiona y se confrontan las diferencias o dificultades a tener en cuenta durante la puesta en práctica y se ponen en común los medios que se van a utilizar. Todo ello buscando siempre la coherencia de los objetivos perseguidos por los profesionales intervinientes en la vida del niño. En una tercera etapa se elabora la propuesta de los colaboradores, se negocian los proyectos, los medios y los criterios de evaluación a la vista de los objetivos marcados. Después, se articulan las diferentes actividades de manera que adquieran un sentido dentro de la jornada diaria, semanal, trimestral o anual y se ejercita una preocupación constante por mantener la coherencia y el seguimiento. Finalmente, se presenta un contrato educativo local que se somete en el plan departamental del año correspondiente.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES...

No queremos despedir este texto sin presentar algunas reflexiones finales que han surgido en nuestra mente durante la redacción del mismo. En primer lugar, dudamos que exista otro aspecto del sistema educativo que refleje mejor las particularidades de cada nación en razón de sus tradiciones, costumbres y hábitos de vida, como lo hace el de la jornada escolar. Consecuentemente, y teniendo en cuenta que las autoridades locales dicen ser las que mejor representan los intereses y las necesidades de la comunidad local a la que la escuela va a servir, podríamos pensar que deben ser ellas las responsables de establecer los respectivos calendarios y horarios escolares. Sin embargo, también parece lógico pensar que lo que es bueno para unos alumnos no tiene por qué serlo para otros, y, en este caso, nadie mejor que los padres para observar los síntomas de las posibilidades y las dificultades escolares de sus hijos, siempre que tengan el asesoramiento adecuado para interpretarlos y elegir en consecuencia.

En todo caso, como hemos podido comprobar, la cuestión de la jornada y el horario escolar es un tema recurrente de debate, y la falta de coincidencia entre unos países y otros nos obliga a tomar conciencia de la importancia de encontrar puntos de intersección entre las exigencias pedagógicas de las escuelas y las necesidades y posibilidades de las ciudades.

En segundo lugar, suponemos que la lectura de este texto no deja duda alguna de que uno de los grandes defectos que nosotros encontramos en las escuelas europeas es que la ciudad está generalmente ausente del proceso educativo. Por un lado, las escuelas no suelen facilitar la participación y asimilación de experiencias ajenas a ellas y, por otro, las ciudades no siempre tienen en cuenta la existencia de niños a la hora de planificar sus actividades socio-culturales. Tanto la imposibilidad financiera como la falta de planificación para llevar a cabo una labor integrada de las actividades propuestas desde la escuela y el municipio han dificultado en sucesivas ocasiones (ciudades, colegios o casos

concretos) la posibilidad de reorganizar el tiempo escolar en las instituciones educativas europeas. Pero mientras los ciudadanos no exijamos a los ayuntamientos solución a estas necesidades, no las veremos resueltas.

Es necesario, por tanto, arbitrar toda una red de actividades verdaderamente integradas en la jornada escolar que permitan crear la diferencia social y educativa de los futuros ciudadanos. No cabe duda de que para ello se exige una dotación física y humana de bibliotecas y centros documentales, instalaciones deportivas y programas educativos y recreativos así como talleres y actividades de escritura, pintura, música, teatro, idiomas... y por supuesto, un reto de tal magnitud no parece posible sin la ayuda económica y organizativa de los municipios de las ciudades.

Así las cosas, las instituciones educativas no pueden ni deben seguir funcionando como simples guarderías de niños donde cubrir el sabido «tiempo de enseñanza» con los planteamientos clásicos *escuelas-casa-deberes-escuela*. Si nuestro objetivo va más allá de la mera enseñanza de contenidos y queremos, además, conseguir un desarrollo integral de los alumnos, tenemos la obligación de incluir en nuestros proyectos educativos la problemática del medio en que se desarrollan esos niños.

En tercer lugar, pensemos que el tiempo escolar de los niños es un bien amplio pero limitado del que tanto el profesorado como las autoridades de la ciudad deben hacer un buen uso, y en todo caso un uso común integrado. Debemos repensar la función de los distintos espacios temporales de los escolares e idear nuevas formas de planificación para convertirlo en un instrumento eficaz para ejercer las diversas tareas socio-educativas, tanto las propiamente escolares como las cívico-sociales. En este sentido, hemos de tener claro que tan necesario es enseñar a los niños a aprovechar el tiempo de enseñanza para aprender conceptos y procedimientos como lo es enseñarles a perder el tiempo para ganarlo de otra manera, menos académica pero no por ello menos imprescindible y necesaria para su desarrollo integral.

En cuarto lugar, y en este mismo orden de cosas, nos gustaría resaltar la importancia del enfoque que le he hemos dado a todo el artículo en la medida que entendemos que el tiempo educativo del niño debe integrar tanto los tiempos escolares como esos otros tiempos que se suceden «alrededor» de las sesiones de clase. En otras palabras, los espacios temporales anteriores, intermedios y posteriores a los que se dispensan dentro del aula deberían integrarse dentro de un proyecto educativo más amplio que, en el caso de Estrasburgo, viene a ser el Proyecto Educativo Local de la ciudad. Tomemos este ejemplo como referente europeo y tengamos en consideración la necesaria y efectiva coordinación entre los centros y los servicios educativos municipales de la ciudad de Estrasburgo para futuras actuaciones en otras ciudades europeas.

Finalmente, sirvámonos de una metáfora extraída del mundo del arte para comprender la importancia de establecer proyectos educativos anclados en el contexto local de la ciudad que acoge a cada escuela. Pensemos por un momento en los «relojes blandos» presentes en gran parte de la obra de Salvador Dalí, son relojes blandos que se adaptan a la forma de los objetos de su entorno. La interpretación que hacemos de sus obras es que el tiempo no fluye sino que se adecua y se acomoda a los elementos que

forman parte de su contexto. Del mismo modo, el tiempo escolar debe adaptarse a su propio entorno, es decir, a toda la comunidad educativa, pero especialmente a los alumnos. Definamos por tanto nuestros objetivos, concretemos los perfiles de las trayectorias educativas, señalemos claramente lo que es necesario y lo que es importante y, después, planifiquemos los tiempos y los ritmos escolares de los niños. Organicemos estos tiempos y pensemos, también, que además del tiempo lectivo los niños disfrutaran de otro tiempo para trabajar en grupo, tiempo para realizar prácticas y excursiones fuera del aula, tiempo para hacer descansos, para almorzar, tiempo para recibir orientación y tutoría, tiempo en casa para hacer los deberes y tiempo para realizar otro tipo de actividades relativas a la escuela, pero que no están directamente ligadas con ella. Y frente a esta panorámica dispersa de actividades que se llevan a cabo en espacios temporales diversos, la mejor organización es la que se realiza conjuntamente entre los servicios educativos de la escuela y los municipios de las ciudades correspondientes. Todo ello con el fin de poner en práctica un proyecto educativo local cuya espina dorsal sea el aumento del tiempo escolar útil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARIDE, J. A. (1994): «Las razones de la jornada continuada», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 221.
- CELA, J. y PALOU, J. (1997): «El tiempo», *Cuadernos de Pedagogía*, 254, CD-rom.
- COLECTIVO DEL CENTRO «MARTÍN CODAS» (1983): «Una experiencia de jornada continuada», *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, CD-rom.
- COMPÈRE, M. M. (dir.) (1997): *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP.
- ESCOLANO, A. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESPERANZA, J. (2002): «El calendario y la jornada escolar en los países de la Unión Europea», *Revista Trabajadores de la Enseñanza*, 222, documento Internet, site Web: <http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/222/calendario.htm>
- EURYDICE (1997): *Calendrier et rythmes scolaires dans l'Union Européenne*. Bruselas: Eurydice.
- (2001): *Organisation of school time in Europe. School year 2001/2002. Primary and Secondary education*, Brussels: Eurydice.
- FERMOSO, P. (ed.) (1993) *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Barcelona: PPU.
- FERNÁNDEZ, M. (2001): *La jornada escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona: Ariel.
- GAGO, F. M. (1999): «Qué importa saber quién soy, ni de dónde vengo, ni por dónde voy». Bolero del tiempo escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 277, CD-rom.
- HUSTI, A. (1985): *Temps mobile*, Paris: INRP.
- HUSTI, A. (1992): «Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo», *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- MARRERO, M. (1994): «El estado de la cuestión», *Cuadernos de Pedagogía*, 221, CD-rom.

- PEDRÓ, F. (1989): «Calendarios y horarios escolares en los países miembros de la CEE», *Bordon. Revista de orientación pedagógica*. Vol. 41, 1, 153-175.
- y PUIG, I. (1999): «Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada». Barcelona: Paidós.
- PEREYRA, M. A. (1992): «La jornada escolar en Europa», *Cuadernos de pedagogía*, 206, CD-rom.
- (1992): «La construcción social del tiempo escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, 206, CD-rom.
- (1994): «Las dudas de la jornada continua», *Cuadernos de Pedagogía*, 221, CD-rom.
- RUIZ BERRIO, J. (ed.) (2000): *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SÉNAT (2001): *Le calendrier des vacances scolaires*. Les Documents de Travail du Sénat. Série Législation Comparée, n.º LC 91.
- SUBITRATS, J. (coord.) (2002): *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- VIÑAO, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales*, Barcelona: Ariel.