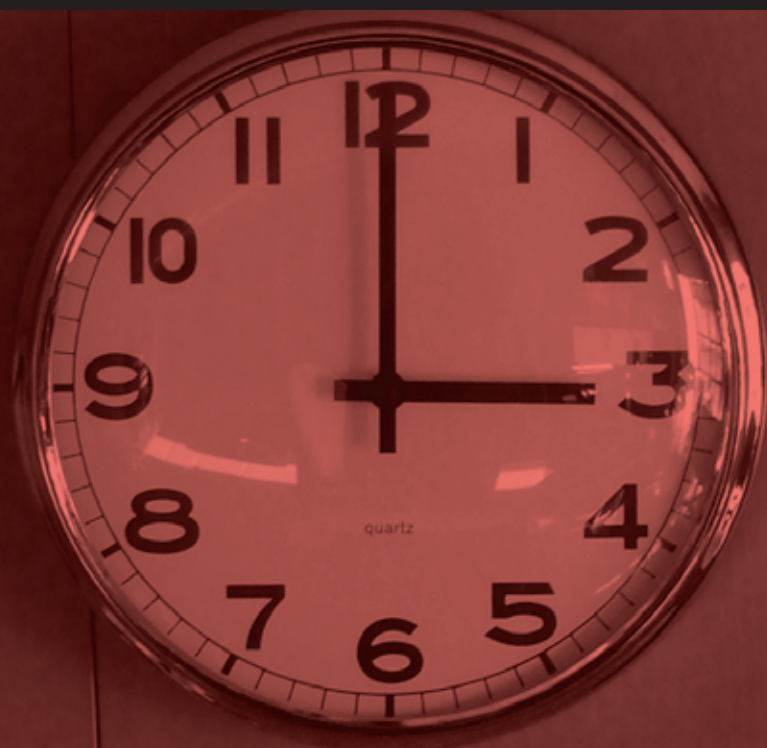


A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua

Elena Sintes Pascual

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

Informes breus #40



A les tres a casa?
L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua

Elena Sintés Pascual

A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua

Elena Sintés Pascual

Elena Sintes. Directora de projectes de Rational Time. Doctora en Sociologia i llicenciada en Ciències Econòmiques i Empresariales per la Universitat de Barcelona. Ha treballat com a investigadora a la Universitat de Barcelona i la Universitat Autònoma de Barcelona, i els últims anys ha estat responsable de recerca de la Direcció d'Usos del Temps de l'Ajuntament de Barcelona. És membre de la IATUR (International Association for Time-use Research) i ha col·laborat amb la Xarxa de Ciutats Europees en Usos del Temps.

Informes Breus és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què s'hi publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

Els *Informes Breus* de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web www.fbofill.cat.

Primera edició: desembre 2012

© del text:
© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2011
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Edició a cura de la Fundació Jaume Bofill
Coordinació de continguts: Mònica Nadal Anmella
Cura editorial: Neus Batlle Miró
Disseny: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-940608-3-0
DL: B-33.341-2012
Impressió: Service Point, F.M.I., S.A.

Índex

Resum	9
1. PRESENTACIÓ DE L'ESTUDI, OBJECTIUS I METODOLOGIA	11
2. PERSPECTIVA SOCIAL DEL TEMPS ESCOLAR	15
3. TENDÈNCIES INTERNACIONALS EN L'ORGANITZACIÓ DEL TEMPS ESCOLAR	21
4. EL DEBAT SOBRE LA JORNADA ESCOLAR A CATALUNYA	31
Els precedents: breu revisió de l'evolució de la jornada escolar a Espanya	33
El marc social i polític del debat a Catalunya	37
El paper dels diferents actors socials	41
Els temes de debat	44
5. IMPACTE SOCIAL DE LA JORNADA ESCOLAR	47
Temps escolar i èxit educatiu	52
Fatiga, atenció i clima escolar	55
Organització del temps quotidià	58
6. TEMPS I ESTRUCTURA D'OPORTUNITATS EDUCATIVES	69
7. GOVERNANÇA DEL TEMPS	77
8. REFLEXIONS FINALS I PROPOSTES	83
Accions prioritàries	86
Orientacions per a la intervenció en el temps educatiu	89
9. BIBLIOGRAFIA	93

RESUM

D'uns anys ençà, diversos sectors de la comunitat educativa han posat en dubte la idoneïtat de la jornada escolar partida, tant des del punt de vista educatiu com social. Aquest qüestionament, lluny de promoure una reflexió profunda sobre el model horari actual i les alternatives que hi ha, s'ha centrat en la confrontació entre mantenir la jornada partida o fer el canvi a la jornada contínua.

Aquesta recerca se centra a analitzar l'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua. Revisa l'evidència científica produïda en altres comunitats autònomes i països en què s'aplica la jornada compacta, analitza els resultats de les experiències i les tendències en els països del nostre entorn i recull els arguments i el posicionament de diversos representants de la comunitat educativa al nostre país.

Amb aquest informe volem contribuir a resituar el debat sobre la jornada escolar, defugint el dilema entre jornada partida i contínua, i ubicar-lo en una deliberació més àmplia sobre el temps dels infants i adolescents i la relació que té amb els temps socials.

1 Presentació de l'estudi, objectius i metodologia

Els calendaris i els horaris escolars a Catalunya han experimentat diversos canvis en els darrers anys que han desestabilitzat les rutines organitzatives dels centres i la vida quotidiana de la comunitat educativa. Les raons d'aquestes modificacions han estat diverses i han generat un debat encès sobre l'adequació dels temps escolars i del tipus de jornada, amb divisió d'opinions sobre si la jornada ha de ser contínua o partida. La controvèrsia s'ha intensificat amb la compactació de la jornada lectiva als centres públics de secundària i ha generat noves fractures en el món educatiu.

Per tal d'aclarir la situació, aquesta recerca ha volgut aprofundir en el debat sobre la jornada escolar, en el posicionament dels diversos actors socials en relació amb la jornada contínua o partida, i en els efectes socials dels diferents models d'horari escolar. Per fer-ho, l'estudi aborda la temàtica de l'horari escolar adoptant una visió àmplia del temps escolar i la imbricació que té en l'organització social.

El nostre objectiu és, doncs, analitzar el debat social relatiu a la jornada escolar contínua o partida, estudiar el paper del temps escolar en el conjunt de temps socials, i exposar les conseqüències socials que es deriven de l'aplicació de la jornada contínua.

Per aproximar-nos a aquesta qüestió hem utilitzat una estratègia multimètode basada en l'ús de diferents tipus d'informació. El corpus analític s'ha obtingut a partir de l'estudi de la informació recollida de diverses fonts:

- Entrevistes en profunditat amb actors clau de la comunitat educativa.
- Documentació elaborada pels diferents agents de la comunitat educativa.
- Estudis i informes fets per organismes oficials a escala nacional i internacional.
- Dades quantitatives de fonts estadístiques oficials i de centres d'investigació nacionals i internacionals.

El document s'estructura en sis apartats més enllà d'aquesta presentació. El primer conceptualitza la perspectiva a partir de la qual abordem l'estudi del temps educatiu. El segon revisa les tendències internacionals d'organització del temps escolar i presta una atenció especial als casos més relacionats amb la discussió que hi ha al nostre país. El tercer analitza les dimensions del debat sobre la jornada escolar a Catalunya. El quart estudia la validesa dels arguments esgrimits en la discussió i aprofundeix en l'impacte social de la jornada escolar a partir de les evidències empíriques existents. Els dos capítols següents tracten de dues qüestions generalment obviades en el debat, però centrals en la configuració dels temps educatius i socials: el temps i l'espai com a variables estructuradores d'oportunitats educatives, i el procediment de presa de decisions sobre la jornada escolar i el model de governança del temps. L'informe es clou amb unes reflexions que pretenen reconduir la deliberació cap a la cerca d'un model educatiu d'èxit.

② **Perspectiva social del temps escolar**

El sistema educatiu actual s'emmarca en una etapa històrica de transformació accelerada de tots els aspectes que conformen la vida quotidiana en les societats occidentals: la transició de les societats industrials a economies de serveis i de coneixement, els canvis en les condicions de treball i la flexibilitat laboral creixent, la individualització i diferenciació dels modes de vida, l'impacte incessant dels avenços tecnològics, dels canvis demogràfics, dels models de família i de relacions de gènere, la mercantilització de les pràctiques socials, els processos de metropolinització, el tipus de governança i les relacions entre l'Administració i la ciutadania (Bauman, 2003; Giddens, 1993; Beck i Beck-Gernsheim, 2003). Es tracta de canvis i incerteses, accentuades amb la crisi econòmica, que qüestionen les bases en què s'ha fonamentat el benestar quotidià en les darreres dècades.

Aquest trasbals es manifesta, entre altres problemes, en la desincronització horària quotidiana i en dificultats creixents per gestionar el temps individual i col·lectiu de manera satisfactòria per a tothom. La família, la cura, la formació, el món laboral, la vida social i l'oci conviuen en conflicte. En el rerefons hi ha un ordre social generador de desigualtats i de dificultats per al desenvolupament de la vida diària.

Així, amb els canvis de la modernitat, feina, família i escola han esdevingut tres espais en tensió, en un camp conflictiu format per individus amb recursos i posicions de poder desiguals (Bourdieu i Wacquant, 1994) que tracten de buscar les solucions que més s'ajustin a les seves necessitats i interessos. De fet, la manera com organitzem el temps dels infants és una convenció que respon a pautes, valors i models de societat determinats. Els horaris escolars ens proporcionen una idea bastant

ajustada del model organitzatiu d'una societat. Dit d'una altra manera, la forma com una societat organitza el seu temps ens proporciona informació molt valuosa sobre l'estructura social, els estils de vida i els valors en els quals se sustenta.

La jornada escolar és una construcció social, hereva d'una tradició històrica que l'ha vinculat a l'evolució del temps laboral (Egido, 2011: 257). Les jornades laborals i escolars s'han anat escurçant en les societats occidentals del segle XIX ençà. En el segle XIX l'escola s'organitzava segons els ritmes solars, la jornada escolar era de vuit hores diàries, amb un descans al migdia, i no hi havia vacances. Es va reduir a set hores a mitjan segle XIX i a cinc a mitjan segle XX. I l'any 1887 es van introduir les vacances per primera vegada a Espanya (Pereyra, 2002).

Després de diverses dècades d'estabilitat, en els últims trenta anys s'ha reformulat la durada i l'estructura del temps escolar en diversos països. El debat internacional sobre els horaris escolars s'ha abordat des de tres perspectives diferents (Cavet, 2011):

- L'ordenació del temps dins la jornada escolar. L'adequació de l'escola als ritmes propis de cada etapa de creixement dels infants, que busca augmentar el rendiment escolar i reduir els problemes d'atenció i fatiga.
- L'articulació del temps escolar amb el temps familiar i el social. La jornada escolar, el calendari escolar i els dies de vacances estan en el centre d'una contradicció creixent entre el temps de l'escola i el del seu entorn social.
- La integració del temps lectiu i no lectiu i el paper dels espais escolars a l'hora d'afavorir l'èxit educatiu dels infants i adolescents.

Amb diferents objectius, procediments i resultats, la majoria de les reformes educatives s'han dirigit sobretot a reorganitzar i ampliar el temps d'estada de l'alumnat en els centres escolars, amb l'objectiu de procurar adaptar l'escola a la realitat social actual.

A Catalunya i Espanya, el debat s'ha centrat en l'horari lectiu i ha estat monopolitzat per la confrontació entre la jornada escolar contínua i la partida. La discussió, caracteritzada per l'oposició d'interessos particulars, ha resultat parcial —atès que ha oblidat el caràcter social del temps educatiu— i vàcua —atès que s'hi han utilitzat arguments poc rigorosos.

Lluny de perpetuar la disputa entre jornada contínua i partida, aquesta investigació vol replantejar el problema sobre la dislocació entre el temps escolar, el familiar i el laboral. Partint de la hipòtesi que el debat és pobre en continguts, proposem deixar de tractar la controvèrsia horària com una qüestió exclusivament pròpia dels centres educatius per passar a considerar-la un element central del model educatiu i social. La necessitat de redefinir uns temps socials que proveeixin el conjunt de la societat d'un benestar més gran demana solucions i accions polítiques transversals, flexibles, desincronitzades i facilitadores de la gestió de la vida quotidiana (Bonfiglioli, 1997; Boulín i Mückenberger, 2002), i requereix actuar des d'una visió global: els temps escolars i, en genèric, els temps dels infants són indissociables dels temps socials.

És necessari generar una nova mirada envers el temps educatiu. I això requereix ubicar la discussió dels horaris escolars en un debat més ampli sobre el temps dels infants i adolescents i la relació que té amb els temps socials; analitzar els efectes socials dels diferents tipus d'horari escolar; posar de manifest la responsabilitat dels diferents agents en la configuració del temps dels infants i adolescents, i, a escala més gran, preguntar-se com hauria de ser la governança dels temps socials.

Conèixer les experiències i les avaluacions corresponents que s'han dut a terme en els últims deu anys en diversos països, així com identificar els resultats d'èxit és essencial per enriquir el debat sobre la jornada escolar, introduir elements nous de reflexió i oferir idees per reorientar la discussió.

3 Tendències internacionals en l'organització del temps escolar

Aquest apartat té per objectiu analitzar les estratègies educatives i temporals que es recullen en el debat internacional sobre el temps escolar. Per fer-ho, hem revisat les aportacions de la literatura científica i l'anàlisi d'algunes actuacions educatives que es caracteritzen per promoure l'èxit educatiu i la inclusió social a través de diferents formes d'organització social del temps dels infants i adolescents.

La comparativa internacional del temps escolar posa de relleu l'existència d'una elevada heterogeneïtat de models possibles. Aquesta situació es deu a diversos factors:

- En primer lloc, la frontera entre el temps lectiu i el temps que els infants i adolescents passen al centre escolar o el temps en què realitzen activitats educatives formals o informals és cada vegada més difosa. En alguns països la realització d'activitats extraescolars està intrínsecament lligada a l'organització del sistema educatiu, mentre que en d'altres són dos espais/temps que es tracten de manera independent. Cada vegada més s'atribueix caràcter educatiu a tot el temps que els infants i joves passen al centre escolar, inclosos els temps d'acollida matinal, les hores ocupades menjant, les sessions addicionals de reforç o ampliació curricular, i les activitats culturals i de lleure fora d'horari lectiu (Tenti, 2010).
- La segona qüestió que cal tenir en compte quan es fan comparacions internacionals és que els temps escolars s'han de posar en correspondència amb el context social i territorial en què se situen. No es tracta només de relacionar els horaris escolars amb les característiques horàries de cada societat (i, en

especial, els horaris laborals dels progenitors), sinó que s'ha d'analitzar la influència de l'entramat familiar (tipus de família, de xarxa de suport familiar, valors educatius...), dels serveis de suport a les famílies i la infància, de les característiques del territori, dels centres escolars i de la xarxa extraescolar.

- I el tercer factor és la tendència a l'autonomia creixent dels centres escolars. En el cas d'Europa, cada país (i si la gestió de l'educació està territorialment descentralitzada, cada administració educativa) estableix uns marcs normatius comuns (habitualment, el nombre de dies lectius, la càrrega total d'hores i el calendari escolar), i els centres tenen autonomia per prendre decisions d'organització interna, com ara l'horari d'inici i finalització de l'activitat escolar, l'horari lectiu o quins altres serveis ofereixen (acollida, activitats extraescolars, etc.) (Eurydice, 2012). Aquesta autonomia s'acompanya d'una supervisió més general i de l'avaluació interna i externa del funcionament dels centres per part de les administracions competents.

Si haguéssim de discernir l'aspecte del temps escolar que ha generat més debat a escala internacional, aquest és la durada i l'estructura del temps escolar, és a dir, la quantitat d'hores anuals dedicades a l'educació i com s'organitzen en el calendari i l'horari.

L'interès sobre el temps escolar i la relació que té amb la qualitat i el rendiment educatius explica que sigui un dels temes tractats en els informes internacionals sobre educació. Entre altres organismes, la UNESCO, l'OCDE i la UE inclouen el temps escolar en els seus informes.¹ Un dels indicadors sobre el temps escolar és la jornada diària escolar, que presenta una gran variabilitat entre els països del nostre entorn i dins d'aquests mateixos països (Lázaro Herrero, 2012; Egido, 2011; Eurydice, 2012; INCA, 2011).

A Europa el model més habitual és el de jornada partida amb un descans per al dinar. La durada del descans varia significativament per països. La majoria tenen

.....

1. La UNESCO recull el temps d'instrucció en el Programa d'Indicadors Mundials sobre Educació. L'OCDE l'estudia des de diverses perspectives. En recull informació en els Indicadors Internacionals sobre Educació, en els informes del Programa per a l'Avaluació Internacional d'Alumnes (PISA) i en l'Enquesta Internacional sobre Docència i Aprenentatge (TALIS). La Unió Europea compta amb la xarxa Eurydice, una base de dades que inclou els calendaris escolars d'Europa i té informes específics sobre els temps lectius.

jornades que comencen a les 8.00 i acaben entre les 14.00 i les 16.00 hores, amb una pausa per dinar d'entre mitja hora i una hora aproximadament (per exemple, Dinamarca, Finlàndia, Suècia, Anglaterra, Irlanda, Noruega o Holanda). França i Espanya, on l'interval per dinar és més llarg, acaben a partir de les 16.30 hores, tot i que a França la jornada lectiva és més llarga, perquè compacten l'horari lectiu en quatre dies a la setmana. No obstant això, en una part important de països on la jornada lectiva acaba a primera hora de la tarda, l'horari d'estada al centre escolar s'allarga habitualment amb la programació d'activitats fins a les cinc de la tarda (Bèlgica, Dinamarca o Noruega en són exemples). Altres països tenen jornades mixtes, és a dir, amb alguns dies amb jornada partida i d'altres amb jornada intensiva de matí (Luxemburg, Bèlgica i Holanda).

La jornada contínua matinal sense pausa per dinar és menys freqüent i en el nostre entorn més proper es dóna en alguns centres de Grècia, Portugal i Itàlia, i de manera més generalitzada als països germànics (Alemanya, Suïssa i Àustria). També es pot trobar en alguns dels països més recentment integrats a la Unió Europea, com ara els de l'Est. És, tanmateix, un model en retrocés: alguns d'ells, com ara Alemanya o Suïssa, s'estan qüestionant la idoneïtat d'aquest tipus de jornada, a la qual s'associen problemes com la persistència de resultats acadèmics baixos, l'accentuació de desigualtats en el temps fora d'horari lectiu, les dificultats per articular els horaris escolars i els familiars, i el fre al desenvolupament professional de les mares.

Aquest qüestionament de la jornada contínua es produeix en un moment històric en què molts països han optat per prolongar el calendari i la jornada escolar com a mesures per millorar els resultats escolars, assolir l'èxit educatiu i, alhora, adequar l'escola a una nova realitat social.

En els darrers anys s'han dut a terme diversos tipus de reformes dels temps escolars a escala internacional. Algunes reformes s'han dirigit a modificar l'organització del temps dins la jornada escolar. En aquest sentit, s'han fet experiments per tal de buscar maneres d'ordenar les sessions lectives que s'ajustin a les característiques pròpies de cada edat (per exemple, els horaris modulars als EUA o els horaris flexibles a Suècia i Bèlgica).

Tanmateix, en aquest estudi ens centrarem en un segon tipus de reformes temporals, les que han optat per ampliar el temps d'estada dels infants en els centres escolars,

integrant temps lectiu i no lectiu. *More time for learnig*, en diuen els nord-americans. El precedent paradigmàtic de la preocupació sobre com hauria de ser el temps escolar se situa als EUA als anys vuitanta, on es va promoure l'ampliació del temps lectiu amb l'objectiu de millorar els resultats acadèmics. L'informe *A Nation at Risk*, elaborat per la Comissió Nacional d'Educació (National Commission on Excellence in Education, 1983) va plantejar la necessitat d'ampliar el temps lectiu per augmentar el rendiment escolar, però van ser pocs els estats on hi va haver reformes en aquest sentit. Uns anys més tard, es va publicar un segon informe, (National Education Commission on Time and Learning, 1994), que va aconseguir un impacte més gran, i a partir d'aquest informe es va començar a ampliar la jornada escolar diària i el nombre de dies lectius anuals en un nombre important d'estats nord-americans. En l'actualitat, el govern nord-americà continua preocupat per aquesta qüestió i el 2008 va publicar un tercer informe (SAS, 2008), en el qual s'ha sustentant la darre-ra reforma del sistema escolar, dirigida a "preparar els infants per treballar en una societat caracteritzada per la competitivitat global".

En aquest marc, als EUA es fan proves experimentals amb l'organització d'horaris i calendaris escolars per obtenir un guany substancial en el rendiment. Ens els darrers anys s'hi han desenvolupat diverses experiències, que han obtingut resultats desiguals, com ara la reducció de la setmana lectiva a quatre dies en zones rurals; les escoles amb calendari escolar durant tot l'any (i torns en el calendari de diferents grups d'alumnes), les escoles amb horaris en bloc (es dedica més temps a cada matèria) i les escoles amb horaris escolars adaptats al cicle de son dels adolescents (Center for Public Education, 2006).

En paral·lel, arreu del món s'experimenta en diverses alternatives d'organització del temps escolar, gairebé sempre amb tendència a augmentar-lo. Així, per exemple, Anglaterra i Gales han reformat el seu calendari escolar —de sis períodes de sis setmanes lectives— amb l'objectiu d'establir fases més homogènies de treball i descans, i s'hi estan provant noves formes d'organització de la jornada escolar. També han ampliat el calendari escolar països com Polònia, la República Txeca, Corea o el Japó.

A Llatinoamèrica molts països s'han decantat per l'opció d'eixamplar el temps escolar. L'Argentina, el Brasil, l'Uruguai, Xile o Veneçuela han posat en marxa programes

per millorar els resultats escolars mitjançant l'ampliació de les jornades, si bé s'ha de tenir en compte que aquests països tenien horaris escolars dividits en torns de matí i tarda a causa de la manca d'equipaments escolars.

Europa tampoc no ha estat absent del debat sobre el temps educatiu. Tal com hem dit, els països amb jornada contínua —entre els quals s'inclouen Alemanya o Suïssa— estan promovent escoles amb horaris més extensos. I països amb jornada matinal, no contínua, com ara Finlàndia o Dinamarca, estan desenvolupant projectes d'ampliació de la jornada escolar. França, que havia reduït el nombre de dies lectius, s'està plantejant de tornar a estendre la setmana lectiva. Tots ells estan reformant el temps escolar des d'una perspectiva àmplia i basada en la investigació sobre els temps escolars i la pertinença que tenen en termes educatius i socials.

Les avaluacions internacionals han constatat que més hores lectives no són equivalents a resultats millors, però alhora han posat en evidència que l'ampliació dels horaris de permanència dels infants i adolescents en el centres escolars té repercussions positives en l'aprenentatge i el desenvolupament de l'alumnat, sempre que aquest temps afegit, no lectiu, es dissenyi de manera coordinada amb l'adquisició de coneixements curriculars. Un dels factors negatius per a la consecució de l'èxit educatiu és la manca d'adhesió al sistema i, com veurem a continuació, diverses experiències demostren que amb l'ampliació del temps escolar es pot enfortir la vinculació dels alumnes i de les seves famílies amb l'escola, fet que repercuteix positivament en el resultat educatiu.

Les iniciatives engegades a Europa tenen en comú la integració del temps lectiu i no lectiu en projectes d'actuació conjunta dels diferents agents i recursos de l'entorn vinculat als centres escolars. Un tret que cal destacar és que són objecte d'un procés d'avaluació i seguiment de la consecució dels objectius. Amb aquestes investigacions s'ha demostrat que l'obertura dels centres i la integració del temps lectiu i no lectiu tenen resultats positius en els aspectes següents:

- afavoreixen les condicions per a l'èxit escolar;
- milloren el clima i la satisfacció de la comunitat escolar;
- incrementen el desenvolupament cognitiu, emocional, social i cultural dels infants i adolescents;

- redueixen les desigualtats educatives;
- milloren l'articulació entre els temps familiars i escolars, i
- promouen l'ocupació laboral femenina.

Alemanya és un dels països del nostre entorn que té jornada escolar contínua, sense pausa per dinar. La setmana escolar (de cinc o sis dies) i l'horari diari (de 7.30/8.30 a 13.30 o a 11.30 segons si és de dilluns a divendres o dissabte) varien arreu del país i solen complementar-se amb activitats extraescolars a la tarda. Des de fa uns anys, es qüestiona aquest model a causa dels mals resultats alemanys en les proves de PISA, juntament amb la persistència d'inequitats socials i educatives, i de dificultats per al desenvolupament professional de les mares (és un dels països europeus amb més dones que treballen a temps parcial).

L'any 2003 el govern federal alemany va engegar una de les reformes educatives més profundes a escala europea, amb la creació i promoció de les escoles de dia sencer o *Ganztagschulen*, és a dir, centres escolars oberts també a la tarda. El programa de recerca *Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung – IZBB* (Cura i educació de futur), finançat pel govern federal, consisteix a ampliar el temps d'estada en els centres educatius integrant temps lectiu i no lectiu i tractant d'involucrar tota la comunitat educativa i l'entorn socioeducatiu dels centres. El projecte vol generar sinergies entre el temps lectiu i no lectiu sota la responsabilitat i el control de la direcció de l'escola. El nombre de centres que ofereixen aquesta fórmula ha passat del 15% al 30% entre els anys 2004 i 2008 (www.ganztagschulen.org).

La reforma s'acompanya d'una avaluació a llarg termini que mesura l'impacte acadèmic i del benestar en l'alumnat i en el conjunt de la comunitat educativa: *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen - StEG* (Estudi sobre el desenvolupament de les escoles a temps complet) (www.projekt-steg.de). Fins ara, aquesta investigació ha demostrat que els centres *Ganztagschulen* han assolit resultats positius en diversos aspectes, entre els quals hi ha la millora del clima escolar, la satisfacció i l'adhesió més grans de la comunitat educativa dels centres, la millora de les oportunitats professionals de les mares i la reducció de les diferències d'accés a l'educació segons l'origen social de l'alumnat, i s'esperen millores en el rendiment escolar a llarg termini (Kotthoff, 2011; Fischer i altres, 2011).

A Suïssa s'està desenvolupant un projecte similar amb els centres *Tageesschule*. L'estudi longitudinal *EduCare*, basat en una mostra d'infants de sis a vuit anys, mostra que els escolaritzats en centres *Tageesschule* obtenen un desenvolupament millor en habilitats bàsiques, llenguatge, comportament, actituds socials i equilibri emocional (Schuepbach, 2009).

Finlàndia, amb una organització del temps escolar basada en el sistema alemany de jornada lectiva matinal, però amb la introducció d'una pausa per dinar, també està introduint reformes en aquesta mateixa línia. Si tenim en compte que la majoria dels pares i mares finlandesos treballen a temps complet (el 85% de les mares de nois i noies en edat escolar treballen), és molt freqüent que els infants finlandesos estiguin estones sols a casa (Pulkkinen, 2003). Aquest va ser el motiu principal pel qual l'any 2004 el govern finlandès va iniciar un procés de reforma dirigit a ampliar el temps que els infants estan als centres escolars durant l'escolarització obligatòria.

L'objectiu del programa és aprofundir en l'equitat educativa i, alhora, donar suport a les famílies en la cura i l'atenció dels infants (Finnish National Board of Education, 2012). El programa garanteix l'oferta d'activitats matinals i de tarda amb supervisió adulta per a infants i joves de set a quinze anys, així com per als alumnes amb necessitats educatives especials.

Els ajuntaments són els responsables de proveir els centres d'aquesta oferta i poden contractar serveis d'altres municipis, coordinar-se amb altres autoritats locals o contractar organitzacions i entitats del mateix municipi que treballin amb infants i joves. Les activitats estan subvencionades pel govern finlandès, però els municipis estan autoritzats a cobrar una part del servei a les famílies.

Les darreres dades publicades pel Ministeri d'Educació i Cultura de Finlàndia (Finnish National Board of Education, 2012: 3) recullen que les activitats de matí i tarda s'organitzen en el 98% dels municipis de la part continental del país i que el nombre anual de participants és de gairebé 47.000. La taxa de participació és del 51%.

En aquest cas també s'avaluen els resultats del programa i s'ha constatat que aporta resultats positius en el benestar psicològic, socioemocional, de comportament i de rendiment escolar. L'estudi demostra que "l'ansietat social pot minvar amb

l'organització d'activitats supervisades per adults, i que les competències socials i acadèmiques poden millorar si s'afegeixen activitats artístiques (arts, manualitats, música) a la jornada escolar” (Pulkkinen, 2012).

L'heterogeneïtat que hi ha de models horaris dóna compte de la diversitat de solucions possibles, cadascuna adaptada a la realitat social, econòmica i territorial on s'ubica. L'adopció de models exitosos en determinats països no garanteix que assolixin el mateix resultat en un altre lloc, perquè els factors que determinen l'èxit d'un determinat sistema educatiu no es troben només en el sistema educatiu sinó que depenen de com aquest sistema es relaciona amb el seu sistema social.

Malgrat la varietat de situacions i resultats, l'anàlisi de les reformes principals que s'han dut a terme en els darrers anys i les seves respectives avaluacions ens permet concloure que les que han assolit resultats positius —pedagògics i socials— són les que han actuat en la millora qualitativa del temps: primer, treballant de manera integral l'educació amb la col·laboració entre escola i comunitat, i segon, aportant més qualitat al temps educatiu.

4 El debat sobre la jornada escolar a Catalunya

ELS PRECEDENTS: BREU REVISIÓ DE L'EVOLUCIÓ DE LA JORNADA ESCOLAR A ESPANYA

Fins als anys vuitanta la jornada escolar al conjunt de l'Estat havia estat tradicionalment partida. És a partir dels anys noranta que comença a créixer l'adopció de la jornada contínua matinal, que s'ha anat imposant gradualment arreu de l'Estat, fins al punt que en el curs 2011-2012 només Catalunya, València i Aragó mantenien la jornada partida a primària i Catalunya també a secundària.

Les primeres comunitats autònomes on es va instaurar la jornada contínua havien aollit algunes experiències prèvies de caràcter provisional en centres que havien establert aquest tipus de jornada no per qüestions pedagògiques sinó per raons de context (dificultat d'accés a les escoles o dispersió geogràfica dels alumnes, manca de transport escolar, obres, etc.) (Fernández Enguita, 2001). D'aleshores ençà, la generalització de la jornada contínua ha avançat, primer impulsada com a reivindicació laboral del professorat i, actualment, com a política d'estalvi de recursos públics.

L'expansió de la jornada contínua arreu de l'Estat presenta alguns trets característics:

- El canvi s'ha articulat a través de l'aprovació dels consells escolars de centre. En la majoria de casos ha estat promogut majoritàriament pel professorat —com

a reivindicació de millores de les condicions laborals—, que ha anat ampliant el ventall d'arguments pedagògics i socials per aconseguir l'acord de la resta de la comunitat educativa.

- Un altre tret distintiu del canvi de jornada escolar a Espanya és que s'ha generalitzat als centres públics d'educació secundària, mentre que la presència en els centres de primària és menor.
- La compactació de la jornada lectiva ha estat significativa en les escoles públiques, mentre que en les privades i concertades la jornada contínua té una presència escassa.
- Com a resultat d'ambdues tendències, les comunitats autònomes en què la presència de l'educació pública és més gran són les que acullen el percentatge més alt de centres de primària amb jornada contínua, segons dades del curs 2010-2011, amb l'excepció de les Illes Balears (on una part dels centres concertats també tenen l'horari lectiu compactat).
- El grau d'involucració de les administracions públiques i, en especial, d'ajuntaments i governs autonòmics ha estat clau per entendre el tipus d'implementació de la jornada escolar.
 - En primer lloc, el tipus de requisits establerts per cada govern autonòmic ha facilitat o dificultat adoptar la jornada contínua. Hi ha comunitats que han estat més laxes amb els criteris demanats als centres i d'altres que han fixat procediments més exigents. Així, per exemple, en alguns casos es demanava que exclusivament hi hagués consens en el consell escolar, i es marcaven diferents graus d'acord (majoria simple, qualificada, de dos terços, etc.), i en altres casos es demanava que es fes un referèndum entre les famílies i que s'obtingués un determinat percentatge de participació i de vots favorables. Aquests criteris, a més, també han anat canviant dins les mateixes comunitats autònomes en funció de l'orientació política de cada govern.²

.....

2. Per exemple, a Cantàbria la Conselleria d'Educació ha restringit una mica més els requisits per aprovar el canvi de jornada, actualment demana que hi hagi un consens més gran per part dels pares i mares. El curs 2011-2012 el 70% de les famílies censades en un centre havien d'acceptar la implantació de l'horari de matí perquè aquest fos aprovat. Per al curs 2012-2013 s'exigirà el 70% de vots positius de mares i pares per separat. En canvi, el govern autonòmic de Madrid està negociant flexibilitzar els requisits d'aprovació de la jornada contínua per tal de facilitar-ne l'expansió.

- Un altre aspecte rellevant de la influència de les administracions públiques en l'impacte del tipus de jornada escolar és el ventall de requisits organitzatius dirigits als centres escolars i la implicació de les administracions locals en l'articulació dels serveis i els temps al voltant de l'activitat del centre escolar. En la majoria de comunitats, els centres que sol·licitaven compactar la jornada havien de presentar un projecte que assegurés l'obertura del centre a la tarda, el manteniment del menjador escolar i la programació d'activitats fora d'horari lectiu. En molts centres, aquesta organització es va sustentar en la disponibilitat de fons públics autonòmics (per exemple, Andalusia o Extremadura, amb menjador i activitats extraescolars gratuïtes) o en la participació dels ajuntaments.
- El canvi definitiu a jornada contínua ha adquirit diferents graus de tensió i d'adhesió dins la comunitat educativa dels centres (Delgado Ruiz, 2007). En la majoria de les comunitats la compactació de la jornada s'ha presentat com una qüestió per negociar entre el professorat i les famílies, i en els casos en què no hi ha hagut consens entre ambdues parts, s'ha generat un cert deteriorament de la convivència (Feito Alonso, 2007).
- Quan s'ha adoptat la jornada contínua, els representants de les famílies s'han queixat que l'Administració no ofereix suport suficient en la programació d'activitats extraescolars en els centres i les AMPA tenen dificultats per organitzar i mantenir una oferta prou variada i atractiva (CEAPA, 2010). El resultat és que en pràcticament totes les comunitats amb majoria de centres amb jornada contínua les activitats extraescolars estan decaient (els casos més clars són Canàries, Galícia, Castella-La Manxa, Astúries i Múrcia). I el servei de menjador escolar també ha tendit a disminuir o desaparèixer. Per exemple, les darreres xifres ofertes per la Comunitat de Madrid mostren que l'ús del menjador escolar és molt més freqüent en els centres amb jornada partida (72%) que en els centres amb jornada contínua (38%).³

El disseny teòric de la jornada contínua, tal com s'ha plantejat a Espanya, constitueix un tipus d'organització horària aparentment més flexible que la jornada partida en les

.....
 3. Debat de l'Estat de la Regió, 11/09/2012. En línia: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actualidad_FA&cid=1142696102206&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura>.

hores d'entrada i sortida de l'escola i més fàcilment adequable a les circumstàncies i preferències de les famílies. Un model, doncs, més individualitzat, que segueix les dinàmiques pròpies de la societat actual, tendents a la fragmentació i diversificació social. Així, els projectes de jornada contínua es presenten com a projectes “a la carta” en què cada família pot escollir l'horari que més s'ajusti a les seves prioritats i necessitats: si volen que els seus fills i filles dinin a casa o al menjador escolar, facin activitats extraescolars o no i, en cas de fer-les, si trien l'oferta de l'escola o la del municipi. Des d'aquest plantejament, la jornada contínua “flexibilitza” el temps educatiu en funció de les necessitats familiars i aquesta és la raó per la qual s'afirma que l'horari intensiu facilita la conciliació entre família i escola.

No obstant això, aquest plantejament parteix de la hipòtesi que hi haurà recursos públics suficients per mantenir o subvencionar els serveis i les activitats que es facin fora d'horari lectiu. Les famílies que necessiten o volen que els seus fills estiguin en el recinte escolar fins a primera hora de la tarda es mostren d'acord amb l'horari lectiu compactat sempre que es garanteixi el funcionament de la resta d'activitats (menjador i extraescolars) i que no els suposi un cost afegit al que tenien amb la jornada partida.

Dissortadament, l'experiència en altres comunitats autònomes demostra que la seva aplicació real s'allunya substancialment del plantejament teòric inicial. Ha estat exitosa i ha rebut el suport de les famílies allà on hi ha consens entre totes les parts, està acompanyada d'un projecte global que integra temps lectiu i no lectiu, i l'Administració vetlla i dóna suport al projecte. Però quan aquest acompanyament ha desaparegut —ja sigui perquè la responsabilitat de garantir-ne el funcionament ha recaigut en exclusiva en les AMPA o perquè els fons públics han minvat—, els centres s'han vist amb dificultats per mantenir els projectes inicials de jornada contínua, fins al punt que alguns centres amb horari compactat es tornen a plantejar la implantació de la jornada partida.⁴

.....
4. Exemples de diverses comunitats: en línia: <<http://ampamanuelmorenoblanco.blogspot.com.es/2012/08/asamblea-comienzo-curso-2012-2013.html>> i <<http://ultimahora.es/mallorca/noticia/noticias/local/las-asociaciones-de-padres-dispuestas-a-exigir-la-jornada-partida-para-los-colegios-publicos.html>>.

L'experiència acumulada en aquests anys revela que qualsevol modificació dels horaris escolars requereix una acció transversal (de res no serveix canviar la jornada dels infants si no es modifiquen la resta de temps socials), planificada (amb una intervenció pública compromesa amb la igualtat d'oportunitats educatives) i consensuada (en tant que afecta el conjunt de la comunitat). De res no serveix voler solucionar els problemes associats a un model horari rígid com és la jornada partida amb la implementació d'un altre model teòricament flexible com és la jornada contínua, si en la seva aplicació pràctica la jornada escolar no s'incorpora a una política integral d'ordenació d'espais i temps socials.

EL MARC SOCIAL I POLÍTIC DEL DEBAT A CATALUNYA

A Catalunya el debat sobre la jornada escolar ha estat present al llarg d'aquestes darreres dècades de la mateixa manera que ho ha estat a la resta de l'Estat, si bé fins fa ben poc hi ha hagut un cert acord entre la comunitat educativa de mantenir la jornada partida.

L'any 1993 el Marc Unitari de la Comunitat Educativa va consensuar un document titulat *Per un horari i jornada escolar: pedagògicament positius, laboralment raonables i socialment satisfactoris* (MUCE, 2003). En aquest document s'exposaven les demandes i els problemes generals que havien portat a qüestionar els horaris escolars. S'hi abordava el problema des de la perspectiva social, del professorat, del personal del centre i de l'alumnat, i proposava establir un pacte global aplicable als centres públics i privats concertats. Per treballar en l'elaboració d'aquest pacte global es distingia entre l'horari de permanència en el centre de l'alumnat (diferenciant temps lectiu i no lectiu), l'horari d'obertura del centre (diferenciant el lectiu, el d'activitats vinculades al centre i el d'altres usos) i l'horari del professorat (diferenciant el lectiu, el de permanència en el centre i el laboral). El document proposava mantenir l'horari partit de matí i tarda, amb opció d'establir la jornada contínua amb l'acord de dos terços del consell escolar de centre, el qual havia d'adreçar la proposta al consell escolar municipal, òrgan a qui correspondria aprovar el canvi. El marc conceptual de la proposta es basava en la concepció del centre educatiu com a espai cultural més enllà de l'ensenyament reglat. Tant és així que es posava èmfasi en la regulació de les activitats relacionades amb la funció social de l'escola,

com ara el menjador escolar, els serveis d'acollida o les activitats extraescolars. Pel que fa al personal dels centres educatius, el document proposava l'organització del temps laboral adaptada a les funcions i dedicació d'aquest personal.

D'aleshores ençà aquest marc de consens s'ha mantingut en el conjunt de la comunitat educativa, malgrat l'existència de desavinences en els interessos particulars de cada col·lectiu i la pressió de romandre entre les darreres comunitats autònomes on es mantenia la jornada partida en l'educació primària i secundària. Aquest consens també es reflecteix en els informes del Consell Escolar de Catalunya (CEC), en què s'analitzen el calendari i la jornada escolars (2002) i la reforma del calendari escolar (CEC 2009a i 2009b). El document del 2002 propugnava adaptar el temps escolar d'acord amb cada realitat territorial i social i amb l'edat dels infants. Lluny de demanar buscar un horari únic, s'hi suggeria fugir de la tendència a la uniformitat i “pensar que poden haver-hi solucions diverses als temes d'horari i calendari en funció de les peculiaritats socials i climàtiques de cada territori”, a més de reclamar més participació de les administracions territorials en la presa de decisions. L'informe es postulava a favor de flexibilitzar l'horari del professorat per deslligar-lo del dels alumnes, avançar en la regulació de l'ús dels centres escolars fora de l'horari lectiu i organitzar el temps no lectiu amb una visió “més global, interdisciplinària i interdepartamental”. El CEC proposava, en aquest sentit, donar importància a les funcions actuals de l'escola i al conjunt d'activitats i serveis que s'hi realitzen. També demanava de prioritzar políticament la tasca educativa de les famílies i avançar en fórmules que permetessin conciliar la vida familiar i laboral. Finalment, entre les propostes recollides en el document es feia referència a les activitats extraescolars, i al mateix temps s'alertava que podien esdevenir un espai de desigualtat entre l'alumnat i es posava èmfasi en la necessitat de preveure mecanismes “que garanteixin que ningú en quedi exclòs per motius econòmics o de procedència social.”

Aquest context de consens dins la comunitat educativa s'ha esberlat abruptament durant el curs 2011-2012. En aquest curs han coincidit diversos factors que han desencadenat el canvi, entre els quals destaquen el malestar dels professionals de l'educació per la reorganització del funcionament dels centres arran de les modificacions d'horaris i calendaris escolars dels darrers anys, el context econòmic —les dificultats per part de les famílies per pagar despeses escolars i extraescolars, la

modificació de les condicions laborals del professorat i la negociació entre sindicats i Administració—, i la predisposició per part del govern de la Generalitat a assajar nous marcs horaris en l'àmbit educatiu.⁵

El punt d'inflexió es va situar en la supressió de la sisena hora, justificada per la manca de resultats educatius. L'eliminació de la sisena hora va anar acompanyada de la proposta de canvi de l'horari escolar (ordre ENS/151/2012, de 5 de juny) que mantenia l'organització en jornada partida però avançant mitja hora la sortida respecte de cursos anteriors.

Uns mesos després, i també plantejada com una mesura amb objectius pedagògics, des del Departament d'Ensenyament es va introduir l'opció de compactar els horaris escolars en els centres de secundària. El procés es va iniciar amb un pla pilot a cinc centres de secundària durant el curs 2011-2012 amb l'objectiu d'avaluar els resultats de la compactació de la jornada lectiva. El Departament no plantejava un canvi generalitzat cap a la jornada intensiva, encara que tampoc no descartava afegir algun altre centre al pla pilot. Poc després, se suggeria la possibilitat d'ampliar el nombre de centres amb jornada contínua per al curs següent, i s'establia que s'estudiaria cas per cas. Finalment, es va oferir l'opció de compactar horaris al conjunt de centres públics de secundària durant el curs 2012-2013, i reduir de tres a dues el nombre de tardes lectives als instituts que mantinguessin la jornada partida.

.....

5. El programa electoral de CIU inclou la voluntat de modificar els horaris escolars: «Avançarem cap a horaris escolars més eficients i facilitarem horaris de centre al servei de les famílies:

258. Possibilitarem experiències horàries diverses als centres docents per donar resposta a la funció docent que té encomanada l'escola, tot respectant la càrrega lectiva anual prescriptiva i garantint la qualitat de l'ensenyament.

259. Promourem la realització d'accions educatives complementàries que aportin solucions racionals a les dificultats d'ajust horari de les famílies a l'horari lectiu, en col·laboració amb els ens locals, les famílies, les associacions en què s'agrupen, i les entitats, associacions i empreses d'educació en el lleure.

260. En substitució de l'anomenada "setmana blanca", el calendari escolar incorporarà un conjunt de dies de lliure disposició que es puguin agrupar o distribuir segons les conveniències de cada centre, població i característiques del calendari escolar. Recuperarem l'endemà de Reis com a dia de vacances escolars per als alumnes.

261. Buscarem la complicitat dels diferents agents socials i mitjans de comunicació per afavorir en els infants i joves bons hàbits horaris que els permetin gaudir de més temps de família per a l'educació i d'horaris de descans i son que facilitin el bon rendiment escolar.» (Programa electoral de les eleccions nacionals 2010, pàg. 38).

Un total de 405 dels 590 centres de secundària públics de Catalunya van presentar la petició de compactar la jornada lectiva. Els centres van tenir poc més de dues setmanes per presentar una proposta que havia d'incloure el consens del consell escolar del centre, un projecte de millores pedagògiques i organitzatives, i una previsió d'avaluació de rendiment i convivència, d'impacte econòmic i de serveis complementaris. El redactat del protocol era molt genèric i no especificava quins serien els criteris avaluats per tal d'aprovar les peticions. A diferència dels processos seguits en altres comunitats autònomes, no es demanava un determinat percentatge de vots del consell escolar, ni la votació per part del conjunt de pares i mares, ni la previsió de programació d'activitats fora d'horari lectiu ni un informe de valoració de l'ajuntament corresponent.

El Departament d'Ensenyament va decidir autoritzar la majoria de les peticions (el 95%), la qual cosa significa que 384 instituts (el 71% dels centres de secundària públics) fan jornada compactada el curs 2012-2013.

La darrera decisió política de modificació dels temps escolars ha estat l'anunci d'un pla pilot de jornada contínua a primària de tres anys de durada a partir del curs 2012-2013, malgrat que el Departament d'Ensenyament no ha difós, de moment, els resultats de l'avaluació de la prova pilot a secundària que havien de servir per examinar l'efectivitat de la jornada contínua.

Aquest conjunt de decisions de modificació del temps escolar es va justificar inicialment des del govern amb l'objectiu de combatre el fracàs escolar i de buscar una millor organització horària familiar. Darrerament s'ha fet palès que es tracta de decisions polítiques que, a banda dels objectius de millorar el funcionament del sistema escolar, responen a un context de contracció econòmica i de negociació sindical amb el col·lectiu del professorat. D'una banda, les modificacions de les condicions laborals dels docents han tensat les relacions entre l'Administració i el moviment sindical. I des d'alguns sectors del professorat, s'ha reivindicat la jornada laboral contínua per als mestres com a valor de canvi en el procés negociador. I d'altra banda, la compactació de la jornada als instituts públics ha permès reduir la despesa pública destinada als menjadors escolars, ja que la compactació de la jornada s'ha acompanyat de la no-obligatorietat i tancament de molts serveis de menjador.

EL PAPER DELS DIFERENTS ACTORS SOCIALS

El posicionament dels diferents actors de la comunitat educativa respon a lògiques dispars, la qual cosa en fa difícil, primer, aconseguir el consens i, en segon lloc, que uns agents puguin entendre els arguments dels altres. El temps escolar i els temps socials són percebuts, representats i viscuts de manera diferent per tots els actors de la comunitat educativa. Cadascun d'aquests agents, de manera individual o agregada, ha desenvolupat "cultures temporals" estretament relacionades amb les seves necessitats i interessos (Caride i Gradaílle, 2008).

No obstant això, el debat sobre la jornada escolar no és una confrontació entre professors i pares i mares, com massa vegades es diu (o com massa sovint es promou). Primer, perquè ni tots els professors estan a favor de la jornada contínua, ni tots els pares i mares volen mantenir la jornada partida. I segon, perquè és fal·laç pensar que la jornada escolar implica només els interessos de mestres i famílies. Confrontar-los afavoreix un debat condemnat al fracàs. En canvi, prendre decisions polítiques sobre aquest àmbit, tenint en consideració els interessos de cada part i, sobretot, el dels infants i joves, pot permetre avançar cap a una organització dels temps escolars i, en general, del temps dels infants i del conjunt de la societat més equilibrada, equitativa i inclusiva.

Tal com ha passat en altres comunitats autònomes, a Catalunya el canvi de jornada dins els centres ha estat promogut per una part dels docents, en un context polític procliu al canvi. Després —en cada cas i segons les característiques pròpies de cada centre i del seu entorn territorial, social i econòmic—, en alguns llocs hi ha hagut més acord per part dels pares i mares i en d'altres hi han plantejat una oposició més gran. La resta d'agents hi han tingut una participació tangencial (els ajuntaments o les empreses i entitats de serveis socioeducatius).

Un dels punts crítics del procés de modificació de jornada escolar és l'articulació del procediment del canvi de jornada mitjançant la seva aprovació en els consells escolars de centre. En primer lloc, perquè la reivindicació sindical no s'ha ubicat en les taules de negociació col·lectiva sinó en els consells escolars de centre, de manera que són els membres del consell els que acaben determinant l'horari laboral dels professors. Aquesta situació permet entendre per què en alguns casos aquest

procés ha derivat en la confrontació dels membres de la comunitat educativa del centre, ja que a banda dels aspectes pedagògics s'hi discutien interessos laborals.

En segon lloc, també s'ha qüestionat la vehiculació del canvi exclusivament a través dels consells escolars de centre, sense consultar el conjunt de famílies, tal com s'ha fet en moltes altres comunitats. A més, també s'objecta si l'articulació actual dels consells escolars de centre garanteix la representativitat suficient de les famílies per tal que tinguin veu en les decisions que es prenen en el marc de l'autonomia de centre, especialment en els centres de secundària.

Les opinions, percepcions i preferències dels diferents sectors de la comunitat educativa que es recullen en les entrevistes en profunditat i en l'anàlisi de la documentació que han elaborat sobre aquesta qüestió ens permeten reconstruir l'ideari sobre el qual se sustenta el debat. Sintetitzar la diversitat de visions, de matisos i d'accents ha requerit fer un examen acurat i crític dels arguments, amb la voluntat d'aconseguir comprendre quin és el problema per a cadascun d'ells i quina és la solució que proposen. Recollir els significats socials del temps escolar ens ha permès observar que el posicionament de la comunitat educativa està fortament ideologitzada, manté creences basades en l'experiència individual i grupal, i presta poca atenció al model escolar i social que resulta dels canvis en les jornades escolars.

La polèmica ha afavorit la radicalització de les posicions preses i la complexitat del temps educatiu s'ha reduït a una simple dicotomia. Els discursos sobre la jornada escolar es plantegen des d'un posicionament de partida i és freqüent que els arguments emprats s'iniciïn amb una declaració de principis: «jo estic a favor de la jornada x» o «jo defenso la jornada y». No obstant això, hi ha dos aspectes en els quals s'introdueixen matisos i es redueixen les distàncies confrontades:

- El primer és la consideració que la jornada escolar incideix de manera diferent a primària i a secundària. Independentment del tipus d'horari pel qual apostin, la majoria d'agents creuen que un canvi de jornada escolar té menys repercussions si s'aplica en l'ensenyament secundari que si es fa en el primari. Es considera que l'alumnat de secundària (sobretot de tercer i quart) és molt més autònom (i per tant la modificació de la seva jornada escolar no ha de comportar un trasbals dels horaris familiars) i adaptable (no es veu com

un fet greu que facin cinc hores de classe seguides o que dinin més tard). Pel que fa a l'ensenyament primari, els agents mostren més recances respecte de les conseqüències de la compactació de la jornada escolar sobre els infants i adolescents i la vida familiar, i s'expressa un cert consens en relació amb el fet que els projectes haurien de ser estudiats molt més a fons.

- El segon punt d'acord és que la introducció de la jornada contínua a secundària a Catalunya ha satisfet les demandes sindicals però ha generat un gran malestar en bona part de la comunitat educativa. En general, sindicats i representants de pares i mares consideren que s'ha resolt d'una manera excessivament precipitada, poc estudiada i no consensuada. Fins i tot, entre alguns partidaris de la jornada contínua el posicionament és ambivalent i hi ha un cert rebuig a la forma que prendrà la compactació actual de jornada, perquè no s'ajusta al model educatiu que defensen.

El posicionament dels sindicats a Catalunya ha estat molt divers i variat. Les dues qüestions en què més ha divergit l'acció i el discurs dels sindicats són el tipus de model escolar i social que defensen i la manera com han reivindicat la jornada contínua. Els sindicats inclosos en el MUCE s'han situat habitualment en favor de la jornada contínua i l'han dissenyada, en general, dins un model que integra jornada lectiva i no lectiva. Els sindicats no inclosos en el MUCE, per contra, han estat més bel·ligerants en la reivindicació de la jornada contínua i han defensat els interessos laborals del professorat sense entrar —explícitament— en consideracions sobre el model escolar.

Les famílies afronten la qüestió de la jornada escolar des de múltiples posicions. Les federacions d'AMPA han pres una actitud contrària a la compactació de la jornada escolar, fonamentada en l'objectiu d'exigir a l'escola pública una garantia de qualitat en els serveis que presta a les famílies i d'igualtat en l'accés a aquests serveis. En canvi, les AMPA i els pares i mares expressen opinions diverses que tenen l'origen en posicions culturals, econòmiques, socials i territorials també desiguals.

En aquest sentit, hi ha famílies que s'han manifestat obertament en contra de la jornada contínua, i que hi esgrimeixen un ampli ventall d'arguments. N'hi ha que expressen recels sobre els avantatges pedagògics de la compactació de la jornada, mentre que d'altres creuen que generarà problemes per compatibilitzar els horaris

laborals amb les hores de sortida de l'escola. D'altres, però, s'han declarat favorables a la jornada contínua i no només això, sinó que han promogut i s'han implicat en l'elaboració de projectes que s'adeqüin a les seves necessitats.

Entendre els elements que configuren aquestes posicions podria ajudar a prendre decisions polítiques respecte dels temps escolars. No és una qüestió que es pugui abastar en aquest estudi, però podem estimar que hi ha una gran similitud entre el posicionament sobre la jornada escolar —i, en general, sobre l'organització del temps dels infants i adolescents— i les estratègies d'elecció de centre escolar, analitzades en diverses investigacions internacionals, en què es constata el pes que tenen les desigualtats associades a la posició que ocupen les famílies en l'estructura social a l'hora de definir les seves disposicions i pràctiques de tria escolar (Alegre i altres, 2010).

Cal dir, també, que la crisi econòmica està tergiversant el debat sobre l'articulació del temps escolar, laboral i familiar. L'atur, la pèrdua de poder adquisitiu i la incertesa laboral perfilen un context en el qual és fàcil que moltes famílies s'avinquin a compactar la jornada escolar per tal d'estalviar les despeses de menjador o bé perquè algun progenitor té disponibilitat a la tarda per tenir cura dels fills i filles. Ara bé, caldria preguntar-se quina decisió haurien pres aquestes mateixes famílies en circumstàncies menys desfavorables. És més, hauríem d'interrogar-nos què preferiran quan la crisi econòmica rebaixi la seva virulència i es torni a crear ocupació.

ELS TEMES DE DEBAT

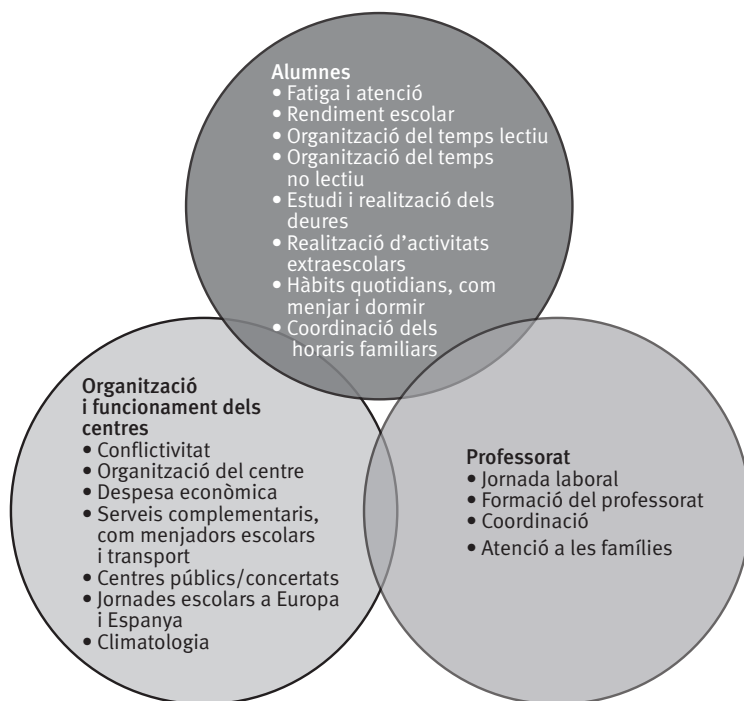
L'argumentació en defensa de la compactació de la jornada ha anat variant al llarg del temps. Iniciada com una reivindicació laboral del professorat, s'ha anat expandint amb la idea que constitueix un model pedagògicament millor que el de la jornada partida. Més recentment també se li ha atribuït la capacitat de contribuir a millorar l'organització del temps dels alumnes i de les seves famílies. La creença que és un tipus de jornada molt comuna a Europa i majoritària a Espanya ha ajudat a difondre'n la imatge de major "modernitat" respecte de l'obsoleta jornada partida, al mateix temps que n'ha justificat l'extensió.

En els últims anys, però, el debat sobre la jornada escolar s'ha desvirtuat a causa de l'enorme pressió que exerceix la crisi econòmica actual sobre les condicions de vida de la població i les decisions polítiques. La dialèctica sobre la jornada escolar ha abandonat el seu vessant més pedagògic i social (com s'han d'organitzar els temps lectius per millorar els resultats?, com ha de ser l'escola i en quin model de societat s'ha inscriure?) per esdevenir una decisió merament econòmica i focalitzada en el curt termini (quin és l'estalvi dels pressupostos públics amb el tancament de centres a la tarda?, quin serà l'estalvi familiar en menjadors escolars? o, al contrari, quin cost tindrà per a les famílies?).

Atenent a la llarga llista de qüestions debatudes entorn de la jornada escolar, es constata que una part de la comunitat educativa creu que l'horari escolar està en

Figura 1.

Percepció social de la jornada escolar: aspectes sobre els quals es considera que influeix el tipus d'horari



Font: Elaboració pròpia a partir de les entrevistes en profunditat.

l'arrel dels problemes actuals del sistema educatiu català i es considera que la seva modificació resoldrà qüestions tan complexes com el rendiment o el fracàs escolar, o més enllà de l'escola, solucionarà els problemes de conciliació i d'organització social del temps. En definitiva, s'atribueix a la jornada escolar la capacitat de transformar el sistema escolar i social, però a l'hora de debatre-hi, s'evita tractar-la amb visió global i se n'obvia la repercussió real en els infants i joves, en els centres escolars i el seu entorn territorial, en les famílies i, finalment, en l'estructuració de la vida quotidiana.

5 Impacte social de la jornada escolar

Una part important de la comunitat educativa veu la jornada escolar com una qüestió que pot contribuir a transformar el sistema, sobretot a solucionar els problemes de funcionament de l'escola i de l'actual organització social del temps. Una capacitat transformadora que, amb les evidències de què disposem dels llocs on s'ha adoptat la jornada contínua, no s'ha plasmat en la millora efectiva dels problemes escolars ni dels malestars socials envers els temps.

L'argumentari sobre els avantatges i inconvenients teòrics d'un i altre tipus de jornada és molt extens. En canvi, disposem de poca informació sobre la incidència real dels canvis en l'organització del temps escolar. Hi ha una distància enorme entre la profusió d'arguments sobre els suposats efectes de la jornada escolar —especialment, de raons a favor de la jornada contínua— i l'evidència empírica dels beneficis obtinguts.

Revisant els debats sostinguts en les darreres dècades, s'observa que els arguments en defensa del canvi de jornada escolar no es basen en evidències sòlides sinó en percepcions i vivències particulars, en raonaments no provats i en un cert desconeixement del que passa en altres llocs amb debats similars.

És més, analitzant les declaracions i creences sobre la jornada escolar dels diferents actors de la comunitat educativa a Catalunya, es constata una certa indefinició dels resultats esperats i poca atenció en la mesura i l'avaluació dels resultats reals. El debat es limita sovint a parlar d'horaris i poc de model educatiu, i s'obvien les derivacions socials d'aquesta modificació. Així, es troben a faltar aspectes com la

interrelació entre el model educatiu i l'estructura social, l'articulació territorial del temps escolar o les desigualtats de gènere en el conflicte entre temps escolars i temps socials.

Aquesta situació no es dóna només a Catalunya. En realitat, l'extensió de la jornada contínua al conjunt de l'Estat s'ha produït sense l'acompanyament d'un cos teòric sobre el paper de la jornada escolar en el desenvolupament dels infants ni d'estudis empírics que en mostrin la interrelació amb el rendiment i el desenvolupament dels infants, els temps vitals o la inclusió social, per exemple. Els països que hem analitzat de manera detallada ens mostren plantejaments ben diferents dels d'aquí: des de França, on la recerca científica sobre ritmes dels infants és un element central en la configuració dels temps escolars, fins a Finlàndia, Suïssa o Alemanya, on la detecció de mancances en l'estructuració actual del temps escolar impulsa polítiques públiques adreçades a mitigar problemes derivats de la perpetuació de les desigualtats socials o a adaptar els temps escolars a les noves realitats familiars i socials.

A Espanya no hi ha tradició acadèmica d'investigació sobre el temps escolar i la literatura sobre aquesta qüestió és dispersa i fragmentada. Caldria preguntar-se per quin motiu no hi ha informes disponibles que expliquin l'impacte de la jornada contínua en els llocs on s'ha implementat. En la majoria de comunitats autònomes, els projectes de canvi anaven acompanyats d'una previsió d'avaluació de resultats. És cert que en alguns centres s'han fet enquestes de satisfacció entre el professorat, pares i mares i alumnes sobre el canvi, però des d'un punt de vista tècnic aquest no és un mètode d'avaluació ni objectiu ni extrapolable. Tampoc no hem trobat estudis impulsats des de les administracions públiques o pels agents promotors de la compactació horària que analitzin àmpliament els resultats que es deriven de la nova jornada.

Respecte de la literatura que hi ha a l'Estat, destaquen les aportacions de Feito Alonso (2007) i Fernández Enguita (2001), que, des de la sociologia, han estudiat els processos d'adopció de la jornada contínua en diverses comunitats autònomes, les tesis utilitzades pels agents educatius i els procediments que s'han seguit. Ambdós, molt crítics amb la forma en què s'ha produït el canvi, han aportat proves de la manca de fonaments empírics de bona part de l'argumentari utilitzat en favor de la jornada contínua. Quant a la literatura de caire teòric, autors com Gimeno Sacristan (2008) o Pereyra (2002) han aportat les bases per a la conceptualització del temps escolar. A

Catalunya, Salvador Cardús (1985 i 2003) també ha fet treballs en què tracta d'aportar elements de comprensió del problema d'articulació dels temps escolars i familiars.

Quant a les recerques específiques sobre els resultats d'implementar la jornada contínua a Espanya, les principals publicacions que hi ha analitzen els casos d'Andalusia i Galícia. A Andalusia hi ha dues obres de referència, dutes a terme per encàrrec de la Conselleria d'Educació de la Junta d'Andalusia: l'elaborada per Miguel Sola Fernández, de la Universitat de Màlaga (Sola Fernández, 1999) i la dirigida per Isabel Ridaó, de la Universitat de Sevilla (Ridaó i Gil, 2002). A Galícia, la Universitat de Santiago de Compostel·la ha realitzat diverses investigacions sobre rendiment escolar i tipus de jornada per encàrrec de la Conselleria d'Educació de la Xunta. José Antonio Caride i M^a Carmen Morán de Castro són dos autors de referència en aquest camp.

A partir d'aquest conjunt d'obres no es pot construir un marc conceptual ni empíric suficientment ampli per avaluar els resultats de la implementació de la jornada contínua. No obstant això, totes aquestes recerques coincideixen a no aportar cap dada que fonamenti les consideracions en favor de la jornada contínua sinó més aviat el contrari, aporten indicis d'alguns dels problemes associats a la manera com s'ha dut a la pràctica aquest tipus de jornada. Els estudis fets a Galícia desmenteixen part de les idees relacionades amb els nivells d'atenció i rendiment dels alumnes durant la jornada escolar, assenyalen que els resultats en els centres amb jornada contínua estan per sota dels resultats dels centres amb jornada partida i demostren que no s'obtenen millores en els hàbits quotidians. A una conclusió similar arriben els professors de la Universitat de Sevilla, mentre que els de la Universitat de Màlaga alerten sobre el manteniment i l'accentuació de les diferències socials en l'accés a l'educació i la cultura si la jornada contínua no s'emmarca en un projecte integral de centre educatiu obert.

Aquest conjunt d'estudis, lluny d'avaluar els beneficis esperats de la compactació de la jornada, en perfilen els límits i alerten dels riscos associats a aquest tipus d'horari, coincidint amb les aportacions de les recerques fetes en altres països (per exemple, a Alemanya, on també s'han trobat dificultats similars). A més, organismes oficials com l'OCDE o l'Institut National de Recherche Pédagogique, depenent del govern francès, han elaborat informes que exposen els problemes que es deriven de la implantació de la jornada contínua a Espanya (Cavet, 2011).

Molt probablement ens situem davant d'un problema mal plantejat. Això es pot deure al fet que se n'hagi fet una bona diagnosi però no s'hagi encertat la solució, una altra possibilitat és que no s'hagi sabut formular correctament el problema i, per tant, la solució aplicada no serveixi o, finalment, que primer s'hagi tingut la solució i s'hagin buscat, després, els problemes per resoldre. Sigui com sigui, la dicotomia entre jornada contínua i partida parteix d'un fals dilema, perquè la solució als inconvenients de l'horari partit no sembla venir de la mà de la jornada contínua, sinó de replantejar la jornada escolar, en benefici dels infants i joves, amb noves formes d'organització del temps a l'escola i a la societat.

Tot seguit revisem algunes de les premisses utilitzades en favor de compactar la jornada escolar i analitzem la incidència que tenen en els resultats escolars i en la vida quotidiana dels alumnes i de les seves famílies a partir de les evidències empíriques obtingudes en altres comunitats autònomes i en altres països amb jornades escolars similars.

TEMPS ESCOLAR I ÈXIT EDUCATIU

En els darrers temps, les preocupants xifres de fracàs escolar i els nivells baixos obtinguts en les proves de competències a Catalunya i Espanya han qüestionat la qualitat i l'eficàcia del nostre sistema educatiu. La compactació de la jornada escolar s'ha presentat com una de les mesures de millora de la qualitat educativa i, en particular, de l'augment del rendiment dels alumnes.

La construcció de manifestacions sobre el rendiment acadèmic sol basar-se en els resultats de les proves de competències i, en especial, en el programa PISA, que permet fer comparatives a escala estatal i internacional. La relació entre jornada escolar i avaluació de PISA genera controvèrsia i es detecten tres tipus de diagnòstic.

- En primer lloc, les persones que vindiquen la jornada partida analitzen el rànquing autonòmic de resultats i posen l'accent en el fet que les comunitats amb jornada contínua solen estar situades per sota de la mitjana estatal.
- En segon lloc, hi ha qui, fent ús de les mateixes dades i observant, també, el rànquing autonòmic, posa de manifest la manca de resultats positius de la

jornada partida, ja que les comunitats amb aquest tipus de jornada tampoc no se situen al capdavant de la llista. De fet, se sol assenyalar que les primeres posicions les ocupen comunitats amb jornada contínua.

- Finalment, hi ha la creença cada vegada més estesa que la jornada escolar no està correlacionada amb el rendiment acadèmic.

Certament, l'evolució de les avaluacions de PISA permet concloure que la compactació horària no sembla haver donat una resposta satisfactòria a les expectatives inicials de millora del rendiment escolar en les comunitats autònomes on s'ha anat implantant la jornada contínua. Ras i curt: les dades no mostren la millora general ni significativa dels resultats escolars associada a la compactació de la jornada.

Les investigacions fetes en diverses comunitats autònomes confirmen que no hi ha evidències que la compactació horària millori els resultats, sinó que coincideixen a assenyalar que hi ha alguns llocs on s'obtenen millors resultats en els centres amb jornada partida. Cal dir que no és una conclusió generalitzable (hi podrien haver altres variables interposades amb una forta incidència en el rendiment acadèmic com, per exemple, el perfil sociodemogràfic del l'alumnat, el tipus d'organització dels continguts curriculars, les metodologies pedagògiques, etc.), però aprofundeix en la constatació que la compactació de la jornada per si sola no serveix per millorar els resultats.

A Andalusia, l'estudi fet per Ridaó i Gil (2002) assenyala que els resultats escolars són superiors en els centres de primària amb jornada partida que en els de jornada contínua, superioritat que augmenta quan es tracta de centres concertats. A Galícia, Caride (1993) demostrava que hi ha entre un 10% i un 20% més de fracàs escolar als centres amb jornada contínua. I més recentment, tenim les dades que aporta la Conselleria d'Educació de Madrid sobre les proves CDI (*pruebas de conocimientos y destrezas indispensables*) de l'any 2010, en què els alumnes de sisè de primària dels centres amb jornada contínua obtenien una nota mitjana lleugerament inferior (6,32) als del centres amb jornada partida (6,68) (FAPA Francisco Giner de los Rios, 2011).

L'experiència d'altres països amb centres escolars amb jornada matinal coincideix a vincular-la a resultats escolars insuficients (Cavet, 2011), com és el cas d'Alemanya.

La investigació internacional sobre aquesta qüestió permet concloure que en la consecució de l'èxit educatiu, i del rendiment en particular, hi intervenen una multiplicitat de variables i confirma que la jornada lectiva no té relació directa amb els resultats escolars (OCDE, 2011b i d). Si es relaciona el nombre d'hores lectives dels diferents països que participen en els estudis PISA amb els resultats obtinguts en les proves de competència, es comprova que no hi ha correlació entre temps i rendiment (Egido, 2011: 260). Un dels exemples més clars és el de Finlàndia, que està entre els països amb millors resultats PISA i que és un dels països amb un nombre més baix d'hores lectives.

Els especialistes de l'OCDE afirmen que no és la quantitat d'hores sinó la qualitat —el tipus de treball que es fa dins l'horari— el que influeix substancialment en el rendiment escolar (OCDE, 2011d: 386). En la mateixa línia, als EUA s'han fet múltiples investigacions que analitzen l'efecte del temps sobre l'aprenentatge. Un estudi en què es comparen els resultats d'un gran nombre de recerques en aquest camp conclou que els resultats escolars no depenen de la quantitat d'hores sinó de la "qualitat del temps".⁶ Finalment, els estudis fets a França arriben a la mateixa conclusió (Chopin 2011).

En els darrers anys, la creença que la compactació de la jornada millora els resultats ha anat decaient. Els defensors de la jornada contínua, però, li continuen atribuint la capacitat de millorar el rendiment perquè els permet transformar la manera d'organitzar els temps escolars adequant les matèries i els mètodes pedagògics als ritmes dels alumnes. No obstant això, ningú no ha entrat a valorar si aquestes modificacions organitzatives de l'horari lectiu són igualment aplicables i vàlides en jornada partida o en algun altre tipus de jornada. En tot cas, l'argumentari tendeix a confondre organització dels temps lectius i durada de la jornada escolar.

D'altra banda, diverses pràctiques de referència en el context internacional detecten millores en el rendiment escolar derivades de l'ampliació del temps educatiu en dos tipus de casos. El primer és el dels llocs on la durada de la jornada escolar és excessivament curta, particularment allà on hi ha un sistema de torns de matí i

.....
6. <<http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Organizing-a-school/Copy-of-Making-time-At-a-glance/Making-time-What-research-says-about-re-organizing-school-schedules.html>>.

tarda per manca d'equipaments escolars. En aquests casos, l'extensió de la jornada està aportant una millora en la qualitat de l'educació i nivells més alts d'èxit escolar. El segon cas és el dels grups socials amb nivells educatius baixos, ja sigui per les dificultats d'aprenentatge o per pertànyer a entorns socials i familiars de nivell educatiu i cultural baix. Les recerques internacionals han posat de manifest que la millor manera de pal·liar les mancances educatives és oferir oportunitats perquè aquest alumnat pugui passar més temps fent activitats de suport a l'escola (Serrano i Soler, 2011: 333).

Un exemple és l'experiència desenvolupada als EUA, on 655 escoles de trenta-sis estats han ampliat la jornada escolar o el calendari. La majoria són centres amb presència important d'estudiants d'entorns desafavorits. Les investigacions dutes a terme demostren que els alumnes d'aquests centres obtenen millors resultats que els alumnes d'altres centres de la seva mateixa zona residencial (Gabrieli, 2010).

FATIGA, ATENCIÓ I CLIMA ESCOLAR

L'opinió que la jornada contínua permet obtenir resultats acadèmics millors ha perdut força a mesura que no hi ha hagut cap prova empírica que relacioni resultats i horari. Com a conseqüència d'aquesta constatació, els beneficis esperats en el rendiment escolar han estat matisats i substituïts progressivament per altres avantatges i arguments.

L'adequació dels ritmes escolars als dels infants i adolescents, la variació de la capacitat d'atenció en el decurs de la jornada, l'articulació de les sessions lectives amb els descansos i les estratègies per combatre el cansament i la conflictivitat en els centres escolars són alguns dels arguments habituals en el debat sobre la jornada escolar.

El problema principal atribuït a la jornada partida és que la pausa del dinar genera tot un seguit d'inconvenients: és excessivament llarga, fa baixar el nivell d'atenció de l'alumnat i les hores de la tarda són més propícies al fet que hi hagi conflictes. Per contra, les opinions contràries a la compactació de la jornada sostenen que cinc hores de classe matinals poden ser molt cansades, especialment per als infants més petits.

Els arguments sobre la variació dels nivells d'atenció i la fatiga dels alumnes durant la jornada escolar i l'adequació del tipus de jornada als ritmes dels infants se sustenten en el fet que, com a pauta general, el cicle diari comença al matí amb un nivell d'atenció baix i va augmentant fins al migdia, decreix a continuació i es torna a recuperar durant la tarda. L'inici del matí i de la tarda s'identifiquen com els moments més "crítics" en el nivell d'atenció de l'alumnat.

La literatura científica apunta que els cicles d'atenció de l'alumnat varien en funció de diversos factors, especialment l'edat dels infants, el tipus de treball que fan i les condicions en què es fa. D'aquests, l'edat és la variable que més influeix en la variació del rendiment al llarg del dia. Testu (2008) observa que el ritme diari d'atenció augmenta progressivament dels sis als onze anys, de manera que a la tarda els alumnes més grans (deu-onze anys) obtenen millors resultats que els més petits (quatre-nou anys). Basant-se en aquestes evidències els especialistes recomanen adequar els continguts i ritmes escolars a les necessitats pròpies de cada edat. L'Acadèmia Nacional de Medicina francesa, en un informe sobre els ritmes escolars, proposa tres tipus de mesures (Touitou i Bégué, 2010):

- Organitzar el funcionament del dia escolar a partir dels ritmes dels infants i adolescents, i reservar les matèries difícils per als moments del dia de més eficiència, a mig matí i a mitja tarda.
- Endarrerir l'entrada dels alumnes a classe mitjançant la creació d'un període de transició d'activitats tranquil·les a primera hora del matí.
- Establir un temps d'estudi supervisat al final de la jornada.

Arreu del món s'està experimentant amb diverses fórmules d'organització de la jornada lectiva per tal d'ajustar-la a les característiques dels alumnes. Una de les línies en què més s'ha avançat és en l'endarreriment de l'inici de la jornada escolar dels alumnes adolescents en centres dels EUA i Anglaterra. Segons es recull en els informes de l'OCDE, mentre que els infants petits tendeixen a dormir de manera natural entre les nou del vespre i les set del matí, el període equivalent per a l'adolescència està entre mitjanit i les nou del matí, la qual cosa vol dir que el rellotge del cos adolescent va diverses hores endarrerit respecte del rellotge dels infants més petits i els adults (OCDE, 2012b), raó per la qual es recomana començar les sessions lectives més tard.

Respecte de les evidències que hi ha a Espanya, les recerques s'han centrat a estudiar la relació entre horari i fatiga. Altre cop, els estudis desmenteixen la creença que els alumnes que fan jornada partida van més cansats que els que fan jornada contínua. Més aviat es demostra el contrari. L'estudi que Caride va fer als anys noranta a Galícia va detectar una fatiga més gran al migdia entre els alumnes de jornada contínua: el 47% dels alumnes afirmava estar fatigat entre les 13.00 i les 14.00 hores, percentatge superior al dels alumnes que es mostraven cansats entre les 16.00 i les 17.00 hores (27,4%) (Caride, 1993). En un altre estudi més recent es demostra que l'alumnat de jornada contínua dorm menys i se sent més cansat que el de jornada partida (Morán de Castro, 2005).

Precisament, un dels raonaments més esgrimits en favor de la jornada contínua és que permet als infants i adolescents acabar abans els deures i les activitats extra-escolars, de manera que poden anar a dormir abans i descansar més que els que fan jornada partida. Altre cop no trobem cap recerca que doni compte d'aquest fet i l'única referència a què hem tingut accés ho desmenteix. Un 38,9% dels infants dorm habitualment menys temps del que caldria en funció de les seves necessitats i característiques (de deu a onze hores diàries), aquest dèficit es dona més freqüentment en infants escolaritzats en jornada contínua (50,4%) que en partida (43,9%) i, a més, aquests infants declaren tenir més sensació de cansament a l'hora de dormir (Morán de Castro, 2005). En conclusió, el canvi de jornada lectiva no modifica els hàbits quotidians dels infants i joves, sinó que estan regits per uns patrons horaris que van més enllà de l'hora d'entrada i sortida d'escola.

Sembla, doncs, que el cansament dels alumnes a última hora de les sessions lectives no se soluciona escurçant l'horari o evitant fer classes durant els períodes horaris percebuts com a crítics, sinó adequant el temps dels infants i adolescents (l'escolar i el no escolar) a les necessitats i ritmes propis de cada edat. Hi ha línies d'investigació i experimentació amb la gestió del temps escolar que tracten d'avançar en la construcció d'una escola "al servei dels estudiants, l'aprenentatge, l'èxit i l'equitat educativa" (Cavet, 2011), com, per exemple, la reorganització de calendaris escolars als EUA i Anglaterra, l'organització de les matèries en mòduls als EUA i França, o la flexibilització dels horaris lectius a Suècia i els Països Baixos.

L'informe que l'equip de l'OCDE-PISA va fer per encàrrec del govern autonòmic de les illes Canàries, en què s'avalua el sistema educatiu canari, posa en qüestió diver-

sos aspectes de la jornada contínua i la seva idoneïtat per al desenvolupament dels infants i joves canaris. Després de constatar que la jornada escolar sense descans per dinar és excepcional en el marc internacional, l'informe adverteix que l'horari continu "és extenuant tant per als professors com per als alumnes, especialment els més joves. Tots els estudiants han de trobar bastant difícil mantenir els seus nivells de concentració i energia al llarg de tot aquest temps" (OCDE, 2012b: 56). L'equip de l'OCDE recomana que s'encarregui una investigació sobre com repercuteix l'horari de la jornada escolar en l'aprenentatge dels estudiants d'educació primària i secundària. I insisteix en el fet que la jornada escolar tingui en compte les diferències en els ritmes cronobiològics d'adolescents i infants, provades en diverses investigacions científiques. Finalment, els autors de l'informe recomanen que s'estudiïn formes d'impulsar el rendiment escolar utilitzant el temps que es passa a l'aula de manera més efectiva.

ORGANITZACIÓ DEL TEMPS QUOTIDIÀ

Per a les veus favorables a la compactació de la jornada lectiva, fer jornada contínua implica la reorganització dels horaris de manera que permetin que els alumnes disposin de les tardes per fer la resta d'activitats quotidianes de manera més relaxada que amb la jornada partida i els ofereix l'oportunitat de passar més temps en família.

Aquest temps disponible a la tarda es veu, des de les posicions contràries a la jornada contínua, com un espai ple de riscos si els infants i adolescents no estan sota tutela escolar o familiar. Es creu que la desatenció pot derivar en conductes de risc, l'excessiva atenció a la televisió, internet o les consoles de joc, així com l'adquisició d'hàbits poc saludables, com el sedentarisme o l'alimentació inadequada.

Les recerques sobre l'ocupació del temps no lectiu dels infants i joves demostren que s'hi fan activitats diferents en funció del capital social, econòmic i educatiu de la família. Els nois i noies d'entorns socialment menys afavorits tendeixen a ocupar el temps de lleure amb activitats més sedentàries i amb menor valor educatiu que els fills i filles de famílies més benestants. Els infants amb mares amb estudis bàsics o inferiors miren la televisió o juguen amb videojocs i ordinador tres vegades més temps (30,4%) que els infants fills de mares amb estudis superiors (10,9%). En canvi, aquests darrers (53,5%) doblen els primers pel que a fa a la realització d'activitats

extraescolars no esportives (27,5%) (Martínez i Albaigés, 2012). Aquestes xifres fan palesa l'existència de desigualtats en les oportunitats educatives fora d'horari lectiu i confirmen els temors envers els riscos que comporta la disponibilitat de tardes lliures sense atenció escolar ni familiar, especialment en els sectors socials més desfavorits.

Un altre raonament esgrimit en favor de la compactació és que amb la jornada partida els infants i adolescents que fan activitats extraescolars disposen de poc temps per fer els deures, no tenen temps per estar en família i acaben la jornada diària massa tard i cansats. Tal com acabem de veure, els hàbits horaris dels infants i les seves famílies no varia amb la compactació de la jornada, els nois i noies no van a dormir més d'hora i es detecta un cansament més gran i més son en els infants escolaritzats en jornada contínua (Morán de Castro i Caride, 2005).

Temps per estudiar i fer deures

El sistema educatiu preveu que els alumnes inverteixin part del seu temps fora d'horari lectiu a estudiar i a fer deures. Per a les persones favorables a la jornada contínua, la finalització de les classes al migdia permet a l'alumnat disposar de més temps per fer els deures. Amb la tarda lliure per endavant, els infants i adolescents han d'aprendre a organitzar i gestionar el seu temps de manera eficient per tal de donar cabuda a diverses activitats, entre les quals s'inclou estudiar.

Tanmateix, la qüestió del temps dedicat a l'estudi i a la realització de treballs i deures a casa és un altre aspecte controvertit de l'àmbit educatiu. Des de la CEAPA s'ha denunciat que amb la jornada contínua els infants tenen més deures que amb la jornada partida, perquè durant la jornada lectiva no disposen de temps suficient per fer totes les tasques curriculars. A més, des d'aquesta entitat afegeixen que el suport de les famílies en la realització dels deures varia substancialment en funció de la situació familiar i del seu capital econòmic i cultural, i que això genera desigualtats educatives.

Les dades del Ministeri d'Educació confirmen l'increment de la quantitat de temps dedicat a fer els deures entre el 2003 i el 2007. Les dades, relatives als alumnes de

sisè de primària, indiquen que gairebé la meitat dels alumnes dediquen entre una i dues hores diàries a fer els deures i estudiar, proporció que s'ha mantingut estable en aquest període. En canvi, han augmentat els que dediquen més temps, entre dues i tres hores (del 18% al 26%) i els que superen les tres hores (del 6% al 10%). L'augment del temps destinat als deures és dóna tant en centres públics com privats, però l'increment global es deu principalment al creixement d'aquest temps destinat a fer deures en els centres públics (Instituto de Evaluación, 2009).

En aquesta mateixa línia, la investigació de Caride (1993) detectava que els infants escolaritzats en centres de jornada contínua a Galícia tenien més deures per fer a casa que els de jornada partida, conclusió que es confirma en un altre estudi de l'any 2005 (Morán de Castro, 2005).

Una part de la comunitat educativa considera que la complementació de l'activitat escolar amb la realització de deures a casa engrandeix les desigualtats socials. La literatura especialitzada evidencia que no totes les llars disposen dels mateixos recursos per acompanyar els fills en l'estudi, i les famílies amb menys capital educatiu i cultural, les monoparentals o les que tenen problemes d'horaris per estar amb els seus fills quan estudien en són les més perjudicades. Efectivament, el percentatge d'adolescents que fan deures en companyia, sobretot de la mare, varia considerablement en funció del nivell educatiu dels progenitors, i a les llars on aquests tenen una formació més alta també es dóna més suport als fills i filles en la realització dels deures. Així, el percentatge de joves que fan els deures acompanyats va en augment, des del 24% dels que tenen mares sense estudis primaris fins al 45% quan són universitàries. En el mateix sentit, els adolescents nascuts en països amb un PIB de nivell mitjà i baix tenen menys acompanyament que els nascuts a l'Estat espanyol (Marí-Klose, Gómez-Granell, Brullet, Escapa, 2008).

En un sentit similar, l'OCDE qüestiona l'eficàcia educativa de la jornada contínua a Canàries i considera que la disposició de tardes lliures ha de «servir de poc als alumnes de famílies desfavorides amb menys recursos d'aprenentatge a la llar» (OCDE, 2012b: 56).

En els darrers anys han aparegut diverses investigacions que qüestionen el valor educatiu dels deures. Els seus resultats difereixen sobre els beneficis i perjudicis

de la realització de deures, però coincideixen a apuntar que la quantitat de temps esmerçat no repercuteix necessàriament en l'obtenció de millors notes. Si tornem a tenir en compte els informes de l'OCDE sobre els resultats de PISA podem concloure, com hem comentat abans, que treballar a classe permet assolir resultats millors que invertir molt temps estudiant a casa: «quan es tracta d'estudiar, el que compta és la qualitat de l'ensenyament en el centre i l'actitud dels alumnes cap a l'estudi, no el nombre d'hores que els alumnes inverteixen estudiant» (OCDE, 2011b).

Temps per a activitats extraescolars

Les activitats fora de l'horari escolar estan adquirint cada vegada més importància i reconeixement social (Trilla i García, 2004, i Molinuevo, 2009). L'emergència de les activitats extraescolars es deu a múltiples factors, entre els quals destaquen dos. En primer lloc, complementen els aprenentatges adquirits en la institució escolar i estan esdevenint un component més de l'educació dels infants i adolescents. La literatura especialitzada recull alguns dels beneficis de fer activitats extraescolars, com ara, el fet que contribueixen a assolir un desenvolupament personal més complet i integral (esforç, organització, relació social, etc.) i a desenvolupar habilitats i competències (Caride i Gradañlle, 2008).

En segon lloc, responen a la necessitat de les famílies d'ocupar el temps dels infants i adolescents en espais segurs i d'aprenentatge mentre no finalitza la seva jornada laboral. L'actual organització social genera conflictes d'articulació dels temps escolars i familiars que es transformen en un repte no resolt.

Amb el pressupòsit que les activitats fora d'horari lectiu tenen un paper important en el desenvolupament dels nois i noies, i alhora resolen els problemes d'organització familiar, els projectes de jornada contínua s'han presentat sovint acompanyats de programació d'activitats en el centre escolar.

Sobre el paper aquest plantejament esdevé certament atractiu, ja que ofereix l'estada dels infants i adolescents a l'escola fins a la tarda i evita problemes de conciliació a les famílies; aquesta oferta s'adreça a tots els infants per igual, amb la qual cosa des de l'escola es fomenta la igualtat d'accés a activitats no lectives, s'evita el des-

plaçament a centres situats fora de l'escola i no suposa un cost significatiu per a les famílies perquè es tracta d'activitats subvencionades o gratuïtes.

Però la realitat, i així ho demostra el seguiment de l'evolució dels projectes de jornada contínua a la resta de l'Estat, és que les activitats programades o bé no són suficients (ni prou diverses ni amb prou places) o bé tendeixen a desaparèixer o bé els infants hi participen cada vegada menys (sobretot quan al migdia van a dinar a casa), que qui les organitza solen ser les AMPA i no pas l'Administració i que en molts casos aquestes activitats comporten un cost afegit a les famílies. El context de crisi econòmica ha accelerat el procés: les dificultats per mantenir oberts els menjadors escolars i per promoure un ventall d'activitats extraescolars prou divers i accessible han qüestionat aquest model.

La recerca de Sola Fernández a Andalusia contraposa l'elevat grau d'acceptació i de satisfacció de professorat, pares i mares i alumnes respecte de la jornada contínua amb l'anàlisi de les desigualtats que es deriven d'aquest tipus de model escolar. L'estudi indica que la jornada contínua "afavoreix aquelles famílies que poden complementar l'activitat i l'enriquiment dels seus fills acceptant l'oferta que hi ha als voltants, però en altres casos (zones empobrides culturalment, nivells socioeconòmics menys afavorits) no afegeix res, no modifica més que el nombre d'hores en total que alumnes i professors depenen de l'horari de l'escola i pot mantenir i augmentar la desigualtat de les condicions socials de partida" (Sola Fernández, 1999: 296). L'estudi demostra que els canvis d'horari lectiu no tenen cap incidència en l'educació i que, per contra, mantenen o accentuen les desigualtats socials que hi havien prèviament. L'autor conclou que cal repensar la jornada escolar com un element de primer ordre en l'organització de l'accés dels joves i infants a la cultura, i sosté que els centres haurien de ser un espai obert a la comunitat i que les activitats que s'hi realitzin no es tractin com una alternativa o un afegit a l'activitat acadèmica sinó que han d'estar integrades en el projecte educatiu. En referència a Andalusia, Ridaó i Gil (2002: 142) també posen de manifest que «per als alumnes de determinats estrats socials, l'amplitud de la jornada escolar és una decisió d'extraordinària importància pel clima cultural i social del medi en què es desenvolupa la seva vida, per la carència de mitjans i motivacions per oferir-los suports o activitats compensatòries».

El resultat és que, a la pràctica, el model de jornada contínua, tal com s'està aplicant, eixampla l'esclatxa en les oportunitats educatives dels infants i adolescents

que es deriven de l'accés desigual a activitats fora d'horari lectiu, condicionat pel nivell cultural i econòmic de les famílies. Diverses investigacions assenyalen que la participació en activitats extraescolars està estretament relacionada amb la posició socioeconòmica de les llars. La diversitat i accessibilitat de l'oferta d'activitats extraescolars és una qüestió invisible en el debat sobre la jornada escolar, que obvia la importància de generar una oferta diversificada per tal de no excloure cap grup social d'aquest temps, ja que les recerques també constaten diferències en l'accés a activitats en funció del gènere i l'origen dels infants i adolescents (Albaigés i altres, 2009; Torrubia, 2009; Sintès, 2011).

Aquesta relació també s'ha observat a escala internacional, tal com indica l'OCDE. Els territoris amb més taxes d'atur, amb població d'estatus social més baix o amb una presència més gran de població immigrada solen tenir una taxa menor de participació en activitats fora de l'horari lectiu. Així, en referència a les activitats de reforç escolar, afirmen que «a Estònia, Irlanda, Corea, Polònia, Espanya, Turquia, Bulgària, Kirguizistan, Letònia, l'Uruguai i la Xina, les classes en grup impartides per un professor de fora del centre tendeixen a agreujar l'impacte del context socioeconòmic en el rendiment. En aquests països, sembla que els alumnes més avantatjats socioeconòmicament sovint solen participar més en aquest tipus de classes i tenen més possibilitats d'aconseguir millors resultats que els alumnes que no participen en cap classe extraescolar.» (OCDE, 2011b).

L'exemple de la jornada contínua a Alemanya n'és una prova manifesta. Diverses investigacions mostren que la jornada matinal alemanya és un factor agreujant de les desigualtats: «els fills de les classes privilegiades en realitat poden gaudir dels cursos de dibuix o música o de classes de suport a la tarda, mentre que els fills de famílies desfavorides són sovint abandonats a si mateixos, és a dir al carrer o la televisió» (Cavet, 2011: 17).

El debat actual se centra en si es pot tenir o no accés a activitats extraescolars però obvia alguns aspectes clau dels temps fora de l'horari lectiu, com ara la qualitat educativa de les activitats que s'hi realitzen, si són prou diverses o si s'adeqüen a les preferències i necessitats dels alumnes i de les seves famílies. Tampoc no hi ha referències explícites a com s'haurien d'integrar aquestes activitats en el procés d'aprenentatge dels infants. Tot plegat, aquest oblit respon a la baixa o nul·la coordinació entre les activitats lectives i no lectives ofertes en el marc del projecte de centre.

Temps en família

La transformació vertiginosa en les formes de vida occidental s'expressa de manera manifesta en el sistema familiar. Les dinàmiques familiars actuals estan profundament allunyades del seu passat immediat i observem canvis constants en la seva composició, en la configuració de les legitimitats, les relacions, les afectivitats i les activitats. Tanmateix, les famílies actuals mantenen un lloc important en el procés socialitzador dels fills i filles, funció que, en el marc social vigent, entra en col·lisió amb el projecte laboral dels progenitors. Les dificultats per coordinar de manera equilibrada els temps laborals i familiars resulten en un biaix de la divisió del treball (en perjudici de les dones), matisat pel recurs a altres familiars (avis i àvies) o l'accés a serveis públics i privats de cura.

En aquest context, les dificultats de les famílies actuals per acompanyar els fills i filles en el seu desenvolupament i, en el cas que ens ocupa, per ser partícips actius del seu procés formatiu i educatiu ocupen una posició central en el debat dels temps escolars. D'aquí que els temps dels infants i de les seves famílies tinguin una presència molt rellevant en la construcció de les manifestacions sobre la jornada lectiva. Precisament, adduint la voluntat de facilitar l'accés a aquest temps compartit, les veus en defensa de la jornada contínua consideren que la compactació lectiva ofereix l'oportunitat de disposar de moments quotidians viscuts en família.

Ara bé, és important recordar que l'articulació dels temps familiars recau principalment en les dones, una qüestió que ha estat oblidada en aquest debat. A diferència de la dels homes, la participació en el mercat laboral de les dones és marcadament "elàstica" a les circumstàncies familiars. Aquesta "elasticitat" femenina conviu amb una encara escassa coresponsabilitat masculina, tot i que amb tendència a augmentar en els darrers temps (l'any 2010, les dones dedicaven de mitjana unes dues hores diàries més que els homes a les feines domèstiques i familiars, però els homes hi destinaven 21 minuts més que l'any 2003 [Idescat, 2012]).

L'adaptació laboral de les dones pren bàsicament dues formes: la taxa d'ocupació femenina és menor que la masculina i el percentatge de dones que treballen en temps parcial és molt superior al d'homes. En el moment de tenir fills, són les dones les que o bé abandonen el mercat de treball o redueixen la jornada laboral (al

voltant del 40% del total de les mares amb fills menors de sis anys treballen a temps parcial, xifra molt superior al 5% d'homes [Eurostat, consulta de 2011]). Ambdós ajustaments no són neutrals per a les carreres actuals ni posteriors de les dones, ni tampoc per a les seves condicions i nivell de vida actuals i futurs (menys salaris ara, menys pensions en el futur).

També cal tenir present que l'altre gran recurs de "conciliació" són els avis i àvies, que a Catalunya i Espanya col·laboren amb els seus fills i filles en una proporció molt elevada, ja que un de cada quatre avis i àvies ajuden habitualment en la cura dels néts i nêtes (Idescat, 2012).

La compactació de la jornada escolar sense preveure serveis de suport a la cura dels menors a la tarda ni la promoció d'un canvi estructural en l'organització del temps de treball remunerat genera un nou problema per a les famílies, que només podran resoldre amb recursos (econòmics i socials) i temps (dels seus membres en detriment del temps laboral o propi).

Tal com diu Fernández Enguita «aquesta millora de la vida familiar es dóna si, i només si, existeixen les condicions prèvies, és a dir, si hi ha una família esperant» (Fernández Enguita, 2001:99). Certament, la jornada contínua permet reunir la família a l'hora del dinar si els pares o les mares també treballen en jornada contínua matinal, o amb jornada partida però prou a prop de casa per anar-hi a dinar, o si algun d'ells està en situació d'atur o treballa des de casa. Sortir de l'escola al migdia pot interessar a aquest tipus de famílies, però cal tenir present que aquesta situació no és la generalitzada, ja que la majoria de pares i mares no arriben a casa fins al tard. En aquest sentit, la majoria de mares i pares catalans arriben a casa a la tarda: el 45,2% de les mares i el 72,1% dels pares amb fills o filles adolescents que treballen fora de la llar arriba a casa després de les 18.00 hores. Abans de les 14.30 h només hi arriben el 12,5% de les mares i el 3,7% dels pares (Marí-Klose, Gómez-Granel, Brullet, Escapa, 2008).

Altre cop, caldria matisar les xifres a partir de la situació econòmica i laboral actual, en què pot haver-hi més pares i mares en atur que l'any 2006 i, per tant, amb més disponibilitat per estar a casa al migdia. Tanmateix, insistim en la validesa de l'anàlisi que ens dibuixa una organització familiar en què, d'una banda, les mares adequen

la seva participació al mercat de treball a la cura dels fills i filles i, d'altra banda, es busquen solucions per tal d'evitar que els fills romanguin gaire temps sols a casa. De fet, l'any 2006 i amb una part important de progenitors treballant, més del 70% dels nois i noies afirmava que quan arribava a casa hi havia una persona adulta, que en el 80% dels casos era la mare. Només un 8,1% no trobava ningú a casa.

La tesi que la jornada contínua permet millorar la conciliació entre família i escola és, doncs, qüestionable. Segons la recerca feta per Morán de Castro (2005) s'aprecia una disminució del nombre d'oportunitats diàries de coincidència del grup familiar entre els anys 1995 i 2005, i és la nit el moment habitual de retrobament. L'autora ratifica l'existència de disfuncionalitats de qualsevol dels horaris escolars (continu i partit) amb els horaris laborals dels pares i mares. Comparant famílies amb fills en els dos tipus d'horaris, l'estudi no observa que augmenti el nombre de moments compartits ni al migdia ni a la tarda en el cas dels escolars amb horari matinal continu.

És més, a l'hora de fer els deures la immensa majoria d'infants i joves els fan en solitud, independentment del tipus de jornada escolar. La creença que la jornada contínua permetrà que les famílies puguin acompanyar els seus fills i filles en la realització de les tasques escolars queda en entredit quan, segons els estudis realitzats a Galícia, el 70,5% dels alumnes de primària de centres de jornada contínua i el 71,4% de centres de jornada partida afirmen fer els deures sols (Morán de Castro, 2005).

Les dades disponibles ens permeten concloure que la millora de la conciliació horària entre família i escola no s'obté amb la modificació dels horaris escolars. Dit d'una altra manera, en matèria de conciliació —més aviat, d'organització social del temps— el problema no és la jornada escolar, sinó les jornades laborals dels pares i mares. És més, moure només els horaris escolars no conduirà a la millora generalitzada de la vida en família. Podrà beneficiar-ne algunes, però també en perjudicarà d'altres i, sobretot, els dificultarà l'organització quan vulguin o puguin tornar a estar laboralment ocupades.

Variar els horaris escolars sense reestructurar les altres peces clau de l'organització social del temps —la jornada laboral, la distribució de feines entre homes i dones, els serveis de suport a la família i la infància— ens aboca a aprofundir en un model de família caracteritzat per la desigualtat de gènere. Les dades de què disposem

insisteixen a assenyalar que les mares són les que adapten les seves condicions laborals a les necessitats d'atenció i cura dels fills i filles. Qualsevol modificació de l'horari escolar que no vagi acompanyada d'una transformació de l'organització social del temps perjudicarà majoritàriament les dones, en la seva jornada laboral i en les oportunitats de desenvolupar-se professionalment en igualtat respecte dels homes.

L'experiència internacional indica que si es vol contribuir a millorar el temps familiar (més i millor temps en família) s'han de desenvolupar altres tipus de polítiques de reorganització social del temps, en les quals no podem aprofundir en aquest informe, però que, a mode d'exemple, passen pels serveis de suport a la família i la infància, la flexibilització del temps laboral i el foment de la coresponsabilitat dels pares en la cura i educació dels fills i filles (Eurofound, 2012).

⑥ Temps i estructura d'oportunitats educatives

Les desigualtats en l'ús del temps són un reflex d'una posició desigual en l'estructura social. La recerca sobre l'èxit i el fracàs escolar ha evidenciat la importància de la posició socioeconòmica de les famílies en les trajectòries educatives dels fills i filles, i en com aquestes trajectòries parteixen de diferents tipus de necessitats, mitjans i preferències.

Les característiques dels infants i de les seves famílies condicionen l'estructuració dels temps vitals i, en particular, dels temps educatius. Les dades estadístiques ens indiquen que els temps de vida quotidians prenen formes diferents per a cada grup social. Respecte de les característiques de les famílies, les principals variables estructuradores dels temps educatius dels fills i filles són la posició socioeconòmica i cultural; l'origen geogràfic; l'estructura de la llar; la situació laboral i els horaris de feina; l'organització familiar del temps i de les tasques; l'accés a xarxes familiars, d'amistat o veïnatge; l'accés a serveis públics i privats, i les preferències d'orientació educativa. Pel que fa a les característiques dels infants i dels joves, els aspectes més determinants en la configuració del seu temps educatiu són l'edat, el gènere i l'origen geogràfic.

Els temps educatius, com qualsevol altra pràctica social, tampoc no són aliens al seu entorn territorial i social. El territori —tant des del punt de vista físic com funcional— no té un efecte directe i unívoc sobre les pràctiques socials; no obstant això, tampoc no és inert, sinó que participa activament, i sovint de manera decisiva, en la conformació dels temps socials. El territori prefigura una estructura

d'oportunitats d'accés a recursos educatius, a la qual cada grup social accedeix des de posicions més o menys avantatjades. L'estructura física i funcional de l'entorn en què viuen els infants influeix en l'ocupació del seu temps quotidià. En conseqüència, el temps educatiu canvia segons les característiques del territori de residència (existència d'equipaments educatius, vertebració del teixit socioeducatiu, dinamisme dels agents educatius i socials, composició socioeconòmica de la població), les característiques dels centres escolars (titularitat, perfil socioeconòmic de l'alumnat, accessibilitat geogràfica, grandària i qualitat de les infraestructures, dinàmica del centre i de l'AMPA) i el tipus d'oferta fora d'horari lectiu (diversitat d'activitats, horaris i preus).

Aquesta perspectiva àmplia del temps dels infants i adolescents en fa ben visible la interdependència amb el seu context social. Els temps escolars i educatius formen part d'aquest entramat articulat a partir de les relacions entre els diversos agents de la comunitat educativa.

La jornada escolar és un element central en la configuració del sistema educatiu que no es pot tractar de manera aïllada. En conseqüència, la modificació del temps que els infants i adolescents romanen en els centres escolars té una gran incidència en el conjunt del sistema i, en conseqüència, requereix ampliar el focus cap a l'organització social del temps.

Les característiques dels centres i del seu entorn tenen una importància cabdal en la configuració dels temps dels infants i adolescents, si bé aquest fet rarament apareix de manera explícita en el discurs dels agents educatius. L'aspecte més freqüentment discutit és la diferència horària segons la titularitat dels centres —pública o privada—, ja que la modificació de la jornada escolar s'està considerant exclusivament en els centres públics. Aquest fet genera una certa preocupació en alguns sectors de la comunitat educativa i s'hi associen dos tipus de riscos: l'agreuament de la dualització educativa a Catalunya i l'accentuació de la segregació social. Per als contraris a la compactació de la jornada, la jornada contínua amplia la diferència estructural entre l'escola privada concertada i la pública. Si l'escola pública ofereix a les famílies horaris més reduïts i els alumnes estan menys temps dins l'entorn escolar, hi ha moltes veus que consideren que es tendirà a la pèrdua de valor i d'atractiu de l'ensenyament públic envers el privat concertat.

Taula 1.
Factors condicionants de l'estructuració del temps educatiu

Temps lectiu Temps periescolar Temps extraescolar	Característiques de les famílies	Posició socioeconòmica i cultural
		Origen geogràfic
		Estructura de la llar
		Situació laboral i horaris de treball
		Organització familiar del temps i de les tasques
		Accés a xarxes familiars, d'amistat o veïnatge
		Accés a serveis públics i privats
		Preferències d'orientació educativa
	Característiques dels infants i dels joves	Edat
		Gènere
		Origen geogràfic
	Característiques del territori de residència	Existència d'equipaments educatius
		Vertebració del teixit associatiu
		Dinamisme dels agents educatius i socials
		Composició socioeconòmica de la població
	Característiques dels centres escolars	Titularitat
		Perfil socioeconòmic de l'alumnat
		Accessibilitat geogràfica
		Grandària
		Qualitat de les infraestructures
Dinàmica del centre		
Dinàmica de l'AMPA		
Tipus d'oferta	Classes d'activitats	
	Horaris	
	Preus	

Font: Elaboració pròpia.

En un territori complex i heterogeni com és Catalunya, les característiques físiques i socials de l'entorn són variables molt importants que cal tenir presents, ja que influeixen en la configuració de les preferències i les actituds familiars envers els temps dels infants. A tall d'exemple, les zones amb una gran diversitat en la xarxa d'equipaments i serveis educatius, amb una població amb rendes mitjanes i una

estructura territorial i de transport accessible tenen dinàmiques socials diferents de les zones disperses o amb una orografia complicada o amb nivells de renda baixos o amb una xarxa socioeducativa feble (Bonal, Essomba i Ferrer, 2004).

Les llars amb infants són un dels grups especialment vulnerables en aquest aspecte, sobretot quan es tracta de compatibilitzar el temps infantil fora de l'horari lectiu amb les necessitats horàries dels pares i mares, i alhora aconseguir que aquest temps d'oci i de lleure sigui educatiu i creatiu. El temps esdevé aquí un element central en la configuració d'un model educatiu inclusiu o, contràriament, que accentui la fractura social.

Les famílies amb rendes mitjanes i altes, que viuen en espais amb una xarxa socioeducativa diversa, disposen de diferents opcions d'escollir el tipus d'educació per als seus fills i filles. En canvi, les famílies amb nivells de renda baixos o que viuen en territoris amb escassa oferta socioeducativa no tenen alternatives d'elecció. Per als primers, l'escola pot ser una part important de la formació dels seus fills i filles, però no l'única. Si ho consideren pertinent, el territori i la seva posició social els ofereix la possibilitat de complementar-la. Per als segons, l'escola pot esdevenir l'únic espai educatiu formal i també l'únic entorn on romandre amb la presència d'adults mentre els pares i mares treballen. L'escola a compleix una funció social diferent per a uns i altres, i el tipus d'horari i d'activitats que s'hi ofereixen poden beneficiar o perjudicar les oportunitats educatives de cadascun d'ells.

Atenent a les dades disponibles en l'Enquesta de Condicions de Vida, el 60% de les llars catalanes tenen dificultats per arribar a final de mes (Idescat, 2010). Aquesta xifra permet estimar que les limitacions econòmiques de les famílies per pagar activitats extraescolars de qualitat no es restringeix només als grups socials més desfavorits, sinó que una part important de les classes mitjanes es poden veure afectades per aquesta situació.

Diverses recerques fetes en diferents llocs de l'Estat apunten que les preferències familiars sobre el tipus de jornada escolar estan significativament relacionades amb la classe econòmica, social i cultural (Morán de Castro, 2005; Consejo Escolar de Canarias, 1990; Caride, 1993; Sola Fernández, 1999; Fernández Enguita, 2001; Feito Alonso, 2007). Segons aquests estudis, a l'hora d'optar per un centre públic,

les famílies amb progenitors de nivell econòmic i cultural més alt solen preferir la jornada contínua per diversos motius i principalment perquè disposen dels recursos materials i culturals per facilitar l'ocupació del temps lliure dels seus fills i/o cobrir les deficiències educatives de la institució escolar i, a més, freqüentment viuen en zones amb equipaments, instal·lacions i ofertes per ampliar el marc educatiu dels infants. Les llars de menor estatus social solen tenir l'escola com a única institució cultural a disposició del seus fills, amb independència que valorin com a suficients o no els aprenentatges que hi adquireixen.

Un altre aspecte oblidat en la discussió sobre la jornada escolar és l'impacte de les modificacions de la jornada en la distribució territorial de la xarxa escolar. Si mirem el mapa educatiu de secundària obligatòria després dels darrers canvis horaris aprovats pel Departament d'Ensenyament, es pot observar que hi ha municipis on tota o pràcticament tota l'oferta formativa pública d'educació secundària és amb jornada contínua (per exemple, el Vendrell o Sabadell). De fet, si s'analitza el mapa escolar per àmbits territorials s'observa que la incidència de la jornada contínua és desigual. La zona amb menys pes dels centres amb jornada compactada és Barcelona, ja que només el 9% dels centres que ofereixen ESO compactaran la jornada, mentre que en zones com Girona, Tarragona o les Terres de l'Ebre el percentatge de centres amb jornada contínua supera el 52% de l'oferta. Si ens atenem només als centres públics, la incidència territorial és encara més desigual, ja que els que han compactat jornada representen un 29% dels centres públics de Barcelona i més del 80% dels centres públics del Vallès Occidental, el Baix Llobregat i Tarragona.

Les dades posen de manifest que la implantació territorial desigual de la jornada contínua ofereix oportunitats d'elecció diferents per a les famílies. En moltes zones les famílies veuran restringides les seves capacitats d'elecció i d'acció, ja que tota (o gairebé tota) l'oferta pública serà amb horari compactat. És cert que tampoc no en tenien quan els centres es regien per l'horari partit, però, com hem vist, la jornada contínua requereix la reorganització del temps, que depèn en bona mesura de la posició social de cada família i de les possibilitats que tenen al seu abast, és a dir, de si el territori on resideixen s'estructura o no com un sistema d'oportunitats educatives. Tal com demostren diverses recerques «són les famílies de classe mitjana les que acaben extraient major profit dels marges oberts a la llibertat d'elecció» (Alegre i altres, 2010: 246).

Taula 2.**Centres de secundària amb jornada escolar contínua a Catalunya**

Educació secundària. Curs 2012-2013	% de centres públics amb jornada contínua	% de centres amb jornada contínua
Consorci d'Educació de Barcelona	29	9
Barcelona Comarques	68	33
Vallès Occidental	82	39
Lleida	61	40
Catalunya central	70	40
Maresme - Vallès Oriental	75	42
Baix Llobregat	89	47
Terres de l'Ebre	67	52
Tarragona	82	53
Girona	79	54
Total	71	36

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Ensenyament.

La desconexió funcional del sistema educatiu en el territori condueix a empobrir les oportunitats educatives dels infants i joves. El tancament de centres escolars a la tarda debilita les condicions d'educabilitat de l'alumnat. En els territoris on l'oferta pública sigui en exclusiva en horari compactat, les famílies que puguin complementar l'activitat i el desenvolupament dels seus fills amb altres ofertes socioeducatives podran reorganitzar-se segons com més els convingui, però en els casos en què l'escola és l'única institució que ofereix a l'alumnat un cert contacte amb un món cultural, aquest pot esdevenir un territori procliu a l'exclusió.

En aquest context, el paper de les administracions i, en particular, de l'Administració autonòmica és fonamental per desenvolupar polítiques orientades a combatre aquestes inequitats. També ho és el de l'Administració local, malgrat que la coresponsabilitat dels ajuntaments en l'educació és encara deficitària en diversos aspectes, com ara la insuficiència de polítiques i plans educatius, i la manca d'avaluació de les intervencions en educació en l'entorn local (Martínez i Albaigés, 2012).

7 Governança del temps

Hem comentat al llarg de l'informe que l'aprovació del canvi de jornada escolar mitjançant l'acord en els consells escolars de centre és un dels aspectes més conflictius del procés. Certament, les entrevistes fetes a diversos representants de la comunitat educativa a Catalunya constaten que la implantació de la jornada contínua als centres públics de secundària té diversos punts crítics, tant pel que fa al procediment com al resultat, que es poden resumir en les idees següents:

- S'ha manifestat preocupació per la rapidesa amb què s'ha fet el canvi, sense temps per establir consensos i sense avaluació prèvia.
- S'ha qüestionat la vehiculació del canvi exclusivament a través dels consells escolars de centre i la laxitud dels requisits que havia d'acomplir el projecte i l'aprovació, que no incloïa ni la votació del conjunt de pares i mares ni l'estudi previ per part dels ajuntament corresponents.
- S'ha expressat inquietud perquè la compactació de la jornada lectiva s'implanti als centres públics, mentre que els concertats i privats mantenen la jornada partida.
- S'ha generat incertesa sobre el manteniment dels menjadors escolars i de les activitats fora d'horari lectiu en els centres.
- S'ha estès la preocupació sobre una possible expansió de la compactació de la jornada a l'educació primària.

El procediment triat, mitjançant l'aprovació dels projectes de modificació de la jornada lectiva a través dels consells escolars de centre es viu de manera molt diferent des de les perspectives del professorat i de les famílies.

Per a les famílies, el consell escolar no garanteix suficientment la seva representació, sobretot en els centres de secundària. La capacitat d'implicació de les famílies en la vida del centre és fonamental per constituir AMPA capaces de promoure la participació en la vida escolar, d'organitzar activitats i de defensar els interessos de les famílies davant la resta de la comunitat escolar. Certament, les AMPA dels centres de primària són més dinàmiques que les de secundària, però diverses recerques constaten que algunes AMPA són més fortes que d'altres, amb un potencial d'acció desigual i, per tant, de representativitat (Costa i Torrubia, 2007).

Respecte del professorat, una part opina que els consells escolars constitueixen l'òrgan adequat per discutir les opcions de modificació de jornada, mentre que altres professionals consideren que la jornada és un aspecte prou important de la vida escolar i dels infants per haver de consultar les AMPA o, fins i tot, el conjunt de famílies.

La fortalesa o debilitat de les AMPA, així com el grau d'informació de què disposen, les ubica en posició diferent en el procés negociador dins els consells escolars. Independentment que les famílies d'un centre escolar puguin estar més o menys interessades en la compactació de la jornada lectiva, s'ha de tenir en compte que en la majoria de casos es prenen decisions sense haver valorat i aprofundit suficientment en les implicacions que es deriven de cada tipus de jornada. Quan el canvi de jornada ha estat promogut des del claustre de professors, la conformitat dels pares i mares es pot haver assolit per la confiança que dipositen en el criteri dels mestres, els quals expressen opinions pronunciades des d'una posició privilegiada d'autoritat professional (Goffman, 1981). En tot cas, s'han pres decisions sense disposar d'informació contrastable sobre l'impacte real del canvi en altres llocs.

Una altra qüestió de debat dins de la comunitat educativa és si s'ha de conferir autonomia als centres escolars en aquest tipus de decisions o si hi ha d'haver una regulació pública que estableixi un marc comú de referència. Sense entrar en quina seria l'opció més adequada per dissenyar els horaris escolars, val a dir que s'hauria de trobar un equilibri que tingués en compte, d'una banda, l'acceptació de l'existència de situacions diferenciades i singulars (en què l'autonomia de centre és adequada per ajustar la jornada escolar a les seves circumstàncies particulars) i, de l'altra, el fet que s'hauria de vetllar perquè aquesta situació no derivés en tensions internes (dins el centre) ni externes (entre centres, ni entre els centres i l'entorn social i ter-

ritorial). L'experiència d'altres comunitats autònomes avala aquesta consideració, ja que els llocs amb més implicació pública en el procés i consens de la comunitat educativa han obtingut resultats més reeixits que la resta.

Fins ara, l'autonomia dels centres escolars ha servit per situar el marc de discussió sobre el tipus de jornada lectiva en els consells escolars. Però les conseqüències que es deriven de qualsevol modificació horària traspassen els límits físics dels centres escolars i tenen impacte en el seu entorn social i territorial. Des d'un punt de vista individual, la modificació de l'horari lectiu afecta l'organització diària del professorat, els treballadors i treballadores dels centres escolars, els alumnes i les seves famílies. Des d'un punt de vista estructural, els canvis en l'horari lectiu generen impactes en la configuració dels temps no lectius i en l'organització social i territorial del temps, amb diferències importants entre grups socials.

L'any 2003 Salvador Cardús va elaborar un informe per encàrrec del Departament de Benestar i Família sobre la conciliació dels horaris familiars, escolars i laborals. El document establia una sèrie de criteris per a la intervenció pública en aquest camp que es poden resumir en tres eixos: visió global, canvi pactat i actuació estratègica. Pel que fa a la visió global, l'autor advertia del risc de les mesures parcials ("una peça d'un horari mou tota la resta") i recomanava tenir una visió més àmplia en les intervencions polítiques. Respecte del diàleg, considerava que primer calia disposar d'informació i, després, comptar amb la participació i el pacte de les parts implicades. Finalment, es demanava que les intervencions s'acompanyessin d'una planificació estratègica afinada.

L'experiència acumulada en les darreres dècades arreu d'Europa en el desenvolupament de polítiques dirigides a modificar l'organització social del temps aporten recomanacions similars: la complexitat del conflicte temporal i el caràcter estructural que té requereixen actuar en diversos àmbits de decisió política, decisió que ha de ser vehiculada mitjançant mecanismes de diàleg i concertació social. Recentment, la Cambra d'Autoritats Locals del Consell d'Europa ha aprovat la Resolució 313/2010 i la Recomanació 295/2010, en què s'estableixen una sèrie d'indicacions dirigides a l'Administració per tal d'impulsar polítiques de temps «i per incorporar la gestió del temps a les seves activitats, juntament amb els conceptes de *benestar* i *qualitat de vida temporal*, i estudiar, d'una manera transversal i intersectorial, els mitjans per

promoure les polítiques temporals» (Cambra d'Autoritats Locals del Consell d'Europa, 2010a i 2010b). Aquesta intervenció, tal com s'està abordant en altres països europeus, integra polítiques educatives, laborals i de benestar social.

Des d'aquesta perspectiva, caldria preguntar-se si els horaris escolars s'han de decidir en els consells escolars de centre o si caldria algun tipus de diàleg més ampli del conjunt d'agents que participen en la vida educativa: els diferents nivells d'administració pública, els organismes i empreses vinculats a les activitats del centre escolar (menjador escolar, monitoratge, activitats fora d'horari lectiu) i les organitzacions i empreses dels municipis (públiques i privades) de serveis periescolars i extraescolars. Aquest diàleg hauria d'estar basat en una visió global i transversal del temps educatiu i n'hauria de sortir una actuació planificada i avaluada.

Autonomia, supervisió i avaluació semblen disposicions favorables a l'educació. La recerca internacional ha mostrat que els països on els centres educatius tenen una autonomia més gran tendeixen a assolir un rendiment millor sempre que s'avaluen i es fan públics els resultats. Autonomia i avaluació són dues de les condicions per adquirir bons nivells educatius: «l'autonomia escolar en l'assignació dels recursos tendeix a estar associada a un bon rendiment en els sistemes d'educació en què la majoria dels centres educatius publiquen dades sobre els seus resultats. Això indica que els millors resultats dels estudiants estan relacionats amb una combinació de diverses polítiques d'autonomia i rendició de comptes i no només amb una política aïllada» (OCDE, 2011c).

En el rànquing mundial de centres segons els criteris d'autonomia i avaluació, Espanya no queda gaire ben situada, ja que només un 8% dels centres posen a disposició del públic informació sobre els resultats educatius, quan la mitjana de l'OCDE és del 37%. És obvi, doncs, que aquest és un repte pendent de les polítiques educatives d'aquest país.

8 Reflexions finals i propostes

D'uns anys ençà els interrogants sobre el paper de l'escola en la societat actual han posat en dubte la idoneïtat dels models educatius arreu del món. L'escola, tal com és ara, correspon al món d'avui? Una pregunta que qüestiona molts dels paràmetres a partir dels quals es defineix el sistema escolar, entre els quals hi ha l'organització del temps escolar, la seva repercussió en l'èxit educatiu i el seu encaix en l'entorn social.

Amb la idea que els models organitzatius escolars no responen adequadament als reptes educatius i socials actuals, en molts països s'han posat en marxa experiències de modificació dels horaris i calendaris escolars. Els canvis s'han abordat des de tres perspectives diferents (i sovint complementàries): la primera és l'ordenació del temps dins la jornada escolar, amb projectes que tracten d'adequar l'organització escolar als ritmes propis de cada etapa de creixement dels infants i amb l'objectiu d'augmentar el rendiment escolar i reduir els problemes d'atenció i fatiga; la segona perspectiva de canvi és modificar el temps escolar per conciliar-lo amb el temps familiar i el temps social, amb la intenció de tornar a sincronitzar l'escolar amb la societat; i la tercera perspectiva és la integració del temps lectiu i no lectiu i l'ús dels espais escolars en benefici de l'èxit educatiu dels infants i adolescents, tot buscant l'equitat social i educativa.

El nostre país no ha estat aliè a aquestes tendències de canvi. En els darrers temps s'ha qüestionat l'eficàcia de la jornada partida, tant des del punt de vista educatiu com social. Però aquest qüestionament, lluny de promoure una reflexió profunda sobre el model actual i les alternatives que té, s'ha centrat en la confrontació entre mantenir la

jornada escolar partida o fer el canvi a la jornada contínua. La simplificació del debat, reduït a una falsa dicotomia, ha obviat que els horaris escolars no es poden tractar aïlladament, sense tenir en compte l'entorn social en què s'ubiquen ni, encara menys, les conseqüències socials que es deriven d'establir un model de temps escolar o un altre.

Aquest estudi ha volgut defugir aquest dilema fal·laç d'elecció entre un tipus de jornada i un altre, i ha plantejat els paràmetres a partir dels quals s'hauria d'abordar el temps educatiu des d'una visió més àmplia i imbricada en la societat. Les evidències analitzades demostren que l'obtenció de resultats pedagògics i socials positius no ve amb la compactació de la jornada lectiva sinó que s'aconsegueix amb la millora qualitativa del temps educatiu. La reorientació del model horari als països que tradicionalment han tingut jornada escolar contínua, les experiències d'extensió del temps escolar, així com les evidències científiques sobre els avantatges i els inconvenients dels diferents tipus d'organització del temps educatiu haurien de servir per replantejar el debat.

Les propostes d'actuació es divideixen en dos blocs. El primer recull les accions prioritàries vinculades a l'impacte potencial de la compactació de la jornada escolar. El segon bloc aporta orientacions més generals d'intervenció en el temps educatiu que permetin ampliar el debat més enllà de la confrontació entre jornada contínua i jornada partida.

ACCIONS PRIORITÀRIES

Ampliar els criteris d'avaluació de la compactació horària

El Departament d'Ensenyament ha anunciat que avaluarà el resultat de la compactació de la jornada als centres de secundària i que retirarà l'autorització als centres on els resultats acadèmics empitjorin. Tal com hem assenyalat, però, els impactes principals de la implementació de la jornada compactada seran difícilment avaluable en el termini d'un any.

Atenent a les evidències sobre els riscos associats a aquest tipus de jornada que es recullen en les recerques i experiències que s'analitzen en aquest estudi, cal

ampliar els aspectes avaluables. A més dels resultats acadèmics, cal incloure dades referents al següent:

- Manteniment, ús i demanda dels menjadors escolars i accessibilitat a aquest servei.
- Programació, ús i demanda d'activitats fora de l'horari lectiu als centres i accessibilitat a aquestes activitats.
- Accessibilitat a activitats extraescolars fetes fora del centre i tipus d'activitats proposades.
- Acompanyament familiar al migdia i a la tarda, amb indicadors com ara tipus d'adults —avis, progenitors, altres persones—, presència d'adults a l'hora de dinar, suport en la realització dels deures.
- Impacte econòmic per a les famílies.

Establir un nou protocol de canvi de jornada escolar

S'han detectat dèficits en el procés de compactació de la jornada escolar a Catalunya tant pel que fa al procediment d'aprovació en els centres escolars com pel que fa al tipus de requisits demanats als centres. S'ha de dissenyar un nou marc d'autorització de canvi de la jornada escolar que garanteixi la legitimitat més gran del canvi i que requereixi l'existència de serveis complementaris per a les famílies que els necessitin.

- El procediment que s'ha fet servir en aquest curs escolar per sol·licitar la compactació de la jornada és molt vague. Prenent com a exemple els procediments seguits per altres comunitats autònomes per avaluar les propostes de compactació, caldria incorporar més garanties, com per exemple les següents:
 - Acord de dos terços del consell escolar amb majoria absoluta dels representants del professorat i de les famílies.
 - Votació d'almenys el 70% de les famílies censades i dos terços dels vots a favor, amb vots per separat dels dos progenitors.
 - Informe de l'ajuntament on està situat el centre que inclogui la valoració de la proposta de canvi, l'anàlisi de la situació econòmica de la zona i de les repercussions previstes de la implementació de la jornada contínua.

- Entre els requisits demanats als centres per tal d'aprovar la sol·licitud de compactació hi ha d'haver el manteniment dels serveis complementaris de menjador i la programació d'activitats fora de l'horari lectiu, per part del centre, l'AMPA, l'Ajuntament i l'entorn socioeducatiu dels municipis.
- Un cop fixats els criteris per acceptar els projectes de canvi de jornada, caldrà establir un període d'adaptació dels centres que ja la tenen als nous criteris, tant de procediment com de serveis.

Compensar els efectes negatius d'un canvi de jornada en entorns socials desfavorits o en territoris amb una oferta socioeducativa feble

Les evidències analitzades en aquest estudi demostren que la jornada contínua matinal amb tancament de centres a la tarda és especialment perjudicial per als alumnes d'entorns socials amb pocs recursos econòmics, culturals i socials. També s'ha vist que perjudica les famílies que viuen en municipis amb poca oferta d'activitat extraescolar de qualitat i accessible.

- Caldria actuar de manera preferent en aquests centres per tal d'apaivagar l'impacte negatiu de la compactació de la jornada. Les mesures que caldria prendre serien les següents:
- Detectar els centres que estan en situació de risc pel fet d'estar situats en barris o municipis desfavorits, amb un percentatge elevat de fracàs escolar, amb una taxa elevada d'immigració o amb poca oferta socioeducativa pública en l'entorn.
- Garantir l'obertura d'aquests centres al migdia i a la tarda, incorporant el servei de menjador escolar i activitats fora d'horari lectiu.
- En cas de no poder garantir aquests serveis, revertir la compactació de la jornada contínua en aquests centres.
- Detectar quines famílies poden haver sortit perjudicades per la implantació de la jornada contínua i no disposen de recursos per compensar la reducció del temps d'estada dels fills i filles als centres escolars. Preveure un sistema d'ajudes perquè puguin accedir al servei de menjador i a les activitats extraescolars públiques.

Aturar l'extensió de la jornada escolar contínua a primària

Els impactes en el cas de primària són molt superiors, tant per l'edat dels escolars com per la seva manca d'autonomia (necessitat d'acompanyament i supervisió).

- En cas de voler intervenir en la jornada escolar en l'educació primària, s'hauria de dissenyar un nou protocol que garantís la prestació d'un servei públic equivalent al de la jornada partida sense costos addicionals per a les famílies.
- Les condicions d'aplicació de la jornada contínua en l'educació primària basades en un model amb garanties d'equitat requereix aportar recursos econòmics públics de què, en el context actual de desinversió educativa, sembla impossible poder disposar.
- La jornada contínua a primària pot ser factible en alguns entorns concrets: entorns rurals, d'alta dispersió geogràfica i necessitat de mobilitat; entorns amb una xarxa socioeducativa accessible; zones amb una estructura ocupacional compatible amb els horaris escolars de matí, etc.

ORIENTACIONS PER A LA INTERVENCIÓ EN EL TEMPS EDUCATIU

Més enllà de les actuacions immediates, el temps escolar necessita un nou acord social que vagi més enllà de l'àmbit estrictament educatiu, que defugui actuacions puntuals i fragmentades, que es basi en l'equitat educativa i social, que potencii el consens i l'acció col·lectiva, que sigui prou flexible per donar resposta a la diversitat social, que es basi en l'evidència i l'avaluació sistemàtica i en què l'Administració assumeixi la governabilitat del temps educatiu. Els models de referència constaten que aquestes condicions són necessàries per assolir un model educatiu d'èxit.

Reorientar el debat de la jornada escolar cap a l'estudi de noves formes d'organització del temps a l'escola i a la societat

- La compactació de la jornada no és, en si mateixa, una garantia de millora ni dels resultats educatius ni dels problemes associats a l'escolaritat. Les evidèn-

cies demostren que compactar la jornada no solament no resol els problemes de la jornada partida sinó que accentua alguns problemes ja existents, i que és particularment lesiva per a alguns sectors socials.

- La solució als inconvenients de l'horari partit no vindrà de bracet de la jornada contínua. Cal replantejar la jornada escolar en benefici dels infants i joves, amb noves formes d'organització del temps a l'escola i a la societat. Aquest hauria de ser el punt de partida d'un nou debat sobre els temps educatius i socials.
- Aquest replantejament hauria de partir de la distinció entre la jornada laboral del professorat i l'horari de l'activitat educativa, i buscar noves fórmules que satisfacin els interessos laborals dels mestres sense condicionar la jornada escolar.
- S'ha de treballar en projectes d'integració del temps lectiu i no lectiu, construint xarxes que incloguin les administracions locals, els agents socioeducatius de l'entorn i les famílies. Els projectes avaluats demostren que situar l'escola al centre de la comunitat, implicar-hi —i coresponsabilitzar-hi— les famílies i els agents educatius i socials, i cercar una equitat educativa més gran són estratègies positives en la millora de l'èxit educatiu.
- L'autonomia de centre no hauria d'estar renyida amb la cerca d'un cert equilibri territorial en la configuració de l'oferta socioeducativa, amb l'objectiu de no generar desigualtats territorials d'oportunitats educatives.

Intervenir amb visió global, accions polítiques transversals i avaluació

- Qualsevol modificació dels horaris escolars que no s'acomodi a la resta d'horaris socials no fa altra cosa que agreujar un problema social: incrementa les desigualtats que es deriven de la posició social de cada família i repercuteix en dificultats laborals per als progenitors, sobretot per a les mares, que són les que més sovint solen adaptar la vida professional a les necessitats familiars. Com a conseqüència, la reflexió sobre els temps educatius s'ha de fer des d'un punt de vista global.
- L'objectiu de l'èxit escolar requereix redefinir els temps socials i arribar a solucions que integren polítiques educatives, econòmiques, laborals i socials.
- Qualsevol procés d'intervenció en el temps educatiu ha de partir de la diagnosi acurada del problema que es vol abordar, la planificació estratègica del projecte

que es vol desenvolupar i el procés de supervisió i avaluació rigorosa per tal de valorar l'assoliment dels objectius previstos i mesurar-ne l'impacte final.

Més oportunitats (i temps) per als pares i mares per estar amb els seus fills i filles

Tot sembla indicar que la solució als problemes d'articulació dels temps educatius, familiars i laborals no passa per modificar els horaris dels infants i adolescents unilateralment, sinó que la peça clau que desençaixa el trencaclosques és el temps dels adults.

L'experiència internacional indica que per contribuir a fer que pares i mares puguin dedicar-se als seus fills i filles (disposar de més temps en família i millor) s'han de desenvolupar polítiques de reorganització social del temps, entre les quals hi ha els serveis de suport a la família i la infància, la flexibilització del temps laboral i el foment de la coresponsabilitat dels pares en la cura i l'educació dels fills i filles.

9 Bibliografia

AGUILAR, J. (1994). “Repàs de la polèmica actual sobre el temps escolar”. *Perspectiva escolar*, núm. 187, p. 2-7.

AJUNTAMENT DE BARCELONA i FUNDACIÓ JAUME BOFILL (diversos anys). *Diagnosi de les activitats educatives fora de l’horari escolar*. En línia: <<http://www.bcn.cat/tempsdebarri>>.

ALBAIGÉS, B.; SELVA, M.; BAYA, M. (2009). *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona.

ALEGRE, M.À.; BENITO R.; CHELA, X.; GONZÁLEZ, S. (2010). *Les famílies davant l’elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 72.

BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

BECK, U. i BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

BONAL, X.; ESSOMBA, M.A.; FERRER, F. (2004). *Política educativa i igualtat d’oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 42.

BONAL, X.; RAMBLA, X.; AJENJO, M. (2004). Les desigualtats territorials en l’ensenyament a Catalunya. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 43.

BONFIGLIOLI, S. (1997). *Le politiche dei tempi urbani*. Roma: Istituto Nazionale di Urbanistica.

BOULIN, J.Y. i MÜCKENBERGER, U. (2002). *La ville a mille temps. Les politiques des temps de la ville en France et en Europe*. París: Éditions de l'Aube, Datar.

BOURDIEU, P. i WACQUANT, L.J.D. (1994) *Per a una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.

BRULLET, C. i GÓMEZ-GRANELL, C. (2008). *L'estat de la infància i les famílies*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.

CAMBRA D'AUTORITATS LOCALS DEL CONSELL D'EUROPA (2010a). *Social time, leisure time: which local time planning policy? The Congress / Recommendation 295 (2010) / 28 October 2010*. En línia: <[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=295\(2010\)&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=Congress&BackColorInternet=eocee1&BackColorIntranet=eocee1&BackColorLogged=FFC679](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=295(2010)&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=Congress&BackColorInternet=eocee1&BackColorIntranet=eocee1&BackColorLogged=FFC679)>

CAMBRA D'AUTORITATS LOCALS DEL CONSELL D'EUROPA (2010b). *Social time, leisure time: which local time planning policy? The Congress / Resolution 313 (2010) / 28 October 2010*. En línia: <[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=313\(2010\)&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=Congress&BackColorInternet=eocee1&BackColorIntranet=eocee1&BackColorLogged=FFC679](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=313(2010)&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=Congress&BackColorInternet=eocee1&BackColorIntranet=eocee1&BackColorLogged=FFC679)>

CARDÚS, S. (1985). *Saber el temps: el calendari i la seva significació en la societat moderna*. Barcelona: Alta Fulla.

CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La campana.

CARDÚS, S. (2003). *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família.

CARIDE, J.A. (dir.) (1990). *Avaliación da xornada escolar de sesión única en Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

CARIDE, J.A. (dir.) (1993). *Axornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: conclusións xerais e criterios de actuación*. Santiago de Compostel·la: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

CARIDE, J.A. i MEIRA, P.A. (2005): “El tiempo escolar: una construcción social”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, p. 49-52.

CARIDE, J.A. i GRADAÍLLE, R. (2008). “Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: aproximación a su análisis en la vida cotidiana del alumnado de educación primaria en España”. *Revista Investigaciones en educación*, vol. VIII, núm. 2, p. 39-59.

CAVET, A. (2011). *Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*. «Dossier d’actualité», 60. Institut National de Recherche Pédagogique.

CEAPA - Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (2010). *La jornada escolar en la escuela pública. Informe comparativo de la situación en las Comunidades Autónomas. (Curso 2009-2010)*. En línia: <http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=6c031195-726c-4076-8dd1-2beb78af696f&groupId=10137>

CEC - CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2009a). *Propostes per a un nou calendari escolar*. En línia: <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Consell%20escolar/Actuacions/Documents%20pdf/Static%20files/Doc%204-09%20Propostes%20calendari%20escolar.pdf>>

CEC - CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2009b). *Informe sobre la reforma del calendari escolar*. En línia: <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Consell%20escolar/Actuacions/Documents%20pdf/Static%20files/Doc1-09%20Informe%20calendari%20escolar.pdf>>

CEC - CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2002). *Dictamen sobre el calendari i la jornada escolars*.

CHAMORRO GONZÁLEZ, J. (2002). “La Nueva jornada escolar en Extremadura: valoraciones tras un curso de funcionamiento”. *Organización y gestión educativa*, núm. 5, p. 31-36.

CHOPIN, M-P. (2011). *Les temps de l'enseignement: L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

CENTER FOR PUBLIC EDUCATION, The (2006). *Making Time: What Research Says about re-organizing School Schedules*. En línia: <www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Organizing-a-school/Copy-of-Making-time-At-a-glance/Making-time-What-research-says-about-re-organizing-school-schedules.html>

CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990). *Informe sobre la jornada escolar en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.

COSTA, I. i TORRUBIA, R. (2007). "Relacion familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos". *Participación Educativa*, núm. 4, p. 47-53.

DELGADO RUIZ, F. (2007) "Soluciones urgentes para la organización del tiempo", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 365.

EGIDO, I. (2011). "Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes". *Revista española de educación comparada*, núm. 18, p. 255-278.

EUROFOUND (2009). *Second European Quality of Life Survey*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

EUROFOUND (2012). *Fifth European Working Conditions Survey*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

EURYDICE (2010). *Organisation of school time in Europe: Primary and general secondary education, 2010-11 school year*. Brussel·les: EACEA.

EURYDICE (2012). *Key data on education in Europe*. Brussel·les: Eurydice.

FAPA Francisco Giner de los Rios (2011). *Revista Participación*, núm. 67. Abril-maig.

FEITO ALONSO, R. (2007) "Tiempos escolares: el debate sobre la jornada escolar continua y partida". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 365, p. 74-79.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *La hora de la escuela*. Barcelona: Ariel.

FERRER, F. (dir.); CASTEL, J. L.; VALIENTE, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 68.

FERRER, F. (dir.); CASTEJÓN, A.; CASTEL, J.L.; ZANCAJO, A. (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 74.

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2012). *National Framework For Before- And After-School Activities In Basic Education 2011*.

FISCHER N.; RADISCH, F.; KUHN H.P. (2009). "The impact of extracurricular activities at school on adolescent development: Cognitive and non-cognitive outcomes". Amsterdam: *European Association for Research on Learning and Instruction*.

FISCHER, N.; HOLTAPPELS, H.-G.; KLIEME, E.; RAUSCHENBACH, T.; STECHER, L.; ZÜCHNER, I. (Hrsg.) (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim i Basel: Juventa.

FOTINOS, G. (2012). *Changer les rythmes scolaires à Issy-les-Moulineaux*. Issy-les-Moulineaux.

GABRIELI, C. (2010). "More Time, more learning". *Educational Leadership*, núm. 67(7), p. 38-47.

GAIRÍN, J. (1994). "El temps escolar com a variable organitzativa". *Perspectiva escolar*, núm. 187.

GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk*. Filadèlfia: University of Pennsylvania Press.

HUSTI, A. (1992). "Del tiempo escolar uniforme a la planificación mòvil del tiempo". *Revista de Educaci3n*, núm. 298.

INCA (2011). *Inca comparative tables. December 2011 edition*. Slough: National Foundation for Educational Research.

INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (2007). *Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població, 2006*. Barcelona: Institut d'Estadística de Catalunya.

INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (2010). *Enquesta de condicions de vida*. Barcelona: Institut d'Estadística de Catalunya.

INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (2012). *Enquesta de l'ús del temps 2010-2011: principals resultats*. Barcelona: Institut d'Estadística de Catalunya.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.

KOTTHOFF, H.-G. (2011). "Between excellence and equity: the case of the german education system". *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 18 , p. 27-60.

LÁZARO HERRERO, L. (2012). "La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España". *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 19, p. 193-218.

MARÍ-KLOSE, P; GÓMEZ-GRANELL, C.; BRULLET, C.; ESCAPA, S. (2008). *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos del temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

MARÍ-KLOSE, M. i GÓMEZ-GRANELL, C. (2010). *Acompanyament a l'escolaritat. Pautes per a un model local de referència*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

MARTÍNEZ, M. i ALBAIGÉS, B. (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 75.

MOLINUEVO, B. (2009). "El temps fora de l'horari lectiu: els recursos a la llar, les activitats i els agents educatius". A: Torrubia, R. i Doval, E. (coords.), *Família i educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. "Publicacions Digitals", 5. (cometes baixes, Vives i Versaleta els cognoms dels autors)

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 Compostel·la.

MORÁN DE CASTRO, C. i CARIDE, J.A. (2005): “La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, p. 64-69.

MUCE - MARC UNITARI DE LA COMUNITAT EDUCATIVA (1993). “Per un horari i jornada escolar pedagògicament positius, laboralment raonables i socialment satisfactoris”. *Guix. El recull*, separata del núm. 186, p. 29-36.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington: United States Department of Education.

NATIONAL EDUCATION COMMISSION ON TIME AND LEARNING (1994). *Prisoners of time*. Washington: National Education Commission on Time and Learning.

OCDE (2011a). *¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen?*. «Pisa in Focus», 5.

OCDE (2011b). *¿Vale la pena invertir en clases extraescolares?*. «Pisa in Focus», 3.

OCDE (2011c). *Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?* «PISA in Focus», 9.

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

OCDE (2012a). *¿Está relacionada la disponibilidad de las actividades extraescolares en los centros con el rendimiento de los alumnos?* «PISA in Focus», 18.

OCDE (2012b). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España. Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación*. OECD Publishing. En línea: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264174788-es>>

PEREYRA, M.A. (2002). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal.

PULKKINEN, L. (2003). *The organization of school day in Finland and the concept of “integrated school day”*. A Mukava Project. En Línea: <http://www.mukavahanke.com/english/Frankfurt_2003.pdf>

PULKKINEN, L. (2012). "The Integrated School Day - improving the educational offering of schools in Finland". *Improving the Quality of Childhood in Europe 2012*, vol. 3, p 40-67. Brighton: ECSWE (European Council for Steiner Waldorf Education).

RIDAO, I. i GIL, J. (2002). "La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos". *Revista de Educacion*, núm. 327, p. 141-156.

SAS - Strong American Schools (2008). *A Stagnant Nation: Why American Students are Still At Risk*. Washington: Strong American Schools.

SERRANO, M.A. i SOLER, M. (2011). "Actuacions educatives d'èxit: els reptes per a una educació eficient i inclusiva". *Societat Catalana* (J. M. Masjuan, coord.). Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.

SCHUEPBACH, M. (2009). "Quality and Effectiveness of Education and Care for Primary-School-Age Children (age 6-8) in all-day schools in Switzerland". *Fostering Communities of Learners*. Amsterdam: European Association for Research on Learning and Instruction.

SINTES PASCUAL, E. (2011). *Diagnosi de Temps de barri, temps educatiu compartit. Temps i activitats fora d'horari escolar*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona i Fundació Jaume Bofill.

SOLA FERNÁNDEZ, M. (1996). *Evaluación de los diversos modelos de jornada escolar en Andalucía Oriental (provincias de Almería, Granada, Jaén y Málaga)*. Màlaga: Universidad de Málaga: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

SOLA FERNÁNDEZ, M. (1999). "Evaluación de la jornada escolar en Andalucía Oriental: argumentos para una jornada completa de los centros educativos". *Revista de Educación*, núm. 318 p. 271-300.

SOLSONA PAIRÓ, N. (2005). "La Conciliació dels temps: una proposta de debat al voltant de l'horari i el calendari escolar". *Barcelona educació*, núm. 46, p. 20-21.

STALLINGS, J. (1980). "Allocated Academic Learning Time Revisited, Or Beyond Time on Task". *Educational Researcher*, vol. 9, núm. 11, p. 11-16.

TEIXIDÓ, J. (2008). *La sisena hora a primària. Més enllà d'un canvi a l'horari escolar*. Barcelona: Graó.

TENTI, E. (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

TESTU, F. (1992). *Cronopsicología y ritmos escolares*, Barcelona: Masson.

TESTU, F. (2003). "Dans le futur débat sur l'école, le problème des rythmes scolaires". *Cahiers pédagogiques*.

TESTU, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires: Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier-Masson.

TORNS, T. (2004). "Els Temps estan canviant: l'organització social de temps i l'horari escolar". *Barcelona educació*, núm. 40, p. 20-21.

TORNS, T.; BORRÀS, V.; MORENO, S.; RECIO, C. (2006). *Dossiers del temps: les polítiques de temps: un debat obert*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

TORRUBIA, R. i DOVAL, E. (coords.) (2009). *Família i educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Publicacions digitals», 5.

TORRUBIA, R. i BATLLE, R. (2002). *Eduquem més enllà de l'horari lectiu*. Barcelona: FAPAC-Fundació Catalana de l'Esplai.

TOUITOU, Y. i BÉGUÉ, P. (2010). "Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant". *Bulletin Académie Nationale de Médecine*, núm. 194 (1), p. 107-122.

TRILLA, J. i GARCÍA, I. (2004) "Infancia y tiempo libre organizado". A: C. GÓMEZ-GRANELL; J. GARCÍA MILÀ; A. RIPOLL-MILLET; C. PANCHÓN (coord.). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel.

TRILLA, J. i RÍOS, O. (2005). "Les activitats extraescolars: diferències i desigualtats". A: C. GÓMEZ-GRANELL i altres. *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Barcelona: Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.

INFORMES BREUS

- 1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**
Maria Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**
Rafael Merino i Maribel Garcia
- 5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**
Jordi Moreras
- 6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 **Joves i política**
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**
Gemma Tribó
- 11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous**
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 **L'educació catalana a la premsa**
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Bardolet
- 14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del *hijab* a Europa**
Jordi Moreras
- 15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martín i Amparo González
- 16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**
Dídac Queralt Jiménez
- 18 **Models educatius familiars a Catalunya**
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**
Mireia Civís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**
Ramon Farré Roure

- 22 **De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada**
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 **El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa**
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 **Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius**
Sarai Samper, Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 **L'opinió dels catalans sobre la immigració**
Mónica Méndez Lago
- 26 **Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària**
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias
- 27 **Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008**
Andreu Domingo i Albert Sabater
- 28 **De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició**
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos
- 29 **Educació i ascens social a Catalunya**
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 30 **Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació**
Maria Caprile Elola-Olaso i Jordi Potrony Hernando
- 31 **Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives**
IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar
Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay
- 32 **Canvis a curt termini en la identificació nacional a Catalunya**
María José Hierro Hernández
- 33 **Les llengües a Catalunya, 2001-2005**
Albert Fabà i Mireia Llaberia
- 34 **Conciliar per educar**
Esther Sánchez Torres. Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons
- 35 **Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats**
Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)
- 36 **Nous comportaments residencials a les llars catalanes**
Cristina López Villanueva
- 37 **Competències lectores i èxit escolar**
Aurora Rincón Bonet
- 38 **Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat**
Aina Tarabini (coordinadora)
- 39 **Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 201**
Bernat Albaigés i Miquel Martínez

La jornada intensiva als centres educatius s'ha plantejat com una solució a diversos problemes. Però, hi ha evidències que millori els resultats i la vida quotidiana dels infants i joves? Què en diuen les experiències d'altres comunitats autònomes i països? Aquest informe aborda l'impacte de l'organització del temps escolar en la qualitat i l'equitat educativa i fa propostes per un millor disseny de la jornada escolar.

Informes breus #40

**A les tres a casa?
L'impacte social i educatiu
de la jornada escolar
contínua**

Elena Sintés Pascual

ISBN 978-84-940608-3-0

