

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/371036147>

Nuevo enfoque para la jornada escolar en la era pos-pandemia: la educación a tiempo completo

Article · May 2023

CITATIONS

0

READS

645

1 author:



Xavier Martínez-Celorio

University of Barcelona

61 PUBLICATIONS 285 CITATIONS

SEE PROFILE



Ponencias. Aurkezpenak

Nuevo enfoque para la jornada escolar en la era pos-pandemia: la educación a tiempo completo

Xavier Martínez-Celorrío

Profesor de Sociología de la Educación (Universitat de Barcelona)

xmcmartinez@ub.edu

Eskola-ordutegiaren eztabaida murriztua, lanaldi trinkoaren edo lanaldi zatituaren arteko dilema bipolar gisa, engainagarria da, eta galdera nagusia egitea saihesten du, pandemiak uzten dizkigun hezkuntza-erronken mailan: nola optimizatu ikasteko denbora gure haurtzaroko eta nerabearoko hezkuntza-denbora guztiak eta pandemia-osteko belaunaldi-tesuingurua kontuan hartuta? Artikuluak lanaldi zatituaren albo-ondorioak eta ustekabekoak deskribatzen ditu, eta lanaldi osoko eskolaren ikuspegia egungo eta epe ertaineko erronkei hobeto erantzuten dien eredu globalago eta komunitarioago gisa kokatzen du.

Gako-hitzak: eskola-jardunaldia; hezkuntza-gobernantza; lanaldi osoko eskola; ekitate; eskola-segregazioa; eskola publikoa

1. Replantearse la jornada escolar y los tiempos educadores en un nuevo contexto

Para replantearse el modelo óptimo de jornada escolar conviene, en primer lugar, partir y reconocer cuál es el nuevo contexto de socialización y educación en la pos-pandemia que hace que la infancia y adolescencia de 2023 no tenga nada que ver con la que existía hace veinte o diez años. En segundo lugar, repensar el modelo de jornada escolar es una gran oportunidad para replantearse a qué proyecto educativo y modelo pedagógico se asocia, ahora que la reforma de la LOMLOE (2020) introduce el curriculum competencial, la co-docencia, las situaciones de aprendizaje, la apertura del centro escolar al entorno local o la coherencia entre educación formal y no-formal.

Desde una perspectiva de infancia se requiere elevar el nivel de debate y su profundidad puesto que ha de incluir todos los tiempos de aprendizaje, cuidado y socialización que como sociedad organizamos a través de la escuela pública como una garantía de derecho universal y ampliación del derecho a la educación. Ése debería ser el propósito de un debate más reflexivo, más abierto a otras opciones y de mirada larga y no cortoplacista que supere la dicotomía engañosa entre jornada continua o partida.

1.1. Nuevo contexto de socialización y educabilidad en la pos-pandemia

La pandemia por covid (2020-2022) provocó una situación epidemiológica excepcional en los centros educativos que forzó a reducir los contactos y las ratios, a reorganizar los espacios y a pasar a horarios de jornada matinal. La organización escolar sufrió un vuelco inesperado en su estructura y rutinas, pero el mayor impacto por la pandemia lo acusaron los niños y adolescentes que han vivido 2 cursos y medio bajo los efectos de una escolaridad truncada. En primer lugar, durante un tiempo sin presencialidad que dejó al descubierto una triple brecha digital, de clase social y de aprendizaje. Más adelante una escolaridad organizada en grupos-burbuja y en general, con menor socialización y contacto entre iguales, disparándose los índices de depresión, ansiedad y suicidio infantil-adolescente, poniendo la salud mental en un primer plano.

En la mayor parte de países avanzados, las prioridades y los temas de debate público en educación que han aparecido tras la pandemia son dos: a) la pérdida de aprendizaje, su evaluación y la puesta en marcha de programas de recuperación que restaure la equidad dañada, y b) el cuidado de la salud mental y emocional del alumnado y la prevención del suicidio y de las conductas disruptivas. Ambos son temas de la agenda educativa presentes en la mayor parte de los gobiernos, aunque, sin duda, es la herida emocional generacional la que más preocupa dado que hace cambiar y complejizar las condiciones de educabilidad y socialización escolar tradicionales y desafía a la escuela a encontrar nuevas respuestas.

Todos los organismos supra-nacionales desde Naciones Unidas, la OMS, la OCDE, el Consejo de Europa o la Comisión Europea han destacado la salud mental y emocional de los jóvenes como un problema de salud pública emergente y desproporcionado en recientes informes (European Parliament, 2021). En marzo de 2022, el presidente Biden declaró institucionalmente que Estados Unidos padece una crisis de salud mental que afecta, en especial, a la infancia y la juventud, destinando 2.400 millones a reforzar los servicios de prevención y atención y poniendo el foco en la industria de redes sociales como causantes de riesgo (The White House, 2022). Cabe recordar que grandes tecnológicas como

Meta, TikTok y YouTube han sido demandadas judicialmente como responsables directas de la crisis de salud mental de los jóvenes en Estados Unidos¹.

En España, antes de la pandemia, el 70% de los niños y adolescentes de 11 a 18 años se sentían solos, el 50% tristes y el 47% faltos de energía e ilusión, según datos de Unicef-España (2022). A pesar del bienestar material logrado, nuestros adolescentes se sentían más solos, tristes y vacíos que nunca antes en la historia reciente. Además, con una acusada diferencia según género, afectando mucho más y peor a las niñas. Por tanto, los problemas y malestares emocionales de los menores son anteriores a la pandemia, pero la sociedad adulta no los quiso ver ni priorizar ni tampoco alarmarse por su sesgo de género, invisibilizado hasta hace poco.

La aparente paradoja es que estos tres indicadores de malestar de 2019 bajaron unos 10 puntos cuando Unicef-España repitió la encuesta en 2021, una vez experimentados el confinamiento y las nuevas pautas de contacto y socialización restringida. Es sintomático que bajen cuando más intenso fue el contacto y la convivencia intra-familiar, teniendo un impacto general positivo que posibilitó un mayor reencuentro y más tiempo cualitativo entre progenitores e hijos/as. Sin embargo, más allá de los malestares adolescentes de soledad y tristeza, tras la pandemia parte de éstos se han disparado en forma de depresión, ansiedad, autolesiones y suicidio. Con una prevalencia en España entre adolescentes y jóvenes que supera a la media de países europeos (Centro Reina Sofía, 2022).

La pregunta incómoda que nadie se hace y es necesaria plantear en el debate público es qué relación puede haber entre esos elevados índices de soledad, tristeza y apatía pre-pandémicos y la jornada escolar continua o compactada que se ha hecho casi universal en primaria y secundaria en España. La llamada jornada continua, de hecho, es una compactación horaria para concentrar las horas lectivas anuales de Primaria (792 h) en horarios matinales que suelen impartirse entre las 9h y las 14h, con pocos descansos y retrasando la hora de la comida a horas inapropiadas para esas edades (3 a 11 años). En la ESO se añade el problema de una sobrecarga de horas lectivas (1.053 h respecto a la media de la OCDE de 923 h), forzando una mayor compactación horaria muy intensiva en contenidos y con horarios que empiezan sobre la 8h o 8.30h y acaban sobre las 14.30h o las 15h, muy desajustados con los bio-ritmos adolescentes.

La compactación horaria tiene un fuerte impacto multiplicador de la desigualdad social al restar tiempo de presencialidad en la escuela, no garantizar la universalidad de actividades extraescolares y dejar más tiempo solos por las tardes a los “niños-llave” que en 2009 suponían el 11% de los niños entre 6 y 14

1 El País, 11 de enero de 2023.

años en España (Educo, 2017) y que, habrá aumentado en 2023, con 1 millón más de mujeres ocupadas a tiempo completo respecto al 2009. La jornada continua ha generado más tiempo de ocio no estructurado ni acompañado por ningún referente adulto para los menores que coincide con la extensión de las redes sociales a partir de 2015 y un mayor sobre-consumo adolescente de pantallas. En el caso de Estados Unidos el sobre-consumo constante de redes sociales se ha duplicado entre 2015 y 2022 (Pew Research, 2022), siendo esperable una misma tendencia en España dado el rápido mimetismo de la globalización cultural.

Twenge y Haidt (2022) demuestran que los síntomas relevantes de depresión entre adolescentes correlacionan con la cantidad de tiempo dedicado al móvil y a las redes digitales. De tal forma que, el caso más extremo, el 38% de las chicas que pasan más de 5 horas enganchadas al móvil y a las redes presentan depresión y ansiedad en contraste con el 14% de los chicos adolescentes con el mismo tiempo de sobre-consumo. Por tanto, la infancia y la adolescencia contemporánea son más adictas a las pantallas, más sedentarias y con menos experiencias madurativas, y por tanto más desocializadas que en el pasado reciente.

Sólidos estudios psicológicos demuestran que el nivel de madurez, resiliencia emocional e independencia a la hora de tomar decisiones entre los adolescentes de 18 años de 2022 es equivalente al que presentaban los chicos y chicas de 12 años de hace una década (Bernard y Stephanou, 2018). La falta de experiencias vitales madurativas, la incapacidad de pedir ayuda y la baja tolerancia al conflicto y la frustración son aspectos que desvelan cómo muchos adolescentes están creciendo con un retraso en el desarrollo en el que influye de manera decisiva la nueva selva de redes digitales y dependencia de las pantallas. Por tanto, el contexto generacional y el entorno socializador de hoy en día ha cambiado radicalmente y la jornada continua no está dando una respuesta adecuada a tamaños desafíos siendo la compactación horaria y las tardes desocupadas un factor que añade más riesgos que soluciones.

Además, las desigualdades sociales entre niños y adolescentes se han disparado y la tasa de pobreza infantil en España es del 33% en 2022 según la Plataforma de Infancia (2022) situándose 7,2 puntos por encima de la media de la población. Todo un reto para el sistema educativo que hace más compleja la educabilidad y compromete la igualdad efectiva de oportunidades a través de la educación pública.

La pregunta es qué aporta reabrir el debate de la jornada continua, dados los otros desafíos a los que debe hacer frente el sistema educativo en la post-pandemia y con una reforma educativa y curricular derivada de la LOMLOE (2020)

con significativos cambios pedagógicos aún por implementar. ¿Realmente ésta es la gran urgencia y prioridad educativa del momento? ¿Tiene en cuenta el nuevo contexto socializador de la infancia y la adolescencia que nada tiene que ver con la década de los 2000 en los que se extendió y se agrió el debate de la jornada continua? ¿Por qué se plantea ahora tan solo en España? ¿Por qué es un debate condenado a recrudecer el conflicto entre familias y, en ciertas comunidades autónomas se repiten año tras año las votaciones en los consejos escolares enrareciendo la convivencia escolar?².

1.2. Hacia un marco de debate más amplio e inclusivo sobre los tiempos educativos

La jornada continua es un debate muy lejano en el tiempo, iniciado por ciertos sindicatos de enseñanza a finales de los años 80 para equipar el horario docente con el horario funcional de la administración como una clara reivindicación laboral. Las primeras comunidades autónomas que regularon el cambio hacia la jornada continua, también llamada compactada o matinal, fueron Canarias (1992) y Galicia (1993). Más tarde se produjo una segunda oleada estirada en el tiempo con Andalucía (1999), Castilla-La Mancha y Castilla León (2001), Baleares (2002), Asturias, Extremadura y Murcia (2004), Madrid (2005), La Rioja (2006) y Navarra (2007). Un tercer momento llegó en 2016 cuando quedó regulado el cambio en la Comunitat Valenciana y en Aragón. Las únicas administraciones que no han regulado el cambio de jornada hasta el momento son Cataluña, País Vasco y Cantabria. Aun sin marco regulador, el 88,7% de los centros públicos de Primaria en Cantabria habían cambiado hasta 2023 a jornada compactada (Maldita.es, 2023).

El debate del tiempo educativo



² El País, 11 de marzo de 2023: "La lucha por la jornada continua se encona en los colegios: el conflicto es cada vez más virulento"

El debate de los horarios escolares reducido como un dilema bipolar entre jornada continua o partida lo que hace es esquivar o no hacerse la pregunta central y a la altura de los desafíos de una sociedad en pleno 2023: ¿cómo optimizar el tiempo escolar como tiempo de aprendizaje teniendo en cuenta todos los tiempos educativos de la infancia y la adolescencia y su nuevo entorno generacional de socialización y crecimiento vital? Éste es el interrogante evitado y que comporta enfocar el debate de los horarios desde una perspectiva distinta, más amplia y globalizadora, a la vez que contextualizada en el presente y no en el pasado.

El tiempo es uno de los recursos fundamentales, junto a los espacios y los recursos, para generar aprendizajes valiosos y socialización positiva entre el alumnado de la educación básica (6-16 años). Es decir, es un ingrediente clave de la eficacia escolar y de la equidad de resultados. Y toda escuela en tanto organización pública y como comunidad educadora debe justificar qué proyecto de tiempos educadores ofrece a sus alumnos y familias y cómo lo alinea con un proyecto de tiempos docentes que garanticen el desarrollo profesional, el bienestar emocional del profesorado y la calidad educativa. Por tanto, es positivo abrir el debate de los tiempos educadores y de los horarios escolares siempre y cuando tenga presente los desafíos del nuevo contexto generacional del alumnado, así como las transformaciones que introduce la LOMLOE (2020) que no son pocas y no pueden ser esquivadas. Un nuevo marco de debate público debe abarcar las siguientes premisas:

1. Resulta necesario superar la perspectiva docéntrica que ha monopolizado y reducido el debate como un asunto laboral y de horario del profesorado. En su lugar, hay que situar las necesidades de aprendizaje, de socialización, de atención y de enriquecimiento curricular del alumnado (y su diversidad) como foco central del debate con la equidad como gran referente que debe auditarse y mejorar.
2. Reorganizar la parrilla horaria y de tiempos, también implica afrontar los desafíos de bienestar emocional, de desarrollo de la madurez y de refuerzo de la resiliencia del alumnado a través de un proyecto pedagógico integrado y competencial, capaz de empoderar a los menores, cuidar su autoestima, educar en valores democráticos y de trabajo en equipo sin ninguna forma de abuso y violencia entre iguales.
3. Repensar los tiempos escolares supone no confundir ni reducir la jornada lectiva docente con la jornada escolar y de aprendizaje del alumnado ni con la jornada del centro educativo en tanto equipamiento público de múltiples usos. Conviene diferenciarlos y establecer una nueva organización más multi-funcional e inclusiva.

4. Adoptar un enfoque más omnicomprendivo de los tiempos educativos de la infancia y la adolescencia, integrando y conectando sus aprendizajes formales ofrecidos por la escuela con sus aprendizajes no-formales o informales de la extra-escuela, asumiendo los equipos docentes un liderazgo pedagógico que garantice la coherencia entre aprendizajes y el aprovechamiento de los recursos educadores de una escuela abierta a su entorno y su municipio.
5. Asimismo, la reorganización horaria debe garantizar una mejora tanto de la equidad como de los resultados del alumnado y del centro educativo, con más motivo si éste se ubica o tiene una composición social con alta concentración de necesidades y de pobreza infantil, activando medidas potenciadoras y complementos de tiempo para el alumnado con mayores dificultades, incluidos los meses de verano.
6. El debate público debe centrarse en la calidad y eficacia de los tiempos educadores que recibe el alumnado, clarificando qué propósitos tiene cada día educativo, adecuando la ritmificación de los tiempos en el aula a cada edad y persona, redistribuyendo las pausas-descansos y conectando aprendizajes formales y no-formales en los ámbitos interdisciplinares y las situaciones de aprendizaje que dispone la LOMLOE (2022).
7. Por último, la reorganización horaria y de los tiempos ha de estar vinculada al desarrollo de una profesional docente reflexiva y comprometida con la renovación pedagógica y metodológica, optimizando la co-docencia, la globalización curricular y el trabajo colaborativo en equipo como señas de identidad de una escuela pública, democrática y de alta calidad y cálida, con bienestar para todos sus protagonistas.

Diversidad de jornadas: no es un debate binario

	Jornada intensiva	Jornada extensiva	
7:30-09:00	Servicio de madrugadores		7:30-09:00
09:00-14:00	Horario lectivo	Horario lectivo	09:00-12:30
		Comedor	12:30-14:30
14:00-16:00	Comedor	Horario lectivo	14:30-16:00
16:00-17:00	Extraescolares		16:00-17:00

Por tanto, abrir el debate sobre la jornada escolar en pleno 2023 supone responder a desafíos y necesidades que no existían o no se hacían tan tangibles hace diez o veinte años. Los términos y condiciones del debate son distintos y el escenario de desarrollo y socialización de los menores es mucho más complejo y enrevesado, esperándose de las administraciones y los equipos docentes algo más que un simple referéndum binario que no suele implicar cambios sustanciales en las rutinas pedagógicas más allá de la compactación horaria y sus efectos secundarios.

2. Los efectos secundarios de la jornada compactada o continua

En toda acción social se producen consecuencias secundarias, indeseadas o efectos perversos que ninguno de los participantes o agentes implicados se había propuesto (Boudon, 1977). En el caso de la extensión de la jornada compactada o continua en la mayoría de los centros públicos de Primaria y ESO, apenas se han realizado evaluaciones oficiales de impacto y se normalizando su extensión como algo inevitable. No obstante, en los últimos años se acumulan evidencias sobre los efectos secundarios o perversos que comporta el cambio a jornada continua.

2.1. Sin mejoras de resultados a pesar de una mayor carga de trabajo del alumnado

El estudio pionero de Caride (1994), ya señalaba que la intensificación del trabajo curricular de los alumnos con jornada continua y compactada reducía entre un 10% y un 20% los resultados de los centros que la aplicaban por entonces. Más adelante, se constataba que no existía evidencia suficiente para la defensa de un tipo u otro de jornada (Fernández-Enguita, 2001) dada la dificultad metodológica que implica aislar el modelo horario del resto de variables pedagógicas y la falacia ecológica de tomar unos datos parciales como generalizables.

Con el tiempo se han ido acumulando nuevas evidencias en España más sólidas que no parecen dejar en buen lugar a la jornada compactada o continua. El estudio de Morales, Galán y Pérez (2017) demuestra que los progresos académicos esperados con la jornada continua han sido reducidos y equiparables a los experimentados por aquellas comunidades autónomas que han permanecido en jornada escolar partida. Además, constata que los profesores prefieren la jornada escolar continúa aduciendo motivos como incrementar su formación o desplazarse menos al centro de trabajo. Sin embargo, se constata que la formación del profesorado no ha aumentado por las tardes en las comunidades autónomas con jornada continua. Por su parte, en la evaluación que hizo la

comisión de expertos e inspectores educativos de la Generalitat Valenciana del curso 2013-14 sobre los centros piloto que ensayaron dos cursos antes la jornada continua, se constató un empeoramiento de los resultados académicos en 8 de los 9 centros piloto y un aumento de las repeticiones de curso³.

La jornada continua no ha elevado los rendimientos ni tampoco ha disminuido la fatiga del alumnado ni ha mejorado su capacidad de atención ni ha propiciado la conciliación familiar (Cavet, 2011; Morán de Castro y Caride, 2005). Trastocar los horarios escolares no conduce a la mejora generalizada de la vida en familia, de hecho, puede beneficiar a algunas familias con horarios flexibles, pero dificulta la organización familiar de los cuidados cuando se impone el modelo de hogares de doble ingreso y largos horarios laborales. La paradoja es que con la jornada continua los beneficiarios reales de la conciliación han sido los equipos docentes que la impulsan y la practican en detrimento de la mayoría de madres y padres. El informe de Esade-EcPol (2022) cuantifica para España que la jornada continua supone una pérdida de anual de 5.343 millones de euros al atrapar a parte de las madres a prestar cuidados a sus hijos menores de 12 años por las tardes, renunciando a trabajar a tiempo completo.

A su vez, la jornada continua y la compactación intensiva matinal de los contenidos genera un aumento de deberes en casa y en fin de semana (Morán de Castro, 2005). A tal nivel llegó la saturación de deberes que la CEAPA organizó en noviembre de 2016 cuatro fines de semana de “huelga de deberes”. La dedicación media a hacer deberes en España entre los alumnos de 15 años es de 6,5 horas semanales de deberes por 4,8 horas en el conjunto de la OCDE o 2,5 horas en Finlandia o Corea, países líderes en PISA. España ocupaba la posición de mayor carga de deberes junto a otros países de tradición católica como Polonia (6,6h), Irlanda (6,8h) o Italia (8,4h) según datos de la OCDE (2014). Además, este informe demuestra que la cantidad de deberes no suele influir en el rendimiento global del sistema escolar. Por tanto, hay otros factores como la calidad de la enseñanza, las prácticas docentes, las formas de evaluación y el modo en que se organizan los centros que sí tienen impacto influyente en el rendimiento global del sistema escolar.

La carga de trabajo de los alumnos de 15 años en España no sólo se extiende con un exceso comparado de deberes (siendo el séptimo país de la OCDE que más deberes manda para casa) sino que también se extiende a la hora de contratar más clases particulares de repaso (el tercer país de los 28 de la OCDE en 2012) y más academias de refuerzo (el quinto país de la OCDE) según constatan Gabaldón y Obiols (2017).

³ Las Provincias, 18 de marzo de 2015, “Educación descarta la jornada continua al empeorar los resultados en centros piloto”

A pesar de todo este sobreesfuerzo y sobreexigencia académica que acompaña la mayor compactación horaria matinal, España está estancada en los indicadores PISA desde 2003 a 2018 al reproducir un modelo transmisivo, academicista y poco competencial que no hace pensar al alumnado por la aplicación de lo que aprende, que es justo lo que examina PISA (Martínez-Celorio, 2019). La paradoja es que España lleva 15 años de resultados estancados medidos por PISA (2003-2018) a pesar de que los padres de los alumnos han elevado su nivel formativo: en 2003 el 51% de los padres no pasaba de estudios básicos, pero en 2018 sólo son un 32% y los padres con estudios superiores han pasado del 27% en 2003 al 44% en 2018. Ni con una jornada continua generalizada ni aun con antecedentes familiares más educados, España consigue sobresalir en PISA como lo han hecho países como Portugal y Alemania que adoptaron el modelo de la educación a tiempo completo como veremos más adelante.

2.2. Reproducción de las desigualdades y aumento de la escuela privada concertada

La equidad de acceso a las actividades extraescolares y a un ocio educador forman parte de los derechos de la infancia de Naciones Unidas (1989) y su carencia es una desventaja que ahonda las desigualdades y hace aumentar el sobre-consumo de pantallas, el sedentarismo, la obesidad y el abandono físico-deportivo entre la infancia y los hogares de rentas más bajas⁴. Con la extensión de la jornada continua no todas las comunidades autónomas han universalizado una oferta pública de extraescolares, registrándose un descenso respecto al modelo anterior de jornada partida.

En la Comunitat Valenciana el uso de extraescolares pasó del 40% con jornada partida al 25% con jornada continua (Feito, 2022) y en Galicia pasó del 50% al 30% (CEAPA, 2010), siendo el más perjudicado el alumnado más vulnerable. Por tanto, éste es uno de los efectos indeseados de la jornada continua al aumentar el efecto Mateo o la desigualdad de aprendizajes y estímulos educadores entre las familias de clases medias que pueden contratar extraescolares y familias de rentas bajas que carecen de ellas o son de baja calidad. La mayoría de las comunidades autónomas y los ayuntamientos se comprometieron a financiar extraescolares en los centros públicos, pero los recortes y la desatención institucional ha llevado a muchas escuelas a no contar con una oferta estructurada y de calidad o bien a depender del coste y organización asumidas a iniciativa de las asociaciones de madres y padres.

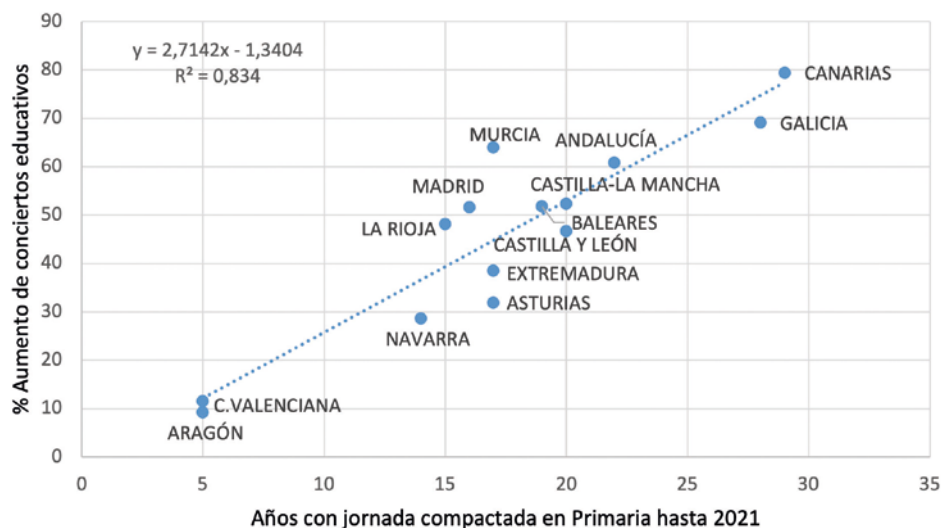
4 En términos de desigualdad, en Estados Unidos los niños de 6^º de Primaria que nacen en la clase media acumulan 6.000 horas más en extraescolares, lectura en familia, visita a museos, verano educador y otros estímulos enriquecedores respecto a los niños que nacen en la pobreza. Equivale a una pérdida de capital cultural equivalente a 5 años en el aula que condicionará las trayectorias educativas futuras.

Con la jornada continua, también ha caído en picado el uso de los comedores escolares. En España, el 72,5% de los centros públicos de Primaria tienen comedor escolar pero solo un 38,6% del alumnado de dichos centros es usuario del comedor (Save the Children, 2022). Por si fuera poco, en España las ayudas de comedor escolar solo alcanzan al 11,2% del alumnado en educación infantil y obligatoria y dejan fuera a 1.085.378 niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza sin ayuda. Es decir, el cambio de jornada escolar hacia la continua o compactada contraviene la igualdad de oportunidades al haber dejado sin resolver la garantía de nutrición infantil para el alumnado más vulnerable tanto en Primaria como en ESO. El goteo de cambios particulares hacia la jornada continua (escuela por escuela) ha hecho perder el prisma o enfoque colectivo sobre sus efectos perversos o irresueltos que afectan al bien común. Se ha impuesto el particularismo privado de ciertos intereses acomodaticios sobre el universalismo al que se debe toda escuela pública y equitativa.

La cuestión se agrava al no existir datos oficiales por parte del Ministerio de Educación y FP que nos informen del tipo de jornada de los centros públicos y privados en las distintas enseñanzas para el conjunto de España y por cada CCAA. Los datos oficiales más recientes han sido reportados gracias a la petición pública realizada por un portal pro-transparencia que solo ha obtenido respuesta para 10 comunidades autónomas (Maldita.es, 2023). Según estos datos a marzo de 2023, más del 80% de los centros escolares de titularidad pública de educación infantil y primaria en España tienen jornada continua frente a poco más del 23% de los centros de titularidad privada o concertada. En cambio, la jornada partida únicamente se da en el 19% de los centros públicos mientras que asciende hasta el 77% entre los centros concertados y privados.

Por tanto, el tipo de jornada es un indicador nada menor a la hora de entender la segregación entre las redes pública y concertada. De repente, la oferta educativa pública compacta su jornada hasta las 14h, no garantiza extraescolares universales y de calidad y elimina los comedores y cantinas. En cambio, la oferta concertada mantiene la jornada partida, añadiendo una sexta horaria complementaria que hacen curricular, mantienen los comedores y ofrecen un itinerario completo 3-18 años. Cabe recordar que la sexta hora añadida en los centros concertados suponen un promedio de 175 horas más de clase y 1.050 horas más de clase durante toda la Primaria, lo que equivale a un año lectivo aproximadamente.

Gráfico 1. Correlación entre los años de vigencia de la jornada compactada en Primaria y el aumento de los conciertos de la escuela privada en dicho período por CCAA



Fuente: elaboración propia a partir del INE-Estadística de Gasto Público en Educación, Gabaldón & Obliol (2016) y Maldita.es (2023)

En el gráfico se muestra una significativa correlación, a medida que la jornada continua lleva implantada más años en la red pública, más ha crecido la escuela concertada en cada CCAA de forma paralela. En Canarias y Galicia que hasta 2021 llevaban 29 y 28 años de jornada partida, la red concertada ha aumentado un 79% y un 70% en ese mismo período. En la Comunitat Valenciana y Aragón que llevaban 5 años de jornada continua en 2021 tan sólo crece la red concertada un 10% en esos 5 años. En el gráfico, la correlación es robusta (R^2 del 0,834) y señala un efecto secundario y perverso que asocia la consolidación de la jornada continua en la red pública con la expansión proporcional de la escuela concertada. Se diría que son vasos comunicantes y que una parte de la descapitalización de la escuela pública y de la segregación en relación a la red concertada no viene de fuera sino de dentro de ella misma al comprimir sus horarios en lugar de extenderlos, enriquecerlos y garantizar una atención más integral.

El peor efecto perverso de la jornada continua contra la igualdad de oportunidades se observa en aquellas comunidades autónomas en las que aún no se ha logrado su implantación completa. En el caso de Madrid, la jornada continua llegaba al 37% de todos los centros de Primaria en 2016, pero su penetración estaba claramente estratificada por clase social y entorno socio-económico (Hóspido, 2019). Llegaba al 63% de los centros de entorno socio-económico bajo, al 52% de entorno bajo-medio, al 32% de entorno de clases medias y solo al 7% de centros de entorno medio-alto.

Si la estratificación social ya está remarcada entre la red pública y la red concertada, la extensión de la jornada continua ha reforzado aún más esa divisoria ofreciendo compactación horaria entre los estratos sociales más bajos y más requeridos de compensación educativa. Hace veinte años, Fernández-Enguita (2002) ya describió la apuesta sindical por la jornada compactada como una privatización encubierta de la escuela pública plegada a los intereses laborales y unilaterales de los docentes frente a familias poco informadas y de bajo nivel de renta y de capital cultural.

Gráfico 2. Distribución del tipo de jornada escolar en Educación Primaria por nivel socio-económico del centro (Comunidad de Madrid, 2016)



Fuente: EsadeEcPol (2022)

El movimiento a favor de la jornada continua allí donde no es universal, también puede expresar un “efecto huida” de la frecuencia de contacto con el alumnado y el barrio cuanto más vulnerable y más dificultades presenta. En lugar de extender y enriquecer el vínculo escolar con el alumnado y familias más vulnerables o en lugar de ampliar una sexta hora que iguale a los centros públicos con los concertados, se comprime toda la jornada por las mañanas en los estratos sociales más bajos. Este proceso implica una intensificación académica que no se ajusta ni a los biorritmos ni a los ciclos de atención del alumnado ni a su motricidad fijada en el aula y menos entre el alumnado socialmente de medio-bajo origen social o situación más vulnerable.

A tenor de los efectos secundarios ya comentados, el predominio de la jornada continua en la red pública y en los entornos más vulnerables y de mayor complejidad socio-cultural, puede estar contribuyendo de forma significativa a estancar o empeorar los resultados de aprendizaje y de socialización allí donde resulta más necesaria la intervención compensadora de la escuela pública (Feu i Gelis, y Prieto-Flores, 2011) Además de propiciar un lento trasvase de familias y alumnos a la red concertada, descapitalizando la red pública en un momento de agudo descenso de la natalidad como el que estamos viviendo y en el que se maximizará la elección familiar en función de los servicios de valor añadido que ofrezcan una y otra red.

En suma, en una visión a corto plazo, la jornada continua puede resultar atractiva y acomodaticia para el profesorado, pero sus efectos secundarios indican que ni hace progresar su formación y mejora docente, ni mejora los resultados del alumnado, agravando la desigualdad educativa y la segregación escolar aún a costa de perder lentamente alumnado o quedándose con el más vulnerable y, por ello, residualizando la escuela pública y perdiendo de esa forma, inclusividad y universalidad inter-clasista.

Por tanto, los poderes públicos deberían ser más pro-activos a la hora de regular el marco horario de la educación pública, optimizar qué otros modelos resultan más positivos y tener muy en cuenta los efectos secundarios descritos de la opción continua para neutralizarlos y revertirlos. El debate de las jornadas ha de superar esa dicotomía falsa y empobrecedora entre continua y partida en la que siempre sale ganando la continua sin dar oportunidad de revertir esta elección que se toma, la mayor parte de las veces, a ciegas o con información muy sesgada sin tener en cuenta los efectos perversos a largo plazo que supone adoptarla.

3. La educación a tiempo completo como alternativa integral

Mientras que la mayor parte de centros públicos de educación básica (6-16 años) en España se han ido decantando por la jornada continua, en Europa y otras latitudes se ha seguido la dirección opuesta, ampliando la jornada desde un enfoque de educación a tiempo completo (Esade-EcPol, 2022; Samper, 2022a; Sintés, 2019; Carbonell, 2016). Este enfoque permite superar el enconado debate entre jornada continua o partida al ampliar la mirada y reinterpretar la escuela como un centro activo de aprendizaje, cuidado y socialización que incrementa y mejora el tiempo pedagógico que dedica al alumnado y amplía la acción educadora implicando al entorno local y los municipios.

3.1. El modelo de la educación a tiempo completo

La escuela a tiempo completo (ETC) es un modelo pedagógico integral que en los últimos años se ha ido extendiendo en diversas partes del mundo, tanto en Uruguay o México como en las reformas educativas de Alemania, Francia, Suiza, Portugal o Croacia. Presenta diversas modalidades y diseños, pero comparten la ampliación del tiempo educativo y la optimización de la escuela como espacio de experiencias y situaciones de aprendizaje más significativas, conectadas con los objetivos curriculares y reorganizando la relación con su entorno local y con el tiempo no lectivo y extraescolar. El decálogo de ventajas o beneficios que presenta el modelo de educación a tiempo completo (OCDE, 2021; Carbonell, 2016; Höhmann, Kamski & Schnetzer, 2012; Aeberli & Binder, 2005) son los siguientes:

- a. Calidad y excelencia educadora:
 - Desarrolla un concepto más holístico de la educación, que fomenta las habilidades cognitivas y también emocionales, sociales y cívicas, activando el centro escolar como corazón de un ecosistema educador.
 - Ofrece una educación integral en la trayectoria de cada alumno/a, mejorando el logro de conocimientos, competencias y valores al alinear los objetivos y contenidos curriculares con situaciones de aprendizaje más diversas, motivadoras y ampliadas.
 - El profesorado aprovecha el entorno como recurso educativo para sus clases y establece alianzas con agentes educadores co-responsables (bibliotecas, museos, entidades, creadores culturales...) formando parte activa de la ciudad educadora y de equipos inter-disciplinares.
 - Personaliza y refuerza el aprendizaje con una ritmificación de las sesiones más adecuada a los bio-ritmos de cada edad, intercalando bloques de concentración y relajación que mejoran el clima del aula y el bienestar emocional de alumnos y docentes.
- b. Equidad e inclusión educativa
 - Amplia las oportunidades de aprendizaje, reduce la desigualdad extra-curricular en las trayectorias y cierra las brechas de resultados desde un enfoque activo de equidad y justicia educativa que, en el largo plazo, reducirá los costes de la pobreza y la desigualdad.
 - Impulsa el papel inclusivo del centro educativo ofreciendo una bolsa más variada de aprendizajes y estímulos que compensa las desigualdades al dar acceso al alumnado vulnerable a nuevos recursos y más oportunidades que no podían permitirse o contratar.
 - Integra y universaliza recursos sin generar segregación social cuando parte del alumnado es segregado en centros abiertos, ludotecas de servicios sociales o comedores benéficos o solo tiene acceso a extraescolares de baja calidad y muy estereotipadas por género.
- c. Atención integral y conciliación familiar
 - Garantiza el comedor escolar, la educación en hábitos saludables y un mayor cuidado y atención a niños y adolescentes que quedarían desatendidos en las tardes por no haber ningún adulto en casa.
 - Enriquece y estructura mejor el ocio extraescolar, el descubrimiento de intereses y aficiones y previene del sobreconsumo de pantallas y otras adicciones y trastornos emocionales (tristeza, soledad...).
 - Facilita la conciliación y una mayor equidad de género ante el empleo y la carrera laboral, en especial para las mujeres solas con hijos.

La escuela a tiempo completo es un lugar donde los alumnos son atendidos, estimulados y educados con más tiempo, mejor oferta de actividades y más personal especializado que trabaja en equipo y ayuda a los docentes (Höhmann, Kamski & Schnetzer, 2012). En el fondo, supone una mayor co-responsabilidad comunitaria a la hora de educar, organizando circuitos y ecosistemas educadores conectados con la escuela y su proyecto educativo, garantizando la coherencia pedagógica entre los aprendizajes formales y los no-formales. En España, la LOMLOE dispone que esta coherencia sea articulada por las comunidades autónomas (artículo 5 bis) dejando la puerta abierta a ensayar modelos de escuela a tiempo completo en el futuro.

3.2. Experiencias internacionales en educación a tiempo completo

En Alemania, la escuela a tiempo completo (ETC) fue impulsada a partir de la reforma educativa de 2001, tras los malos resultados del primer PISA del año 2000 que conmocionaron a todo el país. Un segundo factor que precipitó su extensión fue la reivindicación del movimiento feminista para favorecer la conciliación de las mujeres y su carrera laboral sin tener que limitarse a trabajar media jornada. En Alemania, las escuelas a tiempo completo (*Ganztagsschulen* o GTS) se inspiran en el enfoque en las “competencias del siglo XXI” y buscan un aprendizaje dinámico, interdisciplinar, autónomo, aplicado y creador de experiencias significativas. Las GTS cumplen tres condiciones (Samper, 2020):

- a. Ofrecen a diario el servicio de comedor en una pausa de entre 1 y 2h con descanso o actividades no lectivas, cumpliendo criterios de calidad (dietas saludables, productos de proximidad, menús personalizados y gratuidad en muchas regiones o reducciones de precio con un coste máximo de 3€).
- b. Además del horario lectivo, al menos durante tres días a la semana se ofrecen actividades extraescolares y de aprendizaje no-formal gratuitas por las tardes con 8 horas adicionales. Existen tres modalidades de escuelas GTS:
 - El modelo de asistencia opcional (*Offene Ganztagsschulen*) es el más extendido y permite a las familias escoger las tardes que deseen.
 - El modelo semi-vinculante (*Teilweise gebundene Ganztagsschulen*) en el que ciertas actividades no lectivas son obligatorias y otras no o bien son obligatorias para una parte del alumnado, el socialmente más vulnerable o que requiere refuerzo. En algunos centros se incorpora una sexta hora para estos perfiles.
 - El modelo integrado y vinculante (*Gebundene Ganztagsschulen*) donde tanto las actividades lectivas como las no lectivas son de obligada asistencia para todo el alumnado y se distribuyen tanto por la mañana como por la tarde. Es la forma más avanzada e interdisciplinar de GTS.

c. Por último, la oferta de actividades no lectivas está organizada y supervisada por la dirección de la escuela y está diseñada para tener relación con los objetivos curriculares de la etapa. A su vez, los centros y los municipios contratan educadores sociales y técnicos educativos de apoyo y orientación.

Son las escuelas las que deciden su transformación como GTS y su propuesta de educación no lectiva, combinando actividades deportivas, artísticas, sociales, científico-técnicas, de idiomas y de repaso y refuerzo. La propuesta es aprobada por el consejo escolar y debe estar liderada y asumida por el equipo directivo, dado que se presenta a la convocatoria de financiación de cada región y genera compromisos de ejecución. El Ministerio federal de Educación financia la infraestructura (climatización, adecuación de espacios y aulas), crea un servicio de acompañamiento a las regiones y promueve la investigación y evaluación (StEG) para consolidar y perfeccionar el modelo.

Las GTS alemanas eliminan los deberes en casa haciéndolos en el centro con los apoyos necesarios. A su vez, empoderan a niños y adolescentes a ser miembros activos y críticos de la sociedad, habituándolos a participar en círculos matinales y asambleas semanales para tomar decisiones sobre las actividades que desean y temas que les interesan. También garantizan las actividades físico-deportivas para todos y acogida e inmersión lingüística para extranjeros y refugiados. Las actividades del tiempo no lectivo se realizan tanto en la escuela como fuera de ella en alianza con clubs deportivos, escuelas de música y artes, entidades juveniles y empresas. La figura de los educadores sociales (sozialpädagog) es clave para consolidar una cultura de colaboración con los agentes del entorno. Las evaluaciones demuestran que los niños que van a escuelas GTS tienen un círculo de amistades mayor que el resto de niños y por tanto acumulan mayor capital social y facilitan la inclusión comunitaria.

La organización del tiempo es un elemento central de las GTS a fin de maximizar los procesos y experiencias de aprendizaje. La parrilla horaria distribuye y combina una ritmificación de 8 componentes: 1) tiempo de concentración y de relajación, 2) tiempo dirigido y tiempo libre, 3) tiempo grupal e individual, 4) tiempo de actividades obligatorias y opcionales, 5) pausas y tiempo para comer, 6) movimiento y sedentarismo, 7) espacios dentro y fuera del aula y 8) marco temporal de entrada y de salida del centro. Se ajusta a una gestión del tiempo adecuada a los biorritmos de cada edad del alumnado. Cada GTS elabora su parilla horaria que mejor se adapte a su contexto adoptando medidas de ritmificación como las siguientes:

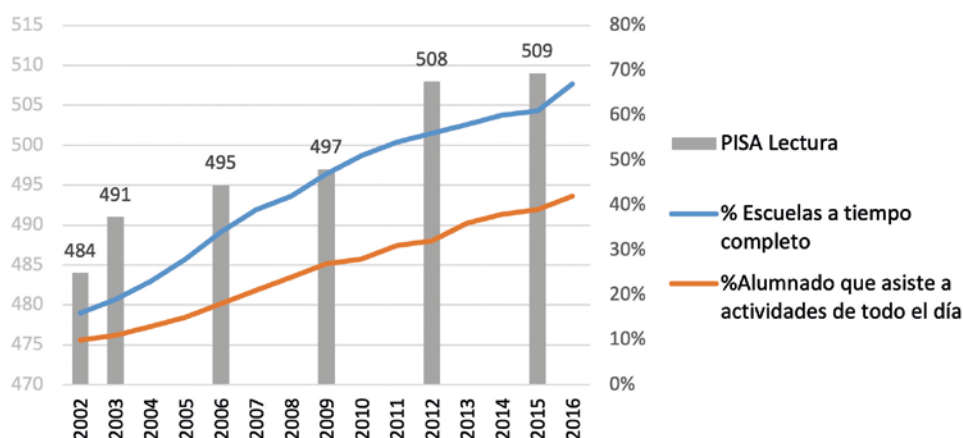
- En Primaria, se empieza a las 8h o 8:30h de la mañana, aunque también se está retrasando y flexibilizando el horario de entrada a las 9h. Las tareas cognitivas se adecuan a las horas de máxima capacidad de aprendizaje (a media

mañana y a media tarde) situando entremedio las actividades flexibles, de tiempo libre y de almuerzo y descanso.

- La sucesión de asignaturas sin criterio se sustituye por una parrilla más combinada en la que se intercalan bloques de tiempos más amplios (de 90 a 100 minutos) combinadas con pausas de 20-30 minutos. A su vez, se intercalan las actividades cognitivas con actividades corporales, sensoriales, manuales y artísticas.
- Se destinan tiempos y espacios para tutorías y orientación, para hacer deberes y para refuerzos y consolidación de aprendizajes básicos.
- Incorporan tiempos y espacios para la formación docente en el centro, el trabajo colaborativo y de coordinación entre docentes y entre equipo docente y equipo de educadores sociales a fin de avanzar en la complementariedad entre los aprendizajes formales y los no-formales.

En Alemania en 2002, el número de centros educativos (de primaria y secundaria obligatoria) que trabajaban a tiempo completo era sólo de 16%, siendo la mayoría centros privados. En 2016 han aumentado hasta el 67% de los centros y el 42% del alumnado asiste a actividades de todo el día. Ha tenido una inversión de 4.000 millones entre 2003 y 2009 desde el programa “Educación y Cuidado del Futuro” (IZBB) vinculado a la reforma educativa. La extensión de las GTS en Alemania ha contribuido a la mejora de resultados PISA en cada nueva edición.

Gráfico 3. Evolución de centros y alumnado a tiempo completo en Alemania y de los resultados PISA en Lectura



Fuente: PISA y Samper (2020)

También ha mejorado 4 puntos en equidad de resultados entre 2006 y 2015 mientras España descendió 0,1 puntos en ese período (OCDE, 2017). A su vez, ha mejorado la equidad de género ante el empleo entre las madres que hacen

uso de las GTS a tiempo completo, aumentando 26 puntos su probabilidad de empleo respecto a las madres que no llevan a sus hijos a este tipo de escuelas (Esade- EcPol, 2022).

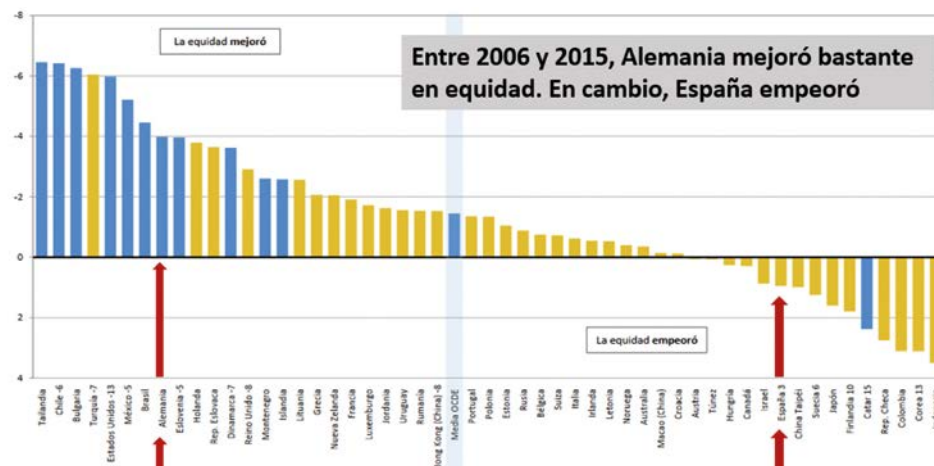
Portugal introdujo la *Escola en Tempo Inteiro* con la reforma educativa de 2005, ampliando los horarios del primer ciclo de Básica (6 a 10 años) hasta las 17:30 de la tarde e introduciendo de 3 a 5 horas adicionales y gratuitas para todos de AEC (*Actividades de Enriquecimiento Curricular*). A su vez, ya en 2005 el inglés pasó a ser una oferta extracurricular obligatoria en todas las escuelas de 3º y 4º de Básica/Primaria. El objetivo de la reforma fue reforzar la base de aprendizajes, universalizar la oferta extracurricular con equidad y favorecer la conciliación familiar. El 80% del alumnado de 6 a 10 años participa en el comedor escolar subvencionado (con precios máximos de 3€) y en las actividades AEC de las tardes y se está estudiando extenderlo al segundo ciclo hasta los 12 años (Samper, 2022b).

Los municipios son los promotores de las AEC con financiación estatal que pueden gestionar directamente o licitar a asociaciones y entidades. Las AEC son opcionales para las familias, pero de obligada oferta para todas las escuelas. Todos los programas AEC incluyen el soporte y refuerzo al estudio y realización de deberes, organizado por el equipo directivo del centro y con personal docente con una duración mínima semanal de 90 minutos. Para el alumnado con necesidades especiales se perfila un PEI (plan educativo individual) que especifica las medidas de acompañamiento y adaptación requeridas para su tiempo lectivo y no lectivo. A su vez, los municipios crean oferta específica y experiencias de inclusión inversa para todo el alumnado. En verano y vacaciones se introducen actividades adicionales de copago para las familias que no implica a las direcciones escolares.

Inversión de 4.000 millones entre 2003 y 2009

Entre 2000 y 2018 Alemania ha mejorado en resultados:

- PISA Matemáticas: +10 puntos
- PISA Ciencias: +13 puntos
- PISA Lectura: +14 puntos



Los programas AEC se planifican cada año y se acuerdan en el claustro docente alineados con los objetivos del proyecto docente. La oferta AEC semanal no puede superar las 5 horas para los cursos de 1º y 2º de Básica/Primaria (con carga lectiva de 25 horas) ni las 3 horas semanales para los cursos de 3º y 4º (con carga lectiva de 27 horas). Por tanto, para todos los cursos, el tiempo lectivo y de AEC semanal suma un total de 30 horas de atención escolar (Sampér, 2022b). Cabe destacar que la reforma portuguesa ha eliminado las repeticiones en toda la etapa Básica hasta los 14 años, reforzando la diversificación curricular que se apoya, además en los programas AEC. Desde 2009, Portugal está mejorando en las pruebas PISA y se le conoce como un país referente en la mejora educativa a nivel internacional.

En cierto modo, en Portugal se ha reservado el tiempo lectivo para fortalecer las lenguas, matemáticas y ciencias (examinados en PISA), dejando para las AEC el resto de aprendizajes que han perdido carga horaria. Aun así, los alumnos son evaluados en las AEC por sus técnicos y las notas se traspasan a los tutores y al boletín de notas. Los profesionales que imparten las AEC se denominan ‘técnicos AEC’ y son especialistas en música, inglés y deportes regulados por normativa estatal, además de maestros titulados y su proceso de selección es público y centralizado desde el Ministerio de Educación. Por su parte, muchos ayuntamientos ofrecen formación continua y contratación más estable a los técnicos AEC y estrechan su relación con las escuelas.

En los últimos años se ha criticado que las AEC han formalizado en exceso el carácter no-formal de las actividades extraescolares dado que se organizan por disciplinas y suponen un alargamiento de la jornada lectiva escolar en detrimento de su componente lúdico. Se ha iniciado una transición metodológica que lleva a muchos ayuntamientos a hablar, no tanto de escuela a tiempo

completo sino de “educación a tiempo completo” a fin de evitar que los niños/as se sientan alumnos todo el tiempo y no escolarizar tanto las actividades no-formales para ganar autonomía y experimentalidad (Samper, 2022b).

Por su parte, Francia reformó la jornada escolar en 2013 para Primaria y a la vez, universalizó los proyectos educativos de territorio (PEdT) para la infancia entre 3 y 11 años que complementaba la escuela pública con servicios y recursos de tiempo periescolar (transporte, acogida matinal, comedor, actividades no lectivas o extracurriculares y hora complementaria los miércoles). Esta oferta de actividades es programada por los ayuntamientos con fondos estatales y una normativa básica estatal, siendo prescriptivo que los PEDT se definan de forma participativa, se evalúen y se renueven cada tres años. Cada escuela dispone de un CLAE (Centres de Loisirs Associé à l'École) con una dirección propia y un equipo de animadores y cuidadores titulados, siendo éstos garantizados para cada alumno/a con necesidades especiales. Cada ayuntamiento tiene equipos de coordinación, supervisión e innovación de los CLAE que pueden ser de gestión directa municipal o licitarse a entidades socio-educativas.

El 80% del alumnado entre 3-11 años en Francia participa de los CLAE y de los recursos de tiempo periescolar. Los municipios cuentan con plataformas online de registro único para las familias, que aplica tarificación social o beca de forma automática en función de la renta familiar con unos precios públicos muy asequibles. Algunos municipios han ampliado los PEDT a niños de 0 a 3 años y a adolescentes de 12 a 18 años y en el entorno rural se agrupan en programas compartidos. Las ratios máximas son de 17 alumnos por actividad. El mayor desafío en el caso francés es mejorar la coordinación pedagógica entre el tiempo lectivo y el no lectivo que apenas es valorizado por los docentes, así como corregir la desigualdad en la calidad de oferta de los municipios (Samper, 2020a).

En Croacia también se está introduciendo la “Escuela de Día Completo (WDS)” en las escuelas de Primaria, ampliando los horarios, haciendo los deberes en la escuela, renovando la infraestructura docente y capacitando al profesorado. Es una reforma con un fuerte énfasis en la equidad que aprovecha los fondos *Next Generation* destinando inicialmente 25 millones de euros con el objetivo de llegar a universalizar en 2026 la educación a tiempo completo en todos los centros públicos.

3.3. Las experiencias municipales de educación a tiempo completo en Cataluña

Por su parte, en muchos municipios de Cataluña se está extendiendo la educación a tiempo completo a partir de la “Alianza Educació-360” iniciada en 2018 entre la Diputació de Barcelona, la Fundació Bofill y los movimientos de

renovación pedagógica, pero sin la implicación de la Generalitat de Cataluña (FMRPc, 2018). Esta alianza defiende los siguientes principios:

- a. se aprende y se educa en todas partes (tanto dentro como fuera de la escuela) y hay que ocuparse de todos los tiempos vitales, también de las vacaciones escolares que suponen una cuarta parte de la vida de la infancia,
- b. para garantizar el proceso educativo completo hay que alinear y conectar aquellos aprendizajes relevantes que hoy están fragmentados entre el consumo digital, el curriculum familiar del alumnado y el curriculum formal de la escuela, planteándose un doble reto: a) que los espacios no lectivos de la escuela y el instituto formen parte del Proyecto Educativo del Centro y b) que lo que se aprende fuera de los centros educativos sea reconocido y esté conectado con los contenidos curriculares,
- c. el tiempo libre es el espacio de la desigualdad por excelencia, siendo la equidad el principal reto en el acceso a las nuevas oportunidades educativas no-formales,
- d. los ayuntamientos son un actor privilegiado en el liderazgo educativo y en la coordinación de los actores de la comunidad, vinculando las escuelas con las actividades de ciudad educadora que ponen a su servicio,
- e. la mirada 360 es inclusiva, ubicua y transversal, traspasando los límites tradicionales de los tiempos y los espacios, reconociendo el potencial de aprendizaje en todas partes y conectando la educación, la escuela y las familias en una comunidad más cohesionada y co-responsable con la infancia y la adolescencia.

En estos momentos forman parte de la alianza 157 ayuntamientos y consejos comarcales que ofrecen programas propios de verano educativo, refuerzo escolar, nuevas oportunidades contra el abandono y programas de extraescolares, en especial para alumnos de la ESO con jornada compactada. También forman parte de la alianza un total de 52 “centros educativos 360” y 121 entidades, asociaciones, fundaciones y consejos deportivos del tejido civil y comunitario. Todo este entramado de recursos y redes educadoras que se ofrecen a las escuelas configura:

- un ecosistema local de aprendizaje más inclusivo y conectado que permite integrar los aprendizajes formales y los no-formales o extraescolares (Brugué y Quintana, 2021; Martínez Celorio, 2021),
- que asume y desarrolla la nueva ecología del aprendizaje presente en sociedades más complejas y digitales donde el aprendizaje es ubicuo y permanente a lo largo de la vida, facilitando una mayor personalización de itinerarios de aprendizaje integral que parten de la escuela y se hibridan con su entorno enriquecedor (Coll, 2017).

Cabe tener en cuenta que el 15% del gasto educativo público no universitario en Cataluña lo aportan los ayuntamientos y entidades locales, desarrollando una tradición histórica de autonomía local y de claro compromiso con la educación y la equidad (Martínez-Celorrío, 2021). Los antecedentes de la educación a tiempo completo en Cataluña son los programas de ciudad educadora (años 90), los proyectos educativos de ciudad (primeros 2000) y los planes educativos de entorno (2004-2014).

Figura 1. Ecosistema educativo local al servicio de escuelas e institutos



Fuente: elaboración propia

La ley catalana de educación de 2009 introdujo como nuevo elemento de gobernanza descentralizada a las “zonas educativas” como unidades de programación y gestión de toda la oferta educativa presente en el territorio local-comarcal, incluyendo tanto la educación reglada como la no-formal, las extraescolares y las actividades de ciudad educadora. El Departamento de Educación impulsó las “zonas educativas” de forma piloto en 12 municipios entre 2008 y 2011 otorgándoles más autonomía y co-decisión en la gobernanza educativa de su territorio y de sus centros públicos y privados.

Los nuevos gobiernos soberanistas desde 2011 en Cataluña, aplicaron recortes severos del gasto público por alumno (-30% hasta 2014), suprimieron las zonas educativas que estaban funcionando y compensaron a los sindicatos de enseñanza de la red pública con la introducción de la jornada continua en la ESO. Por entonces, se prometió una evaluación del impacto del cambio de jornada que, hasta la fecha, no se ha hecho y nadie ha reclamado. Ahora, hay

un incipiente movimiento de los institutos públicos con mayor compromiso social que están recuperando tardes lectivas para atender mejor a sus alumnos, tras el impacto de la pandemia y sus efectos que ya hemos comentado.

4. La gobernanza del tiempo educativo



En Cataluña, entre los niños/as de 3 y 14 años, el 60% no realizan ninguna extraescolar no deportiva (música, idiomas, robótica, lúdicas...) y el 36% no hace ninguna extraescolar deportiva (Sindic de Greuges, 2014), siendo el tiempo extraescolar un ámbito directo de reproducción de las desigualdades sociales y de los estereotipos de género. Sin embargo, en Cataluña no se ha abierto ningún debate público ni sobre la pertinencia de revertir la jornada continua en la ESO ni sobre extenderla en Primaria ante el rechazo mayoritario de maestras y maestros. Mientras tanto, las experiencias locales de educación a tiempo completo avanzan y van madurando por su cuenta sin que el actual gobierno de la Generalitat las regule ni las apoye ni tampoco haya universalizado el derecho a las extraescolares como un derecho de la infancia. Por tanto, seguimos a la espera que alguna comunidad autónoma en España se tome en serio liderar la transición hacia modelos de educación a tiempo completo, tomando lo mejor de las lecciones que ya nos muestran otros países.

A modo de conclusiones

En España, la LOMLOE (2020) dispone que las comunidades autónomas articulen la educación formal-curricular con la educación no formal y extraescolar (artículo 5 bis), dejando así abierta la puerta para ensayar modelos de escuela a tiempo completo en el futuro. A su vez, introduce novedades que van a cambiar

las rutinas pedagógicas tradicionales introduciendo la co-docencia de varios docentes en el aula, los ámbitos inter-disciplinares, la reducción de las repeticiones de curso, las situaciones de aprendizaje ligadas a un currículum y una evaluación más competencial y la apertura del centro escolar al entorno local y a sus posibilidades educadoras (art. 81.2; 110.4 y 121.2).

En este nuevo modelo curricular se define, por primera vez el perfil de salida del alumnado al término de la educación básica (6-16 años), concretado en las 7 competencias-clave que todo el alumnado, sin excepción, debe haber adquirido y desarrollado al finalizar ESO. Por tanto, el debate sobre la jornada escolar debe estar ligado a la reflexión curricular y a las nuevas exigencias de cambio que plantea la LOMLOE y que permiten extender la concepción del tiempo educativo más allá de la simple compactación matinal y sin relación con el mundo exterior a la escuela.

Ampliar la mirada educadora hacia todos los agentes del entorno comunitario y hacia un concepto de educación a tiempo completo bien organizada y con estándares de calidad, descargaría de presión y estrés a un profesorado que se siente solo en su tarea. En especial, si su cultura docente no es el profesionalismo colaborativo (Hargreaves y O'Connor, 2020) que enriquece su práctica pedagógica y la hace más interdisciplinar, más cooperativa y más abierta a la comunidad a la que se debe y que ha de desarrollar.

La sociedad del conocimiento facilita un nuevo paradigma organizativo para la escuela basado en su apertura y conexión su entorno local y comunitario de experiencias educadoras (museos, bibliotecas, centros cívicos, universidades, tercer sector, voluntariado, municipios y empresas). Se trata de una nueva ecología o ecosistema del aprendizaje que conviene ser gobernada y regulada por los poderes públicos para restaurar una equidad dañada y con mayor segregación no sólo entre escuelas, también entre currículums extraescolares y tiempos educadores distintos para cada clase social. La educación a tiempo completo puede cerrar esa cicatriz de desigualdad y superar el debate estancado y engañoso de la jornada continua o partida, dando un salto de modernidad para ampliar los tiempos del derecho a la educación con la máxima equidad. Es la deuda que la sociedad, la escuela y el profesorado de hoy tiene contraída con su infancia y adolescencia en la era de la pos-pandemia.

Anexo

Tabla 1. Porcentaje de jornada continua en centros públicos de Primaria y correlación con otras variables

	Año	Centros públicos Primaria con jornada continua (%)	Gasto medio por hogar en Primaria (€)	% repetidores hasta los 15 años en centros públicos	Tasa escolarización 18 años Curso 2020-21
Andalucía	2012	88	95,99	39,93	74,3
Aragón	2016	25	154,24	35,11	78,3
Asturias	2023	94	77,93	31,37	81,4
Balears, Illes	2023	99	126,06	45,54	51,1
Canarias	2023	100	107,2	45,08	66,2
Cantabria	2023	88,7	76,72	35,74	77,9
Castilla y León	2010	40	60,11	33,29	89,1
Castilla-La Mancha	2010	78	65,01	41,21	59,2
Com. Valenciana	2023	74,1	143,38	40,81	79,3
Extremadura	2023	100	52,85	43,42	62,0
Galicia	2023	82,4	63,34	36,94	80,1
La Rioja	2010	38	131,93	36,55	81,5
Madrid	2016	37	276,38	37,69	94,3
Murcia	2023	99	133,12	42,68	75,1
País Vasco	2023	2	172,19	25,3	92,0
Navarra	2023	82,4	140,1	27,94	87,8
Correlación R2			0,3028	0,2558	0,4056

Fuente: elaboración propia a partir del INE-Estadística de Gasto Público en Educación, Gabaldón & Obliol (2016) y Maldita.es (2023)

Bibliografía

- Aeberli, Ch. & Binder, H.M. (2005). *L'école à journée continue*. Zurich, Avenir
- Bernard, M. E. & Stephanou, A. (2018). Ecological Levels of Social and Emotional Wellbeing of Young People. *Child Indicators Research*, 11 (2), pp.661-679.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. París, PUF.
- Brugué, Q. & Quintana, B. (2021). *Pautes per a l'articulació d'ecosistemes educatius locals*. Diputació de Barcelona.
- Caride, J. (1993). "A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación". Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Carbonell, J. (2016). *Cap a una educació a temps complet*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. Institut National de Recherche Pédagogique. *Dossier d'actualité*, núm. 60.
- CEAPA (2010). *La jornada escolar en la escuela pública. Informe comparativo. Curso 2009-2010*. Madrid.
- Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2022). *La crisis de la salud mental en la juventud española*.
- Coll, C. (2016). "La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible" en Vilalta, J. M. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- ESADE-Ecpol (2022). Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo
- EDUCO (2017). *En busca de los niños de la llave. Una mirada indiscreta a la España que emerge de la Gran Recesión*. Madrid.
- European Parliament (2021). *Mental health and the pandemic*. Strasbourg, EPRS.
- Feu i Gelis, J. y Prieto-Flores, O. (2011) "Temps educatius i rendiment acadèmic: desigualtats educatives en grups desfavorits". *Temps d'Educació*, 2011, Núm. 40, p. 179-190 <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/248252>
- Feito, R. (2022). Evidencias contra la jornada escolar continua. *El País*, 27 de diciembre de 2022.
- Fernández Enguita, M. (2002) *¿Es pública la escuela pública?* Madrid, Wolters Kluwer Educación
- (2001). *La jornada escolar: Propuestas para el debate*. Barcelona, Ariel
- FMRPc (2018). *Educació 360. Educació a temps complet*. Barcelona, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.
- Gabaldón, D. & Obiols, S. (2017). *Guía sobre tiempos escolares*. Universitat de València.
- Hóspido, L. Crespo, L. Fernandez, M. & Montalbán, J. (2019). ¿Qué sabemos sobre el efecto del tipo de jornada en el rendimiento académico? Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español.

- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid, Morata.
- Höhmman, Kamski & Schnetzer (2012). "Was ist eigentlich eine Ganztagschule? Eine Informationsbroschüre für Eltern und Interessierte". Programm Ideen für mehr! Ganztägig lernen. der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.
- Maldita.es (2023). La división en el horario escolar: la jornada continua domina en los centros públicos y la partida lo hace en los concertados y privados. 13 de marzo de 2023
- Martínez-Celorio, X. (2021). "Educació local i zones educatives: una oportunitat per impulsar l'aprenentatge connectat en l'era postpandèmia". *Observatori de l'educació local. Anuari 2020*, pp.9-15. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- (2019). *Innovación y equidad educativa. El derecho a aprender como prioridad transformadora*. Barcelona, Octaedro.
- Morán de Castro, C. y Caride Gómez, J.A. (2005): "La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, p. 64-69.
- Morán de Castro, C. (2005). *A xornada escolar na vida cotiá da infancia. Análise da incidencia das modalidades de sesión "partida-única" nos procesos de socialización infantil en Galicia*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Morales Yago, F. J., Galán, A., & Pérez, R. (2017). Jornada escolar partida y continua. ¿Existen evidencias que motiven el cambio en la gestión del tiempo escolar en España? *Revista Complutense de Educación*, 28, p. 965-984
- OCDE (2021), "More time at school: Lessons from case studies and research on extended school days". *OECD Education Working Papers*, No. 252, OECD Publishing, Paris
- (2017). *Where did equity in education improve over the past decade?* PISA in Focus, 68.
- (2014). *¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación?* PISA in Focus, 14.
- Pew Research Center (2022). *Connection, Creativity and Drama: Teen Life on Social Media in 2022*. Washington DC.
- Plataforma de Infancia de España (2022). *Análisis de la Encuesta de Condiciones de Vida con enfoque de infancia 2022*. Madrid.
- Samper, S. (2022a). *Polítiques d'educació a temps complet: referents internacionals per construir un model a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- (2022b). *Escola a tempo inteiro. L'experiència de Portugal en educació a temps complet*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- (2020). *L'educació a temps complet als països de parla alemanya: Die Ganztagschulen*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Save the Children. (2022). *Garantizar Comedor Escolar sano y gratuito a toda la infancia en riesgo de pobreza*. Madrid, Save the Children España
- Síndic de Greuges de Catalunya (2014). *Informe sobre el dret dels infants al lleure educatiu*. Barcelona

Sintes, E. (2019). *Educació a l'Hora. Uns altres horaris escolars son possibles*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill y Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

The White House (2022). *FACT SHEET: President Biden to Announce Strategy to Address Our National Mental Health Crisis, As Part of Unity Agenda in his First State of the Union*. Washington DC.

Twenge JM, Haidt J, Lozano J, Cummins KM (2022). *Specification curve analysis shows that social media use is linked to poor mental health, especially among girls*. *Acta Psychol (Amst)*. Apr; 224:103512.

UNICEF España (2022). *Barómetro de Opinión de Infancia y Adolescencia 2020-21*. Madrid.