CONSEJO
ESCOLAR
DE NAVARRA
NAFARROAKO
ESKOLA
KONTSEILUA

idea

Abril 2023
2023ko apirila

Revista nº
56.
aldizkaria

La Jornada Escolar. Reflexiones y Datos

Eskola Jardunaldia. Hausnarketak eta datuak

Consejo Escolar
de Navarra
Nafarroako Eskola
Kontseilua

56

2

Presentación. Aurkezpena

2 Carlos Gimeno Gurpegui. Consejero de Educación de Navarra. Nafarroako Hezkuntzako Kontseilaria.

9 Manuel Martín Iglesias. Presidente del Consejo Escolar de Navarra. Nafarroako Eskola Kontseiluko lehendakaria.

15

Ponencias. Aurkezpenak

15 Nuevo enfoque para la jornada escolar en la era pos-pandemia: la educación a tiempo completo. Xavier Martínez Celorrio. Profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de Barcelona. Bartzelonako Unibertsitateko Hezkuntzaren Soziologiako irakaslea.

44 Qué sabemos sobre el efecto del tipo de jornada en el rendimiento académico. José Luis Bernal Agudo. Doctor en Pedagogía. Profesor titular de la Universidad de Zaragoza. Pedagogiako doktorea. Zaragozako Unibertsitateko irakasle titularra.

65 La jornada escolar: El punto de vista médico. Gonzalo Pin Arboledas. Sociedad Valenciana de Pediatría. Jefe de equipo de la Unidad del Sueño y Coordinador del servicio de Pediatría (Hospital Quirón Salud Valencia). Valentziako Pediatria Elkartea. Loaren Unitateko lantaldearen burua eta Pediatria Zerbitzuko koordinatzailea (Valentziako Quirón Salud Ospitalea).

81

Turno abierto de intervenciones. Parte hartzeko txanda irekia

93

Mesa redonda. Mahai ingurua

93 Coloquio sobre la jornada escolar. Eskola jardunaldiari buruzko solasaldia.

116

Clausura. Itxiera

116 Gil Sevillano González. Director General de Educación del Gobierno de Navarra. Nafarroako Gobernuko Hezkuntzako zuzendari nagusia.

122 Manuel Martín Iglesias. Presidente del Consejo Escolar de Navarra. Nafarroako Eskola Kontseiluko lehendakaria.

127

Conclusiones. Ondorioak

127 Manuel Martín Iglesias. Presidente del Consejo Escolar de Navarra. Nafarroako Eskola Kontseiluko lehendakaria.

idea

Revista del Consejo Escolar de Navarra. Nafarroako Eskola Kontseiluaren Aldizkaria.

Revista nº 56. Abril 2023. 56. aldizkaria. 2023ko apirila.

La Jornada Escolar. Reflexiones y Datos. Eskola Jardunaldia. Hausnarketak eta datuak.

Fotos de las Jornadas. Jardunaldien argazkiak: Verónica Briñas, Andrea Domingues, Medina Raican.

Diseño de portada. Azalaren diseinua: Dario Urrizola.

Asociación Eunate Elkartea: Técnico de sonido. Soinu teknikaria: Maider Urzainqui, Patxi Ilzarbe. Intérprete de signos. Zeinu interpreteak: Eva Mediavilla, Laura Melero.

Gobierno de Navarra
Nafarroako Gobernua

Consejo Escolar de Navarra
Nafarroako Eskola Kontseilua

Presentación

Carlos Gimeno Gurpegui
Consejero de Educación de Navarra

Agradecer la oportunidad que el Consejo Escolar de Navarra me brinda de poder abrir unas jornadas que versen sobre la organización horaria de la jornada escolar, que merece una atención especial y agradecer a la comunidad educativa, que quiera trasladar opiniones rigurosas que se alejen de otras más mediatizadas.

Como todos ustedes saben, esta era cuestión de importancia para el Departamento de Educación de Gobierno de Navarra, y que entendíamos que tenía que finalizar, porque era una Resolución del año 2007 y que salió de forma experimental. Asimismo, era una resolución que había sufrido mínimas modificaciones y entendíamos que exigía una jerarquía normativa más consistente, era un aspecto que merecía un tratamiento diferenciado a nivel normativo, a nivel de ordenación en este sentido y por lo tanto es una cuestión que intentamos abordar al inicio de la presente legislatura que va tornando a su fin.

Como ustedes conocen, el departamento hizo un primer trabajo de ordenación de los temas, de los objetivos de política educativa que tenía establecido y llegó una cuestión absolutamente insólita, que fue una pandemia que hizo que priorizáramos otros temas y estuvo vigente hasta el mes de agosto de 2022, que es cuando el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Sanidad establecieron las medidas de prevención, higiene y seguridad que constan en el sistema educativo navarro y en otros sistemas educativos en el ámbito de España. A partir de ahí, se retomó esta circunstancia puesto que quiero llamar la atención de dos instantes fundamentales, en el curso académico 2017-2018 apenas trece centros tenían en esta comunidad la organización horaria de jornada continua que coloquialmente conocíamos así; las circunstancias han cambiado considerablemente y son 153, sólo 28 centros públicos no establecen esta organización y 37 centros concertados, son los que no ejercen una organización horaria de estas características.

Por tanto, mi consideración como consejero es que una circunstancia o un comportamiento social, o una promoción social de estas cuestiones exige una promoción normativa por parte del Departamento de Educación, una cuestión que hemos querido abordar desde el minuto cero de este curso aca-

démico cuando ha sido posible, una vez que en agosto entrábamos en otro escenario comenzamos con una vocación de gestión colectiva de la educación un enfoque de tratamiento compartido de las cuestiones y abrimos un proceso participativo para poder recoger aportaciones, para poder recoger ideas y motivaciones de todos los agentes o por lo menos de los más relevantes del sistema educativo navarro.

De las conclusiones de este proceso participativo había una que ponderaba, que sobresalía con respecto a otras aportaciones, que era que profundizábamos en el análisis, estableciésemos una evaluación. Tengo que trasladarles que el sistema educativo navarro manejo de datos al respecto que el departamento de Educación y quiero agradecer públicamente los datos que nos han ido trasladando que en cuanto a los aspectos más académicos, de evaluación y calificación, en cuanto a lo que la ciudadanía conoce como calificaciones, no merecían una consideración significativa ni relevante, los datos no eran estadísticamente relevantes como para tomar una decisión en una dirección u otra pero había unas conclusiones de este proceso participativo. Un proceso participativo que profundizamos con contactos bilaterales con las principales federaciones de padres y madres del ámbito público y directores y directoras del sistema educativo navarro.

Posteriormente, hemos cerrado este proceso con una mesa de padres y madres que se celebró poco antes de acabar el año 2022 intentando consolidar ese deseo unánime de todos los sectores de todos los sectores que profundizáramos en el análisis; en este sentido trasladé al Consejo Escolar de Navarra esta circunstancia y le pedí al Presidente del Consejo Escolar de Navarra la posibilidad de celebrar estas jornadas, que yo celebro, para que como comenzaba, se trasladaran cuestiones, se trasladaran posicionamientos fundamentados por especialistas, por profesionales de la educación versados y, obviamente que trabajan en el estudio de la investigación de la innovación educativa.

No puedo desdeñar, que como me refería a la pandemia, es una realidad que a nivel sociológico, a nivel estadístico, todos los centros de la comunidad educativa navarra han establecido una organización de jornada continua durante dos años. Por lo tanto, esa es una circunstancia que el departamento va a contemplar y nos va a facilitar una trazabilidad a la hora de evaluar los datos, y asimismo tenemos en el mes de marzo una evaluación diagnóstica administrativa, que yo le llamo porque viene derivada del cumplimiento de la ley, que es la evaluación diagnóstica que daremos a nivel de cuarto de educación primaria como marca la ley educativa.

En este sentido, creo que podemos aportar estos datos más aportaciones con la posibilidad de realizar una encuesta, la posibilidad de realizar un estudio

en los centros de todas las guardias que derivan en sustituciones porque esto tiene connotaciones a nivel laboral y de otra índole. Por lo tanto, voy a acabar con la idea de que una administración tiene que promover una normativa ante una circunstancia social que existe, y también quiero acabar trasladándoles la voluntad del consejero y del gobierno de que la equidad educativa será lo que trasverse todas las decisiones que se deriven de todas las aportaciones que podamos recoger, siempre tendrán que ser transformadas en clave de equidad educativa, que nos ocupa desde que tenemos esta responsabilidad y queremos resaltar en el trabajo diario que hacen las unidades que tienen esa encomienda. Quiero agradecer a Xabier Martínez Celorrio, a José Luis Bernal y a Gonzalo Pin las aportaciones, la disposición de poder trasladarnos, también a Cristina Bayona a la catedrática de la Universidad Pública de Navarra, por ayudar en la tarea de aclarar, de trasladar y de valorar cuestiones desde su perspectiva universitaria, que siempre es interesante y además, no compromete el sistema no universitario, y quiero decir que es una moderación más independiente a la que podríamos tener en otras cuestiones y creo que merece la pena destacarlas y sobresalirla.

Por acabar, quiero agradecer a todos y todas las que están aquí, por la vocación. Veo profesionales de la educación. Por la vocación de la función pública que una tarde como hoy dediquemos a estas cuestiones que creo que merece la pena señalar. Muchas gracias y espero que las jornadas sean un auténtico éxito y doy paso a lo más interesante, que son las aportaciones de los profesionales que nos van a acompañar.

Cristina Bayona

CONSEJO

Aurkezpena

Carlos Gimeno Gurpegui
Nafarroako Hezkuntzako kontseilaria

Eskerrak eman nahi dizkiot Nafarroako Eskola Kontseiluari aukera emateagatik eskola-jardunaldiaren ordutegiari buruzko jardunaldiak irekitzeko, gaiak arreta berezia merezi baitu. Halaber, eskerrak eman nahi dizkiot hezkuntza-komunitateari, bereziki iritzi zorrotzak, ez baldintzatuak, eman nahi dituztenei.

Guztiok dakizuenez, gaia garrantzitsua zen Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentuarentzat; eta uste genuen bukaera eman behar zitzaiola, 2007ko ebazpen bat baitzen, modu esperimentalean emandakoa. Gainera, ebazpen horrek gutxieneko aldaketa – batzuk baino ez zituen izan, eta gure ustez arau-hierarkia sendoagoa behar zuen, tratamendu berezia merezi zuen arau-mailan, antolamendu-mailan; beraz, amaitzear dagoen legegintzaldi honen hasieran landu nahi izan genuen.

Dakizuenez, Departamentuak lehen lan bat egin zuen ezarritako hezkuntza-politikako helburuen gaiak antolatzeko, eta guztiz ezohikoa den kontu bat iritsi zen: pandemia bat. Horregatik beste gai batzuei eman genien lehentasuna, eta 2022ko abuztura arte egon zen indarrean, orduan ezarri baitzituzten Hezkuntzako eta Lanbide Heziketako Ministerioak eta Osasun Ministerioak Nafarroako hezkuntza-sisteman eta Espainiako beste hezkuntza-sistema batzuetan jasota dauden prebentzio-, higiene- eta segurtasun-neurriak. Hortik aurrera, gaiari berriro heldu genion; funtsezko bi une nabarmendu nahi ditut: 2017-2018 ikasturtean, Nafarroan hamahiru ikastetxek baino ez zuten jardunaldi jarraituko ordu-antolaketa (horrela esaten zaio hizkera arruntean). Egoera nabarmen aldatu da, orain 153 baitira; soilik 28 ikastetxe publikok eta 37 ikastetxe itunduk ez dute antolaketa hori.

Beraz, kontseilari naizen aldetik, uste dut kondizio edo portaera sozial batek edo gai horien sustapen sozialak arau-sustapena exijitzen diola Hezkuntza Departamentuari. Ikasturte honetako lehen minututik, abuztutik, hau da, posible izan denean, beste agertoki batean sartu garenean, ekin diogu gaiari. Hezkuntzaren kudeaketa kolektiborako bokazioarekin hasi ginen, gaien tratamendu partekatuaren ikuspegiarekin, eta partaidetza-prozesu bat ireki genuen ekarpenak jasotzeko, eragile guztien edo, gutxienez, nagusien ideiak eta motibazioak jasotzeko.

Partaidetza-prozesu horren ondorioetatik bat nabarmentzen zen beste ekarpenen gainetik: azterketan sakontzea, ebaluazio bat ezartzea. Nafarroako hezkuntza-sistemak datuak zituen eta Hezkuntza Departamentuari eman zizkion, eta horregatik eskerrak eman nahi dizkiet publikoki. Izan ere, alderdi akademikoenei, ebaluaziokoei eta kalifikaziokoei (herritarrek kalifikazioak deitzen dioten horri) dagokienez, datuak ez ziren esanguratsuak edo garrantzitsuak, ez ziren estatistikoki garrantzitsuak erabakiak norabide batera edo bestera bideratzeko, baina partaidetza-prozesu horretatik ondorio batzuk atera ziren. Partaidetza-prozesu hori osatzeko, aldebiko harremanak izan genituen eremu publikoko gurasoen federazio nagusiekin eta Nafarroako hezkuntza-sistemako zuzendariekin. Ondoren, 2022. urtea amaitu baino pixka bat lehenago egin zen gurasoen mahai batekin itxi genuen prozesua, azterketan sakontzeko, sektore guztiek aho batez eskatzen zigutenez. Ildo horretan, zirkunstantzia hori Nafarroako Eskola Kontseiluari helarazi nion eta Nafarroako Eskola Kontseiluko presidenteari eskatu nion jardunaldi horiek egiteko, modu horretan hezkuntza-berrikuntzaren ikerketak egin dituzten espezialistek eta hezkuntzako profesional adituek gaiak eta iritziak helaraz zitzaten.

Ezin dut alde batera utzi kontu bat: maila soziologikoan, maila estatistikoan, Nafarroako hezkuntza-komunitateko ikastetxe guztiek ezarri dute jardunaldi jarraitua bi urtez, pandemiari buruz aritzean aipatu dudan bezala. Beraz, inguruabar hori kontuan hartuko du Departamentuak, eta trazabilitatea erraztuko digu datuak ebaluatzerakoan. Orobat, martxoan ebaluazio diagnostiko administratiboa dugu (administratiboa deitzen diot legea betetzetik datorrelako), lehen hezkuntzako laugarren mailan (Hezkuntza Legeak ezarri bezala) ebaluazio diagnostikoa eginen baitugu. Ildo horretan, uste dut datu horiek eta ekarpen batzuk eman ditzakegula, eta inkesta bat egiteko aukera dugula, ikastetxeetan ordezkapenetara bideratzen diren guardia guztien azterketa bat, horrek konnotazioak dituelako lan-mailan eta bestelakoetan.

Beraz, bukatzeko, administrazio batek araudi bat sustatu behar du existitzen den gizarte-egoera baten aurrean, eta, era berean, kontseilariaren eta Gobernuaren borondatea helarazi nahi dizuet: hezkuntza-ekitatea zeharka bilatuko da jasotako ekarpen guztietatik eratortzen diren erabaki guztietan, aldaketa guztiek hezkuntza-ekitatea bilatuko dute, helburu hori baitugu karguan hasi ginenetik, eta mandatu hori duten unitateen eguneroko lana nabarmendu nahi dugu. Eskerrak eman nahi dizkiet Xabier Martínez Celorriori, José Luis Bernali eta Gonzalo Pini egindako ekarpenengatik, Cristina Bayonari Nafarroako Unibertsitate Publikoko katedradunari bere unibertsitate-ikuspegitik gaiak argitu, helarazi eta baloratzen laguntzeagatik. Izan ere, beti da interesgarria eta, gainera, ez du konprometitzen unibertsitateaz kanpoko sistema. Mode-

ratze lan hori independenteagoa izan da, beste gai batzuekin alderatuta, eta nabarmentzekoa da.

Bukatzeko, eskerrak eman nahi dizkizuet hemen zaudeten guztiei, bokazioagatik. Hezkuntzako profesionalak ikusten ditut. Funtzio publikoaren aldeko bokazioagatik, gaur bezalako arratsalde batean gai hauei buruz aritzeagatik; nire ustez, nabarmentzekoa da. Eskerrik asko, eta espero dut jardunaldiak benetan arrakastatsuak izatea. Eta, bide batez, interesgarrienari ematen diot bide, hau da, gurekin dauden profesionalen ekarpenei.

Presentación

Manuel Martín Iglesias
Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Nuestra calurosa bienvenida a estas XXVIII Jornadas sobre "La Jornada Escolar. Reflexiones y Datos" que vamos a inaugurar, organizadas por el CEN, el cual tengo el honor de presidir, junto con la inestimable colaboración del Museo de Navarra, gracias al convenio de colaboración de ambas entidades y al Departamento de Educación, al servicio de Ordenación Formación y Calidad, de Tecnologías e Infraestructuras Tic Educativas, por su apoyo y dedicación a estas Jornadas. En estos tiempos, y ya desde el Covid, las jornadas son presenciales y online, y a lo que se observa, por la inscripción, lo presencial es residual respecto a lo online en este tema.

Quiero iniciar estas Jornadas mostrando nuestro profundo agradecimiento al Sr. Consejero de Educación de Navarra, Carlos Gimeno Gurpegui, tanto por asistir a esta Jornada, como por realizar la apertura de estas jornadas.

Y al resto de eminentes ponentes de estas Jornadas D. Xavier Martínez Celorrio, D. José Luis Bernal Agudo y D. Gonzalo Pin Arboledas que con total ilusión y compromiso, se han ofrecido a presentar sus análisis y estudios obtenidos en el campo de sus investigaciones, **las repercusiones sobre el alumnado de las jornadas continua y/o flexible y partida**.

Es obligado el agradecimiento a la catedrática de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) Cristina Bayona Sáez. por su trabajo en la organización de estas Jornadas.

"La Jornada Escolar. Reflexiones y Datos", teniendo como foco el alumnado y sus necesidades, y alrededor de este planteamiento ha organizado este simposio, tratando de aunar con grandes especialistas, y desde distintas miradas claves, datos, reflexiones, propuestas y conclusiones que nos lleven a confluir, que ayuden a normalizar y tranquilizar uno de los debates más sonados en el mundo de la educación, ¿Jornada escolar continua o jornada escolar partida?

Debemos tener en cuenta que el Departamento de Educación ha anunciado la extinción del carácter experimental de las jornadas continua y/o flexible en los centros educativos navarros. Tras haber culminado un proceso participativo con las principales Federaciones de Padres y Madres de Navarra, Asociaciones de Directoras y Directores de colegios y sindicatos Docentes,

el Departamento ha decidido atender la unánime exigencia de la comunidad educativa navarra que ha solicitado disponer de una adecuada evaluación de los resultados del cambio de jornada en los centros navarros antes de aprobar la nueva orden foral que regulará la jornada y horario de los mismos.

De esta forma, el Departamento ha decidido establecer un calendario para la nueva regulación que permita conocer previamente el resultado de evaluaciones diagnósticas al alumnado y poder así extraer conclusiones más solventes sobre las afecciones pedagógicas, organizativas y de conciliación que el cambio de jornada está provocando en los colegios públicos que se han pasado recientemente a una jornada continua y/o flexible.

Con todos estos factores, este simposio sobre la Jornada Escolar, se organiza con especialistas cualificados que nos trasladan propuestas sobre distintas organizaciones de distribución horaria escolar, qué sabemos sobre el efecto del tipo de jornada en el rendimiento académico, completándolo con el punto de vista médico. Las conferencias, el turno abierto de intervenciones con los ponentes y la mesa redonda, serán la estructura sobre la que construir las conclusiones.

LA EDUCACIÓN ES UNA UTOPÍA NECESARIA, es compromiso, es ilusión, es equidad, entusiasmo, entrega, dedicación, es respeto a la diversidad del otro compañero o compañera. Es participación de cada uno de los sectores que la integran, no hay que soslayar los beneficios derivados de la tolerancia entre ellos, del trabajo en equipo. Todos ellos son reveladores, entendido esto como un aumento en la empatía e interacción personales tanto dentro como fuera de las aulas.

El objetivo de estas Jornadas es facilitar una reflexión e intercambio de buenas prácticas la jornada escolar, normalizar el debate suavizando esa esas aristas entre profesorado y familias en esta cuestión, poniendo, como ya he dicho antes el foco el alumnado y sus necesidades. **Es muy importante, cuando opinemos sobre temas referentes a la Educación, que escuchemos a los expertos y a los profesionales, que nos sacudamos los perjuicios y las ideas preconcebidas, abramos la mente y seamos flexibles y, sobretodo, pensemos en las necesidades de nuestros niños y adolescentes. Pongamos la Educación al sitio que le corresponde. Pongamos la Educación en la cúspide de nuestra pirámide de prioridades como sociedad**.

Voy a terminar con emoción contenida hacia este auditorio, con un mensaje de optimismo, pues el ensamblaje del Derecho con la Educación es intrínseco en sí mismo. Mensaje basado en la capacidad que tenemos para superar las circunstancias adversas, cuando nos enfrentamos a ellas unidos por un ideal.

Este ideal, pilar básico de la educación es APRENDER A VIVIR JUNTOS CONOCIENDO MEJOR A LOS DEMÁS.

Hay que seguir por esa utopía: lograr una educación creadora que sea el cimiento de un espíritu social nuevo.

Una vez más, desde el CEN, gracias por vuestra esmerada atención y participación, deseando que estas Jornadas nos enriquezcan a todas y a todos.

Aurkezpena

Manuel Martín Iglesias
Nafarroako Eskola Kontseiluko burua

Ongi etorri oraintxe hasiko ditugun XXVIII. Jardunaldietara; gaia "Eskola jardunaldia. Hausnarketak eta datuak" izanen da. Nafarroako Eskola Kontseiluak antolatu ditu (nerau naiz, ohore handiz, kontseiluko burua); antolaketa horretarako ikaragarri lagundu digu Nafarroako Museoak, bi erakundeen arteko lankidetza hitzarmena baitugu. Gainera, eskerrak eman nahi dizkiot Hezkuntza Departamentuari; zehazki, Antolamendu, Prestakuntza eta Kalitate Zerbitzuari, eta Hezkuntzako Teknologien eta IKT Azpiegituren Zerbitzuari, jardunaldi hauetarako emandako laguntzagatik eta dedikazioagatik. Gaur egun, eta batez ere covidaz geroztik, jardunaldietan aurrez aurre nahiz online har daiteke parte; ikusten denez, izen ematearen arabera, gehienak online ariko dira jardunaldi hauetan.

Jardunaldi hauei hasiera emateko, gure esker ona adierazi nahi diot Nafarroako Hezkuntzako kontseilariari, Carlos Gimeno Gurpeguiri, bai jardunaldi honetara etortzeagatik, bai jardunaldi hauei hasiera emateagatik.

Eskerrak eman nahi dizkiegu jardunaldietako gainerako hizlari bikainei ere, Xavier Martínez Celorrio jaunari, José Luis Bernal Agudo jaunari eta Gonzalo Pin Arboledas jaunari, ilusio eta konpromiso osoz eskaini baitigute hemen aurkeztea beren ikerketen esparruan egindako azterketak eta ikerlanak, **jardunaldi jarraitu eta/edo malgu eta zatituek ikasleengan dituzten ondorioei buruzkoak**.

Ezinbestekoa da eskerrak ematea Nafarroako Unibertsitate Publikoko katedradun Cristina Bayona Sáezi, "Eskola jardunaldia. Hausnarketak eta datuak" izeneko jardunaldi hauek antolatzen egindako lanagatik; ardatz hartu ditu ikasleak eta haien beharrak, eta planteamendu horren inguruan antolatu du sinposio hau, espezialista handiekin bat egiten saiatuz, eta aintzat hartuta hainbat funtsezko ikuspegi, datu, hausnarketa, proposamen eta ondorio, bat egitera eramanen gaituztenak, lagunduko digutenak hezkuntzaren munduko eztabaidarik sonatuenetako bat normalizatzen eta lasaitzen: eskola jardunaldi jarraitua edo eskola jardunaldi zatitua?

Kontuan izan behar dugu Hezkuntza Departamentuak iragarri duela Nafarroako ikastetxeetan desagertu eginen dela jardunaldi jarraituaren eta/edo malguaren izaera esperimentala. Nafarroako gurasoen federazio nagusiekin,

ikastetxeetako zuzendarien elkarteekin eta irakaskuntzako sindikatuekin partaidetza prozesu bat bukatu ondoren, Departamentuak erabaki du aintzat hartzea Nafarroako hezkuntza komunitateak aho batez egindako eskakizuna. Izan ere, eskatu dute behar bezala ebaluatzea Nafarroako ikastetxeetan jardunaldia aldatzeak izan dituen emaitzak, jardunaldia eta ordutegia arautuko duen foru agindu berria onetsi aurretik.

Beraz, departamentuak erabaki du egutegi bat ezartzea araudi berria prestatzeko; lehenbizi, ikasleen ebaluazio diagnostikoen emaitza begiratuko da, ondorio fidagarriagoak atera ahal izateko. Zehazki, begiratuko da jardunaldia aldatzeak zer eragin izan duen pedagogian, antolakuntzan eta kontziliazioan duela gutxi jardunaldi jarraitu eta/edo malgura aldatu diren ikastetxe publikoetan.

Faktore horiekin guztiekin, eskola jardunaldiari buruzko sinposio honetan aditu kualifikatuak izanen ditugu. Aditu horiek zenbait proposamen helaraziko dizkigute: eskola orduak banatzeko dauden aukera desberdinak, eta zer dakigun jardunaldi motak errendimendu akademikoan duen eraginaz, hori guztia ikuspegi medikoarekin osatuz. Hitzaldiak, hizlariekin hitz egiteko txanda irekia eta mahai-ingurua izanen dira ondorioak eraikitzeko erabiliko den egitura.

HEZKUNTZA EZINBESTEKO UTOPIA DA, konpromisoa da, ilusioa da, ekitatea, gogo bizia, buru-belarri aritzea, ardura da, beste ikaskidearen dibertsitatea errespetatzea da. Osatzen duen sektore bakoitzaren parte hartzea da; ez dira alde batera utzi behar haien arteko tolerantziatik eta talde lanetik eratorritako onurak. Horiek guztiak adierazgarriak dira, ekartzen baitute enpatia eta elkarrekintza pertsonalak areagotzea, bai ikasgela barrenean, bai ikasgeletatik kanpo.

Jardunaldi hauen helburua da eskola jardunaldiari buruzko hausnarketen eta jardunbide egokien trukea erraztea, eztabaida normalizatzea irakasleek eta familiek gai honen gainean dituzten jarrerak leunduz, eta, lehen esan dudan bezala, fokua ikasleengan eta haien beharretan jartzea. **Oso garrantzitsua da, hezkuntzari buruzko gaien gaineko iritzia ematen dugunean, adituei eta profesionalei entzutea, hasieran genituen aurrejuzguak eta aurreritziak alde batera uztea, bestelako ideiak entzuteko prest egotea eta malguak izatea, eta, batez ere, gure haur eta nerabeen beharretan pentsatzea. Jar dezagun hezkuntza dagokion tokian. Jar dezagun hezkuntza gizarteak dituen lehentasunen piramidearen gailurrean**.

Entzuleonganako halako emozio batekin, barnean kontutako emozio batekin, bukatuko ditut hitz hauek; baikortasunezko mezua eman nahi dizuet, zuzenbidea eta hezkuntza berez baitaude uztartuta. Izan ere, badugu egoera

zailak gainditzeko gaitasuna, egoera horiei aurre egiten badiegu ideal baten inguruan elkartuta. Ideal hori, hezkuntzaren oinarrizko zutabea izaki, da ELKARREKIN BIZITZEN IKASTEA BESTEAK HOBEKI EZAGUTUTA.

Utopia horren bidetik jarraitu behar da; lortu behar dugu hezkuntza sortzailea izatea, hori gero espiritu sozial berri baten oinarri izateko.

Beste behin ere, Nafarroako Eskola Kontseiluak eskerrak eman nahi dizkizue zuen arreta eta parte hartze arduratsuarengatik, eta jardunaldi hauek denok aberasteko balio izatea nahiko genuke.

Ponencias. Aurkezpenak

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

Xavier Martínez-Celorrio
Profesor de Sociología de la Educación (Universitat de Barcelona)
xmcmartinez@ub.edu

Eskola-ordutegien 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 nerabezaroko hezkuntza-denbora guztiak eta pandemia-osteko belaunaldi-testuingurua 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; ekitatea; 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 educabilidad 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 Unidos[1].

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 sendentarias 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 funcionarial 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 omnicomprensivo 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

<table>
<tr><th></th><th>Jornada intensiva</th><th>Jornada extensiva</th><th></th></tr>
<tr><td>7:30-09:00</td><td colspan="2">Servicio de madrugadores</td><td>7:30-09:00</td></tr>
<tr><td rowspan="2">09:00-14:00</td><td rowspan="2">Horario lectivo</td><td>Horario lectivo</td><td>09:00-12:30</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Comedor</td><td rowspan="2">12:30-14:30</td></tr>
<tr><td>14:00-16:00</td><td>Comedor</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Horario lectivo</td><td>14:30-16:00</td></tr>
<tr><td>16:00-17:00</td><td colspan="2">Extraescolares</td><td>16:00-17:00</td></tr>
</table>

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 aquéllas 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 curso[3].

La jornada continua no ha elevado los rendimientos ni tampoco ha disminuido la fatiga del alumnado ni ha mejora 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-Celorrio, 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 bajas[4]. 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.

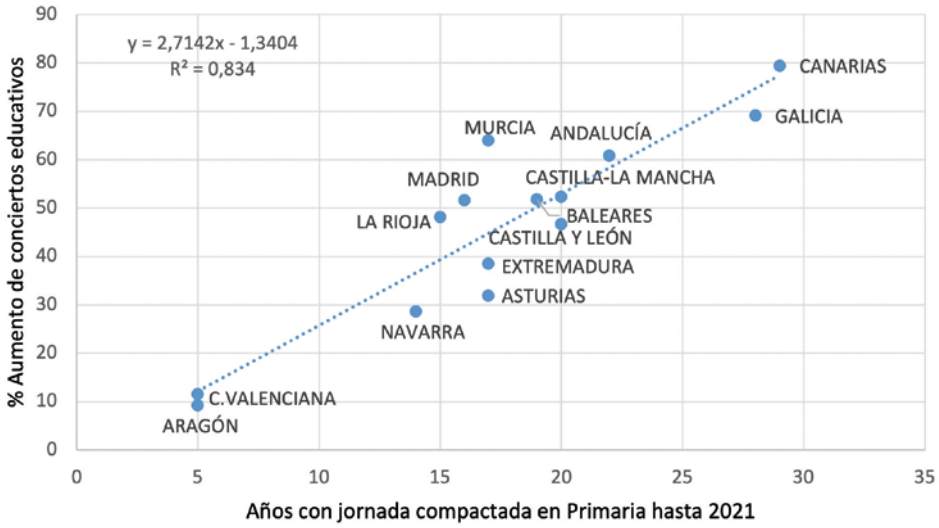
4 En términos de desigualdad, en Estados Unidos los niños de 6º de Primaria que nacen en la clase media acumulan 6.000 horas más en extraescolares, lectura en familia, visita a museos, verano educador y otros estímulos enriquecedores respecto a los niños que nacen en la pobreza. Equivale a una pérdida 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 (R2 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; Sintes, 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 extracurricular 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 (sozialpädagoge) 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:

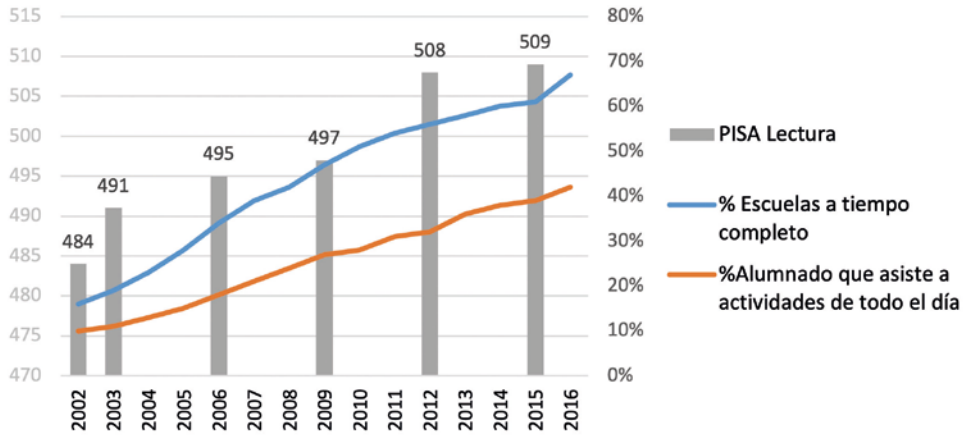
- En Primaria, se empieza a las 8h o 8:30h de la mañana, aunque también se está retrasando y flexibilizando el horario de entrada a las 9h. Las tareas cognitivas se adecuan a las horas de máxima capacidad de aprendizaje (a media

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).

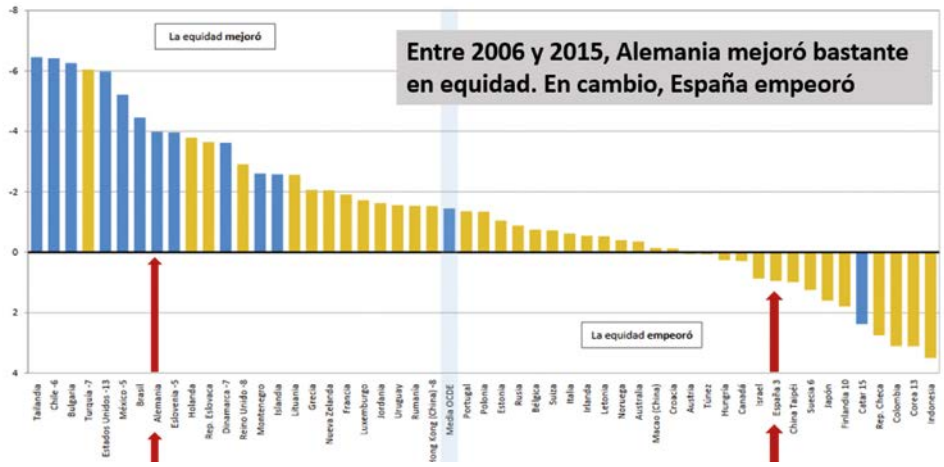
Portugal introdujo la *Escuela en Tempo Inteiro* con la reforma educativa de 2005, ampliando los horarios del primer ciclo de Básica (6 a 10 años) hasta las 17:30 de la tarde e introduciendo de 3 a 5 horas adicionales y gratuitas para todos de AEC (*Actividades de Enriquecimiento Curricular*). A su vez, 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 (Samper, 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 registró 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 trasversal, 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 Celorrio, 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-Celorrio, 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 (Síndic 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 curriculum 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 curriculums 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.

Höhmann, Kamski & Schnetzer (2012). "Was ist eigentlich eine Ganztagsschule? 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-Celorrio, 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 Ganztagsschulen*. 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 Pedagógica 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.

Ponencias. Aurkezpenak

Qué sabemos sobre el efecto del tipo de jornada en el rendimiento académico

José Luis Bernal Agudo
Profesor Universidad Zaragoza
jbernal@unizar.es

Ikerketa desberdinetara nola hurbildu behar den eta eskola-denbora antolatzeak ikasleen errendimenduan duen garrantziari buruzko gogoeta batetik abiatuta, Espainian eskolaldiari buruz egin diren ikerketen ikuspegi kritikoa duen ibilbidea egin da, eta horrek ikasleen errendimendu akademikoan zer eragin duen aztertu da. Bereziki bi txosten aztertu dira, komunikabideetan izan duten garrantziagatik, eta publizitate gehien izan duten ondorioetako batzuk atera dira. Funtsezko ondorio gisa adierazten da ez dagoela ebidentziarik egiaztatzeko eskolaldi jarraituak edo etenak berez ikasleen errendimendu akademiko hobea eragiten duenik.

Gako hitzak: Eskolaldia, errendimendu akademikoa, eskola-denbora, eskolaldi jarraitua, eskolaldi etena.

Una reflexión para comenzar

Es necesario comenzar haciendo una breve reflexión que considero importante para comprender los diferentes mensajes y noticias aparecidas en los medios de comunicación acerca de la jornada escolar e introducir el discurso que voy a desarrollar. Ya en 2016 fue seleccionada *posverdad* como la palabra del año por el diccionario de Cambridge, recogiendo una idea clara: la propensión a aceptar una idea como cierta basándose sobre todo en emociones y desdeñando los hechos. Esta palabra refleja muchos de los discursos que han ido calando en la opinión pública en los últimos años tanto en el ámbito político como social. Obvio recordar todo lo relacionado con el Brexit o Trump como ejemplos paradigmáticos. Las evidencias y los datos se desdibujan o interpretan de forma interesada o perversa, y muchas veces ni se tienen en cuenta.

Por otra parte, la Fundación del Español Urgente (FundéuRAE), promovida por la Agencia EFE y la Real Academia Española, otorga el título de palabra del año (2022) a la expresión compleja *inteligencia artificial*. Podemos hacer referencia a la aplicación de inteligencia artificial (IA) basada en el software GPT-3.5, que permite desde realizar trabajos universitarios convincentes hasta escribir un artículo que podría haber escrito una persona. Pero tiene un problema que no ha sido resuelto, no entiende de contextos. Resuelve, explica, realiza… pero siempre desde los datos que dispone, no es posible contextualizarlos en realidades concretas. Asimismo, la IA utiliza diferentes algoritmos para tratar de dar con mensajes racistas o pornográficos en las redes sociales. Consecuentemente, la imagen famosa de Kim Phuc, de nueve años, al huir de su aldea en el sur de Vietnam en 1972, que se había despojado de su ropa quemada luego de que su comunidad fue bombardeada con napalm, al compartirla en Facebook por el periódico Aftenposten, uno de los más importantes de Noruega, la red social exigió que la bajaran fue considerada por estos algoritmos pornografía infantil. La IA no entiende de contextos.

Señalo a continuación dos ejemplos claros que reflejan estas dos ideas. El País destacaba el 24 de marzo de 2021 en un titular lo siguiente: "Una investigación desvela los efectos saludables de la fritura Un estudio del Instituto de la Grasa del CSIC concluye que freír con aceite, y en especial de orujo, mejora la calidad de los alimentos". El artículo hacía referencia a un estudio (ICTAN, 2018) cuyo objetivo era obtener evidencia científica de las ventajas del aceite de orujo de oliva en fritura discontinua (doméstica) y continua (industrial) frente a los aceites de girasol y girasol alto oleico, llevado a cabo como Investigadora responsable por la Dra. Gloria Márquez Ruiz, Investigadora Científica del ICTAN–CSIC. Asimismo, se señala que José Luis Maestro, presidente de Oriva, la organización interprofesional del aceite de orujo, respalda los resultados del trabajo, que ha promovido. Además, Oriva ha promovido seis investigaciones del CSIC, que ultima este año otros dos estudios. Uno de los próximos retos que tienen es en el ámbito de la repostería.

Por otro lado, el 19 de noviembre de 2018, en diversos periódicos y medios de comunicación se hizo referencia a una investigación, cuyos resultados decían que la cerveza no altera el reflujo gaseoso ni modifica la acomodación del estómago después de las comidas, produciendo molestias o digestiones más pesadas de lo habitual. Titulares como "La ciencia derriba los peores tópicos de la cerveza" (La Voz de Galicia, 27 junio 2018) fueron habituales. La investigación (B. Serrano Falcón, M. Megía Sánchez, A. Ruiz de León, E. Rey, 2018) a la que hacían referencia decía en sus conclusiones: *Moderate consumption of traditional and alcohol-free beer does not increase dyspeptic symptoms or*

GER in healthy subjects, whether in a controlled-intake or real-life situation. Neither gastric accommodation nor reflux episodes are modified in this context. Es cierto que el estudio metodológicamente estaba bien hecho, eso sí con 30 personas solamente –un metaanálisis (Angela M Wood et al, 2018) en 2018 con casi 600.000 participantes, publicado en una revista de prestigio como *Lancet*, evidenciaba que, si hablamos de alcohol, no hay cantidad segura–, cuyo resultado generalizaron y ya se encargó el Foro para la Investigación de la Cerveza y Estilos de Vida (FICYE) de publicarlo (Estudio 23, febrero 2017) y divulgarlo ampliamente. Infosalus[1] informaba el 15 de febrero de 2022 que dos proyectos de investigación que estudiarán los efectos del consumo moderado de cerveza en la salud de la población adulta española y las propiedades de la misma como nuevo modulador epigenético en enfermedades inmunoinflamatorias intestinales han sido los ganadores de la XXII edición de las Becas Manuel de Oya. Estas ayudas, de 18.000 euros cada una, responden al compromiso del Foro para la Investigación de la Cerveza y Estilos de Vida (FICYE) por el trabajo y el desarrollo de jóvenes españoles en la investigación científica. Creo que no es necesario interpretarlo.

Javier Sampedro (científico y periodista, Doctor en genética y biología molecular) resaltaba en la Cadena Ser (programa" A vivir que son dos días"), que un científico casi siempre puede buscar aquello que le piden, que le encargan. Desde el punto de vista científico y de evidencias todo es susceptible de provocar efectos positivos o resultados beneficiosos, solamente se trata de buscarlo y justificarlo. Podríamos recordar las palabras de Campoamor cuando decía que "nada es verdad o mentira, depende del cristal con que se mira". El filósofo y sofista Protágoras (480 a. C. - 410 a. C.) ya adelantó con su relativismo este modo de ver la realidad.

Lo mismo pasa con la jornada continua y/o partida, se pueden encontrar aspectos, evidencias… que nos ofrezcan aspectos positivos y negativos. Solamente se trata de buscarlos. Las estadísticas están para interpretarlas. Pero cuando hablamos de jornada escolar nos estamos refiriendo a un ámbito en el que intervienen tal cantidad de variables contextuales que es imposible afirmar científicamente que alguna de ellas por si sola puede provocar mayor o menor rendimiento en los alumnos. Nos encontramos estos últimos años con diversos estudios sobre la jornada escolar que metodológicamente están bien construidos, pero que conforman un discurso de posverdad como justificaré posteriormente.

1 Dos proyectos de investigación sobre los efectos del consumo de cerveza en los adultos, ganadores de las Becas de Oya (infosalus.com).

El tiempo como variable importante en el rendimiento académico

Hace ya 23 años en un artículo de Cuadernos de Pedagogía F. Manuel Gago (1999) consideraba urgente e ineludible acabar con la reproducción mecánica del actual modelo de planificación del tiempo escolar, indicando que no es tan importante posicionarse a favor de la jornada única o la jornada partida como repensar el concepto de tiempo escolar, porque la jornada ideal no existe. Como decía el propio autor, en la escuela se define primero el tiempo y, a partir de él, se secuencian los contenidos, lo cual constituye algo totalmente ilógico.

La organización del tiempo en los centros educativos representa una variable que nadie duda que es importante en el rendimiento académico de los alumnos, aunque como señalaré más adelante lo relevante va a ser la calidad de ese tiempo, cómo se organiza... Voy a hacer unas breves referencias que considero muy relevantes sin extenderme, ya que no es el objetivo de este informe.

En las diferentes investigaciones relacionadas con los factores de eficacia escolar a finales del siglo pasado, la mayor parte de ellas en países anglosajones, nos concretan diez factores (Murillo, 2003, 21) entre los que el tiempo escolar se diluye entre diferentes variables, no se tiene en cuenta como un factor por sí mismo relevante, aunque sí forma parte de algunas variables. El modelo que propuso Stringfield y Slavin (1992) tenía en cuenta, entre otros, los términos calidad, adecuación, incentivo y tiempo. En el modelo integrado de Scheerens (1990) también consideraba, entre otros aspectos, las características de la organización escolar (coordinación, organización de la jornada lectiva y uso del personal de apoyo).

En el siglo XXI podemos hacer referencia a las dos evaluaciones que se realizan a gran escala, como son TIMSS Y PISA. TIMSS 2023 recoge cuatro cuestionarios de contexto (entorno familiar, el centro, el profesorado y el alumnado). En el cuestionario del centro los equipos directivos contestan a preguntas sobre las características de cada centro, incluidos los recursos de los que dispone y la demografía del alumnado. PISA 2018 tiene en cuenta unos cuestionarios de contexto, uno para los estudiantes yo otro para la dirección del centro educativo, donde se tiene en cuenta el entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes, el clima escolar, las actitudes ante el aprendizaje… De tal manera que se trata de que los resultados no se valoren independientemente del entorno y de las características del centro, aunque en este último caso la variable tiempo escolar no se valora de modo determinante.

La propia OCDE (Gromada, A. y Shewbridge, C, 2016) publicó un informe en el que examina el tiempo de aprendizaje de los estudiantes como un recurso educativo en Europa. Este informe confirma el valor del tiempo como un

recurso educativo clave, pero ya se acerca en sus conclusiones a unas ideas que van a ser muy importantes en el discurso que planteo. Por un lado, más importante que la estructuración del tiempo es su organización, o como dice el propio informe lo más importante es la forma en que se utiliza el tiempo asignado. Por otro, el tiempo de aprendizaje del estudiante y el rendimiento académico parecen tener una relación muy compleja.

Por lo tanto, la organización de la jornada escolar como tal no se ha considerado como una variable independiente a tener en cuenta tanto en el movimiento sobre la eficacia escolar como en los dos programas que evalúan el rendimiento escolar y otras cuestiones educativas a gran escala. En cualquier caso, de un modo u otro siempre está este aspecto difuminado en una gran cantidad de variables. Nadie duda actualmente que la organización del tiempo escolar puede influir en el rendimiento o de los alumnos, otra cuestión será que se pueda estudiar e investigar cómo una variable independiente para determinar su relación directa con los resultados académicos.

Un recorrido por las investigaciones sobre la jornada escolar y su influencia en el rendimiento académico

Desde el estudio de Caride (1993) hasta el informe de ESADE (Ferrero, M., Gortazar, L. y Martínez, A. 2022), se han publicado diferentes estudios e investigaciones en torno a la relevancia del tiempo escolar en el rendimiento académico. Hay unos que están relacionados con la cronobiología y la cronopsicología, como el de Pilar Sanchez y J. Francisco Díaz (2002) o el de Cristina Escribano (2012), sin olvidar los trabajos de Testu (1994) realizados en Francia y que se siguen tomando como referencia en muchas ocasiones. Estos estudios no son concluyentes ni nos pueden servir de referencia para valorar mejor o peor una jornada u otra, ya que analizan el cansancio y la atención a lo largo del día y que va ligado a cómo se organiza el tiempo lectivo cada jornada escolar.

Entre los estudios relevantes, se puede hacer referencia al informe de Caride (1993), encargado por la Xunta, titulado *"A xornada escolar de sesión única en Galicia"*; el estudio de Mariano Fernández Enguita (2001) realizado en la Comunidad de Madrid; el trabajo llevado a cabo por Isabel Ridao y Javier Gil (2002) en Andalucía sobre la jornada escolar y el rendimiento de los alumnos; la tesis de M. Carmen Morán (2005) sobre "A xornada escolar na vida cotiá da infancia. Análise da incidencia das modalidades de sesión "partida-única" nos procesos de socialización infantil en Galicia"; el de Elena Sintés (2012) sobre el impacto social y educativo de la jornada escolar continua financiado por la Fundación Bofill, publicando también después en 2015 "Escola a temps complet Cap a un model d'educació compartida"; el de Daniel Gabaldón y Sandra

Obiol (2017) "Guía sobre tiempos escolares", profesores de la Universidad de Valencia; la tesis de F.J. Morales (2015) y el estudio de F.J. Morales, A. Galán, y R. Pérez Juste (2017) denominado "Jornada escolar partida y continua. ¿Existen evidencias que motiven el cambio en la gestión del tiempo escolar en España?"; el de Salvador Boix y Miguel A, Serrano (2017) sobre "la Jornada continua vs. jornada partida y la salud de los profesores: Un estudio exploratorio"; un informe sobre la experimentación de la jornada escolar continua en la Comunidad Valenciana (2017); y, finalmente, el de ESADE (2022) ya indicado.

Voy a hacer un breve recorrido por todos estos estudios destacando algunas ideas, deteniéndome en el siguiente punto en dos de ellos que han sido recogidos por los medios de comunicación de forma muy relevante y que reflejan el discurso de posverdad que he comentado antes.

El informe de José Antonio Caride (1993), uno de los más completos que se ha hecho hasta este momento, encargado por la Xunta de Galicia, no se posicionaba por una jornada u otra, ni establecía una relación de causalidad entre jornada única y rendimiento escolar, pero tampoco daba por bueno que la jornada única fuera a ser el paraíso prometido, ni una tendencia mundial. Lo que sí destacaba era la realidad compleja y plural del tiempo escolar en sus diferentes dimensiones, y la necesidad de no afrontar este tema desde un planteamiento dicotómico donde se confronten las dos opciones de jornada única o partida. "Un posicionamento desta natureza suxire que o cambio da xornada debe valorarse no contexto roáis amplo dos cambios que se poidan producir no calendario escolar (tempos de actividade e descanso, duración e distribución anual, trimestral... dos cursos académicos, períodos vacacionales, etc.)" (Caride, 1993, 86).

Mariano Fernández Enguita (2001) coordinó la realización de un estudio encomendado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. Posteriormente publicó un libro *"La jornada escolar. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua"* del que destacaría tres ideas: La dinámica corporativa del profesorado en todo este proceso, la alarma sobre los riesgos que la medida supone para los sectores más desfavorecidos, y la propuesta de un mecanismo de decisión que permita a cada familia elegir su jornada, sin imponer una única fórmula para todos. Tampoco encuentra datos incuestionables que liguen el tipo de jornada a mejores resultados.

El trabajo llevado a cabo por Isabel Ridao y Javier Gil (2002) en Andalucía sobre la jornada escolar y el rendimiento de los alumnos, está enmarcado en el proyecto *Evaluación de distintos modelos de jornada escolar en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía*, financiado por la

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Proyecto SE:001/EV.E). En esta investigación encuentran diferencias relevantes en las calificaciones escolares entre los centros que han optado por una jornada continua y los que han optado por una jornada partida, a favor de la jornada partida, pero hacen la referencia de que esta situación se da en los centros concertados, en los centros públicos las diferencias se minimizan.

De todos modos, considero muy importante señalar lo que indican en sus conclusiones, ya que es una idea que se suele plantear prácticamente en todos los estudios e investigaciones:

> "…**resultaría un planteamiento demasiado simple justificar las diferencias de rendimiento exclusivamente en el modo de organizar el tiempo escolar**. Resulta evidente que la comparación planteada en este trabajo como objetivo no permite ni pretende ir más allá de las conclusiones aquí presentadas, ni el diseño metodológico seguido resulta adecuado para establecer relaciones causales. **No puede perderse de vista que hablar de rendimiento supone poner en consideración una compleja red de variables, muchas de ellas ajenas a la acción directa de los centros y sus profesores**. Y recíprocamente, no parece suficiente basarnos sólo en el rendimiento de los alumnos para valorar la idoneidad de un determinado modo de organizar la jornada escolar de los centros, en cuya adopción deben pesar múltiples argumentos y condicionantes que hacen de cada contexto educativo una realidad singular" (pag. 154).

Carmen Morán de Castro, C. (2005, 2012) desarrolló una tesis sobre *"A xornada escolar na vida cotiá da infancia. Análise da incidencia das modalidades de sesión 'partida-única' nos procesos de socialización infantil en Galicia"* en la que analiza, como en el artículo (2012) "Incidencia de la jornada escolar en los procesos de socialización infantil", diversas cuestiones como la planificación, administración y gestión del tiempo o la percepción de su transcurrir y valoración de su disponibilidad y uso en los ámbitos familiar, escolar y extraescolar, tomando como referencia principal en el análisis la variable modalidad de jornada escolar (sesión única matinal/sesión partida mañana y tarde). No encontramos datos ni conclusiones relevantes que indiquen la influencia de una jornada u otra en el rendimiento de los alumnos.

Elena Sintés (2012, 2015) ha publicado unos informes sobre el impacto social y educativo de la jornada escolar continua, financiado por la Fundación Bofill. Una idea relevante que plantea en su discurso es que las evidencias analizadas demuestran que la obtención de resultados pedagógicos y sociales positivos se consiguen sobre todo con la mejora cualitativa del tiempo educativo. Esta idea viene corroborada por la OCDE (2011) cuando afirma que no es la cantidad de horas si no la calidad, o sea el tipo de trabajo que se hace en

el día a día, la que influye sustancialmente en el rendimiento escolar. Esta será una de las propuestas que plantearé en las conclusiones del artículo.

La tesis doctoral de F.J. Morales Yago en 2015 analiza y valora el cambio en el modelo de jornada escolar producido en 20 centros de varias comunidades autónomas españolas (diez con jornada escolar continua localizados en las CC.AA. de Andalucía, Extremadura, Castilla-La Mancha y Murcia; y otros diez con la jornada escolar partida localizados en las CC.AA. de Madrid, Valencia, Murcia y Aragón), consistente en sustituir la jornada tradicional partida (mañana y tarde) por la jornada única. Se tienen en cuenta las razones aducidas por los profesores, estudiantes, padres y PAS para el cambio o permanencia en cada uno de los modelos de jornada escolar, así como los efectos que provocan estos cambios en tres aspectos básicos: la organización escolar, el logro del Proyecto Educativo y el hecho de que el contexto conduce o no a optar por uno u otro modelo de jornada. No hay conclusiones relevantes acerca de qué modelo sería más adecuado, pero es interesante señalar las opiniones de cada colectivo:

- El profesorado es claramente proclive a la jornada continua.
- Las familias valoran mejor la jornada escolar partida, por razones de acomodación a sus horarios laborales.
- Los Equipos Directivos con jornada continua indican que su centro ha dado respuesta a las demandas de gran parte de las familias y que el rendimiento escolar se ha logrado mantener a pesar de existir una sensación de un ritmo de trabajo más acelerado.
- Los Equipos Directivos con jornada partida han señalado que sufrieron presión por parte de las familias interesadas en el cambio hacia la jornada continua y de los profesores.
- Los estudiantes valoran mejor la jornada continua en aspectos relacionados con la organización del centro, cumplimiento del proyecto educativo y contexto del centro.

Posteriormente, F.J. Morales, A. Galán, y R. Pérez Juste (2017, 965) señalan que "trascurridas tres décadas desde que comenzó a implantarse la jornada continua en algunas comunidades autónomas, se puede concluir que los progresos académicos esperados han sido reducidos y equiparables a los experimentados por comunidades que han permanecido en jornada escolar partida", lo que reafirma la hipótesis que voy manteniendo a lo largo del artículo de que más importantes que el tipo de jornada es cómo se organiza, y más importante que la cantidad de tiempo sería la calidad de ese tiempo.

Salvador Boix y Miguel A, Serrano (2017) llevaron a cabo un estudio sobre la Jornada continua vs. jornada partida y la salud de los profesores, donde compararon dos grupos de profesores que trabajaban en diferentes jornadas

laborales (continua y partida) con el fin de explorar su estado psicológico en función de su jornada laboral. La muestra estaba formada por 76 profesores, cuya edad media fue de 38.72 años y su experiencia docente 9.88 años. Se evaluó los niveles de tensión laboral, burnout, autoeficacia y satisfacción laboral, además de realizarse un registro con 3 días de medición donde se valoró la percepción de fatiga física, mental y el estado de ánimo, todo ello al inicio y al final de la jornada. Los resultados muestran que no hay diferencias en niveles de tensión laboral, burnout, autoeficacia ni satisfacción laboral entre grupos. Sin embargo, los profesores de jornada continua perciben significativamente menos fatiga mental y física y su estado de ánimo es significativamente mejor y más estable en comparación con los de la jornada partida. Estos resultados se discuten tratando de aportar una perspectiva centrada en la salud de los profesores al debate que surge respecto a la implantación de la jornada continua.

El Servicio de Innovación y Calidad de la Dirección General de Política Educativa de la Comunidad Valenciana llevó a cabo en 2017 una evaluación del funcionamiento de la jornada escolar continua desde el curso 2013-14 al 2015-16 en los centros públicos que la habían experimentado, concretamente en 31 centros. El resultado que obtuvieron fue que había habido una mejora de tres décimas, que como los autores del informe reconocen no es significativa. Asimismo, se puede destacar una percepción desde los propios centros acerca de una de las variables que más se debaten, como es el cansancio a lo largo del día. Así, afirman que "*en las últimas horas siempre están cansados, pero menor que la que se producía en la jornada partida. Respecto a las primeras horas no se observan cambios". También destacan que con la jornada continua "los alumnos disponen de más tiempo para todo".*

Dos informes como referencia del discurso de la posverdad

He dejado para analizar de forma más detenida dos informes que han tenido una visibilidad para la opinión pública muy importante, haciéndose eco de ellos la mayoría de los medios de información. Por ello, considero muy importante analizar sus conclusiones desde el propio trabajo para demostrar que, desde mi punto de vista, son demasiado atrevidas y radicales desde los datos sobre los que han trabajado. Se debe entender que la reflexión crítica que voy a llevar a cabo se refiere a la radicalidad de alguna conclusión, que es lo que los medios de comunicación sobre todo han publicado y han hecho llegar a la sociedad. Tengo que decir que los estudios están bastante bien hechos, metodológicamente correctos y aportan datos muy interesantes sobre el tema. Lo que no comparto son las interpretaciones que se han hecho, ya que no reflejan fielmente lo que dicen los trabajos.

El primer informe es el de Daniel Gabaldón y Sandra Obiol (2017) denominado "Guía sobre tiempos escolares", en el marco del proyecto OTR2016-16943SERVI y realizado con el apoyo de la Confederació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes del País Valencià "Gonzalo Anaya" y la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Encontramos en este apoyo el primer aspecto a considerar, ha sido un encargo de la Confederació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes del País Valencià "Gonzalo Anaya", aunque en la introducción descargan a esta confederación de cualquier responsabilidad sobre las interpretaciones opiniones vertidas en el documento (Daniel Gabaldón y Sandra Obiol, 2017, pag. 6). Si consultamos la página web de dicha Confederación se observa fácilmente que la opinión de esta entidad no es favorable a la jornada continua.

Sin dejar de considerar que el trabajo presentado es bastante completo y en ningún momento los datos que ofrecen son incorrectos, podemos demostrar que algunas conclusiones que plantean son, desde mi punto de vista, perversas. Así, dicen:

> En nuestro caso, sin poder descartar la influencia de otras variables, podemos indicar a priori que 1) bien aquellas CCAA que tienen mayor implantación de la jornada continua obtienen resultados en PISA peores en términos relativos en la enseñanza pública a los que se obtienen en esas mismas CCAA en la enseñanza concertada y al alumnado se le hace repetir en mayor medida (podríamos denominarla hipótesis del empeoramiento de resultados); o 2) que aquellas CCAA en las que los resultados son peores en la enseñanza pública en términos relativos, y en donde repite más el alumnado, se han implantado en mayor medida la jornada continua (hipótesis del apaga y vámonos) (Daniel Gabaldón y Sandra Obiol, 2017, pag. 64-65).

Esta aseveración llevó a diferentes medios de comunicación a plantear titulares como "A más jornada continua, peor rendimiento y más repetición" (El MUNDO 12, marzo 2017). Pero si nos vamos al resumen en el propio documento, se dice que "indicios razonables apuntan por tanto a una posible relación entre tipo de jornada escolar continua y empeoramiento del rendimiento académico" (Daniel Gabaldón y Sandra Obiol, 2017, pag. 5). Asimismo, en la cita anterior también se indica "sin poder descartaron la influencia de otras variables". Por lo tanto, los titulares y mensajes que se hicieron públicos en los medios de comunicación no reflejan lo que el propio trabajo indica de "indicios razonables" y de una "posible" relación.

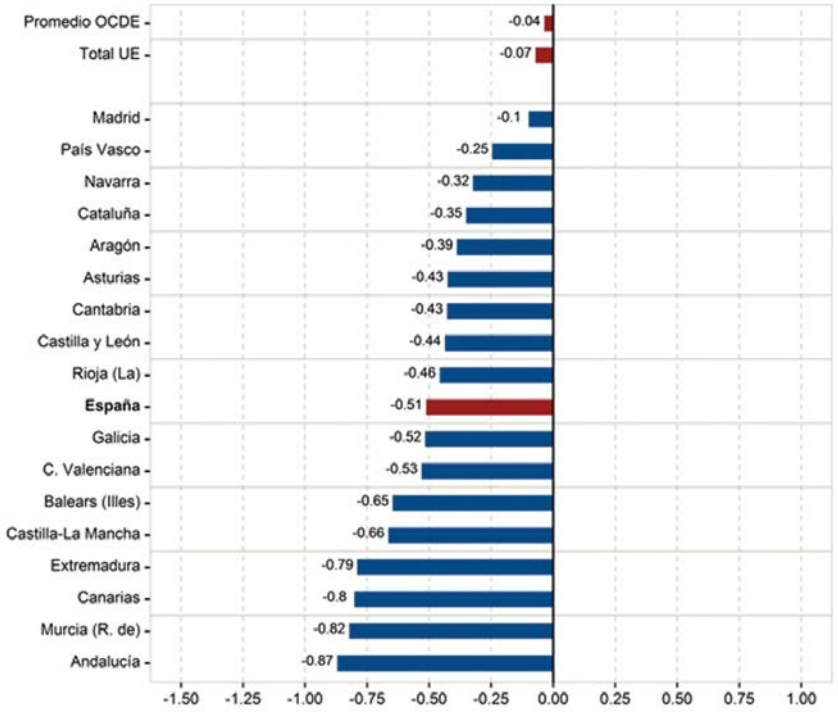
En otro momento además se indica lo siguiente:

> Como ya indicábamos al inicio de esta guía, la falta de estudios oficiales más precisos sobre la relación entre el tipo de jornada y rendimiento académico, tras más de dos décadas de su implantación, es un síntoma, ciertamente lamentable,

> de lo poco que importa rendir cuentas de lo que se hace en educación... Esta falta de datos nos obliga a aproximarnos a esta cuestión de una manera mucho menos precisa de lo que hubiéramos deseado… se presenta un resumen de los datos de los que disponemos para, a modo exploratorio, indagar en la relación entre la implantación de la jornada continua y el rendimiento académico. En ella aparecen tan sólo las CCAA que participaron en PISA 2012 con un tamaño muestral suficiente como para realizar inferencias de los resultados de su alumnado.

Para su estudio utilizan los datos de PISA 2012, relacionando aquellas comunidades que han obtenido peor puntuación con el tipo de jornada que tienen. Los datos de los que parten son correctos, pero la interpretación no es adecuada. Concluir que la variable jornada única o partida es determinante para los resultados de PISA es altamente discutible, como justifico a continuación.

Tabla 1. Valor promedio del ISEC de la OCDE, UE, España y sus comunidades autónomas



Fuente: Inee blog (2017). Análisis de los factores asociados al rendimiento de los alumnos en PISA en las comunidades autónomas. http://blog.intef.es/inee/2017/03/16/analisis-de-los-factores-asociados-al-rendimiento-de-los-alumnos-en-pisa-en-las-comunidades-autonomas/.

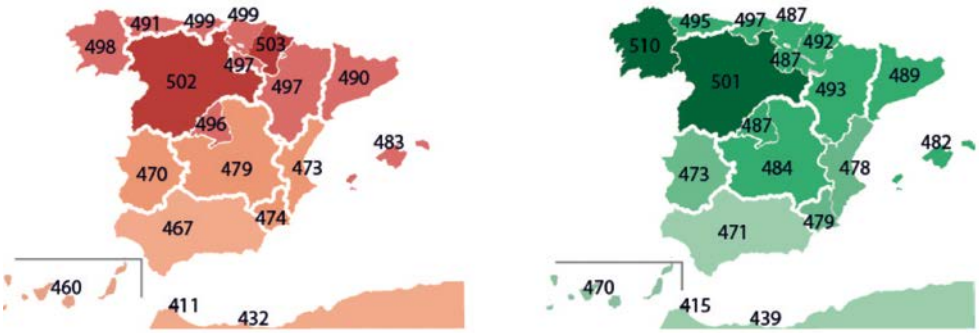
En la tabla 1 se puede observar el Valor del ICEC en las diversas Comunidades Autónomas, que refleja variables como la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, los recursos disponibles en el hogar, (el número de libros, conexión a internet, dispositivos digitales, etc.). En las tablas 2 y

3 se puede ver cómo las comunidades autónomas que se han incorporado antes a la jornada continua se corresponden con aquellas que tienen un Valor ISEC más bajo, y en aquellas que tienen un Valor ISEC más alto coinciden con aquellas que disponen de más centros con jornada. En la tabla 4 se puede apreciar aquellas comunidades que han obtenido las puntuaciones más bajas en las pruebas de PISA de 2015 y 2018. Es más, si relacionamos la tabla 1 con la 5 observamos que el abandono temprano por comunidad autónoma (2021) coincide con los datos del ISEC.

Tabla 2. Relación ISEC con jornada escolar en las CCAA

Fuente: Inee blog (2017); Gabaldón, D. y Obiol, S. (2017).

Tabla 3. Resultados PISA 2018 por CCAA



Fuente: PISA 2018 (2019). Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

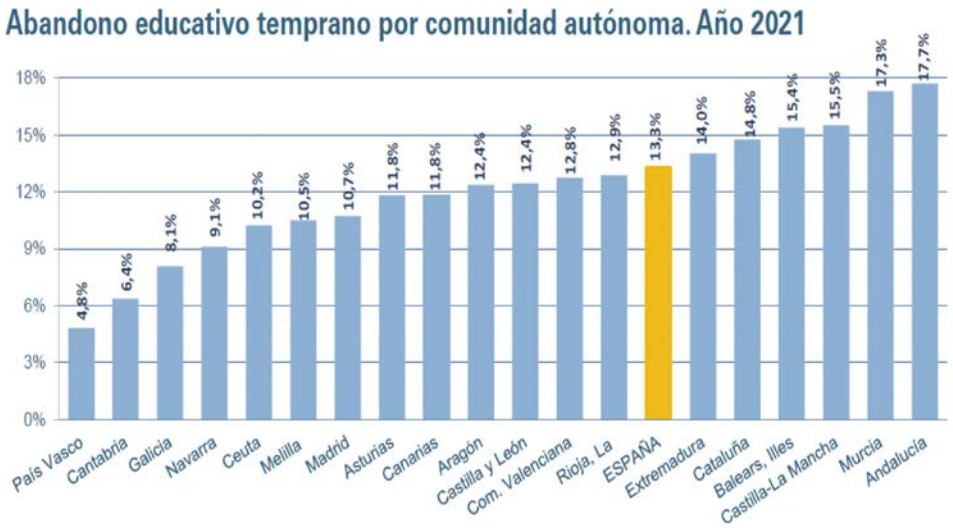
Tabla 4. Resultados PISA por CCAA (2015 y 2018)

COMPETENCIA EN MATEMATICAS	2015	2018	
Navarra	518	503	-15
Castilla y León	506	502	-4
País Vasco	492	499	7
Cantabria	495	499	4
Galicia	494	498	4
La Rioja	505	497	-8
Aragón	500	497	-3
Asturias	492	491	-1
Cataluña	500	490	-10
Madrid	503	486	-17
Baleares	476	483	7
C.-La Mancha	486	479	-7
Murcia	470	474	4
C. Valenciana	485	473	-12
Extremadura	473	470	-3
Andalucía	466	467	1
Canarias	452	460	8

COMPETENCIA EN CIENCIA	2015	2018	
Galicia	512	510	-2
Castilla y León	519	501	-18
Asturias	501	496	-5
Cantabria	496	495	-1
Aragón	508	493	-15
Navarra	512	492	-20
Cataluña	504	489	-15
País Vasco	483	487	4
La Rioja	498	487	-11
Madrid	516	487	-29
C.-La Mancha	497	484	-13
Islas Baleares			-3
Murcia	484	479	-5
C. Valenciana	494	478	-16
Extremadura	474	473	-1
Andalucía	473	471	-2
Islas Canarias	475	470	-5

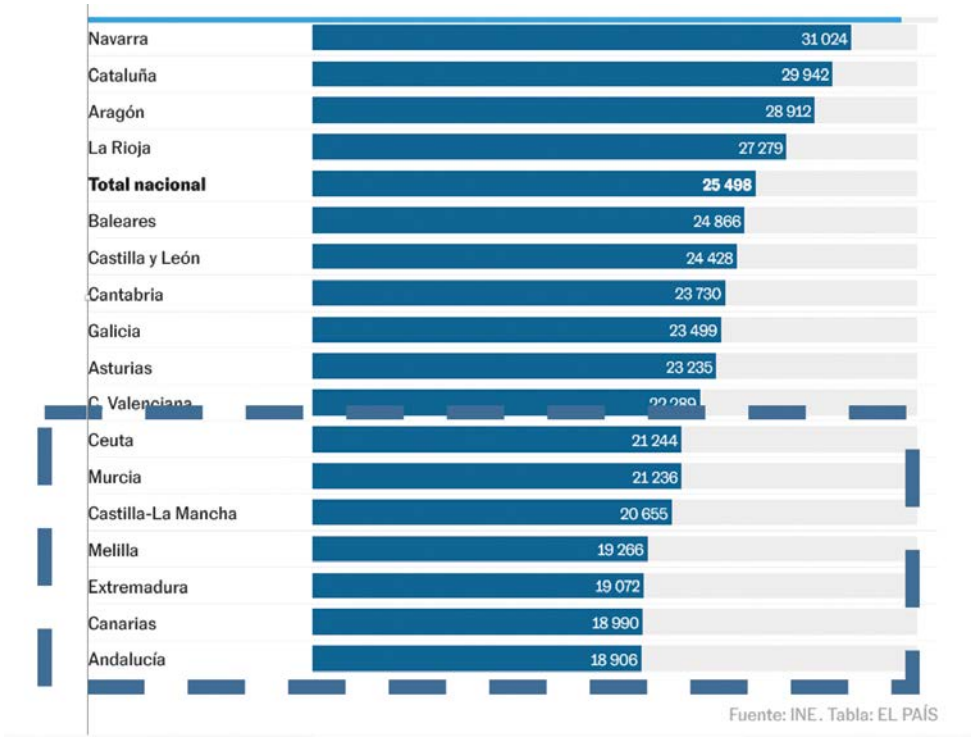
Fuente:https://cincodias.elpais.com/cincodias/2019/12/02/fortunas/1575314169_591520.html

Tabla 5. Abandono temprano por CCAA



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022)

Tabla 6. PIB per cápita por CCAA 2021



Fuente: El País (2022)

Por lo tanto, nadie puede obviar que la incidencia el nivel socioeconómico de las familias es un factor determinante en el rendimiento de los alumnos. No quiero decir que sea el único, pero si uno de los más relevantes. Esta aseveración no sería necesario justificarla, porque está asumida por el corpus científico. Por hacer referencia a algún estudio reciente, el publicado por ESADE (Montalbán Castilla, J. y Ruiz-Valenzuela J., 2022, pag.2) sobre el fracaso escolar en España, en el que indica que "los estudiantes de mayor nivel socioeconómico rinden significativamente mejor para todas las asignaturas y niveles educativos. Por ejemplo, la diferencia entre un estudiante de nivel socioeconómico bajo y alto en 3º de Primaria es de 58 por cien de la desviación estándar (DE) en matemáticas, y 55 por cien de la DE en lengua. Estas diferencias son el equivalente a casi dos años de escolarización". Otro estudio interesante de 2022 que podemos comentar es el llevado a cabo por Benjamin G. Gibbs y Elizabeth Kenealey (2022) en el que desde una amplia muestra longitudinal (N=5750) asocian un bajo rendimiento en matemáticas y habilidades de lectura con un nivel socioeconómico bajo.

El segundo informe que ha tenido una difusión pública en los medios de comunicación muy amplia ha sido el que han elaborado M. Ferrero, L Gortazar, L. y

A. Martínez (2022) denominado "Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo", y publicado por Esade.

El medio digital *elDiario.es* publicaba el 11 de mayo de 2022 lo siguiente: La jornada continua en los colegios: peor rendimiento escolar, mala para la economía y la sufren más las madres. Un estudio apunta que las progenitoras soportan el 66,4% del impacto de concentrar las clases por las mañanas, una práctica en expansión que supone una pérdida de 8.048 millones de euros anuales para las familias.

El País el 11 de mayo de 2022 titulaba: La jornada escolar continua es negativa para los niños y agrava la brecha de género. Las madres que no tienen ayuda para atender a sus hijos cuando estos salen antes del colegio cobran 1.850 euros menos al año de media, según una investigación.

Finalmente, por señalar tres a modo de ejemplo, *El Correo* el 11 mayo de 2022 destacaba: La jornada continua empeora notas y quita 8.000 millones a las familias. La combinación de clases con almuerzo temprano y descanso entre medias mejora el aprendizaje y la salud física y emocional de los escolares Los más perjudicados por este modelo, además de los niños, son las madres, que ven cómo aumenta la brecha laboral de género, y los hogares más pobres.

Se puede apreciar fácilmente que los titulares de estos medios de comunicación, que fueron habituales también en otros medios audiovisuales, tanto nacionales como locales, son altamente preocupantes.

Estos titulares responden a las conclusiones del estudio, donde indicaban que una jornada escolar partida (a tiempo completo) es la manera más segura de garantizar los derechos y necesidades del alumnado. Asimismo, decían que la jornada escolar matinal (continua) perjudica a gran parte del alumnado y a buena parte de las familias y, a la vez, favorece la conciliación del profesorado. Además, se adentran en derechos constitucionales cuando afirman que se trata de una política educativa, por tanto, que genera más perdedores que ganadores y que, sobre todo, no contribuye a profundizar en el derecho a la educación.

En el estudio son más contundentes cuando indican que en 2013, una Comisión del Congreso de los Diputados dedicada a la racionalización de los horarios se inclinó en favor de una jornada partida (o completa): *"La jornada continua encuentra numerosos detractores entre las personas expertas en conciliación. La jornada continua parece responder más bien a las necesidades de conciliación del colectivo del profesorado, pero no a las necesidades de niños y niñas"* (M. Ferrero, L. Gortazar, L. y A. Martínez, 2022, pag 24).

Su inclinación y apuesta por la jornada partida es clara. Sin embargo, en el mismo informe que contradicen cuando dicen explícitamente "No existe evidencia científica sólida sobre la relación entre el tipo de jornada (dado un

horario lectivo fijo) y el rendimiento académico de los alumnos" (pag 9). Y afirman a continuación ""La investigación causal al respecto no existe y la que existe tiene limitaciones metodológicas que no permiten una defensa clara de uno u otro tipo de distribución horaria (Fernández Enguita, 2001; Gromada y Shewbridge, 2016): esto ocurre porque la prevalencia de cada tipo de jornada no es independiente de las características del centro o de su alumnado ni tampoco de la trayectoria académica histórica de los territorios donde se ha introducido (Hospido y otros, 2019)." (Pag 10) Por lo tanto, no se puede afirmar una cosa y la contraria de manera tan radical. La idea que plantean de que una investigación de este tipo va a tener siempre unas limitaciones metodológicas que no van a permitir una defensa clara de uno u otro modelo, dadas las variables y la complejidad que conlleva, es otra línea del discurso que mantengo en este artículo.

Afirman también que una jornada escolar continua es una fuente de desigualdades educativas y sociales entre el alumnado, ya que se entiende que en la jornada continua están menos tiempo en la escuela… lo que no es cierto, depende cómo se organice. Indico en el siguiente gráfico dos horarios habituales en la jornada continua y partida, con lo que se puede apreciar es que el tiempo de estancia en la escuela no se modifica, una cosa es que se organice de otro modo.

Tabla 7. Horario Jornada continua y partida

JORNADA CONTINUA		JORNADA PARTIDA	
09:00-12:00	Clases	09:00-10:30	Clases
12:00-12:30	Recreo-almuerzo	10:30-11:00	Recreo-almuerzo
12:30-14:00	Clases	11:00-12:00	Clases
14:30-15:30	Comida	12:00-13:00	Comida
16:00-17:30	Extraescolares	13:00-15:00	Recreo-extraescolares
		15:00-17:00	Clases
		17:00-18:00	Posibilidad de extraescolares

Asimismo, señalan que una jornada escolar amplia favorece, vía mayor empleo femenino, simultáneamente una mayor igualdad social y una mayor igualdad de género. Como he comentado antes, el tiempo que van a estar los niños en la escuela no va a diferir de una jornada a otra. Otra cuestión hubiera sido que en sus conclusiones indicaran que en la muestra que ellos han estudiado con una organización de la jornada continua concreta los alumnos salen

antes y eso perjudica el empleo femenino, porque la jornada continua como tal no tiene porqué provocar que el alumnado esté menos tiempo que en la jornada partida.

También se afirma en el estudio que la jornada escolar matinal (o continua) se concentra en hogares de menor renta, así como en hogares de zonas rurales y utilizan para justificarlo datos de Madrid. Lo que no se dice es que en Madrid la enseñanza privada y concertada es la que tiene jornada partida, pero no por ser de clase media-alta, sino porque a los titulares de los centros no les interesa. Al no diferenciar entre colegios públicos, privados o concertados la afirmación es perversa. Cerca del 40% de los centros públicos tienen jornada continua, mientras solamente el 1% de los centros concertados y el 12% de los privados disponen de jornada continua. Lógicamente, los hogares de menor renta se concentran en los centros públicos y son los que tiene jornada continua, pero la relación entre las dos variables es ciertamente perversa. Según los datos de la última edición del estudio PISA, los colegios públicos escolarizan un porcentaje de alumnado de bajo nivel socioeconómico 2,2 veces superior a los centros concertados, y 1,6 veces más alumnado de origen inmigrante.

Estoy de acuerdo con la idea que plantea en la tesis F. J. Morales cuando indica que "Aparte de las cuestiones laborales-sindicales, los centros privados-concertados fueron de entrada más reacios por otras causas como los riesgos acarreados por la posible pérdida de alumnado en sus actividades extraescolares, el servicio de comedor o los talleres" (Morales Yago, F.J, 2015, pag. 295). Ahí podemos encontrar la reticencia a la jornada continua por parte sobre todo de los centros privados concertados.

Conclusiones y propuestas

Una vez analizados los diversos estudios e informes sobre la jornada escolar, es necesario plantear unas conclusiones que recojan las ideas esenciales que surgen de estos estudios y realizar unas propuestas en coherencia con las conclusiones.

En primer lugar, se puede afirmar que la organización del tiempo en la escuela es un factor importante para el aprendizaje de los alumnos, forma parte de una serie de variables que inciden de alguna manera en el funcionamiento del centro, en el rendimiento académico…, aunque el tiempo de aprendizaje del estudiante y el rendimiento académico parecen tener una relación muy compleja. Hemos visto, cómo en la mayoría de las investigaciones se indica que es muy complicado analizar la compleja red de variables que intervienen en este proceso.

Por otra parte, del análisis de estos trabajos no es posible concluir que una jornada u otra provoque un mayor o menor rendimiento en los alumnos, como así hemos visto en los titulares de bastantes periódicos o en noticias de los informativos de diferentes cadenas. Como mucho, se indica que existen indicios para… o una posible relación… Pero **no se puede afirmar que la jornada continua o la jornada partida puedan provocar por sí mismas un mejor rendimiento académico de los alumnos.**

Es cierto que se ponen encima de la mesa aspectos como las actividades extraescolares, la comida, los descansos a lo largo del día, la atención a las familias desfavorecidas… como aquellos ámbitos que habría que tener en cuenta tanto en una jornada como en otra, ya que inciden en aspectos como la equidad, el rendimiento de los alumnos…

Como se indica en diversos trabajos lo realmente importante es cómo se organiza la jornada, ya sea partida o continua. Lo relevante es afrontar bien y de forma coherente la opción por la que se opte, dotarla de recursos… No se trata de que los alumnos estén más o menos tiempo en el centro escolar, sino de una mejora cualitativa del tiempo educativo.

En el marco de esta mejora cualitativa del tiempo podemos encontrar tres ideas clave:

1. **Organizar el horario semanal, el tiempo diario**: no se puede seguir con organizaciones estanco de 3/5/7 horas de clase diarias, cada una con una asignatura diferente (y profesores distintos) y sin relación.
2. **Conciliar el tiempo familiar y social**: debería haber cierta autonomía para considerar las circunstancias de cada realidad (rural… urbano…). Asimismo, debería conceder más autonomía a los centros de cara a organizar su jornada escolar, que responda realmente a las necesidades de su entorno.
3. **Se debería deslindar el tiempo de los alumnos, el de los profesores y el de apertura del centro**. No tiene por qué coincidir el tiempo escolar de los alumnos con el tiempo laboral del profesorado y, mucho menos, con el tiempo que el centro esté abierto para el servicio de la comunidad.

Además, hay un punto controvertido que había que afrontar con coherencia, como es el tema de las actividades extraescolares. Las distintas comunidades autónomas ya exigen a los centros que optan por la jornada continua la presentación de un programa de actividades extraescolares que garanticen, en el caso de lo deseen los padres, la permanencia de los niños en el centro por las tardes. En una jornada continua se debería tener especial cuidado en las actividades extraescolares, ofreciendo suficientes para aquellos alumnos que no tienen recursos para poder llevarlas a cabo fuera del centro. Se tiene la percepción de que la jornada partida beneficia al alumnado vulnerable dado que

se considera que les permite disfrutar por más tiempo de la protección que les ofrece el entorno escolar y tiene más dificultades para permanecer en el centro vinculado a extraescolares, que suelen tener costes asociados. Sin embargo, en la jornada continua se puede resolver sin mayor problema esta situación.

En la jornada partida la tendencia es quedarse en el comedor una mayoría de los alumnos. Existe un cierto temor a que en la jornada continua muchos alumnos que se quedaban al comedor vayan a comer con sus familias. Lo que planteo es aprovechar e incorporar en la propia dinámica del aprendizaje las cuestiones relacionadas con la nutrición, que se incorporen en el currículum y en las actividades del centro. Por eso, en el caso de optar por una jornada continua sería muy interesante incorporar un almuerzo, al estilo anglosajón, que provocara buenos hábitos alimenticios y de nutrición a los alumnos. Es una oportunidad que nos ofrece la jornada continua muy interesante.

Para terminar, no puedo dejar de hacer referencia a la variable profesorado. Los partidarios de la jornada partida inciden especialmente en la crítica al profesorado por su inclinación a la jornada continua. Debemos pensar que cualquier profesional busca el mejor contexto y las mejores condiciones para su trabajo. Por lo tanto, es razonable que el profesorado se incline por la jornada continua, no podemos tacharles de egoístas o que no piensan en los alumnos. Por otra parte, el profesorado tampoco tiene que buscar razones pedagógicas para justificar la jornada continua, tampoco tiene sentido porque no las hay, tampoco para la jornada partida. En cualquier caso, recuerdo el estudio de Salvador Boix y Miguel A, Serrano (2017) en el que detectaron que los profesores de jornada continua perciben significativamente menos fatiga mental y física y su estado de ánimo es significativamente mejor y más estable en comparación con los de la jornada partida.

Así pues, como idea final diría que no se trata de enzarzarnos en poner sobre la mesa aspectos positivos y negativos de ambas jornadas, sino de organizar bien el tiempo, minimizando las variables negativas y optimizando las positivas. Ambos tipos de jornadas pueden provocar rendimientos en los alumnos diferentes, desde mi punto de vista depende esencialmente de cómo se organicen, como se estructuren los tiempos. Por ello, lo verdaderamente relevante no es si es jornada continua o partida, sino cómo se afronta y cómo se organiza la jornada elegida.

Referencias bibliográficas

Boix Vilella, S. y Serrano Rosa, Miguel Angel (2017) Jornada continua vs. jornada partida y la salud de los profesores: Un estudio exploratorio. *Informació Psicológica* nº 113, págs. 94-108.

Caride Gómez, J.A. (dir.) (1993) *A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación*. Santiago de Compostela.

Escribano Barreno, Cristina (2012). *Matutinidad/vespertinidad, rendimiento académico y variaciones de la atención durante la jornada escolar. Control de la influencia de la edad, el tiempo de sueño y la inteligencia*. Tesis Doctoral. 2012. Universidad Complutense de Madrid.

Fernandez Enguita, M. (2001) *La jornada escolar. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Ariel.

Ferrero, M., Gortazar, L. y Martínez, A. (2022) *Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo*. EsadeEcPol Brief #26.

Gabaldón Estevan, D. y Obiol Francés, S. (2017). Guía sobre tiempos escolares. CEIR. CREATIVITY AND EDUCATIONAL INNOVATION. N 1.

Gago Rodríguez, F. Manuel (1999). Qué importa saber quién soy, ni de dónde vengo, ni por dónde voy. Bolero del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, no.277.

Gibbs, Benjamin G. y Kenealey, Elizabeth (2022) The Academic Cost of Worry Among Socioeconomically Disadvantaged Children. *Maternal and Child Health Journal* (2022) 26:2137–2154.

Gromada, A. y Shewbridge, C. (2016) *Student Learning Time: A Literature Review*. OECD Education Working Paper no.127. 2.

Hospido *et al*, (2019). *Qué sabemos sobre el efecto del tipo de jornada escolar en el rendimiento académico*. Dirección General de Economía y Estadística. Banco de España.

ICTAN (2018) Comportamiento del Aceite de Orujo de Oliva en fritura y comparación con aceites de girasol convencional y girasol alto oleico. ICTAN – CSIC.

Inee blog (2017). *Análisis de los factores asociados al rendimiento de los alumnos en PISA en las comunidades autónomas*. http://blog.intef.es/inee/2017/03/16/analisis-de-los-factores-asociados-al-rendimiento-de-los-alumnos-en-pisa-en-las-comunidades-autonomas/.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) *Datos y cifras Curso escolar 2022/2023.* Secretaría General Técnica.

Montalbán Castilla, J. y Ruiz-Valenzuela J. (2022) *Fracaso escolar en España: ¿Por qué afecta tanto a los chicos yh alumnos de bajo nivel socioeconómico?* EsadeEcPol Brief #29.

Morales Yago, F.J (2015). *El cambio de jornada escolar en los centros educativos: evaluación de las razones que lo motivan y los efectos que provoca*. Tesis doctoral. UNED.

Morales Yago, F.J.; Galán, A. Pérez Juste, 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 (3), 979-998.

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. Universitat de Santiago de Compostella.

Morán de Castro, C. (2012). Incidencia de la jornada escolar en los procesos de socialización infantil. *Educar em Revista*, n. 45, pp. 19-36. Editora UFPR.

Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

OCDE (2011d). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Ridao García, I. y Gil Flores, J. (2002). La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. *Revista de Educación*, nº. 327, pp. 141-156.

Sanchez, P. y Díaz, J. Francisco (2002) Fluctuación de la atención en alumnos/as de 7 y 11 años. *Seminario Internacional Complutense «Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar»* 5 y 6 de Abril de 2002, Madrid.

Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school el functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.

Serrano, B; Megía , M. ; Ruiz de León, A; Rey, E. (2018) Beer effects on postprandial digestive symptoms and gastroesophagic physiology. En *Neurogastroenterology & Motility* Volume 30, Issue 8.

Servicio de Innovación y Calidad de la Dirección General de Política Educativa de la Comunidad Valenciana. (2017) *Informe sobre jornada escolar*. 2016/ SIQ_JOR_000.

Sintes Pascual, E. (2012): A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua. Iformes breus. 40. Educació. Fundació Jaume Bofill.

Sintes Pascual, E. (2015): *Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*. Fundació Jaume Bofill.

Stringfield, S. y Slavin, R.E. (1992). A hierarquical longitudinal model for elementary school effects. En B.P.M. Creemers y G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational research,* pp. 35-69. Groningen: ICO.

Testu, F. (1994). Quel ques constante dans les fluctuations journalière et hebdo madaires de l'activité intellectuelle des élèves en Europe, *Enfance*: 4, 384-400.

Wood, Angela M et al (2018). Risk thresholds for alcohol consumption: combined analysis of individual-participant data for 599 912 current drinkers in 83 prospective studies. En *Lancet* 391: 1513–23.

Ponencias. Aurkezpenak

La jornada escolar: El punto de vista médico

Gonzalo Pin Arboledas
Sociedad Valenciana de Pediatría. Jefe de equipo de la Unidad del Sueño y Coordinador del servicio de Pediatría (Hospital Quirón Salud Valencia)
pinarboledasgonzalo@gmail.com

Gure gizartean, herritarrei bizi-ohitura osasungarriak zaindu behar dituztela azpimarratzen zaienean, nutrizioa eta jarduera fisikoa aipatzen dira batez ere, eta alde batera uzten da bizitza osasungarriaren hirugarren zutabea, atsedena, alegia; osasun-heziketan dagoen hutsune horrek lo-eskasia kronikoa mesedetzen du eta, orobat, eguneko logale handiegia, jokabide-arazoak, errendimendu akademikoa txikiagotzea, eta obesitatearen eta diabetesaren prebalentzia handitzea, besteak beste, haurtzaro eta nerabezaroan batez ere, gure herrialdean aldatu egin baitira haur eta nerabeen lo-ohiturak: azken 10 urteotan, inoizko abiadurarik handienean urritu da haur eta nerabeek lotan ematen duten denbora eta, aldi berean, lo-ordutegi irregularrak arau bihurtu dira ia.

Ikasleen erritmo kronobiologikoak ezagutzea eta balioestea, eskola-ordutegiak zein eskola-curriculuma erritmo horietara egokituz, neurri eraginkorra da kostu aldetik, eta kontuan hartu beharrekoa eskola-curriculuma lantzerakoan.

Gako-hitzak: Eskola-jardunaldia, loa, ordutegiak, SHASTU azterlana, eskola-errendimendua.

Introducción

En la etapa escolar en cada grupo etario, el ajuste a las necesidades de tiempo total de sueño de la población, de sus ritmos y sus variaciones en las diferentes edades es prácticamente imposible si no lo imbricamos con el horario escolar al que dedican el mayor porcentaje de su tiempo.

Teniendo en cuenta estos aspectos y con el doble objetivo de valorar la influencia de los ritmos de sueño ajustados a los ritmos biológicos y de la adecuación de los horarios de las materias a los ritmos cronopsicológicos sobre el rendimiento académico, se desarrolló el proyecto internacional SHASTU en España, Italia y Turquía dentro del programa Erasmus Plus financiado por la UE.

Durante 3 cursos académicos, escolares de edades comprendidas entre los 2 y los 18 años de la totalidad de tres poblaciones, familias y docentes participaron de manera activa en esa adecuación de horarios.

Se establecieron diferentes fases.

Una primera donde se hizo formación tanto a familias, y alumnos como a los docentes sobre el sueño y diferentes conceptos relacionados (concepto de cronopedagogía, medidas de higiene de sueño, consecuencias del déficit crónico de sueño, actividades aplicables en cada etapa educativa ...).

Una segunda fase donde los horarios lectivos se distribuyeron teniendo en cuenta la cronopedagogía y la cronopsicología del rendimiento atencional y fomentando horarios de actividad física y de exposición a la luz según parámetros regidos por los ritmos biológicos. Esta distribución y actividades fueron diseñadas por los docentes de cada etapa educativa.

En ese período dentro de los centros escolares se implantaban mensajes resaltando la importancia del descanso (elaboradas por profesores y por los propios alumnos).

Como escalas de valoración se pasaron cuestionarios de sueño y se recogieron datos de los resultados académicos y problemas de conducta, tanto al inicio como a lo largo del tiempo del proyecto y un año tras la finalización del mismo.

Como conclusiones se observó que, tras la implementación de las medidas establecidas de higiene de sueño, horarios escolares ordenados, horarios de evaluación académica acordes con los ritmos biológicos así como de actividad física y de exposición lumínica, los escolares eran más responsables de sus horarios de sueño, mejoró la conducta dentro del aula en paralelo con la disminución de la excesiva somnolencia diurna y se apreció una mejoría en el rendimiento académico en las poblaciones de los tres países.

Las funciones físicas y neurocognitivas del ser humano presentan ritmos biológicos con unos máximos y unos mínimos de actividad que se repiten cada aproximadamente 24 horas; conocer esos máximos/mínimos y ajustar la actividad académica a los mismos mejora el rendimiento y la eficiencia de la acción educativa.

Han pasado 200 años desde la primera organización del horario escolar en la época absolutista de Fernando VII con la publicación de "Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras" (Madrid, Imprenta Real, 1825).

En aquel escrito ya se hacía mención de los ritmos biológicos cambiantes a lo largo del año al indicar que el horario de entrada era fijado por las Juntas de Capital o de Pueblo según la *variedad de las estaciones*, los climas u otras circunstancias locales.

En la reforma del "Reglamento de escuelas públicas" de 1838, ya con un gobierno liberal, se mantenía ese mismo concepto al indicar que "las horas de entrada y salida se fijarán por la misma Comisión con arreglo a la *diferencia de estaciones*, *clima* u otras circunstancias locales". Sin saberlo hablaban de cronobiología con sus cambios hormonales y metabólicos diarios y, con ello, de cronopedagogía.

Años más tarde en 1904 la importancia del descanso en la educación fue enfatizada por el profesor GS Hall al afirmar que:

> "Se debe hacer todo lo posible para favorecer un sueño de calidad lo más duradero posible y evitar cualquier cosa que interfiera con ello… No se debería permitir a ningún niño acudir a la escuela sin haber dormido, al menos, nueve horas…"

Más recientemente el Comité de Educación Japonés en 2011 destacó el papel de la cronobiología al declarar:

> "Es una responsabilidad social de la salud escolar plasmar los ritmos biológicos diarios de los niños en sus actividades diarias de la manera más plausible posible" (School Health. 2011; 7: 25-34).

Sin embargo, hoy en día y pasados estos 200 años, tanto el descanso como los ritmos biológicos son poco tenidos en cuenta a la hora de programar los horarios educativos.

Objetivo

El objetivo de esta presentación es mostrar alguno de los resultados obtenidos en el estudio SHASTU ("Sleep Habits and Student´s Performance") realizado en tres países (España, Italia y Turquía) financiado por la UE dentro del programa Erasmus Plus.

Basándose en el conocimiento actual de que un buen rendimiento escolar requiere no sólo capacidad académica sino también los cinco atributos básicos denominados colectivamente preparación escolar que incluyen la salud física y bienestar infantil, su competencia social, la madurez emocional, el lenguaje, las habilidades cognitivas y el enfoque del aprendizaje, su principal objetivo ha sido valorar los cambios de los hábitos de sueño, del rendimiento académico y de la conducta en la escuela de los estudiantes tras introducir el tiempo y sus

variaciones cronobiológicas y cronopsicológicas como una dimensión condicionante en la educación a la hora de elaborar el curriculum escolar a lo largo de toda la etapa educativa desde los 6 a los 18 años.

Justificación del estudio

La duración del tiempo dedicado al sueño de los niños y adolescentes españoles ha ido disminuyendo en las últimas décadas (en 10 años han perdido diariamente 24 minutos de sueño los niños de 2 a 5 años, 20 minutos los de 6 a 9 años y 27 minutos los de 10 a 14 años). El 15% de los estudiantes carecen de un horario regular de sueño durante los días escolares.

Un estudio realizado en educación secundaria española (N = 1155, edad media 14) encontró una correlación significativa entre el fracaso en clase y las quejas de sueño, y la somnolencia matutina de manera que, entre el 15 y el 29% del mal rendimiento escolar en adolescentes se asociaba a una excesiva somnolencia por el día debida a un déficit crónico de sueño y a una mala organización de horarios académicos en relación con su ritmo circadiano.

En la Comunidad Valenciana el 52.8% de los adolescentes acuden rutinariamente a clase con menos de 8 horas de sueño y el 66,5% refieren somnolencia en las clases entre alguna vez y habitualmente.

Sueño, escolaridad y salud mental están especialmente interrelacionados en la adolescencia. La primera (10-13 años) y, especialmente, la segunda fase de la adolescencia (14-16 años) son edades en las que se producen algunos hechos relevantes:

- El retraso biológico y metabólico de la tendencia al inicio del sueño.
- El incremento de la conectividad del área responsable de la afectividad y las emociones (llamada área límbica, amígdala cerebral).
- Los adolescentes con un cronotipo muy vespertino (los llamados “búhos” con tendencia a trasnochar de manera muy frecuente e intensa) tienen una menor conectividad en esta área afectiva cuando se comparan con adolescentes que duermen las mismas horas, pero en horarios más tempranos. No sólo importa “cuanto” duermen sino también el “cuando duermen”.
- La maduración del lóbulo prefrontal cerebral que es una de las últimas regiones cerebrales en madurar y constituye el centro neurálgico de los circuitos elementales para la toma de decisiones, el procesamiento de la recompensa, interacción social y control de las emociones.

El área límbica (afectiva) del cerebro es una de las áreas más afectadas por el déficit crónico de sueño (esta circunstancia se ha llegado a relacionar con un incremento de la tendencia al suicidio en la adolescencia) y, especialmente,

por un sueño de mala calidad con horarios irregulares. Este hecho es independiente del mayor o menor uso de la tecnología a últimas horas del día.

La evidencia científica enseña que los horarios de sueño regulares y adaptados al cronotipo vespertino de los adolescentes (esto es, a su tendencia biológica a trasnochar) aumentan la eficiencia neuronal al producir cambios positivos en la actividad neuronal mejorando la conexión entre las neuronas (la sinapsis neuronal). En esta adecuación, la hora de inicio de los horarios escolares de los adolescentes es fundamental; el respeto a los ritmos biológicos en cada etapa educativa protege la maduración cerebral y favorece la eficiencia y el desarrollo del ser humano durante la época de crecimiento.

Sin embargo, en nuestra sociedad la realidad académica es muy diferente a la realidad biológica. El inicio del horario escolar de los alumnos de bachillerato (donde el cronotipo vespertino es la norma) es más temprano: sus horarios de inicio y la distribución de las diferentes materias a lo largo del día se realizan, generalmente, en sentido inverso a sus ritmos biológicos.

No tener en cuenta y no respetar los ritmos biológicos con, por ejemplo, un despertar en el momento inadecuado u horarios de alimentación irregulares o tardíos condicionan el rendimiento, el aprendizaje y se convierten en un condicionante de salud pública.

Es necesario por ello, intentar adecuar todas las actividades del niño y adolescente (durante el día y la noche) a unos horarios regulares de acuerdo con sus ritmos biológicos propios de cada edad, favoreciendo la adecuación de los ritmos biológicos al ritmo social y académico; aquellos estudiantes con horarios regulares de sueño y una adecuación escolar a los ritmos circadianos presentan menos problemas de conducta si sus horarios se sincronizan con su reloj circadiano interno, incluso en presencia de déficit de sueño.

Como ejemplo de la variación biológica podemos citar:

a) El rendimiento mental presenta patrones circadianos y semanales.
   - → Durante el día, el nivel de rendimiento se eleva al final de la mañana.
   - → Por la tarde los niños de 5-9 años obtienen resultados más bajos.
   - → Los estudiantes de 10-11 años obtienen los mismos resultados por las mañanas y por las tardes.

Las variaciones diurnas generales quedan reflejadas en esta gráfica tomada de Testut:

Variaciones diarias del rendimiento escolar

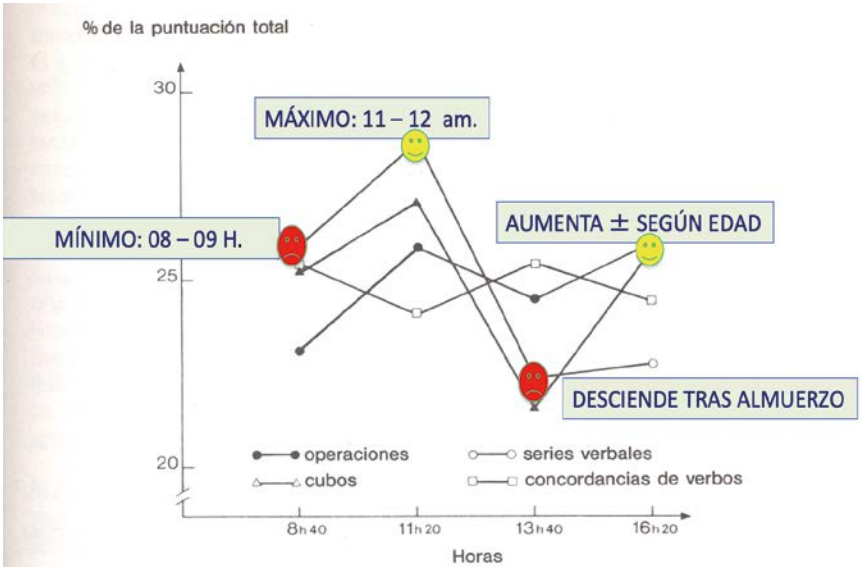


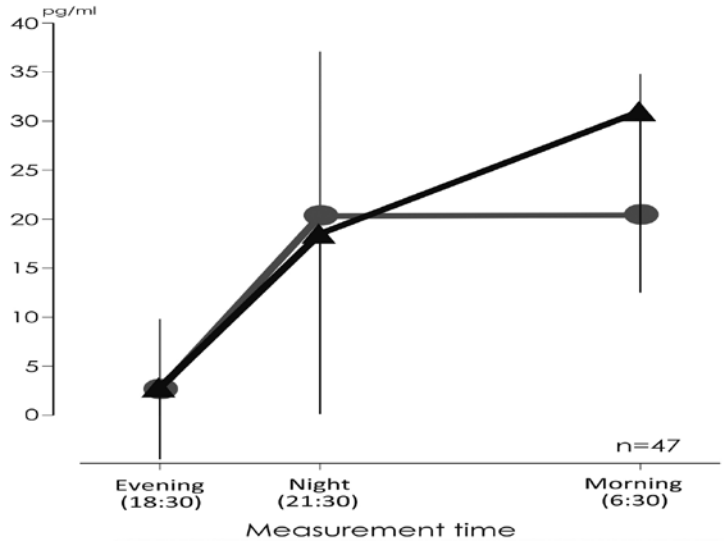
FIG. 18. *Patrones diarios de los alumnos del CM 2 en cuatro pruebas: operaciones, cubos, series verbales y conjugación.*

Cronopsicología y Ritmos Escolares. F. Testut 1992.

b) El rendimiento mental es diferente tras los cambios de ritmos después de el fin de semana o vacaciones:

Uchiyama describió que los alumnos presentan una mayor tasa de melatonina los lunes por la mañana o los días siguientes a festivos por lo que su rendimiento a primera hora esos días es menor. **Más melatonina por las mañanas indica que el sujeto está más soñoliento por las mañanas que por la noche**: En este estudio el 46.8% de los estudiantes en días escolares y 59.6% en el día posterior a la fiesta sufren dificultades matinales para mantener la atención las dos primeras horas académicas. Esto plantea la conveniencia de evitar las pruebas académicas esos días y a esas horas. Esta variación puede observarse en la gráfica:

Cambios en la concentración de melatonina salival clasificados por día laborable y día siguiente a festivo. Los valores son mean±S.D. ● muestra el cambio de miércoles a jueves (día laborable-día de la semana: W-W). ▲ muestra el cambio de domingo a lunes (día festivo-día laborable: H-W)



School Health Vol.7, 25-34, 2011 http://www.shobix.co.jp/sh/hp/main.htm

En una sociedad que potencia la actividad 24 horas al día durante 7 días a la semana sanitarios, niños, adolescentes, padres y docentes pueden no ser conscientes del impacto negativo de la pérdida de sueño y la ausencia de adecuación a los ritmos circadianos en la calidad de vida y el rendimiento escolar y, como tal, tendrán poca motivación para cuidar los hábitos saludables de tal manera que, en general, la información relacionada con el conocimiento del sueño y de los ritmos biológicos y psicológicos no se utiliza ampliamente en la escuela (en marcado contraste con el conocimiento relacionado con la importancia de la dieta saludable y el ejercicio regular).

La paradoja es que, aunque los avances en la ciencia del sueño y de la cronobiología son alentadores, la conciencia y la apreciación de su importancia entre los profesionales de la salud y de la educación siguen siendo extremadamente limitadas. Por lo tanto, es necesario equipar a estudiantes, docentes y familias con un conocimiento adecuado para hacer frente a la situación actual.

En este sentido, los investigadores en otros campos (por ejemplo, la prevención de drogadicción) han observado que la adquisición de conocimientos rara vez es suficiente en sí misma para cambiar el comportamiento. El aumento de la base de conocimientos no cambia necesariamente el comportamiento. La implicación de familias y profesionales es fundamental para obtener buenos resultados.

Desarrollo

Se trata de un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas transversales. El estudio se realizó durante tres años en tres localidades: una española (Silla), una italiana (Remedello) y una turca (Üne) de características de latitud semejantes.

Las acciones del proyecto SHASTU se llevaron a cabo con los tres estamentos implicados en el proceso educativo (docentes, familias y alumnos) con el objetivo de:

I. Dotar a los **docentes** de los conocimientos suficientes que les permitiesen introducir los conocimientos de la cronobiología, así como los hábitos de higiene de sueño en su labor docente habitual.
II. Trasmitir a las **familias** estos conocimientos y sus ventajas tanto académicas como de calidad de vida junto con medidas concretas y sencillas a aplicar para mejorar el descanso de las familias.
III. Aportar a los **alumnos** de manera práctica estos conceptos dentro del curriculum habitual evitando que lo interpretaran como una campaña externa transitoria ajena al proceso educativo de su centro docente; de esta manera, las acciones van dirigidas a que los alumnos asuman su propio papel, empoderándose de su propia responsabilidad como actores de un hábito saludable de vida relacionado con el descanso.

Esta triple acción se ha llevado a cabo en dos fases claramente diferenciadas:

I. Fase Previa de Preparación:

Antes del inicio el trabajo de campo con estudiantes y familias se llevó a cabo la formación del estamento educativo mediante:

1. Dos sesiones teóricas de 4 horas de duración cada una en las que se detalló por parte del responsable científico del proyecto:
   - → Fisiología del sueño. Conceptos de cronobiología y cronopsicología.
   - → Estado del arte: Horarios escolares y rendimiento.
   - → Consecuencias en los escolares del déficit de sueño y de otros problemas relacionados con el sueño.
   - → Principales medidas de higiene del sueño apoyadas por la American Academy of Sleep Medicine, la European Sleep Associattion y la Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de los Trastornos del Sueño en la Infancia y Adolescencia del Ministerio der Sanidad Español.

   Estos conocimientos se trasmitieron vía online y en visitas presenciales a los socios europeos del proyecto.
2. Dos sesiones prácticas de 4 horas de duración cada una de ellas en las que los docentes de la localidad de Silla (Comunidad Valenciana. España), agrupados en grupos de trabajo, discutieron, propusieron y pusieron en común

las diferentes medidas y acciones más adecuadas para trasmitir a las familias y a los estudiantes estos conceptos así como las acciones que los docentes introducirían en su labor diaria dirigidas a mejorar la calidad del descanso de sus alumnos. Estas acciones fueron compartidas y consensuadas vía online con los socios europeos.

Los horarios recomendados de inicio y final de sueño fueron distintos para los tres países en función de su contexto cultural.

Medidas a aplicar dentro de los centros escolar elaboradas e implementadas por los propios educadores:

- Diseñar los horarios de las diferentes materias según los criterios derivados de la cronobiología y la cronopsicología.
- Diseñar y elaborar por los alumnos de las diferentes etapas educativas carteles y frases alusivas al descanso. Distribuirlas y colocar en aulas y pasillos creando un ambiente propicio.
- Favorecer la discusión en tutoriales temas relacionados con el descanso y la cronobiología.
- Aplicación de medidas de activación:
  a) En la medida de lo posible elaborar los horarios escolares de las diferentes asignaturas de acuerdo con la cronobiología del rendimiento atencional. (mejor rendimiento atencional y memoria de trabajo de 11 m a 13 pm) favoreciendo las asignaturas de mayor actividad física a primera hora de la mañana y las de mayor necesidad de atención mantenida y rendimiento intelectual a partir de las 10 de la mañana, especialmente sobre las 12 a.m.
  b) Aplicación de medidas de activación física y estimulación antes de la primera clase: baile - carrera por el patio... según las posibilidades estructurales de cada centro.
  c) Estimulación mediante la luz: Favorecer, especialmente en los alumnos con mayor somnolencia, la inundación de luz natural o artificial en las primeras horas de la mañana. Su objetivo es doble: estimular su capacidad de atención y adelantar su ritmo circadiano de inicio de sueño nocturno.
  d) Evitar las evaluaciones (exámenes) a primera hora de la mañana y los lunes o días siguientes de fiesta. Realizar las evaluaciones los días centrales de la semana, entre las 10.00 y las 12.30 pm.
  e) Introducción en las tutorías de temas relacionados con el descanso y el uso racional de las nuevas tecnologías así como de su relación horaria del descanso.

f) Potenciación de la realización de actividad física extracurricular en horarios compatibles con un mejor descanso teniendo en cuenta las posibilidades horarias y estructurales tanto del centro como de las familias y club deportivos.

II. Fase de implementación

1. Aplicación de las diferentes estrategias diseñadas.
2. Realización de tutorías específicas.
3. Valoración de los hábitos de descanso de los alumnos con medidas subjetivas mediante tres encuestas diferentes. El uso de tres encuestas que valoran el sueño con preguntas semejantes pero diferente mejora la fiabilidad de los resultados. Dos de las tres encuestas elegidas (BEARS, SDSC), a pesar de no estar validadas en lengua castellana se escogieron al ser las recomendadas en la Guía de Práctica Clínica elaborada por el Ministerio de Sanidad Español. La encuesta "Self Sleep Report" ha sido convenientemente validada en lengua castellana desde su original en inglés. La encuesta SDSC fue diseñada en origen en lengua italiana y validada su traducción al inglés.

   Se valoró el rendimiento escolar al final de cada uno de los tres cursos anuales así como los eventos de alteración de conducta registrados.

Resultados

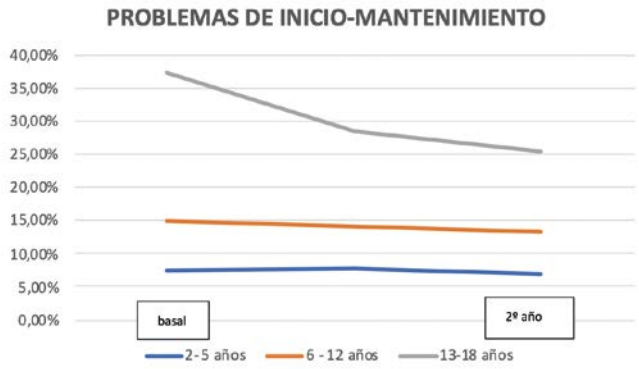
Se especifican exclusivamente algunos de los resultados obtenidos en la localidad de Silla (Comunidad Valenciana) que corresponden a 3869 alumnos de la totalidad de centros escolares de la localidad. El 44,4 % de las encuestas corresponden a encuestas basales y el resto a encuestas de seguimiento lo que incrementa el valor de los resultados.

Distribución por edades:

- 2-5 años: 18,1 %
- 6-12 años: 52,9%
- 13-18 años: 29,0%

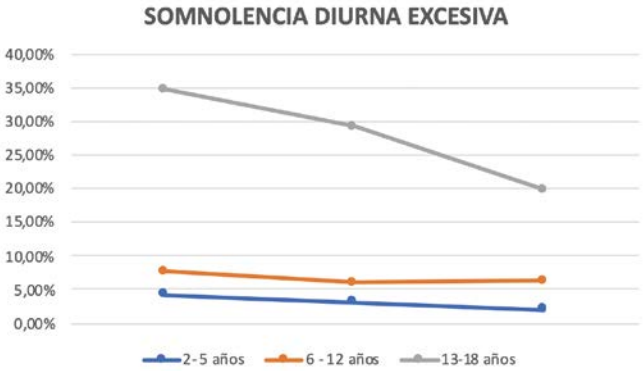
1. Problemas de inicio y mantenimiento del sueño:

			PROBLEMAS PARA INICIAR -MANTENER EL SUEÑO			
	Basal		1er año seguimiento		2º año seguimiento	
	SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
2- 5 años	7,40%	92,60%	7,70%	92,30%	6,90%	93,10%
6 - 12 años	7,50%	92,50%	6,50%	93,50%	6,30%	93,70%
13-18 años	22,50%	77,50%	14,20%	85,80%	12,30%	87,70%
		SOMNOLENCIA DIURNA EXCESIVA				
2- 5 años	4,30%	95,70%	3,10%	96,90%	2,10%	97,90%
6 - 12 años	3,40%	96,60%	3,00%	97,00%	4,20%	95,80%
13-18 años	27,00%	73,00%	23,10%	76,90%	13,50%	86,50%



2. Excesiva somnolencia diurna:

Variación del porcentaje de alumnos de las diferentes edades con quejas de excesiva somnolencia diurna antes de iniciar el proyecto y al final del segundo año.



Se observa una marcada disminución de la Excesiva Somnolencia Diurna en la edad 13 a 18 años coincidiendo con el mayor empoderamiento por parte de los adolescentes de sus horarios vigilia/sueño.

3. Rendimiento escolar

RENDIMIENTO ESCOLAR 13-18 AÑOS		
	BASAL	2º AÑO
MALO	30,00%	14,60%
INTERMEDIO	32,30%	46,90%
BUENO	37,70%	38,50%

PUNTUACION MEDIA 13-18 AÑOS				
	MEDIA	SD	ANOVA	VALOR-P
BASAL	6,96%	0.70	1,03	0,3
2º AÑO	7,05%	0.66		

Conducta disruptiva en el centro escolar

Se refleja en el siguiente gráfico en los alumnos de 2 a 5 años:

Discusión

En la subescala que valora los problemas relacionados con el inicio y mantenimiento del sueño en los adolescentes la mejoría de la calidad de sueño es clara: Con una tasa de un 85,5 % de respuestas en la tercera encuesta en relación con la encuesta basal, el porcentaje de alumnos que superan la línea de corte, indicativo de una mala calidad de sueño, pasó del 22,5% al 12,3%.

La misma situación encontramos en la subescala que valora la Somnolencia Diurna Excesiva (SDE); si bien en el grupo de edad de 6 a 12 años se produce un discreto incremento (4,2% frente al 3,4% previo) sin significación estadística, en el grupo de 13 a 18 años la disminución del porcentaje de alumnos aquejados de una SDE tiene una elevada significación estadística pasando del 27,0% en la encuesta basal al 13,5% de la tercera encuesta. Es de destacar que esta edad coincide con el retraso fisiológico de la secreción de melatonina y, con ello, a su mayor tendencia a iniciar el sueño de manera más tardía y que esta mejoría coincide con un aumento de la tasa de decisión de la hora de iniciar el sueño por parte del alumnado (65% en la encuesta basal vs 70,3 en el segundo año de seguimiento). Esta asunción personal representa uno de los objetivos iniciales del proyecto como es el empoderamiento por parte de los alumnos de sus propias responsabilidades en relación con el hábito de dormir.

Otro de los factores con influencia en el rendimiento escolar es la frecuencia de desórdenes del arousal (pesadillas, terrores nocturnos...). Tanto en el grupo de 6-12 años (21,3% en la encuesta basal y 15,2% en la tercera encuesta con un 77,1% de encuestas en relación con la basal) como en el grupo de 13 a 18 años (36,5% vs 24,6% con un 85,5% de encuestas en relación con la basal) la disminución de estos desórdenes tiene significación estadística.

Por último, semejante situación nos encontramos en la subescala de problemas de la transición sueño-vigilia apreciándose una disminución de los mismos especialmente en los grupos de edades de 6 a 12 y de 13 a 18 años, ambos con elevada significación estadística.

La valoración de la escala que valora de manera global los trastornos del sueño en los alumnos de la ciudad de Silla con una muestra que da potencia estadística al resultado, señala una marcada tendencia a la disminución de los problemas con el sueño tras la implantación de las medidas decididas e implantadas por los educadores.

Valoración de los problemas con el sueño por grupos etarios:

a) Grupo de edad de 2 a 5 años:

Se aprecia una disminución significativa en las respuestas afirmativas a las preguntas del cribado que indicarían la presencia de problemas relacionados con el sueño tanto a la hora de acostarse como en los despertares nocturnos o somnolencia excesiva diurna. Es necesario considerar que en este grupo de edad todas las preguntas van dirigidas a los padres/tutores así como los rápidos cambios que se producen, especialmente en la continuidad del sueño, entre los 2 y los 5 años de edad a la hora de valorar los resultados pues éstos podrían estar relacionados con la evolución natural de los patrones de sueño a estas edades independientemente de las acciones realizadas.

Entre un 30 y un 24 % de los niños de Silla continúan realizando de manera rutinaria siestas.

El porcentaje de niños con comportamiento no disruptivo sube significativamente en las encuestas al final del primer y segundo año de seguimiento frente a la basal.

b) Grupo de edad de 6 a 12 años:

Tanto en las respuestas proporcionadas por los padres como las de los propios alumnos se observa una tendencia a la disminución de los problemas relacionados con el sueño tras la aplicación de las medidas decididas por los docentes. En el caso de las respuestas proporcionadas por los padres esta disminución tiene significado estadístico en todas ellas lo que no sucede en el caso de las respuestas de los alumnos.

En cuanto al origen de la respuesta, existe diferencia a la hora de valorar la existencia de problemas para dormirse entre padres e hijos ¿por expectativas erróneas por parte de los padres?) pero no en el resto de las preguntas relacionadas con la sensación de somnolencia y el número de despertares.

En niños de 6-12 se aprecia un mayor porcentaje de alumnos más que pasan de comportamiento malo a comportamiento regular. Al mismo tiempo en niños españoles de 6 - 12 años hay una subida significativa de la

nota académica si comparamos la encuesta basal (7,1 sobre 10 de media) con las restantes (7,45 sobre 10 de media).

c) Grupo de edad de 13 a 18 años.

En este grupo de edad, con respuestas proporcionadas por los mismos alumnos se observa de nuevo un descenso en el porcentaje de respuestas indicativas de problemas relacionados con el sueño, todas ellas con significación estadística salvo la relacionada con los despertares nocturnos en la que se aprecia una importante pérdida de respuestas en la encuesta de seguimiento.

Es muy llamativo el descenso observado en el aparatado "Excesiva Somnolencia diurna".

Conclusión

- Se ha apreciado una mejoría global en la calidad de sueño de los alumnos en las tres etapas etarias.
- A lo largo del proyecto los alumnos han incrementado su grado de autorresponsabilidad a la hora de decidir sus propios horarios de sueño. Este empoderamiento no ha conllevado un incremento de la sensación de Excesiva Somnolencia Diurna, al contrario, se ha producido una disminución de esta sensación que se ha acompañado de manera global con una mejoría de las calificaciones escolares.
- La implicación de los docentes en el proyecto siendo ellos mismos los diseñadores de las medidas que se deben adoptar y los responsables de su aplicación en el aula y del contacto con las familias, ha demostrado ser la clave del éxito del programa al introducir las medidas a aplicar en la rutina diaria de su labor docente de una manera continuada a lo largo de todo el curso escolar.
- Junto a ello, la elección de un grupo de alumnos que han colaborado de una manera más estrecha con los docentes en el diseño y transmisión al resto del alumnado de los conceptos ha sido otro de los factores diferenciadores que han ayudado al éxito de la actuación.

Este trabajo presenta algunas limitaciones especialmente queremos destacar que las valoraciones se han realizado de manera subjetiva por encuestas que no estaban validadas de manera oficial aunque si recomendadas en la Guía de Práctica Clínica elaborada por el Ministerio de Sanidad.

Con todo, el grupo investigador cree que estas medidas de conocimiento y cuidado del descanso de los alumnos junto con el respeto a los ritmos cronobiológicos son costo-eficaces y debería recomendarse su implantación en los centros docentes de la Unión Europea.

Bibliografía recomendada

Falone G., Acebo C., Seifer R., Carskadon M., Experimental restriction of sleep opportunity in children: effects on teacher ratings. *Sleep*, 2005, 28:1561-1567.

Blunden S.L.,Chervin D., Sleep problems are associated with por outcomes in remedial teaching programmes: a preliminary study. *J. Paediatr. Child Health,* 2008, 44, 237-242.

Tiffany Yip, Yijie Wang, Mingjun Xie, Pak See Ip, Jillianne Fowle, Joseph Buckhalt, School Start Times, Sleep, and Youth Outcomes: A Meta-analysis. *Pediatrics*. 2022, 149(6):e2021054068.

Andrade M.M., Benedito-Silva A.A., Arnhold I.J., Menna-Barreto L., Sleep characteristics of adolescents: a longuitudinal study. J Adolesc Health 1993;14:401- 6.

Adolescent Sleep working group and Committee on Adolescence and Council on School Health. Policy Statement: School strat times for adolescents. *Pediatrics* 2014, 134:642-9.

Pin Arboledas G., Cubel Alarcon M., Martin González G.,Lluch Rosello A., Morell Salort M., Hábitos y problemas con el sueño de los 6 a los 14 años en la Comunidad Valenciana. Opinión de los propios niños. An *Pediatr*, 2011;74 (2):103-115.

Inhulsen M., van Stralen M., Terwwe C., Ujcic-Voortman J., Seidel J., Busch V.. Measuring sleep health in primary school-aged children: A systematic review of instruments and their cpontent validity. *Sleep*, 2022;1-14.

Mark K.K., Lee S.L., Ho S.Y., Lam T.H., Sleep and academic performance in Hong Kong adolescents. J. Sch Health 2012; 82: 522-7.

Curcio G., Ferrara M., De GernnaroL., Sleep loos, learning capacity and academic performance. *Sleep Med Rev,* 2006;10:323-37.

Dutil C., Podinic I., Sadler C., da Costa B., Janssen I., Ross-White A., Saundres T., Tomasone J., Chaput J.,Sleep timing and health indicators in children and adolescents: a systematic review. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada*, 2022;42,4:150-169.

Saundres T., Mclsaac T., Campbell J., Doulliette K., Janssen I., Tomasone J., Ross.-White A., Prince S., Chaput J., Timing of sedentary behavior and access to sedentary activities in the bedroom and their association with sleep quality and duration in children and yuouth: a systematic review. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada*, 2022; 42,4:139-149.

Paul G. Anastasiades, Luisa de Vivo, Michele Bellesi, Matt W.Jones, Adolescent sleep and the foundations of prefrontal cortical development and dysfunction. *Progress in Neurobiology,* 218, 2022, 102338.

Salcedo, A., Ravarro, A., Rodriguez Almonacid, F., Monterde Aznar, M., Garcia Jimenez, M., Redondo Martinez, P., and Marcos, N., 2005, Sleeping habits and sleep disorders during adolescence: relation to school performance. *Aten. Primaria* 35, 408-414.

Fallone, G., Acebo, C., Seifer, R., and Carskadon, M. A., 2005, Experimental restriction of sleep opportunity in children: effects on teacher ratings. *Sleep* 28, 1561-1567.

Pagel J., Kwiatkowski C., Sleep complaints affecting school performance at different educational levels, *Frontiers in Neurology*, 2010, Vol 1. Article 125.

Orfeu M. Buxton, Anne-Marie Chang, James C. Spilsbury, Taylor Bos, Helene Emsellem, Kristen L. Knutson, Sleep in the modern family: protective family routines for child and adolescent sleep. *Sleep Health: Journal of the National Sleep Foundation* Volume 1, Issue 1, Pages 15-27 (March 2015) DOI: 10.1016/j.sleh.2014.12.002.

Blunden S., Rigney G., Lessons learned from sleep education in schools: A review of dos and don ts. J *Clin Sleep Med,* 2015;11(6):671-680.

Zhang J., Li A.M., Fok T.F., Wing Y.K., Roles of parental sleep/wake patterns, socioeconomic status, and daytime activities in the sleep/wake patterns of children. J. *Pediatr,* 2010, 156 (606- 12): e5.

Vollmer C., Hammer J., Keller C., Maxaud A.K., Diaz-Morales J., Randler C., Development and evaluation of a sleep education program in middle school pupils base don self-determination theory. *International Journal of Biology Education*, 2014, 3, 1: 13-23.

Turno de intervenciones

Se recogen únicamente dos intervenciones por ponente.
En los videos alojados en la web del Consejo Escolar de Navarra sobre las jornadas se pueden consultar las intervenciones completas.
https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/

Intervenciones a la ponencia de Xavier Martínez Celorrio

Pregunta de María Ángeles (jefa de estudios de un colegio de la Cuenca de Pamplona)

El modelo alemán me ha sorprendido y yo quería lanzar dos o tres cuestiones. Aquí en Navarra ha ido en aumento el número de centros que implantan jornada continua pero nadie ha vuelto para atrás. Usted dice que no hay evidencias a favor de la jornada continua pero tampoco hay de la jornada partida. En el modelo que usted propone hay que invertir mucho capital, infraestructuras y no entiendo cómo podría ser bueno una jornada de más de 8 horas para alumnado de entre 6 a 12 años. A mí me parece duro.

Por otra parte, yo soy especialista de música y mis jornadas eran maratonianas en tiempos porque la música iba lo último de la jornada; si hubiésemos tenido una jornada compactada eso favorece el que el niño pueda empezar música a las cuatro de la tarde o a las 16:30 y luego estar en su casa para jugar, leer o reñir con su hermano a las 19:30 de la tarde o una hora un poquito más asequible.

Respuesta de Xavier Martínez Celorrio

Yo creo que no sería duro porque los niños aprenden las 24 horas y esa es la clave. No podemos tener un concepto de aprendizaje restringido a la instrucción que como docentes damos en el aula. Debe ser un concepto abierto de aprendizaje que tenga en cuenta que el propio proceso de socialización de la infancia y de la adolescencia es todo el tiempo de aprendizaje y de descubrimiento. Son muchas variables en juego cuando pensamos en el cambio de jornada, pero no confundamos la jornada de las escuelas a tiempo completo con el tiempo enriquecido para los niños con una sobrecarga

de tareas y de exigencias. Los niños y niñas están aprendiendo las 24 horas del día, mientras ven televisión, mientras caminan por la ciudad, viendo como discuten los padres tengan jornada partida sí o no. Es una construcción social el tipo de jornada. La parrilla horaria la podemos confeccionar de múltiples maneras y en ese sentido sí que te doy la razón en una cosa. Asignaturas como la música o la danza se incorporaron al currículum no hace tanto tiempo porque eran consideradas como no importantes. Son actividades que se pueden combinar como dentro de las lectivas, como no formales a primeras horas o a segundas horas.

Tenemos que quitarnos la idea que nos habitúa a la clase de matemáticas a las 9 de la mañana y sigue la rutina luego salimos al patio y nos desfogamos etcétera etcétera.

Pregunta de Jorge (Parlamentario Foral)

Querría poner también en contexto el trabajo que ha realizado el Consejo Escolar para llevar a cabo y conseguir un impacto social por la calidad de la educación navarra en la que también establece que hay que ir avanzando en el análisis y en el estudio de cuáles deben ser las jornadas escolares.

Hablamos del modelo alemán, jornada partida, jornada continua pero creo que al final las familias también tienen mucho que decir en esta parte. Debe haber un análisis de las jornadas escolares en relación con la jornada laboral de las familias porque al fin y al cabo cuando llega el debate de elegir la jornada en los centros las familias analizan su situación personal, analizan cuál es la jornada que más les conviene para conciliar su vida profesional y su vida familiar. Es verdad que en Alemania esas jornadas pueden ser integrantes pero también

hay que ver cuáles son los horarios laborales que tienen en Alemania, cuáles son las jornadas de trabajo, la presencialidad en sus centros de trabajo y por lo tanto es una reflexión que no solo se debe circunscribir al ámbito educativo sino a un ámbito más abierto.

En Navarra ha aumentado el número de centros escolares con jornada continua pero también ha influido la pandemia que ha hecho ver a las familias que hay otro tipo de jornada que en un momento dado parecía que no permitía la conciliación y que ha hecho ver que esa conciliación es posible.

Como decía Cristina es un debate poliédrico con muchas caras, con muchos lados desde el que enfocarlo pero yo creo que el principal es ese enfoque educativo pero también social.

Respuesta de Xavier Martínez Celorrio

Totalmente de acuerdo. En el edificio de los horarios si mueves una pieza que es la jornada escolar todo el edificio se desmorona y desarticula. Tenemos un problema de organización horaria muy clara no solo por el tema del uso horario que decíamos antes, con los horarios de trabajo, con la cultura de la presencialidad en el puesto de trabajo, con los propios horarios de las televisiones. Tenemos el horario más tardío de toda Europa; desde fuera nosotros somos una auténtica anomalía porque realmente comemos, cenas y nos acostamos muy tarde y para cualquier extranjero que venga aquí este aspecto tiene un valor exótico pero la realidad es que estos horarios están desajustados. Es un debate desde el punto de vista sociológico donde el antiguo universalismo se rompe, es decir, antiguo universalismo en el cual teníamos unas jornadas laborales y escolares bastante homogéneas. Esa homogeneidad se está desvaneciendo y están apareciendo en contra otras diversificaciones.

Yo creo que lo más interesante es que en función también de cada contexto, territorio o incluso de cada centro escolar se pueden encontrar modalidades distintas donde incluso se puedan combinar una jornada compactada unos días y partida otros.

No tenemos que colocarnos un candado ni cognitivo ni perceptivo si no que podemos construir un nuevo modelo que debe estar pilotado durante un tiempo para ver sus ajustes y efectivamente siempre pensando que puede ser reversible.

Intervenciones a la ponencia de José Luis Bernal Agudo

Pregunta de Cristina Bayona

Cuando hablamos del cambio de jornada estamos hablando de implantar la jornada continua en infantil o primaria porque en secundaria ya está implantada. ¿Deberían tener el mismo tipo de jornada?

Respuesta de José Luis Bernal Agudo

Yo personalmente diría que el modelo de infantil habría que trasladarlo a primaria ya que es un modelo con pocos profesores que dan, en lugar de tantas asignaturas, tres áreas o tres ámbitos grandes de experiencia lingüística.

Cuando vas a un aula de Infantil ves que es una clase de acogida cálida y agradable. Pero ya en primaria de pronto las paredes están vacías, todos en fila y cambia el modelo conforme se tiene más edad. No digo que sean todos los centros igual pero sí se hace en muchos centros.

Yo soy partidario de exportar el modelo de infantil a primaria donde hubiera menos áreas y menos profesores.

Hay un dato y es que en la anterior EGB que era de 1º a 8º donde se producía la mayor cantidad de fracasos escolares era en 6º. En ese curso es cuando entraban más profesores. Está demostrado que de 1º a 5º había un nivel alto y de repente cuando llegamos a 6º bajaba ese nivel. 6º de EGB sería 6º de primaria y 7º de EGB equivale a 1º de la ESO; es ahí donde entran ya tres o cinco especialistas y donde empieza el fracaso. Yo creo que algo tendrá que ver el que haya tanta especialidad y tantos profesores.

En primaria no debería haber tantas especialidades, igual únicamente el de inglés porque tiene que dominar el idioma pero cuando empiezan a entrar el profesor de música, el de inglés, la tutora, el profesor de apoyo, el de psicomotricidad…esos niños terminan locos porque no tienen una referencia. Es un problema que tenemos que resolver desde mi punto de vista.

Pregunta de público

¿En base a qué parámetros desde el punto de vista académico habría que medir el resultado en la evaluación para determinar qué tipo de jornada sería mejor?

Respuesta a José Luis Bernal Agudo

Yo soy un poco enemigo de las evaluaciones externas que se hacen porque muchas veces no sé si nos conducen a datos objetivos y datos reales. Soy más partidario de evaluaciones de tipo cualitativo, es decir, si pasa algo concreto evaluar porqué ha pasado.

En el caso de la jornada yo insistiría en aspectos como entrevistar a padres, a profesores y alumnos, pero entrevistas de tipo cualitativo, no de respuestas de sí o no. Ya que todo tiene matices. Es importante ver como las familias o el alumnado han percibido una cantidad de variables no ir al resultado.

Por ejemplo, en Finlandia hasta 5º de primaria no dan notas, sino que dan informes.

En cuanto a las variables a evaluar serían múltiples pero yo creo que sería importante valorar la actitud, las vivencias, los tiempos, las relaciones… una gran cantidad de cosas.

Intervenciones Gonzalo Pin Arboledas

Pregunta de público

Quisiera saber si hay algún estudio donde se analice la realidad, por ejemplo, de los países del norte de Europa que tienen tan poca luz y están siempre en el interior de cara un poco a su personalidad. No sé si hay algún estudio relacionado con esto pero creo que sería importante para ver un poco la diferencia.

También considero que es importante que en los centros educativos se salga más al aire libre. Me gustaría saber si se podría justificar desde el punto de vista médico, de la salud, que se realizará más actividades al aire libre siempre que fuera posible.

Respuesta de Gonzalo Pin Arboledas

Sí hay estudios muy interesantes sobre estos factores. En Dinamarca, por ejemplo, el alumnado está más tiempo al aire libre que los niños de la Comunidad Valenciana que están una media de 20 minutos por término medio. En concreto en Finlandia en los meses de oscuridad utilizan unas lámparas de luz en las aulas, lo que se llama fototerapia, que son lámparas que se van iluminando de diferente color precisamente para evitar los trastornos de conducta porque sueño y afectividad van unidos. En el ser humano primero se pone en marcha el cerebro afectivo y luego el ejecutivo. El sueño tiene tanta importancia en factores como la depresión o el insomnio que son íntimos amigos; si tú mejoras el insomnio mejoras la depresión y a la inversa. Por eso salen al exterior tanto los niños nórdicos más que los mediterráneos. Hay muchos estudios que relacionan el estado de salud del niño con horas de contacto con la naturaleza y entonces hay una relación estadísticamente significativa directa en niños menores de 6 años. A más contacto con la naturaleza, mejor calidad de vida a nivel de salud. Lo único que en estos estudios no se tiene en cuenta el sueño y es un factor que habría que tenerlo en cuenta ya que es fundamental.

Pregunta del público

Quería saber si desde el punto de vista médico puede afectar a los alumnos variables como por ejemplo problemas del sueño o el impacto socioeconómico de la familia del niño. Parece lógico pensar que familias más estructuradas o con nivel socioeconómico más alto puedan tener mejores resultados académicos que otras de otro estrato.

Respuesta de Gonzalo Pin Arboledas

A nivel médico cuando un niño tiene un trastorno del sueño nunca no es algo aislado, sino que hay un entorno familiar con un problema de sueño.

Hay que enfocarlo porque si no se hará una terapia mala.

El sueño tiene cuatro factores importantes que son: factor psicológico, social, sociológico y ambiental.

La sociedad le transmite la idea al niño de que dormir es perder el tiempo. Estamos en la sociedad de las actividades en la que si estás durmiendo no estás conectado. Cuando hablamos de hábitos de salud hablamos de comer bien, hacer ejercicio pero es de hace poco cuando en sanidad empezamos a darle importancia al sueño, que debería ser nuestro buque insignia.

Cuando volví de Estados Unidos de estudiar el sueño quise montar aquí una unidad del sueño pero no lo tuve fácil porque no se le daba importancia. Ahora empezamos a ser sensibles con el sueño y su importancia. Estoy convencido que si se volviese a hacer un estudio sobre el estatus socioeconómico valorando también el nivel del sueño se verían diferencias importantes porque por ejemplo en el comedor escolar vimos que era importante porque era la única comida saludable que hacían muchos niños y si retiro ese comedor no tienen esa comida saludable y eso influye mucho en el desarrollo. Nuestro ambiente social está claro que influye y de hecho hay estudios.

La causa más fuerte de problemas con el sueño es el déficit de sueño por no tener la oportunidad de dormir. Tan malo es que se duerma de manera continuada por encima del percentil como por debajo. Si necesitas una cantidad de tiempo de sueño excesiva probablemente es que tu ritmo es malo o tu calidad de sueños mala. Puede ser por un trastorno respiratorio, el síntoma de movimiento periódico de las piernas o por hasta 80 enfermedades diferentes solo del sueño que pueden alterar la calidad de sueño.

El problema es que donde están niños es en la escuela y en la familia y yo que estoy en el hospital veo, bajo mi punto de vista, que no tenemos unión.

Creo que nosotros tenemos que salir del hospital y de centro de salud y ustedes tienen que salir de los centros educativos. Es un problema multidisciplinar y hay que enfocarlo así porque si no no alcanzaremos, como decía Xavier, la equidad.

El sueño es una realidad cultural; cuando tengo migrantes tengo que atender a su cultura porque el sueño es una respuesta cultural y cómo duerme un niño ha variado en concepto y en calidad a lo largo de la historia cultural del ser humano.

Parte-hartzeko txanda

Hizlari bakoitzeko, bakarrik bi parte-hartze jaso dira.
Nafarroako Eskola Kontseiluaren webgunean jardunaldien bideoak daude
https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/
eta bertan parte-hartze guztiak ikus daitezke.

Xavier Martínez Celorrioren hitzaldiari buruzko parte-hartzeak

María Ángelesen galdera (Iruñerriko ikastetxe bateko ikasketaburua baita)

Alemaneko ereduak harritu egin nau, eta bizpahiru puntu aipatu nahi nituzke. Hemen, Nafarroan, gero eta ikastetxe gehiagok ezarri du eskolaldi jarraitua, baina inon ere ez dute atzera egin. Zuk diozu eskolaldi jarraituaren aldeko ebidentziarik ez dagoela, baina eskolaldi zatituaren aldekorik ere ez dago. Zuk proposaturiko ereduan kapital asko inbertitu behar da (besteak beste, azpiegituretan), eta nik ez dut ulertzen nolatan izan daitekeen onuragarria 6-12 urteko gazteek 8 ordutik gorako ordutegia izatea. Niri ordutegi gogorra iruditzen zait.

Bestalde, musikako espezialista naiz, eta nire jardunaldiak maratonianoak izaten ziren lehen, musika egunaren bukaeran ikasten baitzen; eskolaldi trinkoa izan bagenu, haurra arratsaldeko lauetan edo lau eta erdietan hasiko zen musikarekin, eta gero etxean egonen zen, jolasteko, irakurtzeko edo anai-arrebekin borrokan aritzeko, arratsaldeko zazpi eta erdietan, edo ordu egokixeago batean.

Xavier Martínez Celorrioren erantzuna

Ene ustez, ez litzateke gogorra izanen, haurrak 24 orduz aritzen direlako ikasten. Horixe da gakoa. Ezin dugu ikaskuntzaren kontzeptu murriztu bat izan, ikaskuntza bakarrik irakasleek gelan irakatsitakoari lotuta balego bezala. Ikaskuntzaren kontzeptu ireki bat behar dugu, kontuan izanen duena haurrak eta nerabeak sozializazio prozesu osoan aritzen direla ikasten eta deskubritzen. Aldagai asko daude tartean, eskolaldia aldatzea pentsatzen dugunean, baina eskolaldi osoko ikastetxeen eguna ez dezagun nahas etxerako lanez eta eskakizun handiez bete-beteta dagoen denbora batekin. Haurrak (eskolaldi zatitua izan ala ez izan) eguneko 24 orduetan ari dira ikasten, telebistaren aurrean daudenean, hirian oinez dabiltzanean, gurasoak eztabaidatzen ikusten dituztenean.

Eskolaldi mota eraikuntza sozial bat da. Ordutegia hainbat modutan antola dezakegu, eta, ildo horretatik, gauza batean, bai, emanen dizut arrazoia. Musika edo dantza denbora asko ez dela sartu zituzten curriculumean irakasgai gisa; izan ere, ez zitzaien garrantzirik ematen. Jarduera horiek, berez, eskola-jardueren barruan konbina daitezke, jarduera ez-formalen tankera emanez, lehen orduetan edo bigarren orduetan. Birbatze hori da inportanteena, eta eskolaldiko orduen aprobetxamendua aldatzea, kalitatea hobetuz.

Burutik kendu beharra daukagu hurrenkera arrunta honelakoa izan behar dela beti: goizeko 9etan matematikak ikasi eta gero, errutinari jarraikiz, jolastokira atera eta barneko indarrak askatu, eta abar, eta abar.

Jorgeren galdera (foru parlamentaria baita)

Eskola-kontseiluak egindako lana bere testuinguruan jarri nahiko nuke; izan ere, Nafarroako hezkuntzaren kalitatearekin eragin soziala lortzen ahalegindu da; kalitate horri begira, Eskola-kontseiluak jarraitu nahi du eskolaldirik egokienak zein diren aztertzen.

Eredu alemanaz mintzo gara, ea eskolaldi zatitua ala jarraitua izan beharko lukeen, baina, ene irudiko, familiek zeresan handia dute kontu horretan. Eskolaldiak eta familien lanaldiak batera aztertu beharra dago, zeren, azken finean, ikastetxeetan eskolaldia hautatu behar denean, familiek beren egoera hartzen dute aintzat, ikusteko zer eskolaldi uztartzen den hobekien beren bizitza profesionalarekin eta familia-bizitzarekin. Egia da Alemanian eskolaldi horiek integratzaileak izan daitezkeela, baina ikusi beharra dago Alemanian zer lan-ordutegi dituzten, nolakoak diren lanaldiak, zer neurritan egoten diren, fisikoki, lantokian bertan. Beraz, hausnarketa hori ez da hezkuntza-eremura mugatu behar: eremu zabalago bat hartu behar da kontuan.

Nafarroan eskolaldi jarraituko ikastetxeen kopuruak gora egin du, baina pandemiak ere izan du horretan eragina, familiek ikusi dutelako badela beste lanaldi mota bat, kontziliatzea posible egiten duena, nahiz eta momentu batean bazirudien lanaldi harekin ezin zela kontziliazioa lortu.

Cristinak adierazi duen legez, aurpegi askoko eztabaida poliedrikoa da, ikuspegi askotatik azter daitekeena; ene ustez, hezkuntzaren aldetik begiratzea da garrantzitsuena, baina ikuspegi soziala ere aintzat hartuta.

Xavier Martínez Celorrioren erantzuna

Erabat ados nago. Ordutegien etxean pieza bat mugitzen baduzu, eskolaldia aldatzen baduzu, etxe osoa erortzen da, loturak deseginik. Arazo garbia dugu ordutegiaren antolamenduan, baina ez bakarrik gure herrialdeak duen orduagatik (lehen aipatu baitugu), baita ere lan-ordutegiengatik, lantokian bertan lan egiteko kultura edukitzeagatik edo telebistako ordutegiak diren bezalakoak

izateagatik. Europa osoko ordutegirik berantiarrena dugu; kanpotik begiratuta, bitxiak gara benetan, oso berandu bazkaldu, afaldu eta oheratzen garelako, eta hona datozen atzerritarrarentzat alderdi horrek balio exotikoa du, baina ordutegi horiek ez dira batere egokiak. Ikuspegi soziologikotik egindako eztabaida bat da, eta lehenagoko unibertsalismoa apurtu egiten du, zeren, unibertsalismo hartan, lanaldi eta eskolaldi nahiko homogeneoak genituen. Homogeneotasun hori desagertzen ari da, eta beste dibertsifikazio batzuk agertzen ari zaizkigu, haren aurka.

Ene iritziz, interesgarriena da badugula modalitate desberdinak aurkitzeko aukera, testuinguru, lurralde edo are ikastetxe bakoitzaren arabera, eta, modalitate horietan, konbinazioa egin daitekeela: egun batzuetan eskolaldi trinkoa; beste batzuetan, zatitua.

Ez diogu geure buruari inolako giltzarraporik jarri behar, ez kognitiboa, ez pertzepziozkoa; eraiki dezagun, aitzitik, eredu berri bat, eta gida dezagun hura denbora batez, zer doikuntza behar dituen ikusteko, betiere pentsatuz eredu hori utzi eta atzera egin dezakegula.

José Luis Bernal Agudoren hitzaldiari buruzko parte-hartzeak

Cristina Bayonaren galdera

Eskolaldi aldaketaz mintzo garenean, eskolaldi jarraitua haur edo lehen hezkuntzan ezartzeari buruz ari gara, bigarren hezkuntzan dagoeneko ezarrita dagoelako. Eskolaldi mota bera izan beharko lukete?

José Luis Bernal Agudoren erantzuna

Nik esanen nuke haur hezkuntzako eredua lehen hezkuntzara pasa beharko genukeela, eredu horretan irakasle gutxi daudelako (irakasle horiek, irakasgai asko eman beharrean, hizkuntza-esperientziako hiru arlo edo esparru handitan aritzen dira).

Haur hezkuntzako ikasgela batera joaten zarenean, ikusten duzu giro bero eta atsegina dagoela. Baina, lehen hezkuntzan, bat-batean hormak hutsik dituzte, denak lerrokatuta daude, eta eredua aldatu egiten da, adinean aurrera joan ahala. Ez dut esan nahi ikastetxe guztiak berdinak direnik, baina anitz ikastetxetan gertatzen da hori.

Haur hezkuntzako eredua lehen hezkuntzara pasatzearen aldekoa naiz ni; lehen hezkuntzan ere arlo eta irakasle gutxiago egon beharko lirateke.

Datu bat jakingarria da: lehengo OHO hartan (1. mailatik 8.era bitartekoa baitzen) 6. mailan izaten ziren eskola-porrot gehienak. Eta ikasmaila horretan sartzen ziren, hain zuzen, irakasle gehiago. Frogatuta dago 1. mailatik 5.era ikasleek gehiago ikasten zutela, eta bat-batean, 6. mailara iristean, ikaskuntzak behera egiten zuela. OHOko 6. maila oraingo lehen hezkuntzako 6.a izanen

litzateke; eta OHOko 7. maila, berriz, OHOko 1.a; hor sartzen dira hiru edo bost espezialista eta hortxe hasten da porrota. Uste dut horretan eraginen bat izanen duela hainbeste espezialitate eta hainbeste irakasle egoteak.

Lehen hezkuntzan ez lirateke horrenbeste espezialitate egon behar; agian bakarrik ingeleseko irakaslea, hizkuntza hori ongi menderatu behar duelako, baina musikako irakaslea, ingelesekoa, laguntzako irakaslea, psikomotrizitatekoa eta abar sartzen hasten direnean, haurrak erotu egiten dira, ez dutelako erreferentzia bat. Ene ikuspegitik, arazo bat da hori eta konpondu egin beharko genuke.

Ikusle batek egindako galdera

Ikuspuntu akademikotik, zer parametroren arabera neurtu beharko litzateke eskolaldi hoberena zehazteko ebaluazioa?

José Luis Bernal Agudoren erantzuna

Egiten diren kanpoko ebaluazioen aurkakoa naiz hein batean, askotan ez baitakit datu objektibo eta errealetara eramaten gaituzten. Nik ebaluazio kualitatiboak ditut nahiago, hobe delako, gauza zehatz bat gertatzen denean, ebaluatzea ea hori zergatik gertatu ote den.

Eskolaldiari dagokionez, nik guraso, irakasle eta ikasleei elkarrizketak eginen nizkieke, baina elkarrizketa kualitatiboak, "bai" edo "ez" erantzuteko galderak alboratuta. Gauzak guztiek dituztelako ñabardurak. Garrantzitsua da ikustea ea familiek edo ikasleek zer dioten hainbat aldagairi buruz; emaitza ez da horren inportantea.

Konparazio baterako, Finlandian 5. maila arte ez dituzte notak ematen, txostenak baizik.

Ebaluatu beharreko aldagaiak askotarikoak izanen lirateke, baina iruditzen zait inportanteena izanen litzatekeela hainbat gauza neurtzea: jarrera, bizipenak, erritmoak, harremanak...

Gonzalo Pin Arboledasen hitzaldiari buruzko parte-hartzeak

Ikusle baten galdera

Jakin nahi nuke ea azterlanik ba ote dagoen, adibidez, Europako iparraldeko herrialdeei buruz, kontuan izanda, argi gutxi dutenez eta eraikin barruetan egoten direnez, horrek eraginen bat izanen duela haien nortasunean. Ez dakit horrekin lotutako azterlanik baden, baina pentsatzen dut inportantea izanen litzatekeela, desberdintasuna ikusteko, pixka bat.

Eta iruditzen zait garrantzizkoa dela ikastetxeetan aire zabalera ateratzea. Jakin nahi nuke ea ikuspegi medikotik, osasunaren aldetik, justifika ote litekeen jarduera gehiago egitea aire zabalean, posible izanen balitz.

Gonzalo Pin Arboledasen erantzuna

Bai, oso azterlan interesgarriak daude faktore horiei buruz. Danimarkan, esaterako, Valentziako Erkidegoan baino denbora gehiago egoten dira haurrak aire zabalean; azken lurralde horretan, 20 minutuz egoten dira, batez beste. Finlandian, iluntasuneko hilabeteetan, argi lanpara berezi batzuk erabiltzen dituzte ikasgeletan, eta horri fototerapia deritzo; lanpara horien argia kolorez aldatzen da, jokabide nahasmenduak saihesteko, loa eta afektibitatea elkarri lotuta daudelako. Gizakiaren baitan, lehenik garun afektiboa jartzen da martxan, eta, gero, exekutiboa. Loak garrantzi handia du, depresioa eta insomnioa elkarren oso lagunak baitira; insomnioan hobekuntzak badituzu, baita depresioan ere, eta alderantziz. Horregatik iparraldeko haurrak Mediterraneokoak baino gehiago ateratzen dira kanpora. Azterlan batzuek haurren osasuna eta naturan igarotako orduak lotzen dituzte, eta zuzeneko harreman estatistiko nabarmena dago, 6 urtetik beherako haurrengan. Naturarekin zenbat eta kontaktu gehiago izan, orduan eta bizi-kalitate hobea, osasunari dagokionez. Dena dela, azterlan horietan loa ez da aintzat hartzen, eta faktore hori kontuan hartu beharko litzateke, funtsezkoa baita.

Ikusle baten galdera

Jakin nahi nuke ikuspegi medikotik zenbait aldagaik eragina izan ote dezaketen haurrengan; esaterako, lo egin ezinak edo familiaren egoera sozioekonomikoak. Badirudi logikoa dela haurrek emaitza akademiko hobeak lortzea, haien familiak ongi egituratuak eta maila sozioekonomiko onekoak direnean, beste estratu batekoak direnean baino.

Gonzalo Pin Arboledasen erantzuna

Maila medikoan, haur batek loaren nahasmendua duenean, hori inoiz ere ez da gauza bakartua; familia-ingurune bat dago, lo-arazoa duena.

Horrela begiratu behar zaio, bestela terapia txar bat eginen baita.

Loak lau faktore nagusi ditu: faktore psikologikoa, soziala, soziologikoa eta inguruari dagokion faktorea.

Gizarteak okerreko ideia bat transmititzen dio haurrari; lo egitea denbora galtzea dela, alegia. Jarduera ugariko gizarte honetan, lotan bazaude, ez zaude konektatuta. Ohitura osasungarriez mintzo garenean, ongi jatea aipatzen dugu, edo ariketa fisikoa egitea, baina, duela gutxi, osasungintzan loaldiari garrantzia ematen hasi gara, eta hori izan beharko litzateke gure lehentasuna.

Estatu Batuetan loari buruz ikasten aritu, eta itzuli nintzenean, loaren unitate bat sortu nahi izan nuen hemen, baina ez zen erraza izan, loari ez zitzaiolako garrantzirik ematen. Orain hasi gara jabetzen loak duen garrantziaz. Ziur nago, estatus sozioekonomikoari buruzko beste azterlan bat eginen balitz,

lo-maila ere baloratuta, desberdintasun handiak ikusiko liratekeela; izan ere, eskolako jantokian ikusi genuen, bertan jatea garrantzitsua zela, otordu hura zelako haur askok egiten zuten janaldi osasungarri bakarra. Jantoki hori kentzen badiegu, ez dute janari osasungarririk, eta horrek eragin handia du garapenean. Garbi dago gure inguru sozialak baduela eragina, eta horri buruzko azterlanak ere badaude.

Loarekin lotutako arazoen kausarik indartsuena da lo gutxiegi egitea, lo gehiago egiteko aukerarik ez izateagatik. Modu jarraituan batez besteko neurriaren gainetik lo egitea ere txarra da; neurri horren azpitik lo egitea bezain txarra. Loaldi oso luzea behar baduzu, segur aski zure erritmoa txarra da, edo zure loa, kalitate eskasekoa. Horren arrazoia arnas-nahasmendua izan daiteke, edo hanken aldizkako mugimendua, edo beste 80 gaixotasun, zeinak loari lotuta baitaude eta loaren kalitatea gutxitu baitezakete.

Arazoa da haurrak eskolan eta familian daudela, urrun; ni ospitalean nago eta ikusten dut ez dugula harremanik.

Uste dut ospitaletik eta osasun etxetik atera beharra daukagula, eta zuek ikastetxeetatik atera beharra duzuela. Diziplina anitzen artean konpontzeko arazoa da, eta ildo horretatik heldu behar diogu, bestela ez baitugu, Xavierrek dioen bezala, ekitatea lortuko.

Loa errealitate kulturala da; migratzaileak etortzen zaizkidanean, beren kulturari erreparatu behar diot, loa erantzun kulturala delako. Gizateriaren historia kulturalean zehar, haurraren loa aldatuz joan da, bai kontzeptuari dagokionez, bai kalitateari dagokionez.

Mesa redonda

Coloquio sobre la jornada escolar

Moderadora: Cristina Bayona Sáez. Catedrática de la UPNA.
Intervienen: Jose Luis Bernal Agudo. Doctor en Pedagogía. Profesor titular de la Universidad de Zaragoza. Xavier Martínez Celorrio. Profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de Barcelona. Gonzalo Pin Arboledas. Sociedad Valenciana de Pediatría. Jefe de equipo de la Unidad del Sueño y Coordinador del servicio de pediatría (Hospital Quirón Salud Valencia)

Pregunta 1

Como se expuso al comienzo de estas jornadas, el debate sobre la jornada escolar debe hacerse poniendo en el centro al alumnado, al niño y a la niña. Según lo visto en las tres ponencias, la discusión sobre el tipo de jornada se puede abordar desde diversos enfoques:

a. Un enfoque socioeconómico que tenga en cuenta cuestiones culturales, de equidad y bien social, más presente en la primera ponencia.
b. Un enfoque centrado en las cuestiones pedagógicas, presente en la segunda ponencia.
c. Un enfoque centrado en cuestiones de salud, presente en la tercera ponencia.

Me gustaría que cada uno de vosotros defendiera si su enfoque o punto de vista debe ser el más importante a la hora de tomar la decisión sobre la jornada escolar y nos dijerais cómo se pueden conciliar los tres enfoques.

Respuesta de Jose Luis Bernal Agudo

Debe ser un enfoque interdisciplinar, transversal… que se afronte desde la perspectiva social, pedagógica y de salud. Es un problema complejo que, por lo tanto, no puede tener soluciones simples y sencillas, como habitualmente hacen los populismos que plantean soluciones sencillas a problemas complejos.

Lo que es necesario es aplicar tanto en la jornada continua como la jornada partida una buena organización, unos buenos planteamientos metodológicos, que están demasiado gastados de tanto ponerlos encima de la mesa y en pocas ocasiones llevarlos a cabo, tener en cuenta las actividades extraescolares que contemplen las necesidades de todos/as, cuidar con la comida, etc.

Respuesta de Xavier Martínez Celorrio

Está claro que las posibles soluciones han de ser meditadas y tomadas desde un punto de vista multidisciplinar.

El debate binario entre jornada continua o partida es un debate muy estrecho que se olvida de otros importantes debates. Hablamos de aprovechar más el tiempo en la escuela, salir de las escuelas y aprovechar más el contacto con la naturaleza etcétera. Acabamos de pasar una pandemia en la que unos cuantos centros en grandes ciudades como Barcelona por ejemplo hacían clase cuando podían fuera, en parques en jardines etcétera y esa pequeña experimentación se ha vuelto a perder porque hemos vuelto a encerrarnos otra vez en la misma institución que llamamos escuela, que es una institución histórica sobre la cual como sociedad la sobrecargamos de funciones porque todas nuestras frustraciones, todas nuestras exigencias, todas nuestras ansiedades como colectivo o como sociedad las depositamos en la escuela. Si hay algún tipo de problema social la escuela lo de solucionar. Deberíamos hacer una reflexión seria sobre verdaderamente qué es lo que queremos que aporte la institución escolar en este nuevo marco de socialización; un marco de socialización que ha cambiado radicalmente respecto a la generación de los padres o madres y que nos supera.

El tiempo de aprendizaje para los niños y niñas sobre todo de Infantil y Primaria es permanente, son las 24 horas del día. Pero la institución escolar que hemos heredado del pasado es una institución con una estructura del tiempo calcada de digamos del tiempo de fábrica, del tiempo del taller, del tiempo de trabajo y prácticamente la organización taylorista dada o ahora autodada por el propio profesorado en forma de malla curricular en forma de horario es exactamente la misma que un taller o una fábrica. Entonces en ese sentido no hemos aprendido gran cosa respecto a los cambios de exigencia que nos plantea una sociedad del conocimiento, una sociedad acelerada donde efectivamente dormir es perder el tiempo. El tiempo debe ser productivo. Tenemos un carrusel de asignaturas verdaderamente irracional ahora mismo con toda la evidencia científica conocida. El hecho de hacer llevar a los chicos a jornadas compactadas en la secundaria de 8 a 2 de la tarde y con todos los impactos en términos de salud en términos de descanso donde efectivamente darán sus resultados que quedan reflejados en Pisa, pero que no está resolviendo los problemas de fondo que tenemos como sociedad. Si quieres tocar la pieza de los horarios y de la jornada el plan no es tan fácil porque estás moviendo una pieza de Lego que te hace replantear absoluta o debería hacerlo replantearnos absolutamente todo el dibujo.

Constreñir o limitar el debate a jornada partida sí o jornada continua no es fácil. ¿Qué se plantea como jornada compactada? ¿Va a haber una reimnificación como hacen las escuelas a tiempo completo en Alemania en función de toda la variabilidad de toda la cronobiología que hoy nos has expuesto brillantemente Gonzalo no o no va a haber? ¿Se va a ajustar a las necesidades reales y conocidas en función de las evidencias acumuladas de nuestros niños y niñas o no? ¿A qué necesidades o a qué intereses se va a ajustar ese horario? ¿Se compacta el horario para hacer exactamente lo mismo que siempre? ¿Hoy en el 2023 tenemos que funcionar como una escuela del año 1898? ¿Cambia toda la sociedad pero no cambia el formato escolar justo ahora que sí tenemos autonomía de decisión?

Yo aconsejo simplemente abrir el foco, salirnos de este debate estrecho, pensar en términos globales globalizadores de los tiempos de aprendizaje de nuestros niños y niñas y adolescentes y darnos cuenta de los desajustes que tenemos.

El debate es un debate binario que es empobrecedor que es mucho más complejo de lo que sería deseable para algunos pero si estamos dispuestos a abrir el melón hagámoslo bien.

Reconozcamos que las cosas se pueden hacer de otra manera, que se puede entrar a las 9 de la mañana pero de otra manera, digamos haciendo una aco-

gida, replanteando la jornada, sabiendo lo que vamos a hacer durante el día, ajustándonos a los ritmos de descanso de horarios o de horas de concentración y de atención de los niños.

¿Por qué ponemos matemáticas a las 9 de la mañana? Porque hay una ocurrencia sin base científica ninguna que dice que las matemáticas son lo más importante y que los niños a primera hora están más despiertos. Pero eso es falso.

Estamos en una institución que supuestamente transmite conocimientos científicos a las nuevas generaciones y que su forma de organización no se basa en evidencias científicas.

Nosotros como sociedad no podemos dejarnos llevar por ocurrencias, anécdotas o impresiones. Debemos hacer un esfuerzo cognitivo todos, tanto profesores como familias como comunidad educativa para saber que efectivamente es un tema complejo que requiere una mirada multidisciplinar y que nos desafía porque nos hace perder la tradición, perder la forma tradicional de escuela y puede haber algo de vértigo. Pero yo creo que estamos en condiciones favorables como para experimentar y como para hacer probaturas positivas.

Lo que comentaba Gonzalo de retrasar media horita la entrada de los adolescentes en Estados Unidos ha tenido impacto súper positivo; es una evidencia científica.

Claro que podemos hacer cambios, como hacen muchos otros países sin tanto miedo porque además estos cambios son reversibles.

No se trata de unas decisiones salomónicas. Estamos muy metidos en nuestra propia cultura y nuestra socialización histórica, en la religión católica que nos imponía el pecado y el sentido de culpa y por tanto que nos inhibía y nos limitaba en nuestra capacidad de soberanía y de decisión.

Y decidir es un acto complejo y más cuando tienes que ponerte de acuerdo y tienes que conseguir consensos.

Por lo tanto, pido no simplificar el debate a lo blanco y a lo negro. Los horarios se pueden combinar de múltiples maneras siempre y cuando el profesorado por ejemplo debe ser el primero en defender el derecho a la nutrición y el primero en defender efectivamente un buen marco de extraescolares y el primero en defender un marco de socialización completo enriquecido que vaya más allá de su asignatura. Y creo sinceramente que aquí está el problema, es decir, un marco mental del profesorado muy acostumbrado y costreñido a su propia asignatura que no sabe pensar en términos globales.

No tengamos miedo al cambio, se puede gestionar perfectamente este tipo de cambios y como hemos visto las múltiples experiencias sea en Alemania o sea en Portugal también hay escuelas a tiempo completo porque han podido

experimentar y han podido articular todo ese Lego y poder construir, rehacer o deshacer lo que han de ser contenidos estimulantes de aprendizaje de cuidados combinando relajación con atención con expansión con reflexión. Eso debe ser una escuela del siglo XXI, no un monasterio o una fábrica del siglo XIX. Creo que tenemos altura de mira y madurez como para entonar estas decisiones y entonces complejizar como decía José Luis el tema, porque el tema no es simple y no es binario, es mucho más desafiante y nos exige mucho más que las simples recetas de o una cosa o la otra.

Respuesta Gonzalo Pin Arboledas

Ahora en sanidad estamos con la discusión del hospital sin paredes donde los pacientes se recuperan en su casa. Esto es posible gracias a la tecnología que le hace un seguimiento.

Estos cambios de mentalidad son una oportunidad tanto en la sanidad como en la escuela, una enorme oportunidad de mejorar la calidad de vida de las familias y de los niños que nos saque de nuestro estado de confort actual.

Tenemos que unificar el lenguaje porque el lenguaje transmite la información.

El tiempo que se debate sobre el tipo de jornada no es un tiempo perdido ya que hemos aprendido lo que no tenemos que hacer y que debemos aprovechar esas oportunidades en las que si nos fijamos todo lo que está en relación con el niño está cambiando enormemente, ya sea el tipo de familia, de escuela, de sanidad…etc. Estos cambios son positivos; el COVID nos ha pensar que todos debemos ir en el mismo carro porque, como ya hemos dicho, el Lego lo construimos entre todos.

Tendríamos que aprender a compartimentar menos.

Las familias son una parte fundamental de este cambio.

Creo que es una oportunidad para todos para poder conseguir algo multidisciplinar de una escuela totalmente diferente del siglo XXI de puertas abiertas, quizás sin paredes, donde el niño vuelva a tener contacto con su medio ambiente que es muy importante.

Pregunta 2

Estas jornadas pueden servir como reflexión para que cuando se diseñe la jornada escolar se tengan más herramientas para la toma de la decisión. Una decisión que está en los centros, en los docentes y en las familias y que como hemos visto es compleja y con muchas facetas. ¿Creéis que los agentes implicados en la toma de la decisión tienen toda la información? ¿Cómo se puede hacer llegar al centro, a los docentes y las familias toda esta información completa, con la diversidad de puntos de vista?

Respuesta de Gonzalo Pin Arboledas

Yo creo que es necesario que, antes de elaborar documentos o tomar decisiones de esta índole, equipos multidisciplinares expertos analicen en cada Comunidad Autónoma todas las aristas posibles, sociólogos, educadores, pedagogos, médicos; tiene que haber un equipo interdisciplinar de expertos de verdad que asesoren a las comunidades y sea corpus teórico que la gente que tome la decisión en cada centro tiene que conocer. Y con ese corpus teórico la decisión no es del grupo de expertos, es de los centros educativos, de la comunidad docente de cada centro.

Pero antes de tomar la decisión tiene que haber un corpus teórico aprobado por la comunidad elaborado por expertos multidisciplinares que se haga llegar a todos los centros, a todas las familias, con un lenguaje claro y meridiano y exponiendo lo que sabemos y esas evidencias.

¿Cuál es la ventaja de la ciencia? Que nos hace estar continuamente en duda. Como decía Einstein: la ciencia es lo que descubren los genios de una generación que para los idiotas de la generación siguiente es absolutamente normal.

Por lo tanto, tenemos con tomar la decisión con base científica sabiendo que sabemos lo que sabemos pero desde todas las aristas; esta es una condición imprescindible bajo mi punto de vista.

Respuesta de Xavier Martínez Celorrio

Ayer hablé a la parte final sobre la gobernanza de la decisión.

Debería ser un debate muy fundamentado y poder contar con información de calidad y con la evidencia encima de la mesa. Yo creo que costaría mucho encontrar evidencias a los que defienden la jornada continuada sin plantear ningún otro tipo de cambio pedagógico. Efectivamente si estás quitando ese ladrillo de esa arquitectura hay que establecer qué responsabilidad pública va a asumir el docente con ese planteamiento de proyectos educativo de centro para que ese centro entre en el siglo XXI.

Cuando hay elecciones sindicales hay cierta presión con este proceso. Es necesario evitar daños y construir un proceso verdaderamente sano y saludable, un proceso transparente.

Las familias no tienen toda la información por ejemplo cuando se dice que primera hora está el alumnado más concretado y trabaja mejor; sin embargo, no hay ninguna evidencia sobre este tema. Es una ocurrencia.

Se recurre a este tipo de ocurrencias o de divagaciones sin fundamento; nos tenemos que ahorrar ese tipo de procesos que al final dañan el clima social.

Si vamos a abrir este proceso de cambio de jornada tenemos que saber a qué nos enfrentamos. Hay que tener en cuenta que otros horarios son posibles y por tanto no nos encerremos en sobre todo hacer más de lo mismo de forma comprimida por las mañanas porque a un sector del profesorado le interesa terminar la jornada antes o tener el menor contacto posible con el aula porque a lo mejor es ese el problema que no se está abordando en este debate sobre los horarios y sobre la jornada.

Respuesta de José Luis Bernal Agudo

Comparto las ideas de mis compañeros, voy a añadir tres ideas muy sencillas. Navarra tiene la oportunidad de decidir sobre cuestiones que otras comunidades autónomas ya han afrontado con anterioridad. Dispone de ejemplos como pueden ser las comunidades de Extremadura y Aragón que ya han pasado por este proceso y disponen de datos interesantes que sería interesante compartirlos y que ayudarían a tomar decisiones lógicamente adecuadas al contexto de Navarra.

Por otra parte, hay que cuidar especialmente los procesos de comunicación. A los centros les tiene que llegar la información no en forma de mensajes breves sino de una manera clara, razonada y suficientemente extensa. Deberíamos evitar aquellos mensajes con ideas ya contaminadas por intereses personales o profesionales, como he comentado en la ponencia de ayer, y poner encima de la mesa lo que de verdad surge de los diferentes informes investigaciones llevados a cabo, no lo que interesa a un grupo determinado.

Asimismo, con la pandemia hemos acelerado todos los procesos tecnológicos de comunicación, que podríamos aprovechar para utilizarlos en este proceso.

Pregunta 3

En las jornadas se ha hablado de la importancia del papel del Estado y las administraciones en el tema. Ayer en la primera ponencia se puso como ejemplo Alemania y las inversiones realizadas, se habló de las implicaciones socioeconómicas que puede tener un cambio en la jornada escolar a nivel de alimentación, de conciliación familiar, repercusiones en los ingresos familiares, en el trabajo de las mujeres, etc… Parece que estamos ante una "cuestión de Estado", pero ¿Cómo de lejos creéis que estamos de creérnoslo y de pensar que esta decisión no es algo relativo exclusivamente del ámbito educativo? Y si la decisión es tan importante en sus consecuencias, ¿en manos de quién debe estar?, ¿de los centros escolares o de la administración?

Respuesta de José Luis Bernal Agudo

El tema que está encima de la mesa, no solamente en los centros escolares sino sobre todo en la sociedad en general, es el tema de los horarios. Es un reto a debatir y afrontar por toda la sociedad.

Pienso que las administraciones educativas tienen que poner un marco que sea claro y que permita a los centros, o mejor dicho a la comunidad escolar de cada centro, tomar decisiones en torno a la jornada escolar. Este marco, ni demasiado estricto ni demasiado abierto, contemplaría las reglas del juego en el que se van a mover los centros, que en el desarrollo de su autonomía deberían decidir. Cómo se puede concretar esto, aquí es donde entra la complejidad del tema. Por eso, insisto en que la comunidad de Navarra podría fijarse en otras comunidades que ya han pasado por este proceso y analizar todos aquellos factores que han podido funcionar mejor o peor.

En cualquier caso, pienso que la decisión final tendría que estar en las comunidades escolares de cada uno de los centros.

Respuesta de Gonzalo Pin Arboledas

Desde la Federación Española de Sociedades de Medicina del Sueño hemos hecho una propuesta global a nivel de horarios que se ha presentado ya en la Comisión Parlamentaria.

El tema es global; es un problema de política de estado porque no es solo la Consellería, el Ministerio de Sanidad, el Ministerio del Trabajo, el Ministerio de Hacienda sino que son todos. Yo creo que estamos empezando la casa por el más débil. Tú cambias la jornada laboral de los profesores y la jornada escolar de los niños pero es que la jornada laboral de los demás no las cambias. Es muy complicado esto; entonces tiene que haber una ley global de horarios, que ya

está hecha, en la que hemos participado mucha gente interdisciplinar de este país e incluso asesores externos, que llevamos más de un año y pico trabajando en ella y que la dirige la Comisión de Barcelona de la Salud de Horario. Por lo tanto, la respuesta es que es un tema de estado porque necesitamos un enfoque global de todo el país. Incluso te diría más, es un problema de Europa. No es solo un problema educativo, sanitario o laboral, sino que es un problema de concepto de sociedad. No es un problema de que yo quiero una jornada laboral de cuatro días a la semana tantas horas, sino que es algo mucho más intenso que nos va a dar una sociedad de calidad de vida futura.

No es problema de contar horas es problema de contar mentes, bajo mi punto de vista, y eso exige una decisión de Estado.

Respuesta Xavier Martínez Celorrio

No podemos volver al pasado del modelo centralista jacobino. Por ejemplo, es famosa la anécdota del ministro de Educación de Francia que en los años 50 decía que un lunes a las 9 de la mañana todos los niños franceses estaban haciendo en ese momento matemáticas de 3º y van por el tema 4.

Ese modelo hipercentralizado es para una sociedad homogénea, patriarcal y donde solamente trabajaban mayoritariamente los hombres y las mujeres estaban relegadas a tareas del hogar. Ese modelo de sociedad ya no va a volver a existir.

Actualmente hay múltiples demandas en una sociedad diversificada lo que implica una mayor complejidad social donde los dilemas de decisión serán más complejos.

Hay que encontrar el punto de equilibrio a la hora de tomar de decisión que es difícil de encontrar pero efectivamente, en este caso Navarra, tiene que establecer un marco general velando sobre todo por la equidad y por la igualdad de oportunidades. En muchas comunidades autónomas se ha llevado a cabo procesos no evaluados como por ejemplo en Cataluña donde nos pasamos a jornada compactada en la secundaria con la promesa de que eso se iba a evaluar y jamás se supo de aquello nunca más.

Hay que tener en cuenta otro factor; por ejemplo en Cataluña el 40% de los institutos públicos lo que hacen es agrupar por nivel de capacidad a los alumnos, es decir, el aula A de los buenos, el aula B de los medianos y el aula C de los problemáticos. Eso es anticonstitucional, es ilegal pero está consentido desde inspección. Esto afecta enormemente a la equidad porque está reproduciendo una estructura de una enorme desigualdad y de injusticia pero es que encima se eliminaron los comedores escolares en la ESO y entonces se perdió todo ese capital social, todo ese capital de actividades que convertían el Instituto por las tardes en un centro cultural, en un centro juvenil y hemos convertido

al menos en Cataluña los institutos en centros de rendimiento académico que están desarrollando un carrusel de asignaturas que muchas veces no tienen ni sentido porque no hay una lógica o una racionalidad detrás; por tanto la Comunidad Autónoma, en este caso el Gobierno de Navarra, tiene que acordar un marco general donde se preocupe especialmente por las condiciones de equidad que implique garantizar entre otras cosas el tema de comedores, garantizar el acceso equitativo a las actividades extraescolares entendiéndolas como actividades enriquecedoras del currículum porque el currículum no ha de ser exclusivamente el lectivo, el currículum es todo.

La experiencia más interesante qué hay en Cataluña es la experiencia de Educación 360 grados donde los municipios colaboran como Ciudades Educadoras con las escuelas y con los institutos. Hay mucho tejido asociativo y efectivamente el currículum es una visión global de 360 grados. Esto implica un modelo de escuela con jornada a tiempo completo donde se enriquece lo lectivo con lo no lectivo.

Hay ayuntamientos como Martorell por ejemplo que ha garantizado para todo el alumnado del municipio que las actividades extraescolares sean gratuitas. Otros colegios de Barcelona han garantizado universalizar gratuitamente para los colectivos más desfavorecidos las extraescolares.

Por lo tanto, hay que repensar en términos globales cómo puede ser una educación 360.

La autonomía de centro se ha de ejercer pero siempre con esa actitud experimental de probatura que transforme el modelo escolar en una ventana de oportunidad que, como decía Gonzalo, no deberíamos desaprovechar.

Pregunta 4

Algunos centros concertados en los que están presentes todas las etapas educativas ya se comparte la experiencia de un tipo de jornada escolar en infantil y primaria y otro tipo de jornada, en este caso continua, en secundaria y bachiller. ¿Podemos tener lecciones que aprender sobre lo que funciona bien o mal en esas etapas a la hora de decidir? ¿Qué hay de diferente en las etapas de los mayores para que el debate no se traslade a ellas? ¿Hay que replantearse también el tipo de jornada en esas etapas?

Respuesta de Jose Luis Bernal Agudo

Lo ideal sería que según las edades de los alumnos se podrían plantear diferentes horarios, estructuras… porque los alumnos a diferentes edades tienen diferentes necesidades y dinámicas distintas.

En Aragón se están imponiendo poco a poco los denominados centros integrados, donde están al mismo tiempo y en el mismo centro los alumnos desde Infantil a Secundaria. Personalmente, soy partidario sobre todo en las edades desde 3 a 14 años de que los centros sean más bien pequeños, manejables, familiares… Estos centros integrados se convierten en unos macrocentros con una organización complicada de planificar, donde la flexibilidad curricular, de horarios… va a ser siempre una excepción.

Por otra parte, los centros de secundaria actualmente son un carrusel de asignaturas y de profesores que los alumnos van recibiendo a lo largo de cada día y que hace que tanto para los profesores como para los alumnos sea una realidad difícil afrontar de modo lógico y pedagógico.

Lo que crítico o aquello a lo que me refiero no es el horario, es la estructura y organización de la etapa de secundaria y a veces, por desgracia, también de la primaria. No se trata de un horario u otro, lo primero que hay que afrontar y solucionar bien es la propia organización y estructura sobre todo de la educación secundaria. La organización de asignaturas por ámbitos que propone la nueva ley es una de las opciones interesantes de cara al futuro.

Respuesta de Gonzalo Pin Arboledas

Yo doy clase en el EVES, que son centros de formación continuada del profesorado, y a veces preguntó cómo como eligen la distribución de los horarios. Una persona que era profesor de matemáticas me dijo que por antigüedad y que él elegía el horario a primera hora por qué el alumnado está más atento. Me decía que sabía que estaban atentos porque hay mucho silencio. Y me decía que no iban muy bien en esa clase.

Sin embargo, en las aulas a las 11 de la mañana hay jaleo, pero porque ya están despiertos.

Por lo tanto, yo creo que los horarios, en concreto de bachiller, están hechos contra natura a un reloj biológico retrasado. El adolescente tiene su reloj biológico mucho más sensible a la luz por la noche que por la mañana. Se retrasa más todavía por la noche si está con tecnología. En un estudio que se hizo en Valencia un adolescente por término medio recibe cuatro mensajes de teléfono a la noche sin embargo, es menos sensible a primera hora de la mañana. El ir para el adolescente andando a clase es poco eficaz.

Por otro lado, en el cerebro del adolescente se producen unos cambios muy interesantes que consiste en que aumenta mucho la conexión entre las neuronas de la parte afectiva del cerebro de tal manera que cuanto más está desarrollando esa parte es más sensible al déficit crónico de sueño. Un adolescente que tiene déficit crónico de sueño desarrolla menos esa parte afectiva.

No sé por qué pero resulta que la inmensa mayoría de las alteraciones de salud mental tienen su inicio en la época periadolecente.

Yo creo que lo hacemos al revés, es decir, el adolescente tendría que entrar a las 9:00. De un estudio realizado en Estados Unidos, que no es el único estudio que hay, se dedujo que el 88,8% del tiempo extra que tiene el adolescente lo utiliza para dormir, porque se levanta más tarde no porque se acueste antes.

Un dato biológico importante que determina cuándo empieza la adolescencia es cuando empieza a retrasarse la secreción nocturna de melatonina; cuando empieza a retrasarse el ritmo circadiano empieza la adolescencia y acaba la adolescencia cuando vuelve a recuperar la secreción nocturna melatonina a la época anterior.

Por lo tanto, tenemos datos biológicos que nos están diciendo que lo estamos haciendo al revés. Yo pienso que el niño hasta los cinco años tiene que tener la oportunidad de dormir la siesta y el adolescente debería tener la oportunidad de levantarse más tarde porque no vamos a conseguir que se acueste más pronto porque biológicamente no lo va a hacer. Decirle a un adolescente que se acueste a las 11 de la noche es como si a nosotros nos dicen que nos acostemos a las 7 de la tarde.

Respuesta Xavier Martínez Celorrio

La mayoría de los horarios los elige el profesorado en función de la antigüedad y normalmente en función del prestigio. Verás asignaturas como matemáticas que tienen que ir siempre por delante de otras como las artes o de otras asignaturas que en esa estructura cognitiva tan antigua y tradicionalista no deja que aparezca lo renovado y lo nuevo.

Estamos hablando de relaciones de poder y, por tanto, es un tema que pone encima de la mesa cuáles son las relaciones de poder o la micropolítica que hay en la escuela, cómo se gobiernan las relaciones de poder y las asimetrías en las escuelas.

Yo creo que aquí, en Navarra, el proceso va a ser más maduro, más pacífico y sereno que en otros territorios donde se ha enconado demasiado el debate.

Pienso que la propia sociedad navarra es mucho más educada, más sensata y hemos aprendido de esas malas experiencias y esas relaciones autoritarias que están ya superadas, pero en el fondo estamos hablando de relaciones de poder.

Mahai-ingurua

Eskolaldiari buruzko solasaldia

Moderatzailea: Cristina Bayona Sáez. Nafarroako Unibertsitate Publikoko katedraduna.

Esku hartuko dutenak: Jose Luis Bernal Agudo. Pedagogiako doktorea. Zaragozako Unibertsitateko irakasle titularra. Xavier Martínez Celorrio. Bartzelonako Unibertsitateko Hezkuntzaren Soziologiako irakaslea. Gonzalo Pin Arboledas. Valentziako Pediatria Elkartea. Loaren Unitateko lantaldearen burua eta Pediatria Zerbitzuko koordinatzailea (Valentziako Quirón Salud Ospitalea)

1. galdera

Jardunaldi hauen hasieran azaldu zen bezala, eskola-jardunaldiari buruzko eztabaida egiteko, ikasleak, haurrak, jarri behar dira erdigunean. Hiru ponentzietan ikusitakoaren arabera, jardunaldi motari buruzko eztabaida hainbat ikuspegitatik landu daiteke:

a. Ikuspegi sozioekonomikoa, zeinak aintzat hartzen baititu kulturaren, ekitatearen eta gizarte-ongizatearen arloko gaiak; ikuspegi hori batez ere lehenbiziko ponentzian ageri da.
b. Alderdi pedagogikoetan oinarritutako ikuspegia; batez ere bigarren ponentzian ageri da.
c. Osasun-gaietan oinarritutako ikuspegia; batez ere hirugarren ponentzian ageri da.

Gustatuko litzaidake zuetako bakoitzak defendatzea ea bere ikuspegiak edo ikuspuntuak izan behar duen garrantzitsuena eskola-jardunaldiari buruzko erabakia hartzerakoan, eta esatea nola bateratu daitezkeen hiru ikuspegiak.

Jose Luis Bernal Agudoren erantzuna

Diziplinarteko ikuspegia izan behar du, zeharkakoa... Eta ikuspegi sozialetik, pedagogikotik eta osasunekotik heldu behar zaio. Arazo konplexua da, eta, beraz, ezin du konponbide sinple eta errazik izan, arazo konplexuetarako konponbide errazak planteatzen dituzten populismoek egin ohi duten bezala.

Beharrezkoa da honako hauek aplikatzea, bai lanaldi jarraituan, bai lanaldi zatituan: antolaketa ona, planteamendu metodologiko onak (egun gastatuegi daudenak, hainbestetan mahai gainean jarri eta gutxitan gauzatzearen ondorioz), guztion beharrak kontuan hartzen dituzten eskolaz kanpoko jarduerak hausnartzea, janariaren bidez zaintzea, etab.

Xavier Martínez Celorrioren erantzuna

Argi dago asko hausnartu ondoren eta diziplina anitzeko ikuspegi batetik hartu behar direla erabakiak.

Eskolaldi jarraituaren edo zatituaren arteko eztabaida oso estua da, eta beste eztabaida garrantzitsu batzuk bazter uzten dira. Adibidez, gai hauek: eskolan denbora hobeki aprobetxatzea, eskolatik irten eta naturan murgiltzea, eta abar. Pandemian, Bartzelonan eta beste hiri handi batzuetan, zenbait ikastetxek kanpoaldean ematen zuten eskola: parkeetan, lorategietan eta abarretan. Esperimentazio xume horrek ez du aurrera egin, eta eskola deitzen dugun instituzioan sartu gara berriz. Gizarteak eginkizun gehiegi eskatzen dizkio instituzio historiko horri, gure frustrazio guztiak, gure eskakizun guztiak, eta gure antsietate kolektibo eta sozial guztiak eskolaren gainean jartzen ditugulako. Gure ustez, eskolak konpondu beharko lituzke arazo sozial guztiak. Hausnarketa serioa egin beharko genuke, eskola instituzioak sozializazio-esparru berri horretan benetan zer ekarpen egitea nahi dugun jakiteko; izan ere, sozializazio-esparrua erabat aldatu da, gurasoen belaunaldiarena oso bestelakoa baitzen, eta gainditu egiten gaitu.

Haurrentzako ikaskuntza-denbora, batez ere Haur eta Lehen Hezkuntzakoentzat, iraunkorra da, eguneko 24 orduetan ikasten baitute. Baina ira-

ganetik datorkigun eskola instituzioak bestelako denbora-egitura du: fabrika, tailer eta lantokiarena. Hau da, irakasleei ematen zaien edo irakasleek beraiek ematen duten antolaketa taylorista tailer edo fabrika batena da, curriculum-sarearen edo ordutegiaren aldetik. Beraz, ez dugu gauza handirik ikasi, ezagutzaren gizarteak planteatzen dizkigun exijentzia handiagoei dagokienez; izan ere, gizarte azeleratu honetan lo egitea denbora galtze hutsa bihurtzen da. Denborak emankorra izan behar du. Orain dugun irakasgaien karrusela benetan irrazionala da ebidentzia zientifikoen ikuspuntutik. Bigarren Hezkuntzako neska-mutilek eskolaldi trinkoa izateak, 08:00etatik 14:00etara, eragin handia du osasunean eta atsedenean; agian emaitza onak ekarriko ditu PISAn, baina ez ditu konpontzen arazo sozial sakonak. Ordutegien eta eskolaldiaren pieza ukitzea ez da hain erraza, LEGOren pieza bat mugitzeak behartzen zaituelako irudi osoa erabat birplanteatzera.

Ez da erraza eztabaida mugatzea eskolaldi jarraituaren edo zatituaren artean hautatzera. Zer planteatzen da eskolaldi trinko gisa? Birmoldaketa bat egonen al da? Alemaniako eskolaldi osoko eskolek egiten duten hori, kronobiologiaren eta aldakortasun osoaren arabera, Gonzalok gaur bikainki azaldu digun bezala. Gure haurren benetako premietara egokituko al da? Ebidentziak pilatu dira horien inguruan. Zer premia edo interesetara egokituko da ordutegi hori? Ordutegia trinkotzen da betikoa egiten jarraitzeko? Orain, 2023an, 1898ko eskola bat bezala funtzionatu behar al dugu? Gizarte osoa aldatu da eta eskola-formatua ez? Eta hain zuzen orain, erabakitzeko autonomia dugunean?

Nire ustez fokua ireki behar da, eztabaida estu horretatik atera, globalki pentsatu gure haurren eta nerabeen ikaskuntza-denborez, eta ditugun desorekez ohartu.

Eztabaida bitarrak gehiegi sinplifikatzen du afera, gustatu edo ez errealitatea askoz konplexuagoa baita. Eztabaidari heltzeko prest bagaude, ongi egin dezagun.

Onar dezagun gauzak beste modu batean egin daitezkeela, haurrak goizeko 9etan sar daitezkeela baina beste modu batean; adibidez, harrera bat eginez, eskolaldia birplanteatuz, egunean zehar zer egingo dugun argi izanez eta atsedenaldiak egokituz haurren kontzentrazio- eta arreta-orduetara.

Zergatik jarri dugu matematika goizeko 9etan? Ba oinarri zientifikorik gabeko burutaldi batengatik, zeinaren arabera matematika garrantzitsuena baita eta haurrak lehen orduan erneago baitaude. Baina hori gezurra da.

Ustez, eskola instituzioak ezagutza zientifikoak transmititzen dizkie belaunaldi berriei, baina bere antolaketa ez da ebidentzia zientifikoetan oinarritzen.

Gizartea ezin da oinarritu burutaldi, anekdota edo inpresioetan. Ahalegin kognitibo bat egin behar dugu guztiok, bai irakasleek, bai familiek, bai

hezkuntza-komunitateak, jakiteko gai konplexua dela, diziplina anitzeko begirada behar duena, eta desafioa egiten digula, tradizioa galarazten digulako, eskolaren izaera tradizionala galtzen dugulako eta bertigoa senti dezakegulako. Baina, nire ustez, egoera onean gaude esperimentatzeko eta proba positiboak egiteko.

Gonzalok esan duenez, Ameriketako Estatu Batuetan nerabeak ordu erdi geroago sartzeak eragin oso positiboa izan du; hori ebidentzia zientifiko bat da.

Jakina, aldaketak egin ditzakegu, beste herrialde askok hainbeste beldurrik gabe egiten duten bezala, aldaketa horiek itzulgarriak baitira.

Ez dira erabaki salomonikoak. Oso sartuta gaude gure kulturan, gure sozializazio historikoan eta bekatua eta erruduntasun-zentzua ezartzen dizkigun erlijio katolikoan; gainera, erlijio horrek inhibitzen gaitu eta gure burujabetza- eta erabaki-gaitasuna mugatzen dizkigu.

Eta erabakitzea egintza konplexua da, are gehiago adostasunak lortu behar dituzunean.

Beraz, nire ustez, ezin da eztabaida sinplifikatu eta zuriaren eta beltzaren arteko hautaketara murriztu. Ordutegiak hainbat modutan konbina daitezke, baldin eta irakasleak irmoki defendatzen baditu, besteak beste, nutriziorako eskubidea, eskolaz kanpoko jardueren esparru egoki bat, eta bere irakasgaitik haratago doan sozializazio-esparru oso eta aberats bat. Eta zinez uste dut arazoa hor dagoela, hau da, irakasleen esparru mentala norberaren irakasgaira ohitzen eta murrizten dela, eta ez dakitela globalki pentsatzen.

Ez gaitezen aldaketen beldur izan, halako aldaketak behar bezala kudea baitaitezke; ikusi ditugun esperientzietan (Alemanian, Portugalen...) eskolaldi osoko eskolak daude, esperimentatu eta LEGO hori guztia artikulatu ahal izan dutelako. Hain zuzen ere, ikasteko eta zaintzeko eduki estimulatzaileak eraiki, berregin edo desegin dituzte, erlaxazioa, arreta, jolasa eta hausnarketa uztartuz. XXI. mendeko eskolak hori izan behar du, ez XIX. mendeko monasterio edo fabrika bat. Nire ustez, zintzotasuna eta heldutasuna ditugu erabaki horiek indartzeko eta, orduan, José Luisek zioen bezala, gaiaren konplexutasunari heltzeko; izan ere, gaia ez da sinplea eta ez da bitarra, askoz desafiatzaileagoa da eta gauza baten edo bestearen artean hautatzea baino askoz gehiago eskatzen digu.

Gonzalo Pin Arboledasen erantzuna

Orain, osasungintzaren arloan, hormarik gabeko ospitaleez ari gara eztabaidatzen, pazienteak etxean sendatzen baitira. Jarraipena egiten dien teknologiari esker da hori posible.

Mentalitate-aldaketa horiek aukera paregabea dira bai osasunaren alorrean, bai ikastetxeetan, familien eta haurren bizi-kalitatea hobetzeko, bai eta egungo erosotasun-egoeratik ateratzeko ere.

Hizkuntza bateratu behar dugu, hizkuntzak transmititzen baitu informazioa.

Lanaldi motari buruz eztabaidatzen emaniko denbora ez da alferrik galdutako denbora; izan ere, ikasi dugu zer ez dugun egin behar, eta ikasi dugu, orobat, aprobetxatu egin behar ditugula aukera horiek; izan ere, haurrarekin lotuta dagoen orori erreparatzen badiogu, ikusiko dugu izugarri ari dela aldatzen guztia, familia ereduak, eskola motak, osasungintza eta abar. Aldaketa horiek positiboak dira; COVID-19ak pentsarazi digu guztiok elkarturik joan behar dugula. Izan ere, lehen ere erran dugu, guztion artean eraiki behar dugu Legoa.

Konpartimentutan gutxiago zatitzen ikasi beharko genuke.

Familiak funtsezko alderdia dira aldaketa horretarako bidean.

Uste dut guztiontzako aukera polita dela XXI. mendekoetatik arras bestelako eskola-eredu bat lortzea, diziplina anitzekoa eta ate irekiak dituena; agian batere hormarik gabea, haurrak berriro ere bere ingurunearekin harremana izan dezan, hagitz garrantzitsua baita hori.

2. galdera

Nahi dugu jardunaldiek hausnarketarako balio izatea eta tresna gehiago ematea eskolaldiari buruzko erabakia hartzeko orduan. Gaur egun erabaki hori ikastetxeen esku dago, batez ere irakasleen eta familien esku. Ikusi da erabakiak hainbat alderdi dituela. Zuen ustez, une honetan erabakiak hartzen ari diren agenteek informazio guztia dute ala ez? Nola helarazi ikastetxe eta familiei jardunaldietan lantzen ari garen ikuspegi hauek guztiak, erabakiak hobeki har daitezen?

Gonzalo Pin Arboledasen erantzuna

Nik uste dut beharrezkoa dela, dokumentuak prestatu edo horrelako erabakiak hartu aurretik, diziplina anitzeko aditu taldeek autonomia-erkidego bakoitzean ahalik eta alderdi gehien aztertzea. Soziologoek, hezitzaileek, pedagogoek, medikuek eta, oro har, hainbat diziplinatako adituek aritu behar dute autonomia-erkidegoei aholku ematen, eta zentro bakoitzean erabakia hartzen dutenek ezagutu behar dute adituok osaturiko corpus teorikoa. Eta, corpus teoriko horrekin, erabakia ez da aditu-taldearena, ezpada ikastetxeena, ikastetxe bakoitzeko irakasle-komunitatearena.

Baina, erabakia hartu aurretik, beharrezkoa da autonomia-erkidegoak onartutako corpus teoriko bat izatea, diziplina anitzeko adituek egina eta ikastetxe zein familia guztietara helarazia. Beharrezkoa da, orobat, argi eta garbi idatzita egotea, eta dakiguna eta ebidentzia horiek azaltzea.

Zein da zientziaren abantaila? Etengabe eginarazten digula zalantza. Einsteinek zioen bezala, zientzia zera da, belaunaldi bateko jeinuek deskubritzen dutena, eta hurrengo belaunaldiko baboentzat, berriz, erabat normala dena.

Beraz, erabakia oinarri zientifikoarekin hartu behar dugu, jakinik badugula dakigunaren berri, baina alderdi guztietatik. Eta hori, nire ustean, ezinbesteko baldintza da.

Xavier Martínez Celorrioren erantzuna

Atzo azken zatian erabakiaren gobernantzari buruz hitz egin nuen.

Eztabaidak oinarri sendoak izan beharko lituzke, eta kalitatezko informazioa eta ebidentziak eduki beharko genituzke. Nire ustez, eskolaldi jarraitua defendatzen dutenek nekez aurkeztuko lituzkete ebidentziak, bestelako aldaketa pedagogikorik planteatu gabe. Hain zuzen ere, eraikinetik adreilu hori kentzen bada, irakaslearen erantzukizun publikoaren maila ezarri behar da, ikastetxearen hezkuntza-proiektu horri dagokionez, ikastetxe hori XXI. mendean sar dadin.

Hauteskunde sindikalak daudenean nolabaiteko presioa dago prozesu horrekin. Beharrezkoa da kalteak saihestea eta prozesu benetan osasuntsu eta gardena gauzatzea.

Familiek ez dute informazio guztia; adibidez, batzuek diote ikasleak lehen orduan gehiago kontzentratzen direla eta hobeki lan egiten dutela, baina ez dago ebidentziarik horretan. Burutaldi bat da.

Horrelako burutaldi edo dibagazio funsgabeak erabiltzen dira batzuetan; horregatik, horrelako prozesuak saihestu behar ditugu, azkenean giroa kaltetzen baitute.

Eskolaldia aldatzeko prozesu hori irekitzen badugu, jakin behar dugu zeri egiten diogun aurre. Kontuan izan behar da beste ordutegi batzuk ere posible direla, eta, beraz, ezin dugu gauza bera egin modu konprimituan, goizean soilik, irakasleen sektore bati eskolaldia lehenago amaitzea edo ikasgelan ahalik eta denbora laburrena igarotzea interesatzen zaiolako, agian hori delako lan

tzen ari ez den arazoa ordutegiei eta eskolaldiari buruzko eztabaidan.

Jose Luis Bernal Agudoren erantzuna

Bat nator aurretik aritu direnen ideiekin, baina, hiru ideia oso erraz gehituko ditut. Nafarroak aukera du beste autonomia erkidego batzuek lehendik ere jorratu dituzten gaiei buruz erabakitzeko. Zenbait adibide ditu, hala nola Extremadura eta Aragoikoak; izan ere, autonomia erkidego horiek dagoeneko igaro dira prozesu horretatik, eta datu interesgarriak dituzte, partekatzea merezi dutenak eta lagungarriak izanen liratekeenak Nafarroaren testuingururako erabaki egokiak hartzeko.

Bestalde, bereziki zaindu behar dira komunikazio prozesuak. Ikastetxeei informazioa helarazi behar zaie, ez mezu labur gisa, baizik eta modu argi, arrazoitu eta behar bezain zabalean. Ideia batzuk jada interes pertsonalekin edo profesionalekin kutsatuak badaude, hobe da horiek ez erabiltzea gure mezuetan, atzoko hitzaldian aipatu nuen bezala, eta mahai gainean jarri beharko genuke egindako ikerketa txostenek benetan diotena, ez talde jakin bati interesatzen zaiona.

Era berean, pandemiarekin, komunikazioko prozesu teknologiko guztiak bizkortu ditugu, eta horiek aprobetxa genitzake prozesu horretan erabiltzeko.

3. galdera

Eskolaldiari buruzko erabakia hartzeko esparruaz hizketan jarraituko dugu. Atzo ere aipatu zen Estatuak horretan guztian duen zeregina, edo administrazioek eta gobernuek duten zeregina. Alemaniako adibidearekin, egindako inbertsioari buruz hitz egin zen, eta halaber, ikuspegi sozioekonomikoago horretatik, esan zen balitekeela eskolaldi aldaketak elikaduran garrantzia izatea edo errenta-maila baxuenetako familiendako arazotsua izatea; familia-kontziliazioaz ere hitz egin zen, balitekeela eragina izatea emakumeen lanean edo familiaren diru-sarreretan; azken batean ekitatea deritzogunaz hitz egin zen. Eskolaldiaren gaia: estatu-arazo? Oro har gizarte osoari eragiten dio? Erabakia hain garrantzitsua bada, nork izan behar du eskolaldiaren gaineko erabakia hartzeko ahalmena?

Jose Luis Bernal Agudoren erantzuna

Ordutegien gaia pil-pilean dago, ikastetxeetan ez ezik, gizarte osoan ere. Gizarte osoak eztabaidatu eta aurre egin behar dio erronka horri.

Nire ustez, hezkuntza administrazioek esparru argi bat ezarri behar dute, ikastetxeei, edo hobeki esanda, ikastetxe bakoitzeko hezkuntza komunitateari, eskolaldiari buruzko erabakiak hartzeko aukera emanen diena. Esparru hori ez litzateke ez zorrotzegia ez irekiegia izanen, eta barnean hartuko lituzke ikastetxeen jokoaren arauak, bakoitzak bere autonomia baliatuz erabaki beharko lituzkeenak. Hori nola zehaztu daiteke? Hortxe dago gaiaren konplexutasuna. Hori dela eta, berriro diot Nafarroak prozesu horretatik igaro diren beste autonomia erkidego batzuei erreparatu beharko liekeela, eta hobeki edo okerrago funtzionatu duten faktore guztiak aztertu beharko lituzkeela.

Nolanahi ere, nire ustez, ikastetxe bakoitzeko eskola komunitateak hartu beharko luke azken erabakia.

Gonzalo Pin Arboledasen erantzuna

Loaren Medikuntzako Elkarteen Espainiako Federazioak proposamen orokor bat egin du ordutegiei dagokienez, eta dagoeneko aurkeztu da Parlamentuko Batzordean.

Gaia globala da; estatu-politikako arazo bat da, ez baita soilik departamentu baten auzia, Osasun Ministerioarena, Lan Ministerioarena, Ogasun Ministerioarena... Baizik eta guztiena. Nik uste dut ahulenez aitzina hasi dugula etxea. Aldatu dituzu irakasleen lanaldia eta haurren eskola-jardunaldia, baina ez duzu aldatu gainerakoen lanaldia. Oso kontu zaila da hori; beraz, ordutegiei buruzko lege orokor bat eduki behar da. Eta eginda dago berez: herrialde honetako hainbat diziplinatako jendea aritu gara, baita kanpoko aholkulariak ere. Urtebete pasatxo daramagu harekin lanean, Ordutegi Osasunaren Bartzelonako Batzordeak zuzendurik. Beraz, erantzuna da estatu osoari eragiten dion gaia dela, eta herrialde osoaren ikuspegi globala behar dugula. Gehiago ere erranen nizuke, Europako arazo bat da. Ez da hezkuntza-, osasun- edo lan-arazo hutsa, gizarte-kontzeptu baten auzia baizik. Kontua ez da nik astean lau orduko jardunaldia nahi dudala, egunean hainbeste ordu eginda, baizik eta askoz ere auzi mardulagoa da; etorkizuneko bizi-kalitatea emanen dio gizarteari.

Ez da orduak kontatzearen arazoa, baizik eta buruak kontatzea, nire ustez, behintzat. Eta horrek estatu-erabaki bat eskatzen du.

Xavier Martínez Celorrioren erantzuna

Ezin gara eredu zentralista jakobinora itzuli. Adibidez, ospetsua da Frantziako Hezkuntza ministro baten anekdota; izan ere, 50eko hamarkadan esan zuen astelehenean goizeko 9etan Frantziako haur guztiak 3. mailako matematika ikasten ari zirela, 4. gaia zehazki.

Eredu hiperzentralizatu hori gizarte homogeneo eta patriarkal baterako da, non gizonek etxez kanpo egiten baitute lan eta emakumeek etxean. Gizarte-eredu hori ez da berriz existituko.

Gaur egun, eskaera ugari daude gizarte dibertsifikatu batean, eta horrek konplexutasun sozial handiagoa dakar berekin, non erabaki-dilemak konplexuagoak diren.

Oreka-puntua aurkitu behar da erabakia hartzerakoan. Zaila da hori aurkitzea, baina, hain zuzen ere, Nafarroak esparru orokor bat ezarri behar du, batez ere ekitatea eta aukera-berdintasuna zainduz. Autonomia-erkidego askotan, ebaluatu gabeko prozesuak egin dira; adibidez, Katalunian, Bigarren Hezkuntzan eskolaldi trinkora pasatu ginen, hori ebaluatuko zela esanez, eta inoiz ez da egin.

Beste faktore bat ere hartu behar da kontuan; adibidez, Katalunian institutu publikoen % 40k gaitasun-mailaren arabera taldekatzen dituzte ikasleak;

hau da, hoberenak A gelara doaz, arruntak B gelara eta problematikoak C gelara. Hori Konstituzioaren aurkakoa da, legez kontrakoa, baina Ikuskaritzak onartzen du. Horrek izugarri kaltetzen du ekitatea, desberdintasun eta bidegabekeria handiko egitura bat erreproduzitzen duelako; horretaz gain, DBHko eskola-jantokiak kendu egin ziren eta kapital sozial handi bat galdu zen, arratsaldeetan institutua kultura edo gazte zentro bilakatzen zelako, eta, Katalunian, behintzat, institutuak errendimendu akademikoko zentro bihurtu ditugu, askotan zentzurik gabeko irakasgaien karrusel bat garatzen ari direnak, logikarik edo arrazionaltasunik ez dagoelako; beraz, autonomia-erkidegoak, kasu honetan Nafarroako Gobernuak, esparru orokor bat adostu behar du, non ekitate-baldintzak bereziki zaindu behar baitira, besteak beste, jantokiak eta eskolaz kanpoko jardueretarako sarbide ekitatiboa bermatzeko; izan ere, jarduera horiek curriculuma aberasten dute, curriculuma ez baita soilik eskola-curriculuma: dena da curriculuma.

Katalunian dagoen esperientziarik interesgarriena Hezkuntza 360 gradutan da, non udalerriek eskolekin eta institutuekin batera lan egiten dute, hiri hezitzaileak diren aldetik. Elkarte-sarea indartsua da, eta curriculuma 360 graduko ikuspegi globala da. Horrek esan nahi du eskola-ereduak eskolaldi osoa izan behar duela, eta eskolak eskolaz kanpoko jarduerekin aberasten direla.

Udal batzuek (Martorell, adibidez) bermatu dute ikasle guztientzat eskolaz kanpoko jarduerak doakoak izatea. Bartzelonako beste ikastetxe batzuek bermatu dute egoera ahulenean dauden kolektiboentzat eskolaz kanpoko jarduerek doakoak izatea.

Beraz, modu globalean birpentsatu behar da nola ikus daitekeen hezkuntza 360 gradutan.

Ikastetxearen autonomia gauzatu behar da, baina beti probatzeko jarrera esperimental horrekin, eskola-eredua aukera-leiho bihurtuz; Gonzalok zioen bezala, ezin dugu aukera hori galdu.

4. galdera

Ikastetxe batzuek eskolaldi jarraitua dute jadanik Haur Hezkuntzatik Batxilergoraino, beste batzuek Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan baino ez daukate ezarria, eta beste batzuek Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan. Loaren zikloen ordutegiei buruz aritu gara, bai haurrei bai nerabeei dagokienez... Zer iruditzen zaizue hori guztia? Adinaren arabera ordutegi desberdinak plantea daitezke?

Jose Luis Bernal Agudoren erantzuna

Egokiena litzateke, ikasleen adinaren arabera, ordutegi eta egitura desberdinak planteatzea, besteak beste, adin desberdinetako ikasleek premia eta dinamika desberdinak dituztelako.

Aragoin, pixkanaka-pixkanaka, ikastetxe bateratuak ezartzen ari dira. Ikastetxe horietan, aldi berean eta ikastetxe berean daude Haur Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara bitarteko ikasleak. Nik neuk nahiago dut, batez ere ikasleak 3 eta 14 urte artekoak direnean, ikastetxeak txikiak, maneiagarriak eta familiakoak izatea. Azkenean, ikastetxe bateratu horiek ikastetxe erraldoi bihurtzen dira, eta horietan zaila da antolamendua planifikatzea eta curriculumaren ordutegien eta abarren malgutasuna salbuespena izanen da beti.

Bestalde, Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak eguneroko irakasgai eta irakasleez beteriko karrusel bat dira gaur egun, eta, horren ondorioz, bai irakasleentzat, bai ikasleentzat, zaila da horri logikoki eta pedagogikoki aurre egitea.

Kritikatzen dudana edo aipatu nahi dudana ez da ordutegia, baizik eta Bigarren Hezkuntzaren egitura eta antolaketa, eta, batzuetan, tamalez, Lehen Hezkuntzarenak ere bai. Kontua ez da ordutegi bat edo bestea ezartzea. Izan ere, aurre egin eta ongi konpondu beharreko lehen kontuak dira egitura eta antolaketa, batez ere Bigarren Hezkuntzarenak. Lege berriak proposatzen du irakasgaiak arloka antolatzea, eta hori aukera interesgarria da etorkizunari begira.

Gonzalo Pin Arboledasen erantzuna

Nik eskolak ematen ditut Valentziako Osasun Ikasketen Ikastegian (EVES), zeinak irakasleen etengabeko prestakuntzako zentroak baitira, eta batzuetan galdetzen diet nola aukeratzen duten ordutegi-banaketa. Matematikako irakasle batek behin esan zidan antzinatasunaren arabera egiten zutela, eta berak goizeko lehen orduak aukeratzen zituela, ikasleak adiago egoten direlako. Esaten zidanez, isilago egoten direlako daki adiago daudela. Horrekin batera, esan zidan ikasgela horretan ez zebiltzala oso fin.

Aldiz, 11:00etan iskanbila handiagoa izaten dela ikasgeletan, ordurako esna egoten direlako.

Beraz, nik uste dut ordutegiak –eta, zehazki, Batxilergoaren kasuan– naturaren kontra eginda daudela, atzeratutako erloju biologiko baten kontra. Nerabearen erloju biologikoa argiarekiko askoz sentikorragoa da gauez goizetan baino. Are gehiago atzeratzen da gau-partean, baldin eta teknologia baliatzen badute. Valentzian egindako ikerketa batean, nerabe batek lau telefono-mezu jasotzen ditu gauez batez beste. Alabaina ez da hain sentikorra goizeko lehen orduan. Nerabea eskolara oinez joatea ez da oso eraginkorra.

Bestalde, nerabearen zerebroan oso aldaketa interesgarriak gertatzen dira: asko handitzen da garunaren zati afektiboaren neuronen arteko lotura, eta, beraz, zenbat eta gehiago garatu zati hori, orduan eta sentikorragoa izanen da loaren defizit kronikoarekiko. Loaren defizit kronikoa duen nerabe batek gutxiago garatzen du alde afektibo hori.

Ez dakit zergatik, baina osasun mentaleko alterazio gehienak nerabezaro inguruan hasten dira.

Nik uste dut kontrakoa egiten dugula; hau da, nerabeak 09:00etan sartu beharko luke. Ameriketako Estatu Batuetan egindako ikerketa batetik ondorioztatu zenez, nerabeak aparteko denboraren % 88,8 lo egiteko erabiltzen du, baina beranduago jaikitzen delako —eta ez lehenago oheratzen delako—.

Gaueko melatonina-jarioa atzeratzen hastea da nerabezaroa hasi dela zehazten duen datu biologiko garrantzitsu bat; erritmo zirkadianoa atzeratzen hasten denean hasten da nerabezaroa, eta amaitu, berriz, gaueko melatonina-jarioa aurreko garaiko neurrietara itzultzen denean.

Beraz, baditugu datu biologikoak, erraten digutenak kontrakoa ari garela egiten. Nire ustez, bost urtera arteko haurrak siesta egiteko aukera izan behar du, eta nerabeak beranduago jaikitzeko aukera izan beharko luke, ez baitugu lortuko lehenago oheratzea, ez baitu hala eginen biologikoki. Nerabe bati gaueko hamaiketan oheratzeko erratea guri iluntzeko zazpietan oheratzeko erratea bezalaxe da.

Xavier Martínez Celorrioren erantzuna

Ordutegi gehienak irakasleek aukeratzen dituzte, antzinatasunaren eta, askotan, ospearen arabera. Oro har Matematikak lehentasuna du Arteak edo beste irakasgai batzuekiko; egitura kognitibo zahar eta tradizionalista horretan, berritua eta berria ezin da agertu.

Botere-harremanez ari gara, eta, beraz, mahai gainean jartzen da zer botere-harreman edo mikropolitika dauden eskolan, nola gobernatzen diren botere-harremanak eta zer asimetriak dauden eskoletan.

Nik uste dut hemen, Nafarroan, prozesua helduagoa, baketsuagoa eta lasaiagoa izango dela beste lurralde batzuetan baino.

Nire ustez, Nafarroako gizartea askoz ere heziagoa da, zentzudunagoa, eta dagoeneko atzean utzi ditugun esperientzia txar horietatik eta harreman autoritario horietatik ikasi du; baina, funtsean, botere-harremanez ari gara.

Clausura

Gil Sevillano González
Director General de Educación del Gobierno de Navarra

Buenas tardes a todas y a todos.

Como representante, en este momento, del Departamento de Educación debo agradecer al Presidente del Consejo Escolar de Navarra y a todo su equipo la diligencia, la rapidez y la increíble gestión para organizar en un tiempo relativamente corto unas jornadas con un nivel de los ponentes absolutamente impresionante.

Quisiera también agradecer a Cristina el papel de moderadora que creo que ha facilitado tremendamente el diálogo de manera que los mensajes se han trasladado a todas las personas que estamos aquí participando de una manera clara y ordenada.

Por la parte que le toca al Departamento de Educación no quiere rehuir ninguna responsabilidad en la toma de decisiones ya que tiene un compromiso de legislatura de elaborar una norma, una Orden Foral, para establecer ese marco que permita de una manera ordenada y regulada ejercer la autonomía de gestión y de organización pedagógica de los centros.

Estamos en una sociedad muy plural, variopinta y con muchos factores diferenciales pero somos unos convencidos de que quienes mejor conocen las circunstancias de cada comunidad educativa y que están pegados a la realidad de su contexto son los propios integrantes de esa comunidad educativa. A la hora de establecer la idea compartida del Departamento con el Consejo Escolar sobre el contenido de estas jornadas estábamos totalmente de acuerdo, incluso con agentes que previamente habíamos tenido interlocuciones a nivel bilateral, de que el foco tenía que ser el niño, la niña, el alumno, la alumna que es el objetivo principal; todo lo que hagamos tiene que girar alrededor de ese pie común y social que es lo mejor para ellos. Creo que desde nuestra subjetividad, desde nuestro distinto rol en la participación en la comunidad educativa como padres, como docentes, como partícipes de la

gestión, como supervisores, tenemos visiones diferentes pero nadie tiene intereses diferentes de aquello que no sea lo mejor para nuestro alumnado. Ese es el eje central. A veces vamos por la vida quizás con unas gafas muy concretas pero lo que hemos podido apreciar o por lo menos yo he tenido la sensación en estas dos tardes de jornadas es que me he ido cambiando de gafas a medida que había una intervención o por los comentarios de las propias personas que habéis participado.

Hemos visto distintas perspectivas donde se está mirando el prisma desde una cara diferente.

El objetivo de estas jornadas yo creo que era precisamente el de tener la oportunidad de debatir, de escuchar, de abrir un melón de reflexión; creo que lo que todos tenemos también claro es que las tomas de decisiones tienen que basarse en una reflexión sobre información. La información es algo absolutamente indispensable.

El doctor Gonzalo Pin ha comentado que una de las tareas que debería hacer la administración, y estamos en eso de acuerdo, es proponer ese corpus de información y asegurar que todas las comunidades educativas, todas las personas que van a participar en la toma de decisiones tengan garantizada una formación y una información objetiva y, en la medida de lo posible, basada en evidencias científicas.

Ese es un reto que, evidentemente, tenemos que asumir y tenemos que adoptar y llevar adelante con lo que hemos iniciado.

Opino que queda por delante unos meses de reflexión tranquila.

En cuanto a la evaluación, podríamos haber pensado exclusivamente en criterios de evaluación del rendimiento académico.

En alguna de las reuniones que ya hemos mantenido con representantes de las APYMAS ya se puso sobre la mesa también que no hay que evaluar solamente el rendimiento académico y lo hemos podido ver y escuchar en estas dos jornadas. Pero sí hay que evaluar otros aspectos.

La intervención desde el punto de vista de la pediatría es algo en lo que los docentes probablemente no habíamos puesto el foco y éramos ajenos quizás también porque, como se ha comentado, es algo que se está abordando desde no hace mucho tiempo pero que nos va a obligar también a introducir en este conjunto de variables este elemento tan importante. Hemos visto en las intervenciones que abordar algo tan concreto como el cambio de jornada ya nos hace ver que igual el melón que hay que abrir tiene un tamaño más grande y, desde luego, hay que analizar todo lo que es el modelo y el sistema educativo y a lo mejor esto nos obliga y nos impulsa a ello.

Estoy convencido de que, por lo menos, con la participación de los distintos agentes intentaremos que el marco que se proponga permita que las tomas de decisiones que se adopten estén basadas al máximo en el conocimiento y desde luego poniendo en primer lugar el objetivo que es el niño y la niña. Ellos tienen que ser los beneficiados del resultado de todas las actuaciones que nosotros llevemos adelante.

Por mi parte, reiterar el agradecimiento a las ponencias; poder contar con una doctora y tres doctores de distintos ámbitos ha sido un lujo. Evidentemente son experiencias que hay que repetir.

Muchas gracias a todas y a todos por la asistencia y por la participación y las aportaciones.

Bukaera ekitaldia

Gil Sevillano González
Nafarroako Gobernuko Hezkuntzako zuzendari nagusia

Arratsalde on guztioi.

Une honetan, Hezkuntza Departamentuaren ordezkari naizen aldetik, eskerrak eman behar dizkiet Nafarroako Eskola Kontseiluko buruari eta lantalde osoari denbora labur samar batean eta hainbeste arduraz, hain azkar eta hain kudeaketa bikainaz antolatzeagatik hizlari-maila aparta izan duten jardunaldi hauek.

Era berean, eskerrak eman nahi dizkiot Cristinari, moderatzaile-lanak egiteagatik, izugarri erraztu duelako elkarrizketa, halako eran non hemengo partaide guztioi argi eta modu ordenatuan iritsi zaizkigun mezu guztiak.

Hezkuntza Departamentuari dagokionez, ez die itzuri egin nahi erabakiak hartzearen gaineko inongo erantzukizuni; izan ere, legegintzaldiko konpromisoetako bat da arau bat, foru-agindu bat, lantzea ikastetxeek beren kudeaketa- eta antolamendu-autonomia modu ordenatu eta arautuan balia dezaten ahalbidetuko duen esparru bat ezartzeko.

Gure gizartea askotarikoa da, oso ñabarra, eta faktore bereizgarri aunitz ditu, baina ziur gaude hezkuntza-komunitate bateko kideek ezagutzen dituztela ongien beren hezkuntza-komunitatearen nondik norakoak eta beren testuinguruaren errealitateari lotuak daudela. Departamentuak eta Eskola Kontseiluak jardunaldien edukien asmo partekatua finkatu genuelarik, erabat ados geunden, eta orobat zeuden ados aldez aurretik solaskide izan genituen eragileak ere, haurrak, ikasleak izan behar zuela erdigunea; egiten dugun guztia zutabe amankomun eta sozial horren inguruan egon behar du: zer den haiendako hoberena. Nire ustez, gure subjektibotasunetik, hezkuntza-komunitatean zer rol dugun, hots, guraso, irakasle, kudeaketako eragile edo ikuskatzaile garen, ikuspegi ezberdinak ditugu horren arabera, baina inork ez du inongo interesik ikasleendako hoberenaz beste. Horixe da ardatz nagusia.

Batzuetan, betaurreko oso zehatz batzuk daramatzagu gure bizitzan, baina jardunaldiko bi arratsalde hauetan ikusi ahal izan dugu, edo, nik bederen irudipen hori izan dut, betaurreko ezberdinak jantzi ditudala mintzaldi bakoitzean edo parte hartu duzuenok hitza hartu duzuen aldiro.

Ikuspuntu bat baino gehiago ikusi ditugu, gaiari alde ezberdinetatik begiratu zaio eta.

Jardunaldien helburua, hain zuzen ere, eztabaidatzeko, aditzeko parada ematea zen, nire ustez, hausnarketaren kutxa irekitzea; uste dut denok dugula argi, orobat, erabakien oinarrian informazioari buruzko gogoeta behar dugula. Informazioa erabat ezinbestekoa da.

Gonzalo Pin doktoreak adierazi du, eta horretan ados gaude, administrazioari informazio-corpus hori proposatzea dagokiola, besteak beste, eta orobat ziurtatzea hezkuntza-komunitate guztiek, erabakiak hartzen parte hartuko duten guztiek, bermatua dutela prestakuntza eta informazio objektiboa eta, ahal den heinean, ebidentzia zientifikoetan oinarriturikoa.

Erronka hori, jakina, geure gain hartu behar dugu, geure egin behar dugu eta aurrera eraman hasi dugun tokitik abiatuz.

Nire irudikoz, lasai hausnartzeko hilabete batzuk behar ditugu orain.

Ebaluazioari dagokionez, gure aukeretako bat zen errendimendu akademikoa ebaluatzeko irizpideak soilik hartzea kontuan.

Gurasoen elkarteen ordezkariekin dagoeneko egin ditugun bilera batzuetan, jada mahai gainean jarri zen ez zela soilik errendimendu akademikoa ebaluatu behar, eta halaxe dela ikusi eta entzun ahal izan dugu bi jardunaldi hauetan. Baina badira ebaluatu beharreko beste alderdi batzuk, baiki.

Pediatriaren ikuspegiaren araberako esku-hartzea ez da izan, segur aski, irakasleok fokupean jarria genuen ertza, eta agian arrotza izan zaigu zeren, aipatu den bezala, ez baita oso aspalditik lantzen ari, baina ikuspegi horrek elementu garrantzitsu hori ere aldagaien multzoan sartu beharra ekarriko digu. Parte-hartzaileak mintzatu direnean ikusi dugu eskolaldi-aldaketaren gai zehatza jorratzeko, adibidez, katramilatsuagoa den kutxa bat ireki behar dela eta, jakina, hezkuntza-ereduaren eta hezkuntza-sistemaren ertz guztiak aztertu behar direla, eta gerta liteke jardunaldi hauek gu horretara behartzea eta bultzatzea.

Bederen, seguru nago ezen, eragile guztiek parte hartuz gero, saiatuko garela proposatuko den esparrua baliagarria izan dadin hartzen diren erabakiak ezagutzan oinarritzeko ahalik eta gehiena, eta, jakina, lehen tokian jarriz gure helburua, haurra, alegia. Neska-mutilek izan behar dute guk aurrera eramaten ditugun jarduketa guztien emaitzen onuradun.

Nire aldetik, berriz ere eskerrak eman nahi dizkiet hizlariei; luxua izan da hainbat arlotako lau doktore egotea gurekin. Argi dago honelako esperientziak errepikatu egin behar direla.

Mila esker guztioi bertaratzeagatik, parte hartzeagatik eta zuen ekarpenengatik.

Clausura

Manuel Martín Iglesias
Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Buenas tardes a todas y a todos.

Espero que os haya agradado todo el debate. Tengo que decir que cuando decidimos el tema de estas jornadas el foco siempre ha sido y es el alumnado. Con ese foco y reconociendo todo lo poliédrico que es la educación y todo lo que confluye es muy interesante ver los tres puntos de vista de las ponencias.

Es verdad que desde el punto de vista del rendimiento no hay unas evidencias claras sobre un tipo de jornada u otro y las diferencias son escasas, pero sí que hay que tener en cuenta a los otros dos puntos de vista.

Creo que se ha abierto un sinfín de opiniones y de reflexiones que era el propósito y el objetivo de estas jornadas y, sobre todo, la necesidad de normalizar este debate entre la jornada continua o partida donde la idea es buscar la participación, la tranquilidad, la conjunción de todos los sectores educativos en la comunidad escolar porque es esa tranquilidad la que proporciona un mejor trabajo educativo lógicamente liderado por los equipos directivos.

Todos estos datos que aquí se han dado los tendréis disponibles no solamente colgados en la web del Consejo, sino que también los enviaremos a los centros educativos y otros agentes en formato libro.

Todas las intervenciones han tenido un nivel enorme, con unos debates sosegados y bien reflexionados.

Creo que todo debe ser evaluado, la jornada escolar también, para constatar por qué, el cómo y el cuándo. Es necesario para avanzar en la línea correcta, tener esa cultura de cara a la mejora continua, de tal manera que si algo no sale del todo como esperamos, identifiquemos las partes positivas que conviene mantener y las que no son tan positivas que conviene de alguna manera modificar.

El cambio de jornada es otra posibilidad más. Pero no hay que dramatizar, ya que tiene posibilidades siempre de revertir o der ser modificada con la eva-

luación. Con la información necesaria los sectores educativos pueden y deben debatir y analizar esta información sin intromisión de unos en otros para que no se sienta ningún tipo de presión en conjunción con la autonomía de los centros siempre dentro de un marco que se considere el positivo, considerando todas las posibilidades y reflexiones que se están viendo en estas jornadas.

Es importante que la comunidad educativa se mantenga unida, donde madres y padres estén dentro de la escuela en la toma de decisiones al igual que el resto componentes.

Para mí en estas tres patas, que son profesorado, familias y alumnado, el alumnado es la pata más gruesa que sostiene al resto, el protagonista de la educación, pero tanto familias como profesorado deben encajarse tanto en la participación como en la toma de decisiones, con un engranaje que sea participativo y anime a las familias, que son clave en un buen centro.

Que sirvan todas estas reflexiones para de alguna manera construir una mejor escuela y un avance teniendo en cuenta, como bien se ha dicho aquí, valores como la equidad, el trato a ese tema diferencial, porque la escuela debe igualar las diferencias sociales, y no provocarlas, y por lo tanto no puede faltar la lectura muchos factores, como son los patios, los comedores…claves en la organización de jornada educativa.

Quisiera agradecer la presencia de todas y todos los que estáis aquí, más todas las personas que nos están viendo de forma telemática.

Insisto en la necesidad de normalizar, ayudar, tranquilizar, reflexionar y lo importante: estos debates deben sustentarse en datos, que muchos de los se han puesto de relieve en estas jornadas, pero el Departamento debe concretarlos, y enviados a las comunidades educativas, para que todos los estamentos educativos puedan decidir dentro de su autonomía. Esta información debe estar siempre presente.

Muchísimas gracias por todas las ponencias que han sido espectaculares; estamos muy contentos de que estas personas que son importantes en todos estos campos hayan querido participar en estas jornadas.

Ha sido un también un placer contar con Cristina, miembro de CEN, que ha dirigido con maestría la mesa redonda, provocando conclusiones clave.

Reiterar que se distribuirá entre los agentes educativos el reflejo de las jornadas en cuanto lo tengamos editado y, evidentemente, a cualquiera que tenga necesidad desde el Consejo Escolar de Navarra se le proporcionarán estas conclusiones.

José Luis Bernal

Gonzalo Pin

Manuel Martín

Bukaera ekitaldia

Manuel Martín Iglesias
Nafarroako Eskola Kontseiluko burua

Arratsalde on guztioi.

Espero dut eztabaida guztia atsegina gertatu izana. Esan beharra dut jardunaldi hauen gaia erabakitzen dugunean ikasleak izaten ditugula beti ardatz. Ardatz horrekin, hezkuntza aski poliedrikoa dela onartuz eta hartan bateratzen diren ertz guztien jakitun, arras interesgarria da hitzaldietako hiru ikuspegiak azaleratzea.

Egia da errendimenduaren ikuspegitik ez dagoela ebidentzia argirik eskola-jardunaldi mota bati edo besteari buruz, eta aldeak eskasak direla, baina egia da beste bi ikuspegiak kontuan hartu behar direla.

Uste dut bidea zabaldu zaiela hamaika iritzi eta gogoetari, eta horixe zen jardunaldi hauen asmoa eta helburua; eta, batez ere uste dut normaldu beharra dagoela eskola-jardunaldi jarraituaren edo zatituaren inguruko eztabaida, asmotan harturik hezkuntza-sektore guztien parte-hartzea, lasaitasuna eta uztarketa eskola-komunitatean; izan ere, lasaitasun horrek ahalbidetzen baitu hezkuntza-lanaren hobekuntza, zuzendaritza-taldeen gidaritzapean, logikoki.

Hemen eman diren datu horiek guztiak kontseiluaren webgunean izanen dituzue eskuragarri eta, horrez gain, ikastetxeei eta beste hezkuntza-eragile batzuei bidaliko dizkiegu.

Hitzaldi guztiak ikaragarri gustatu zaizkit, baita izan diren eztabaida lasaiak eta ongi hausnartuak ere.

Uste dut dena ebaluatu beharra dagoela, kultura hori behar dugu etengabeko hobekuntza bilatzeko; hala, zerbait ez bada ateratzen guk espero bezala, bereiz dezagun zein diren mantendu beharreko alderdi positiboak eta zein diren nolabait ere aldatzea komeni den beste alderdi ez horren positibo horiek.

Eskola-jardunaldia aldatzea beste aukeretako bat da. Baina ez da dramatizatu behar; izan ere, beharrezkoa den informazioa izanik, hezkuntza-sektoreek aukera dute informazio hori eztabaidatu eta aztertzeko, batzuk besteen alo-

rretan sartu gabe, inork inolako presiorik senti ez dezan, ikastetxeen autonomiarekin bat eginik, betiere onuragarritzat jotzen den esparru baten barnean, jardunaldiotan ikusten ari diren aukera eta gogoeta guztiak kontuan hartuz.

Hori garrantzitsua da hezkuntza-komunitate batu batentzako zeinean gurasoak eskolaren barnean baitaude erabakiak hartzen, gainerako kideen gisara.

Nire irudikoz, hiru hanketan, hots, irakasle, familia eta ikasleen artean, ikasleak dira triangeluko hankarik mardulena, gainerakoei eusten diena.

Hausnarketa horiek guztiak baliagarri izan daitezela eskola hobea eta aurrerabidea eraikitzeko, aintzat harturik, hemen ongi esan den bezala, ekitatea, desberdintasunaren trataera, ezin dela alde batera utzi, eskolak desberdintasun sozialak berdintzeko joera baitu, eta orobat hartu behar direla kontuan beste faktore aunitz, hala nola jolastokiak, jantokiak, etab.

Eskerrak eman nahi dizkizuet hemen zaudeten guztioi, eta bide telematikoz ikusten gaituztenei.

Berriz diot, normalizatu, lagundu, lasaitu, hausnartu beharra dagoela, eta arras interesgarria dela datuak izatea.

Eskerrik asko hitzaldi guztiengatik, bikainak izan dira-eta denak; oso pozik gaude arlo horietan guztietan garrantzitsuak diren pertsona horiek jardunaldi hauetan parte hartu nahi izan dutelako.

Plazera izan da, orobat, Cristina gure artean izatea.

Berriz esan nahi dizuet jardunaldien edukia hezkuntza-eragileen artean banatuko dela hura editatu bezain laster, eta, jakina, Nafarroako Eskola Kontseiluak hala behar duen edonori helaraziko dizkiola ondorio horiek.

Conclusiones

Manuel Martín Iglesias
Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Tras años de debate, la organización de la jornada escolar sigue abriendo una importante polémica entre los partidarios de un horario solamente matinal (jornada continua) y el tradicional que separa dos periodos lectivos entre mañana y tarde (jornada partida). ¿Es posible averiguar qué modelo beneficia más al alumnado y al resto de la comunidad educativa, más allá de las preferencias individuales?

Los estudios de carácter más técnico no terminan de afirmar con rotundidad que un modelo sea más beneficioso que otro para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. También hemos de tener en cuenta otros factores importantes en los que puede incidir el tipo de jornada: la socialización, la adquisición de valores o el funcionamiento de los centros.

La jornada escolar matinal (continua) se ha extendido rápidamente en muchos centros públicos de toda España en los últimos 30 años. En Navarra el mapa es similar. La jornada matinal (continua) es mayoritaria en los centros públicos de Infantil y Primaria. La pandemia ha acelerado esta modalidad de jornada y es muy probable que lo siga haciendo durante los próximos años. En el curso académico 2017-2018 apenas 13 centros escolares navarros tenían jornada continua. Hoy en día son 153.

En España, en Navarra, asimismo, el debate sobre la jornada escolar que se instala en las comunidades educativas es parcial y, en ocasiones, ignora la evidencia científica al respecto. Repasamos las tres dimensiones a las que afecta la jornada escolar:

- **En el caso del alumnado**, no existe evidencia rigurosa sobre el efecto de la modalidad de jornada (dadas unas horas lectivas) sobre el rendimiento académico, aunque algunos estudios correlacionales apuntan a que la jornada completa (o partida) está asociada a mejores resultados. Lo que sí existe es evidencia abundante y robusta sobre cómo el tiempo (lectivo y no lectivo)

en la escuela supone un impacto positivo en los alumnos en términos académicos y socioemocionales; también que la jornada completa (o partida), con un almuerzo temprano y una pausa después, se adapta mejor a los biorritmos de los alumnos y mejora su salud, ciclos de sueño y bienestar.

- **En el caso de las familias**, la evidencia científica apunta a un factor clave habitualmente ignorado en España o en Navarra (clave para la igualdad de género), pero que la pandemia ha puesto de manifiesto: la escuela tiene también una función de custodia o cuidado fundamental. Cuando la escuela es a tiempo parcial, el empleo de las familias se resiente, pues dificulta que sus jornadas laborales puedan superar las 25 o 28 horas semanales. Si se tiene en cuenta los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) el efecto de la jornada matinal (continua) respecto a la jornada completa sobre el empleo de las familias. Mostramos que la jornada escolar continua tiene un efecto negativo y significativo en los ingresos y el empleo de las familias, especialmente grande para las madres, que son quienes concentran el 66,4% del impacto, lo cual contribuye a agravar las brechas de género existentes. Esto supone, además, cada año, una pérdida de 8.048 millones de euros de ingresos para las familias.
- **Con respecto al profesorado**, se trata del colectivo que más se beneficia de una jornada matinal (continua), tanto en términos de bienestar como en posibilidades de conciliación. En la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) realizada, este colectivo se muestra mayoritariamente a favor de la jornada matinal (continua); y, paradójicamente, subraya los beneficios para el alumnado y las familias (y no tanto para el profesorado mismo) como las razones principales para justificar dicha modalidad de jornada.

Tal como se observa en los centros educativos, la mayoría del profesorado prefiere la jornada continua. Esto contrasta con una valoración más positiva de la jornada partida por parte de las familias, tras varios años de debates en sus centros acaben cediendo y apoyen finalmente las jornadas matinales, y, según en qué cuestiones, por el personal administrativo y de servicios (PAS). Los colectivos de profesorado y PAS manifiestan que la jornada continua les favorece. Tienen más tiempo para sus intereses personales, como hacer deporte, practicar cualquier afición o simplemente estar en el hogar. Por el contrario, las familias ofrecen datos más contrapuestos según sus horarios laborales. Los que trabajan por la mañana expresan opiniones similares al profesorado y PAS, mientras que los que tienen la jornada partida o trabajan por la tarde son claramente más partidarios de la jornada partida.

¿Qué sabemos hasta ahora? Entre las conclusiones más destacadas de los trabajos, desarrollados durante casi dos décadas, podemos afirmar varias cuestiones esenciales que nos invitan a la reflexión:

1. La progresiva implantación de la jornada continua ha sido debida más a factores de acomodación familiar y laboral del profesorado y familias que a la búsqueda en la mejora de resultados de aprendizaje y socialización del alumnado.
2. El colectivo de profesorado y PAS ha sido el mayor impulsor del cambio de jornada. También algunos colectivos de familias que trabajan por la mañana frente a otros cuyo horario se extiende más por las tardes.
3. Las comunidades autónomas con jornada continua no han avanzado más en resultados académicos que las de jornada partida (lo justifica PISA y pruebas de diagnóstico). Aunque evidentemente son muchos los factores culturales y socioeconómicos que influyen. De hecho, existe un importante desequilibrio entre las comunidades autónomas respecto a índices de fracaso escolar o éxito en pruebas externas.
4. Las actividades extraescolares pagadas han crecido mucho más en las comunidades autónomas con jornada continua, fomentado la aparición de academias y programas municipales que intentan compensar la falta de actividad de los colegios que permanecen cerrados. Se da una caída del uso de las extraescolares gratuitas o de centro en la jornada continua. Del 40 al 25% en Valencia, o del 50 al 30% en Galicia, etc. Y los que dejan de hacer extraescolares son los alumnos más desfavorecidos. También se da una caída del uso del servicio de comedores y, por último, la jornada continua agrava la desigualdad y la segregación.
5. Se detectan más deberes en el alumnado de jornada continua.
6. La formación del profesorado no ha aumentado por las tardes en las comunidades autónomas con jornada continua.
7. En la jornada continua, el análisis cualitativo detecta más problemas puntuales en el horario de tutorías personalizadas.
8. Los centros educativos están quedando infrautilizados respecto a sus equipamientos en las comunidades autónomas con jornada continua. No obstante, ha disminuido el gasto eléctrico y se ha acortado el horario extendido del PAS.
9. El profesorado con jornada continua se mantiene más satisfecho con este horario que el que permanece en jornada partida, que desea mayoritariamente pasar a la continua.
10. Las familias que valoran más la jornada continua señalan la comodidad que les supone hacer menos viajes al centro a llevar y recoger a los niños, así

como la posibilidad de estar con ellos más tiempo por las tardes en el caso de que no trabajen.

Considerando al alumnado como el objetivo central de la política educativa, hay un enorme espacio para avanzar en el tipo de organización escolar a adoptar mediante un debate racional, basado en la evidencia científica y, a la vez, que articule espacios de consenso teniendo en cuenta a los distintos actores. Por ello, y resulta determinante, a la hora de diseñar los horarios escolares en las diversas etapas se deben tener en cuenta diferentes aspectos tanto para la salud, la conducta como el aprendizaje, el «cuándo» es tan importante como el «qué» y el «cómo». Gonzalo Pin Arboledas, un referente en la pediatría y en la medicina del sueño, transcribe la relación directa entre los problemas de sueño y el rendimiento escolar. Es decir, como **la vida escolar se debe acomodar a los biorritmos de los estudiantes**. Este ajuste a los ritmos cronobiológicos y cronopsicológicos ofrece una mejora del rendimiento escolar que permanece al menos dos años después de la instauración de esas medidas como se observan en los datos del proyecto SHASTU.

Algunas enseñanzas deberíamos aprovechar de este estudio:

- → El respeto horario a los biorritmos mejora la calidad de vida de los alumnos, su rendimiento y comportamiento haciendo más eficiente el trabajo de los educadores.
- → Mejorar el sueño en tiempo, ritmo y calidad mejora la vigilia del alumno, le permite mantener la atención, mejorar su conducta y rendimiento.
- → El comedor escolar es un arma irrenunciable para fomentar la igualdad educación nutricional.

¿Con estos datos que recomendaciones horarias se extraen?

Evidentemente otros factores deben ser tenidos en cuenta a la hora de recomendar horarios escolares. En el diseño de éstos deben participar todos los estamentos implicados en el área docente y profesionales de otras áreas (nutricionistas, sociólogos, psicopedagogos, cronobiólogos, pediatras…) que deben asesorar a la comunidad educativa a la hora de que ésta decida el tipo de horario escolar.

Después de estos tres años del estudio SHASTU y de la revisión bibliográfica se podría inferir:

- Es adecuado retrasar la hora de inicio del horario escolar para favorecer el sueño y el rendimiento.
- Las asignaturas se deben redistribuir en función del cronorendimiento del escolar.
- Tener en cuenta el pico atencional que se produce en horario de tarde.

- El horario de los exámenes es importante.
- El comedor escolar debe ser considerado un elemento educativo curricular más (especialmente en una sociedad como la nuestra en la que la obesidad infantil es una epidemia).

Estos resultados parecen **indicar la conveniencia de un horario escolar de inicio entre las 08.30 – 09.00** según las edades, con una distribución de materias en función de los momentos de mayor atención del alumnado, con respeto a los ritmos derivados de la crononutrición favoreciendo **la comida de medio día en horario de 13 a 14 y finalizando la actividad escolar alrededor de las 16.30**.

A la hora de diseñar los horarios escolares en las diversas etapas, evidentemente, se deben tener en cuenta otros factores implicados; pero sería un grave error obviar las enseñanzas derivadas de la cronobiología, la cronopsicología y la crononutrición. Para la salud, la conducta y el aprendizaje el "cuándo" es tan importante como el "qué" y el "cómo".

Otro concepto de horario, "**la escuela a tiempo completo**", en el que el ejemplo más claro a seguir es Alemania, donde se propuso cambiar el modelo organizativo de las escuelas y se implantó la llamada "escuela a tiempo completo" con el fin de elevar los resultados del alumnado. Con un equipo interdisciplinar, no sólo profesorado, este modelo se basa en la interacción y cuidados entre estudiante y docente, en hacer uso de un tiempo no lectivo libre y supervisado, en establecer un mínimo de ocho horas de clase presenciales y en la combinación de bloques lectivos y no lectivos con pausas de entre 20 y 30 minutos. Optimizan el uso efectivo del tiempo escolar con el objetivo de reforzar las competencias: Lectura y escritura, Matemáticas, Arte y Cultura, Recreación y Desarrollo Físico, así como los Procesos de la Inclusión y Convivencia Escolar. "**En Alemania se ajustan a la crono-biología de los niños y niñas. Esto ha producido una mejora en resultados en los últimos 10 años**, con diez puntos más en asignaturas como matemáticas o ciencias. Sin embargo, España ha empeorado".

Por último, dejamos constancia a los centros y a sus consejos escolares **cómo debería ser el debate** para implantar un cambio de jornada lectiva en los centros:

- El debate debe partir de un enfoque global, sin prisas, meditado, abierto, sin ocultar los intereses.
- Se debe pensar en su éxito, en la equidad y el éxito escolar, razonado con evidencias y enfocado hacia el consenso.
- Y debe ser un debate democrático y ejemplar para los escolares.
- Debe existir información permanente en los centros para todos sus estamentos por parte del Departamento de Educación.

Ondorioak

Manuel Martín Iglesias
Nafarroako Eskola Kontseiluko burua

Hainbat urtetan eztabaidatu ondoren, jardunaldiaren antolaketa oraindik ere eztabaidagai garrantzitsua da; batzuek goizeko ordutegia nahi dute (jardunaldi jarraitua); besteek, ordutegi tradizionala, goizeko saioa eta arratsaldekoa bereizten dituena (jardunaldi zatitua). Banakoen lehentasunak gainditua, ba al dago jakiterik zer ereduk egiten dien mesede gehien ikasleei eta hezkuntza-komunitateari?

Azterlan teknikoek ez dute erabat baieztatzen eredu bat bestea baino onuragarriagoa denik irakaskuntza eta ikaskuntza prozesua hobetzeko. Kontuan izan behar dugu, gainera, jardunaldi-motak eragina izan dezakeela beste faktore batzuetan, hala nola sozializazioan, ikasleek balioak bereganatzean eta ikastetxeen funtzionamenduan.

Goizeko jardunaldia (jarraitua) bizkor hedatu da Espainiako ikastetxe askotan, azken 30 urte honetan. Nafarroan antzeko mapa dugu. Goizeko jardunaldia (jarraitua) nagusi da haur eta lehen hezkuntzako ikastetxeetan. Pandemiak bizkortu egin du jardunaldi-mota horren hedapena, eta seguruenik ildo beretik jarraituko dugu datozen urteetan. 2017-2018 ikasturtean, Nafarroan, bakarrik 13 ikastetxek zuten jardunaldi jarraitua. Gaur egun, 153 ikastetxek.

Espainian, Nafarroan, hezkuntza-komunitateek jardunaldiari buruz egiten duten eztabaida partziala da eta, batzuetan, ez du gaiari buruzko ebidentzia zientifikoa aintzat hartzen. Ikus dezagun, banan-banan, jardunaldiak nola eragiten dien hiru alderdi nagusiei:

- **Ikasleei dagokienez**, ez dugu ebidentzia zorrotzik garbi ikusteko jardunaldi-motak (ikastordu kopuru jakin bat izanez gero) nola eragiten duen errendimendu akademikoan, nahiz eta bi aldagaien azterlan batzuek adierazten duten jardunaldi osoan (zatituan) emaitza hobeak lortzen direla. Nolanahi ere, ebidentzia oparo eta sendo batek erakusten du eskolan igarotako denborak (ikastorduak izan edo ez izan) inpaktu positiboa duela haurren

garapen akademikoan eta sozio-emozionalean; halaber, jardunaldi osoa edo zatitua –goizago bazkaldu, eta gero atseden hartzen delarik– ikasleen biorritmoei hobeki egokitzen zaiela, eta haien osasuna, lo-zikloak eta ongizatea hobetzen dituela.

- **Familiei dagokienez**, ebidentzia zientifikoak funtsezko faktore bat nabarmendu du, jeneralean Espainian eta Nafarroan aintzat hartu ez dena (eta funtsezkoa dena genero-berdintasunari begira). Pandemiak agerian utzi du faktore hori, eta hauxe da: eskolak funtsezko lan bat egiten duela, haurrak zaindu eta artatzen dituelarik. Izan ere, eskolan ordutegi murriztua izateak kalte egiten dio familiakoen enpleguari, jardunaldi-mota horretan zaila delako familiakoen lanaldiak astean 25 edo 28 ordu baino luzeagoak izatea. Kontuan hartzen baditugu Bizi Baldintzen Inkestako datuak, hau da, goizeko jardunaldiak (jarraituak) zer eragin duen familiakoen enpleguan, jardunaldi osoarekin alderatuta, ikusten da jardunaldi jarraituak eragin negatibo esanguratsua duela familien diru-sarreretan eta enpleguan; eragin hori nabarmenagoa da amen kasuan, horiek jasotzen baitute inpaktuaren % 66,4. Horrek, jakina, gaurko genero-arrakalak larriagotu egiten ditu. Horren ondorioz, gainera, familiek 8.048 milioi euro galtzen dituzte urtean.
- **Irakasleei dagokienez,** haiek dira goizeko jardunaldi jarraitutik onura gehien hartzen dutenak, hala ongizatearen alorrean, nola kontziliazioaren alorrean. Bizi Baldintzen Inkestan, irakasle gehienak goizeko jardunaldi jarraituaren alde ageri dira; eta, paradoxikoki, esaten dute jardunaldi hori justifikatzeko arrazoi nagusiak direla ikasleek eta familiek lortzen dituzten onurak (ez hainbeste, irakasleek berek lortzen dituztenak).

Ikastetxeetan ikusten da irakasle gehienak jardunaldi jarraituaren aldekoak direla. Familiek, aitzitik, gero eta hobeto baloratzen dute jardunaldi zatitua (nahiz eta ikastetxeetan zenbait urtez eztabaidan aritu ondoren, amore eman duten eta, azkenean, goizeko jardunaldiaren alde jarri diren); orobat egiten dute, zenbait alderdiri dagokionez, administrazioko eta zerbitzuetako langileek (AZL). Irakasleen eta AZLen kolektiboek adierazten dute lanaldi jarraitua komeni zaiela. Horrela, denbora gehiago dute beren interesetarako, hala nola kirolean aritzeko, zaletasunez gozatzeko edo, besterik gabe, etxean egoteko. Familiek, aldiz, askotariko datuak ematen dituzte, beren lan-ordutegien arabera. Goizez lan egiten dutenek irakasleen eta AZLen iritzi berak dituzte; lanaldi zatitua dutenak edo arratsaldez dihardutenak, aitzitik, lanaldi zatituaren aldekoagoak dira, argi eta garbi.

Zer dakigu, bada, oraintxe bertan? Ia bi hamarkadatan zehar egin diren lanek ondorio batzuk eman dizkigute. Horien artetik, funtsezko baieztapen batzuk ekarriko ditugu hona, elkarrekin hausnartzeko:

1. Jardunaldi jarraitua gero eta gehiago hedatu da, baina ez ikasleen ikaskuntzan eta sozializazioan emaitza hobeak lortzeko, baizik eta irakasleek eta familiek lanaren eta familiaren arteko egokitzapena lortzeagatik, batik bat.
2. Batez ere irakasleen eta AZLen kolektiboek sustatu dute jardunaldi-aldaketa. Goizez lan egiten duten familia batzuek ere bultzatu dute; arratsaldeetan lan egiten duten familiek ez bezala.
3. Jardunaldi jarraitua duten autonomia-erkidegoek ez dituzte emaitza akademiko hobeak lortu, jardunaldi zatituko autonomia-erkidegoek baino (PISAk eta diagnostiko-probek frogatzen dute hori). Nahiz eta, jakina, faktore kultural eta sozio-ekonomiko ugarik duten horretan eragina. Izan ere, desoreka handia dago autonomia-erkidegoen artean, eskola-porrotaren edo kanpoko probetako arrakastaren indizeei begiratzen badiegu.
4. Eskolaz kanpoko jarduera ordainduak askoz gehiago hazi dira jardunaldi jarraitua duten autonomia-erkidegoetan; izan ere, akademia eta udal programa gehiago sortu dira, ikastetxeetan arratsaldez jarduerarik ez izatea konpentsatu nahirik. Eskolaz kanpoko jarduera doakoek edo ikastetxeetakoek behera egin dute jardunaldi jarraituan. % 40tik % 25era jaitsi dira Valentzian, % 50etik % 30era Galizian, eta abar. Eta egoerarik ahulenean dauden haurrek eskolaz kanpoko jarduerak egiteari utzi diote. Jantoki-zerbitzuaren erabilerak ere behera egin du, eta, azkenik, lanaldi jarraituak areagotu egin ditu desberdinkeria eta segregazioa.
5. Jardunaldi jarraituko ikasleek etxeko lan gehiago dituztela ikusten da.
6. Irakasleen prestakuntzak ez du arratsaldeetan gora egin, jardunaldi jarraitua duten autonomia-erkidegoetan.
7. Azterlan kualitatiboak erakusten duenez, jardunaldi jarraituan arazo puntual gehiago daude banakako tutoretzen ordutegiari dagokionez.
8. Ikastetxeetako ekipamenduak behar baino gutxiago erabiltzen dira jardunaldi jarraituko autonomia-erkidegoetan. Nolanahi ere, argindarraren gastua txikitu da, eta AZLen ordutegi luzatua moztu.
9. Lanaldi jarraituko irakasleak gusturago daude beren ordutegiarekin jardunaldi zatituko irakasleak baino; azken horietako gehienek jardunaldi jarraitura pasa nahi dute.
10. Jardunaldi jarraitua hobesten duten familiek adierazten dute oso erosoa dela ikastetxera gutxiagotan joan beharra, haurrak eraman eta jasotzera; gainera, arratsaldeetan lan egiten ez dutenek haurrekin denbora gehiago egoteko aukera dute.

Hezkuntza politikaren erdigunea ikaslea dela kontuan izanda, eremu zabala dago eskola-antolamendua zer motatakoa izanen den erabakitzeko, eztabaida arrazionala eginda. Eztaida hori ebidentzia zientifikoan oinarritu beharko da eta, aldi berean, adostasunak bilatu beharko ditu parte-hartzaile desberdinak aintzat hartuta. Horregatik, zenbait alderdi hartu behar dira aintzat, osasunean, jokabidean eta ikaskuntzan eragiten baitute; izan ere, "noiz" egiten den, "zer" eta "nola" egiten den bezain garrantzitsua da. Hori guztia erabakigarria da etapa desberdinetako eskola-ordutegiak diseinatzerakoan. Gonzalo Pin Arboledas pediatriako eta loaren medikuntzako aditua da, eta azpimarratzen du zuzeneko lotura dagoela lo-arazoen eta eskola-errendimenduaren artean. Hau da, **eskola-bizitza ikasleen biorritmoei egokitu behar zaiela**. Erritmo kronobiologiko eta kronopsikologikoei egokitzeak eskola-errendimendua hobetzen du, eta horrek gutxienez ere bi urtez iraun du, neurri horiek ezarri zirenetik. Horixe erakusten dute SHASTU proiektuaren datuek.

Azterlan horrek emandako ezagupenak aprobetxatu egin beharko genituzke:

- → Ordutegiak biorritmoen araberakoak izanez gero, ikasleen bizi-kalitatea hobetzen da, bai eta haien errendimendua eta jokabidea ere; horrezaz gain, hezitzaileen lana eraginkorragoa da.
- → Loaren denbora luzatzeak eta loaren erritmoa eta kalitatea hobetzeak ikaslearen eguna hobetzen du, erneago egoten delako, eta haren jokabidea eta errendimendua hobetzen direlako.
- → Eskola-jantokia ezin da inola ere utzi, tresna ezin hobea delako hezkuntzan berdintasun nutrizionala sustatzeko.

Datu horietatik, bada, zer gomendio ateratzen dira ordutegiari begira?

Argi dago beste faktore batzuk ere aintzat hartu behar direla eskola-ordutegiei buruzko gomendioak ematerakoan. Ordutegiak diseinatzeko prozesuan, irakaskuntza-alorrean inplikatutako estamentu guztiek parte hartu behar dute; bai eta beste alor batzuetako profesionalek ere (nutrizionistek, soziologoek, psikopedagogoek, kronobiologoek, pediatrek...), hezkuntza-komunitateari aholkuak eman behar dizkiotelako jardunaldi-mota egokia hauta dezan.

SHASTU azterlanaren hiru urte hauen ondoan eta bibliografia aztertu ondoan, ondorio hauek atera ditzakegu:

- Egoki da eskola-ordutegiaren hasiera atzeratzea, loa eta errendimendua hobetzeko.
- Irakasgaiak kronorrendimenduaren arabera banatu beharko lirateke.
- Kontuan hartu beharko litzateke arratsaldeko orduetan izaten den arreta goreneko aldi hori.

- Azterketen ordutegia garrantzitsua da.
- Eskola-jantokia hezkuntzako curriculumeko elementutzat hartu behar da (izan ere, gure gizarte honetan haurren obesitatea izurrite bat da).

Emaitza horiek adierazten bide dute **komenigarria dela eskola 08:30etik 09:00etara bitartean hastea**, adinen arabera, eta irakasgaiak banatzea ikasleen arreta handieneko uneen arabera, kronobiologiatik eratorritako erritmoak errespetatuz. Beraz, **eguerdiko otordua 13:00etatik 14:00etara bitartean** egin beharko litzateke, eta **eskola-jarduera 16:30en inguruan amaitu**.

Etapa desberdinetako eskola-ordutegiak diseinatzerakoan, jakina, beste faktore batzuk ere hartu behar dira kontuan; baina akats larria litzateke kronobiologiak, kronopsikologiak eta kronobiologiak irakatsitakoak alde batera uztea. Osasunerako, jokabiderako eta ikaskuntzarako, "noiz" egiten den, "zer" eta "nola" egiten den bezain garrantzitsua da.

Badago ordutegiaren beste ikusmolde bat, "**denbora osoko eskola**", eta Alemania da eredu horren adibiderik argiena. Herrialde horretan, eskolak antolatzeko eredua aldatzea proposatu zen, eta "denbora osoko eskola" ezarri zuten, ikasleen emaitzak hobetzearren. Eredu horretan, diziplinarteko talde bat aritzen da, ez bakarrik irakasleak. Haren oinarriak dira ikaslearen eta irakaslearen arteko interakzioa eta zainketa; eskola-orduez kanpoko denbora libre eta gainbegiratua erabiltzea; gutxienez ere, presentziazko zortzi eskola-ordu ezartzea; eta irakaskuntza-blokeak eta irakaskuntzaz kanpoko blokeak tartekatzea, 20-30 minutuko atsedenaldiak eginez. Eskola-denboraren erabilera optimizatzen dute, honako gaitasun hauek indartzeko: irakurketa eta idazketa, matematika, artea eta kultura, jolasa eta garapen fisikoa; orobat, inklusio prozesuak eta eskolako bizikidetza. "**Alemanian, haurren kronobiologiaren araberakoa da hezkuntza. Horrek emaitza hobeak ekarri ditu** azken 10 urte honetan; hamar puntu gehiago Matematikan, Zientzian eta beste irakasgai batzuetan. Espainiak, aitzitik, okerrera egin du".

Azkenik, i**kastetxeei eta eskola-kontseiluei adierazi nahi diegu nolako izan beharko litzatekeen eztabaida,** ikastetxeetan jardunaldia aldatzeari begira:

- Eztabaida ikuspegi orokor batetik abiatu behar da, presarik gabe; eztabaida sakona eta irekia egin behar da, interesak ezkutuan gorde gabe.
- Ereduaren arrakasta, ekitatea eta eskola-arrakasta izan behar dira gogoan, ebidentziekin arrazoituz eta adostasuna bilatu nahirik.
- Eztabaidak demokratikoa behar du izan, ikasleentzat eredugarri izan dadin.
- Hezkuntza Departamentuak emandako informazioa ikastetxeetan beti egon behar da estamentu guztien eskura.