

**ENTRE LOS TIEMPOS ESCOLARES Y LOS TIEMPOS DE OCIO:
APROXIMACIÓN A SU ANÁLISIS EN LA VIDA COTIDIANA DEL
ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA¹**

**Between School and Leisure Times: An Approach to their Discussion in
Pupils' Everyday Life in Primary Education in Spain**

José Antonio Caride Gómez²

Rita Gradaille Pernas³

Abstract

The present article has as a theoretical and empirical support the results derived from a research project guided to know and interpret how the school times affect in the processes of child socialization, analyzing how and in what degree they affect Primary school child's daily life as well as the ways of figuring out his/her free time in present Spanish society. In addition, from a pedagogical-social perspective, alternatives are proposed that it could be adopted so that the timetables and school schedules -together with other social times- give new options for a more integral and integrating development of childhood, in connection with acting aims and criteria that in the last decades are suggested by Leisure Pedagogy and the Education.

¹La investigación a la que se hace referencia en este artículo ha sido financiada por la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia español en el marco del Plan Nacional de I+D+i (2005-2008), de la que es IP el profesor José Antonio Caride Gómez, director del Grupo de Investigación SEPA-interea constituido en la Universidad de Santiago de Compostela, con la referencia documental SEJ2005-08582/EDUC.

² Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. España.
E-mail : joseantonio.caride@use.es

³ Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Santiago de Compostela. España.
E-mail : rita.gradaille@use.es

Resumen

El artículo que presentamos tiene como soporte teórico y empírico los resultados derivados de un proyecto de investigación orientado a conocer e interpretar cómo inciden los tiempos escolares en los procesos de socialización infantil, analizando de qué forma y en qué grado afectan a la vida cotidiana de la infancia escolarizada en la Educación Primaria, así como a los modos de configurar su tiempo libre en la sociedad española actual. Complementariamente, desde una perspectiva pedagógico-social, se proponen alternativas que sería deseable adoptar para que los calendarios y horarios escolares -en convergencia con otros tiempos sociales- posibiliten nuevas opciones para un desarrollo más integral e integrador de la infancia, en congruencia con los objetivos y criterios de actuación que, en las últimas décadas, sugieren la Pedagogía y la Educación del Ocio.

El valor del tiempo y de la educación del ocio en la sociedad red

En la *Carta Internacional para la Educación del Ocio* (1993), promovida por la World Leisure and Recreation Association (WLRA), aprovechar las potencialidades del tiempo libre de las personas –fundamentalmente de quiénes son niños y jóvenes– de modo que contribuya a una mejora significativa de su calidad de vida, presupone “un proceso continuo de aprendizaje que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos de ocio”, en cuyo logro desempeñan un importante cometido la escuela, la familia y la comunidad. De un lado, porque los requisitos y las condiciones para el ocio, como un área específica de la experiencia humana, difícilmente se aseguran de manera individual, al margen de los contextos pedagógicos y sociales que le sirven de referencia; de otro, porque son muy pocas las oportunidades formativas que pueden eludir las dinámicas de

socialización e inclusión que proveen el sistema educativo, las familias y las comunidades locales. Al fin y al cabo, es en ellas donde cada persona dimensiona su verdadero potencial de ocio, ajustándolo a las necesidades, expectativas y problemáticas específicas - sociales, culturales, económicas, morales, infraestructurales, legales, etc. - de cada país y sociedad. De ahí que, para bien o para mal, suscribamos con Joseph Leif (1992: 17) la afirmación de que “las relaciones entre el tiempo y la libertad son infinitamente variables”, al igual que también lo son las relaciones de opresión y dependencia.

En las sociedades industriales, son relaciones que están profundamente mediatizadas por las pautas organizativas que regulan los calendarios y los relojes, sin cuyo concurso sería imposible armonizar la vida en común. En este sentido, y aunque la experiencia del tiempo la tenemos todos, es importante señalar que su conocimiento y utilización requiere aprendizajes de cierta complejidad (Elías, 1989), a los que la escuela - en mayor o menor grado - contribuye decisivamente: “la misma escolarización - dirá Gimeno Sacristán (2008:20) - “se ha convertido en un importante aparato de la racionalidad que regula el tiempo psicológico de los sujetos y el tiempo social de las sociedades modernas”.

Más aún: de la organización y distribución de los ritmos escolares (calendario y horarios, modalidades de jornada lectiva, períodos de actividad y descanso, etc.) y de su mejor o peor conciliación con otros tiempos sociales (en relación al trabajo, el transporte, las comunicaciones, la actividad comercial, la vida familiar, etc.) depende en buena medida la satisfacción de las familias con la atención educativa que la escuela ofrece a sus hijos, la satisfacción del profesorado y de los mismos alumnos con las responsabilidades que les son encomendadas, o la capacidad del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, para garantizar una efectiva igualdad de oportunidades en la formación académica y/o en otros escenarios socioeducativos (la calle, los medios de comunicación social, los centros cívicos, el

grupo de iguales, etc.), entre otras, las que deben procurar un variado elenco de iniciativas y estrategias formativas favorecedoras del desarrollo integral de la infancia, más allá del curriculum, de los períodos lectivos y de las tareas subordinadas al rendimiento escolar.

En este sentido, y a pesar del desafortunado juego de palabras (y de hechos) que resumen expresiones como “educación extraescolar”, “educación no formal e informal”, “actividades extracurriculares”, “actividades complementarias”, etc., todo indica que sus opciones coinciden con la existencia de un tiempo que se espera esté liberado de ciertas obligaciones inherentes a la rutina escolar, y que, a priori, remite a un importante volumen de horas, días o meses a lo largo del año (ya que en él deben incluirse los fines de semana y los períodos vacacionales), en los que poder concretar, - tal y como se declara en el artículo 31 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en noviembre de 1989 - sus derechos al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, participando libremente en la vida cultural y en las artes. Un tiempo, por tanto, especialmente significativo para la socialización infantil y los modos de articular cotidianamente su desarrollo personal y social, con los márgenes de autonomía y espontaneidad que ello requiere.

Lejos de ser así, los estudios sociológicos hace años que muestran a una infancia prisionera del tiempo, sometida a estilos de vida marcados por la cultura del consumo, las desigualdades y la competitividad exacerbada, trazando dos tendencias cada vez más definidas en sus señas de identidad: de un lado, la de aquellos niños y jóvenes que tienen la oportunidad de “ocupar su tiempo” de forma segura, previsible y estructurada, participando en múltiples actividades (culturales, deportivas, formativas, etc.) que garanticen su futuro éxito en la vida; de otro, las de quienes están profundamente limitados en sus derechos a una libre elección, marcados por la fragilidad económica, cultural, emocional, de sus familias y del entorno en el que

viven, abocados a la soledad, la desmotivación, el fracaso escolar, la marginalidad, el desamparo, la vulnerabilidad o los riesgos de cualquier dependencia asociada al consumismo, la negligencia o la desprotección.

En la construcción de ambos perfiles, las escuelas y, de un modo cada vez más relevante, las decisiones que se adoptan en las políticas educativas y en los propios centros en materia de planificación, distribución, organización y utilización del llamado “tiempo escolar”, ejercen un papel cada vez más determinante. Con una advertencia que es preciso realizar: “la mayor o menor cantidad de tiempo escolar no conlleva identificar la calidad de dicho tiempo con la duración. Un calendario más largo, más horas de clase y jornadas lectivas más intensas no garantizan necesariamente mejores resultados académicos y, menos aún, un mejor ajuste entre tiempos escolares y sociales” (Caride y Meira, 2005: 51).

En esta lógica, no puede obviarse que, en la medida en la que son elementos estructurales y estructurantes de la cultura de la escuela (Escolano, 2000 y 2008), los calendarios y horarios de las instituciones educativas imponen a la infancia una doble vinculación temporal: por una parte, con un intenso afán regulador, la que exige uniformizar la diversidad que viene dada por su edad, desarrollo evolutivo, capacidades, ritmos de aprendizaje, etc. a una organización monocrónica de la enseñanza y de las relaciones de los centros educativos con sus entornos sociales; por otra, la que buscando liberarse de sus propias ataduras, sitúa a la escuela en el frontispicio de los tiempos que quedan a la libre disposición de los alumnos, devolviendo o trasvasando el cuidado de los menores a las familias, el mercado, los medios de comunicación social, la comunidad, o a cualquier otra institución de titularidad pública o privada que se “ocupe” de la infancia. De esta forma, como ha analizado Compère (1997), se ha ido ritualizando la asignación de tiempos y espacios específicos a los menores en las sociedades modernas. Posiblemente, diremos, induciendo dos efectos contradictorios y pedagógicamente paradójicos: el

primero, relativamente predeterminado por el deseo de que su formación se construya en torno al orden de la escuela; el segundo, rotundamente concretado en su “abandono” a las circunstancias en las que se desarrolla su vida diaria, inmersa en los riesgos y dependencias que alimentan la sociedad de consumo o los desajustes socio-emocionales provocados por las complicaciones que supone conciliar las tareas de los adultos con las necesidades o de la infancia. Un informe reciente sobre la situación de la infancia y la adolescencia en Asturias (Braga, 2007: 134), lo expresaba con rotundidad: “las familias tienen grandes dificultades para conciliar la vida familiar y laboral, por lo que el tiempo de ocio no se diseña tanto en función de los deseos y demandas de los niños y niñas como de las necesidades adultas. Esto explica la ubicación de los niños en actividades múltiples que ocupen su tiempo y que garanticen su localización segura”.

Diferentes actuaciones de alcance socio-político, institucional, psicopedagógico, organizativo, etc. adoptadas en los últimos años, que revisan los ritmos escolares convencionales (modalidades de jornada lectiva, ordenación del calendario escolar, criterios de promoción académica, etc.) y que afectan sobre todo a la infancia escolarizada en Educación Infantil y Primaria, están modificando sustancialmente las formas de programar y estructurar su vida cotidiana, con especial énfasis en las pautas de socialización e interacción social que se contextualizan en el ámbito familiar, el grupo de iguales, las políticas y las infraestructuras municipales, las entidades del tercer sector, las tecnologías de la información y la comunicación, las industrias del ocio, etc.

En una sociedad cada vez más compleja y aceleradamente cambiante, el creciente valor del tiempo no deja de acrecentarse (Durán, 2007); y, consecuentemente, las condiciones en las que se proyecta la temporalidad en todas y cada una de las actividades por las que transitan las personas de los minutos a las horas, cada día en cada semana, cada mes en cada año, uno tras otro midiendo y

dimensionando la duración de la vida, que es ella misma temporal. El tiempo como cantidad, pero también como calidad e intensidad de la experiencia vivida, en la que se concretan las necesidades y derechos de cada persona a unos determinados niveles de bienestar y de calidad de vida, desde la infancia hasta la vejez; como un asunto individual y privado, pero también como un problema colectivo y público que es preciso gestionar con criterios de equidad (por ejemplo, entre hombres y mujeres) y oportunidad, estrechamente relacionada con los derechos de todos y para todos.

Por esta razón, recuerda Cuenca (1999, 2003 y 2004), más allá del necesario énfasis que nuestras sociedades han de poner en el derecho a un tiempo de trabajo, han de centrar sus esfuerzos en reivindicar los derechos al ocio, de y para cualquier persona sin distinción de sexo, raza, religión, creencia o capacidad, en un contexto socio-económico y cultural, especialmente proclive a incrementar las desigualdades y la división social. Derechos educables, que requieren orientación y formación adecuadas, al ser el ocio una experiencia vital y un recurso imprescindible para el desarrollo personal y social, que trasciende al hecho de disponer de “tiempo libre”, de divertirse o recrearse. De ahí que para Jean Mundy (1998: 5), coincidiendo con los planteamientos pedagógicamente más estimulantes de quienes observan la formación en ocio como un aspecto central de la educación integral, también debamos hablar de un desarrollo integral mediante el cual las personas construyen “una interpretación del ocio, de sí mismos con respecto al ocio o de la relación entre ocio y su propio estilo de vida y el de la sociedad”.

En esta tarea la escuela y el sistema educativo deben situar al ocio en un lugar central de sus preocupaciones, como un contenido transversal no sólo a sus actividades curriculares y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también a todas las actividades educativas y culturales, dentro y fuera de la escuela. Lo reconoce explícitamente la *Carta Internacional para la Educación del Ocio* de la

WLRA, al reclamar la implantación de la educación de ocio todos los centros educativos y en todos los niveles de la educación institucionalizada, introduciendo las preocupaciones del ocio en las aulas, tratando de que sea accesible a todos. Lo resume acertadamente el profesor Cuenca (2005: 63) al señalar que “el sistema escolar, en cuanto experiencia común y obligatoria, tiene una responsabilidad relevante en ello porque, tanto el ocio como su educación, ocupan un espacio muy significativo en la preparación para la vida”. La OCDE ha llegado a contabilizarlo, señalando que la escolaridad representa en la vida de los jóvenes, desde la perspectiva física del tiempo, aproximadamente un 55 por ciento de su tiempo hábil diario, en mayor o menor grado dependiente de la estructura que adopte la jornada lectiva y su calendarización. De él dirá Gimeno Sacristán (2008: 57) que “es un tiempo en el que pueden ocurrir muchas cosas”, al contener procesos, etapas, experiencias, etc. que “le dan sentido y le prestan un valor social muy significativo”.

La inquietud por situar al ocio en los procesos formativos de las generaciones más jóvenes, convergente con la necesidad de poner en valor sus virtudes pedagógicas en la educación escolarizada, coincide con el creciente auge que la variable tiempo (en sus dimensiones macro y micro) ha adquirido en los últimos años, no sólo como un escenario y registro empírico de las prácticas educativas (Viñao, 1998; Escolano, 2000; Romero, 2000), sino también como un punto neurálgico de los establecimientos escolares y de las interacciones que establecen con su entorno (Husti, 1985 y 1992), por un lado, consiguiendo optimizar los modos de planificar, organizar, gestionar o adecuar sus ritmos temporales a las necesidades de los alumnos, los procesos curriculares o las innovaciones tecnológicas de la sociedad red, por otro, armonizando o conciliando del mejor modo posible sus calendarios y horarios con los estilos de vida que esta sociedad ha incorporado atendiendo a nuevos modos de trabajar, comunicarse y relacionarse, muchos de ellos teniendo su primera concreción en las familias y las comunidades locales (pueblos, barrios, ciudades).

En este sentido, abundan los estudios que insisten en leer los “tiempos escolares” en el conjunto de los “tiempos educativos” y “sociales” (Zerubabel, 1988; Ben-Perez y Bromme, 1990; Feroso, 1990; Knigth, 1991; Pereyra, 1992; Caride, 1993 y 2005; Nacional Education Comisión on Time and Learning, 1994; Compère, 1997; Fernández Enguita, 2001; Adelman, Panton y Hargreaves, 2003; Gimeno, 2008; etc.), a objeto de adoptar decisiones y promover actuaciones que revisen profundamente los calendarios y horarios escolares en su extensión, aprovechamiento y funcionalidad. De poder hacerlo en todos los niveles y ciclos del sistema educativo, con mayor flexibilidad y adaptabilidad a las realidades contextuales, incorporando una visión plural, policrónica y garantista de los derechos a la educación, al ocio y a la calidad de ambos.

En esta tentativa situamos el proyecto de investigación que iniciamos en el año 2005 con el título “*Tiempos escolares y tiempos de ocio: socialización y vida cotidiana de la infancia en la sociedad red*” en el Grupo de Investigación de “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-interea) de la Universidad de Santiago de Compostela, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España en la convocatoria del Plan Nacional de I+D+i correspondiente al período 2005-08, y del que ahora presentamos algunas referencias documentales y empíricas: objetivo general, metodología, algunos de sus resultados y la consecuente discusión.

Objetivo general

El proyecto de investigación focalizó sus objetivos en conocer e interpretar cómo inciden los tiempos escolares en los procesos de socialización infantil, analizando de qué forma y en qué grado afectan a la vida cotidiana de la infancia escolarizada y a los modos de configurar su tiempo libre en la sociedad actual. Complementariamente, desde una perspectiva pedagógico-social, se trataba de

indagar en las alternativas que deberán adoptarse para que los tiempos escolares, en convergencia con otros tiempos sociales, posibiliten nuevas opciones para un desarrollo más integral e integrador de la infancia, tomando como soporte los objetivos y criterios de actuación de la Pedagogía-Educación del Ocio.

Metodología

Los procesos metodológicos, asumiendo que el problema objeto de investigación presenta una elevada complejidad temática, adoptaron - por congruencia - una formulación también compleja, tanto en su diseño como en sus desarrollos empíricos, haciendo de la triangulación de métodos (cualitativos - cuantitativos), técnicas (cuestionarios, grupos de discusión, estudio de casos, etc.) y fuentes (documentos oficiales, personas, instituciones, etc.), uno de sus principales ejes definitorios.

Al respecto, ha de tenerse en cuenta que el tiempo escolar y los tiempos sociales -en sus diferentes arquitecturas- son percibidos, representados y vividos de manera distinta por los actores sociales (profesores, alumnos, padres, etc.) e institucionales (centros educativos, Administraciones Públicas, etc.) implicados. Cada uno de estos agentes, de forma individual o agregada, han desarrollado “culturas temporales” estrechamente relacionadas con las necesidades de sincronización que han de afrontar en el día a día, condicionadas tanto por su propia experiencia sociobiográfica como por las dinámicas y roles sociales a los que adscriben su cotidianeidad (marco normativo-legal, derechos y deberes cívicos, compromisos profesionales e institucionales, etc.)

El diseño propuesto integra distintas estrategias y técnicas destinadas a construir una base empírica desde la que tratar de responder a los objetivos planteados:

- ✓ *Diseño y aplicación de un cuestionario específicamente destinado a captar los hábitos relacionados con la distribución y el uso del tiempo –escolar y social- en escolares de Educación Primaria (10 a 12 años), aplicable a una muestra representativa de la población española escolarizada (N=1200 sujetos), estratificada, atendiendo a criterios de representatividad a nivel nacional y por cada Comunidad Autónoma; identidad de género; escolarización en centros públicos y privados; y de hábitat de residencia (rural-urbano).*
- ✓ *Diseño y aplicación de un cuestionario orientado a analizar las prácticas docentes, las representaciones y las expectativas relacionadas con la distribución y el uso del tiempo escolar por parte del profesorado de Educación Primaria. Se aplicó también a una muestra representativa a nivel nacional de este colectivo (N=500 sujetos), generada en los mismos centros escolares de los que proviene la muestra del alumnado, teniendo en cuenta también su estratificación por Comunidades Autónomas, curso en el que ejercen y género.*
- ✓ *Diseño y aplicación de un cuestionario específicamente destinado a analizar las prácticas familiares con relación al tiempo escolar (atendiendo a la (modalidad de jornada lectiva y calendario académico) y a su interacción con otros tiempos sociales del núcleo familiar (de ocio, de trabajo, de relaciones interpersonales, de satisfacción de necesidades básicas –sueño, comida, descanso-, etc.). La muestra de familias se determinó atendiendo a criterios relacionados con el hábitat de residencia (rural-urbano), tipología familiar (monoparentales, biparentales, extensa) y su nivel socio-económico (rentas alta, media, baja). Dada la complejidad del proceso de encuesta familiar, las unidades seleccionadas se situaron todas en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia.*
- ✓ *Diseño y aplicación de un cuestionario específicamente destinado a empresas, colectivos y servicios de ocio que prestan servicios a la escuela (programan y*

organizan actividades extraescolares en los centros escolares) o que ofertan actividades para-escolares (programan y organizan actividades de formación o de ocio que se ofrecen explícitamente como complementarias a las escolares pero fuera y al margen de las escuelas). En total suponían la aplicación un mínimo de 150 y un máximo de 200 encuestas.

- ✓ *Estudio de casos e identificación de buenas prácticas en la gestión del tiempo escolar.* Con ellos se trataba de analizar en profundidad casos de escuelas u otras instituciones generadoras de alternativas creativas y eficaces en la gestión del tiempo escolar, en la relación que establecen con otros tiempos sociales. La vía de exploración tomaba como ámbito de estudio los Departamentos Municipales de Educación o similares, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Federaciones de Padres y Madres de Alumnos.
- ✓ *Realización de grupos de discusión con distintos sectores de la comunidad educativa relacionados con la planificación y organización del tiempo escolar.* Mediante este proceso metodológico se pretendía, en primer término, identificar los principales problemas relacionados con este tópico, conociendo las perspectivas e intereses de los distintos colectivos que integran la comunidad educativa (docentes, padres y madres, políticos y técnicos municipales de educación, investigadores, etc.) y, complementariamente, realizar una aproximación prospectiva sobre las tendencias a medio y largo plazo en la relación tiempos escolares-tiempos sociales.
- ✓ *Recopilación y análisis comparado del marco normativo-legal de la regulación de la jornada y el calendario escolar en las distintas Comunidades Autónomas españolas y actualización de los datos europeos contenidos en Eurydice (2002).* Además del interés para la investigación, pretendía conformar un banco de

información para su actualización periódica, que permita el seguimiento del estado de la cuestión de esta temática a medio-largo plazo.

El proceso muestral y las informaciones básicas que resumen técnicamente su diseño, así como las especificidades a las que ha dado lugar su desarrollo pueden consultarse en el Cuadro 1.

CUADRO N° 1

Universo, Ámbito, Proceso Muestral y Datos Básicos de Alumnado y Profesorado

Universo:

Niñas y niños escolarizados en Educación Primaria y profesorado de esta etapa educativa en colegios públicos, privados y concertados españoles.

Ámbito:

17 Comunidades Autónomas (España).

Técnica de muestreo:

Intencional-probabilístico estratificado de fijación proporcional en cada submuestra

Alumnado: estratos-Comunidad autónoma, nivel educativo, titularidad del centro, hábitat del centro, n° de centros. Margen de confianza: 95%. Margen de error: $\pm 3\%$.

Profesorado: estratos-Comunidad autónoma, ciclo de docencia en Educación Primaria, titularidad del centro, hábitat del centro, n° de centros, sexo. Margen de confianza: 95,5%. Margen de error: $\pm 4,5\%$.

Tamaño muestral:

1439 alumnos de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria.

494 profesores de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria.

Resultados y discusión

Los cuestionarios aplicados, tanto al alumnado como al profesorado, ponen de relieve datos significativos acerca de las distintas formas de organizar y ocupar

los tiempos libres de la infancia, así como las diferentes percepciones que profesores y alumnos/as tienen respecto de los ‘tiempos de ocio’ infantil.

En este sentido, como ya hemos avanzado, centramos específicamente la atención en tres momentos o secuencias temporales que se concretan en el día a día y durante todo el período de escolarización infantil: los tiempos de actividad lectiva o asociados a tareas escolares; los tiempos libres y, en su sentido más positivo, de “ocio”; y los dedicados a diversos quehaceres cotidianos, sobre todo en el núcleo familiar, que a menudo ‘ocupan’ los tiempos libres de los más pequeños.

a) Los tiempos de tarea

En relación a los ‘tiempos de tarea’ los datos recabados nos sitúan ante una infancia cuyo día escolar es muy intenso, tanto por las actividades que debe realizar como por las exigencias que implican, debiendo resolverlas a menudo solos o individualmente. Los días lectivos, sus jornadas se sitúan en torno a las 14 horas de tareas vinculadas a la escuela, puesto que el 66.9% de los alumnos de Educación Primaria se levanta entre las 7.00-8.00 horas de la mañana, para acostarse en la franja horaria que va desde las 22.00 a las 23.00 horas (así lo expresan un 55.3 por ciento de los encuestados). En el estudio coordinado por el profesor Gimeno Sacristán (2008: 44), la coincidencia entre estos horarios y los obtenidos en una muestra de estudiantes de 12-15 años le llevaba a concluir que *“nuestro alumno o alumna típicos, es un ser que comienza el día a las 7:30 horas de la mañana, alcanza el estado de desocupación y reposo en torno a las 20 horas, terminando el día acostándose en torno a las 23 horas”*. No obstante, añadía, *“es un patrón con una amplia variabilidad”*. Por lo demás, decimos que es una infancia ‘solitaria’ porque declaran que son días en los que pasan poco tiempo con sus familiares (33.6%), ni siquiera compartiendo con ellos los momentos posteriores a la cena

(45.3%); a lo que se añade el hecho que prácticamente un tercio de estos niños (32.1%) juegan solos.

Quizás por este motivo indican que su día preferido es el sábado y el viernes (37.4% y 30.6% respectivamente). En estos días, que anteceden o coinciden con el inicio del fin de semana, se produce una mayor diversificación de las actividades que realizan, de modo que - al margen de sus responsabilidades académicas - distribuyen buena parte de su tiempo realizando algún tipo de deporte (66.7%), viendo la televisión (63%), jugando con sus amigos (58.5%), o compartiendo ‘muchos o bastantes’ momentos con su familia (76.6%).

Con todo, hay notables discrepancias en la realización de determinadas actividades cuando son intercaladas o compatibilizadas con estos ‘tiempos de trabajo’. Así, alguna de estas prácticas - a las que se considera, inicialmente, como actividades lúdicas - registran un notable descenso de participación durante los períodos vacacionales, lo que nos sitúa ante una realidad que fracciona y segmenta las actividades infantiles en función de los tiempos - e intereses - escolares y no tanto de sus aficiones o deseos, como sucede en el caso de las artes plásticas, cuya participación pasa del 89.9% los días lectivos a un 11.9% en períodos vacacionales.

En este contexto, llama la atención el contraste que existe entre el tiempo que los escolares dedican a la realización de “deberes” según otros estudios y los datos obtenidos en nuestro trabajo de campo. Por ejemplo, entre los que aporta el Informe sobre Evaluación de la Educación Primaria publicado por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE, 2005: 214), con datos de 2003, donde “casi la mitad del alumnado dedica diariamente de una hora a dos horas para hacer los deberes, el 26% dedica hasta una hora diaria, el 18% de dos a tres horas, el 6% más de tres horas y el 2% dice que no suele hacer los deberes”; y los que se derivan del cuestionario que hemos aplicado, en el que los alumnos afirman

en un porcentaje del 83,4 por ciento que no dedican nada de tiempo a realizar deberes escolares, lo que se complementa con el hecho de que dos tercios de estos alumnos (67,9%) tampoco asisten a “clases particulares”. Con todo, perciben que pasan la mayor parte de su tiempo (46.7%) en el colegio, ya sea en actividades académicas o en actividades extraescolares; de igual modo, que también revelan que los deberes para casa se incrementan los fines de semana o en períodos vacacionales de corta duración (Navidad, Semana Santa).

b) Tiempos ‘libres’ y ‘ocupaciones’ cotidianas

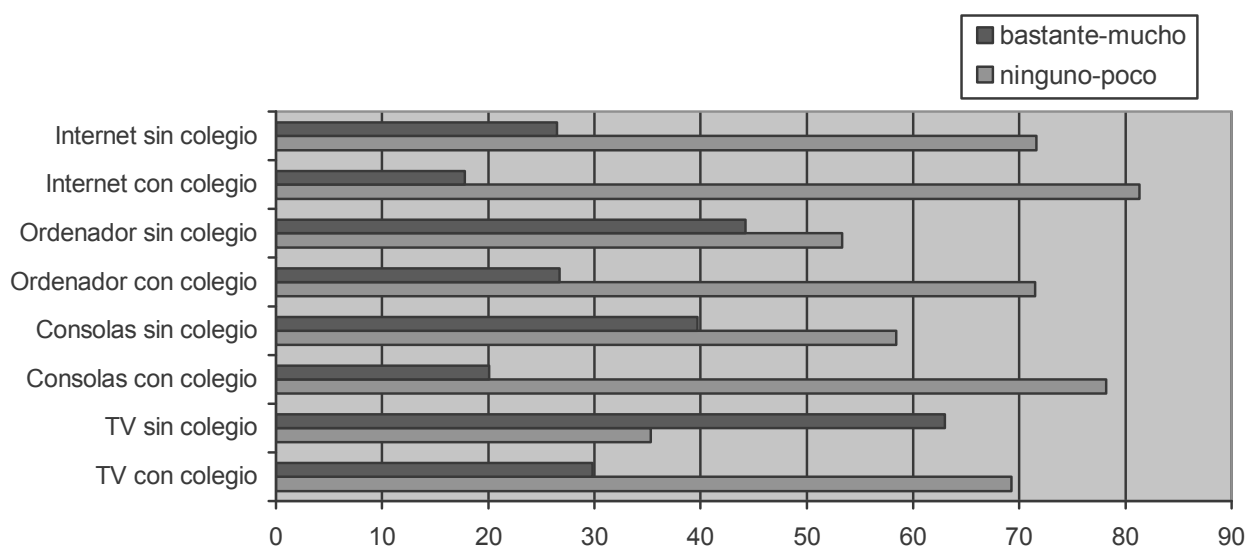
En general, los niños que cursan Educación Primaria en el sistema educativo español identifican sus tiempos de ocio con actividades lúdico-deportivas, a tenor del alto porcentaje que manifiesta acudir ‘muchas veces’ (81.5%) o ‘siempre’ (51.1%) a espacios o infraestructuras (parques, polideportivos, piscinas, campos de fútbol) en las que suelen llevarse a cabo; muchas de ellas de titularidad municipal o de perfil comunitario. Mientras que otros escenarios tipificados como ‘culturales’ (casas de cultura, bibliotecas, ludotecas, museos) apenas registran la asistencia del público infantil. Dos razones parecen explicar este hecho: de un lado, la inexistencia de equipamientos cívicos o/y culturales en su entorno (como manifiestan alrededor del 25%); de otro, que la oferta lúdica no resulta suficientemente atractiva para despertar su interés, hasta el punto de llegar a afirmar (alrededor del 36%) que no asisten nunca. En este sentido, resulta significativo identificar que los cibernets y los salones de ‘juegos recreativos’ no constituyen - para estos niños - un espacio preferente para la ocupación de sus tiempos libres, a diferencia de lo que sucede en los inicios de la adolescencia.

En todo caso, se constata que las prácticas de ocio infantil varían substancialmente en función del momento en el que se realizan, puesto que las

mismas experiencias difieren de forma notable si coinciden con un día lectivo o si se desarrollan en otros períodos, como fines de semana y vacaciones.

En este contexto, no debe pasarse por alto la impronta que está suponiendo el acceso de la población infantil a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, puesto que gran parte de los niños encuestados afirman realizar actividades que implican situarse - generalmente solos - frente a una pantalla, bien sea de ordenador, televisión, consola, etc. Esta práctica, cada vez más acusada, muestra el perfil de un “ocio” (tiempo para uno mismo) cada vez más individualizado y menos comunitario.

Gráfico N° 1
Tiempo Dedicado a Pantallas



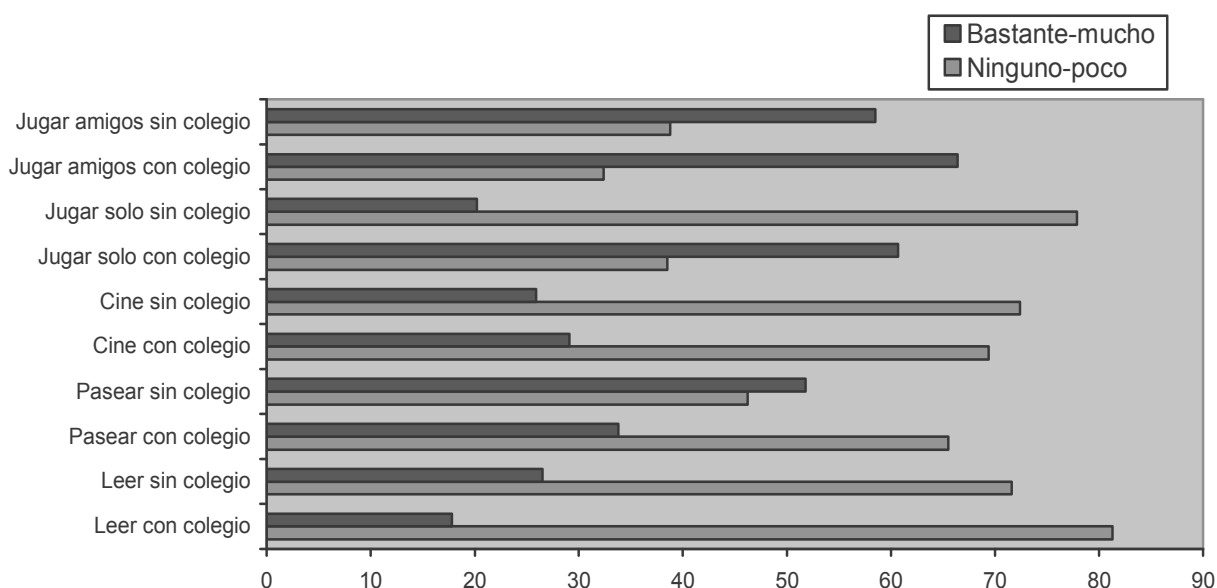
Fuente: *Tiempos escolares y tiempos de ocio: socialización y vida cotidiana de la infancia en la sociedad red.* (SEJ2005-08582). Cuestionario alumnado (2007).

En este sentido, y a la vista de los resultados obtenidos, constatamos que la televisión ejerce un protagonismo clave en el tiempo libre de la infancia, pues

aunque se registran leves variaciones en el tiempo que dedican al visionado de su programación en períodos lectivos, mantiene una frecuencia de exposición bastante elevada. En el estudio evaluativo realizado por el INECSE (2005: 211), ya aludido, se constata que “el 31% del alumnado de sexto curso de Educación Primaria ve diariamente la televisión entre una y dos horas, el 29% lo hace menos de una hora, el 20% la ve entre dos y tres horas y el 19% más de tres horas”. Otras prácticas, como el uso de Internet y del ordenador, revelan prácticamente la misma frecuencia (ninguno-poco), haya o no colegio; entendido como un recurso que aporta información y apoyo a la realización de determinadas tareas escolares, la frecuencia de uso y dedicación comienza a ser notable ya en las edades más tempranas. Al respecto ha de tenerse en cuenta, “que el hogar familiar es la vía dominante de iniciación y contacto con las nuevas tecnologías. Esta ventana de penetración es la primera vía para un 76% de los estudiantes y la segunda para el 11%. Esta regla vale por igual para varones como para mujeres” (Gimeno, 2008: 137).

La realización de otro tipo de actividades destinadas al ocio infantil cambia notablemente dependiendo de si hay clases - o no - al día siguiente. Sirva de ejemplo que un 60.7% sobre el total de la muestra estudiada afirma jugar sólo los días lectivos; lo que denota - como venimos señalando - la tendencia a una infancia cada vez más ‘computarizada’ que, además de supeditar el estar con otros al juego solitario, también deja en un segundo plano el hábito lector (en los días lectivos “poco” o “nada” un 81.3% y en períodos vacacionales un 71.6%), así como otras prácticas lúdicas, recreativas o formativas.

Gráfico 2
Tiempo Percibido Dedicado a Leer, Pasear,
Ir al Cine, Jugar Sólo o con los Amigos



Fuente: *Tiempos escolares y tiempos de ocio: socialización y vida cotidiana de la infancia en la sociedad red.* (SEJ2005-08582). Cuestionario alumnado (2007).

Un dato especialmente significativo es el tiempo que dedican los niños y niñas de Educación Primaria a “estudiar idiomas” (poco o nada, en un 79%) y “hacer deporte” (bastante o mucho alrededor del 60%), independientemente de que se realicen unas u otras actividades en días lectivos o festivos.

La radiografía de los tiempos infantiles revela la existencia de momentos que conforman la vida cotidiana de los niños y niñas de Educación Primaria que están destinados a realizar tareas de apoyo, y que deben compatibilizarse con el disfrute de sus aficiones. Entre otras, señalan su contribución a realizar los quehaceres domésticos, con ‘poca’ (36.8%) o ‘bastante’ (34.4%) dedicación, y colaborar ‘poco’ (33.6%) o ‘bastante’ (25.4%) en actividades productivas familiares. Estos porcentajes que varían substancialmente en los períodos vacacionales, en los que suele dedicarse hasta 4 puntos porcentuales más a las tareas domésticas; sin embargo, permanece casi invariable la dedicación a tareas en las que los menores han de prestar su apoyo o colaboración.

c) Tiempos de la infancia según el profesorado

La carga de subjetividad que se proyecta en los tiempos sociales, tomando en consideración quienes los perciben o vivencian de forma directa, pone de manifiesto las diferencias existentes entre el profesorado y el alumnado de este nivel educativo, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. Un ejemplo de ello es el contraste que existe entre lo que afirman hacer los alumnos en el tiempo libre y lo que estiman sus profesores que hacen (Cuadro N° 2).

La percepción de los alumnos de Educación Primaria - respecto de la ocupación de sus tiempos libres - se centra fundamentalmente entre la realización de actividades extraescolares (89.4%), seguido de aquellas que tienen un marcado carácter lúdico-deportivo (como estar con sus amigos o jugar sólo y hacer deporte). En estos tiempos libres siempre tiene cabida la realización de alguna tarea doméstica dentro del núcleo familiar, algo que se sucede con un 51.4% del total de los alumnos que integraron la muestra. Resulta significativo destacar que sus profesores no opinan lo mismo, puesto que consideran que gran parte de su tiempo libre lo ‘invierten’ - además de las tareas extraescolares, en un 72.2% de los profesores encuestados - en desarrollar y llevar a cabo actividades que implican una práctica más ‘solitaria’ en el ocio, como ver la televisión (79.4%), jugar a la consola (71.6%), hacer deporte (67.1%), usar el ordenador (60.6%) y, finalmente, a estar con sus amigos (59.9%).

Cuadro N° 2

**Percepción de la Cantidad de Tiempo Dedicado (Mucho-Bastante) a
Diferentes Actividades en Días Lectivos. Perspectiva Comparada
Alumnado Y Profesorado**

<i>Alumnado</i>	<i>Profesorado</i>
• Actividades extraescolares (música, pintura) (89,4%) • Estar con sus amigos (66,4%) • Jugar solo (60,7%) • Hacer deporte (51,3%) • Ayudar en casa (51,4%)	• Ver la televisión (79,4%) • Hacer deberes (72,2%) • Jugar a la consola (71,6%) • Hacer deporte (67,1%) • Usar el ordenador (60,6%) • Estar con sus amigos (59,9%)

Fuente: *Tiempos escolares y tiempos de ocio: socialización y vida cotidiana de la infancia en la sociedad red* (SEJ2005-08582). Cuestionario profesorado y cuestionario alumnado (2007).

Llama la atención que en la relación de actividades que han obtenido un mayor índice de respuestas por parte del alumnado, apenas figuran las que suponen el uso de las “nuevas” tecnologías (consolas, ordenadores, etc.), mientras que la percepción del profesorado se inclina más hacia esta tendencia.

Conclusiones: de la escuela al ocio, nuevas oportunidades para la educación

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los cuestionarios a los que aportaron sus respuestas el alumnado y profesorado de distintos cursos de Educación Primaria en las diecisiete comunidades autónomas de España, deparan la radiografía de una infancia presionada por la escasa conciliación que existente entre sus “potenciales” tiempos libres y las obligaciones a las que han de hacer frente sus mayores. En este sentido, los horarios laborales de sus padres - del padre, de la madre o de ambos - condicionan a menudo la realización de determinadas actividades lúdicas por parte de los menores, que ven de este modo supeditada su libertad de opciones a los ritmos, horarios e intereses de los adultos.

Esta realidad cotidiana se inscribe en la progresiva institucionalización - a veces, incluso, en términos de custodia y control por parte de sus progenitores - de los tiempos libres de la infancia, en la medida en que están siendo extremadamente pautados, dirigidos o intervenidos por los padres. De ahí que, aunque en lo general reconocen no sentirse agobiados ni sobrecargados de tareas y actividades escolares, perciban que pasan más tiempo en el colegio o realizando actividades extraescolares asociadas a contenidos curriculares que con su familia y/o amigos. El hecho de que muchas de las actividades que llevan a cabo en su tiempo de ocio tengan una clara finalidad formativa provoca cierta pasividad y falta de interés por participar en determinadas iniciativas de carácter lúdico.

Estas circunstancias se proyectan en las actividades que realizan los niños de Educación Primaria en su tiempo libre y, en las que básicamente se observa un significativo avance hacia un ocio vinculado a la cultura de consumo, con un protagonismo cada vez más notorio de los soportes audiovisuales, electrónicos e informáticos, en detrimento de prácticas que suponen la relación con sus iguales o la participación en iniciativas sustentadas por la interacción social. Los menores pasan buena parte de su tiempo libre sin nadie que les acompañe, juegan solos o están más expuestos a una cultura digital o audiovisual que, además de situarlos en una ‘realidad virtual’, les aleja de pasatiempos que implican compartir normas, infraestructuras o recursos ‘comunitarios’. En este sentido, el tiempo que los niños de Educación Primaria están frente a una “pantalla” (fundamentalmente de televisión, pero también de ordenadores y videoconsolas), revela la ruptura experimentada entre sus prácticas lúdicas - muy mediatizada por la cultura audiovisual - y las que vivenciaron las generaciones precedentes, donde se combinaban diferentes actividades de naturaleza físico-deportiva, recreativa y/o cultural.

Por ello, en una sociedad que revela una clara tendencia al ocio individualizado y tecnológico, se hace cada vez más urgente repensar el sentido que tiene el tiempo libre en la infancia, tratando de armonizar los ritmos de la escuela con los ritmos de su vida cotidiana, como un tiempo que ha de inscribirse en la esfera privada y en los grupos primarios (la familia y los amigos), que podrá ser evasivo y activo, fuente de aprendizajes sociales y autorrealización. Un tiempo de ocio verdaderamente liberado y autónomo, es un valor y un hecho que se ha ido legitimando históricamente como una poderosa razón del buen vivir. Un derecho de todos, independientemente de la edad, trabajo o cargo, al que Pere Negre (1993: 183) ha conceptualizado como el “tiempo propio por excelencia, libre de toda obligación, necesidad o coacción que no provenga de los mismos jóvenes”. Acaso, señala, porque ser niño o joven ya supone tener derecho al ocio, y a que éste sea abundante.

Pero también, añadimos, que sea un ocio estimable, cualitativamente valioso y pedagógicamente comprometido con el desarrollo de cada persona y del conjunto de la sociedad, al que contribuyan los distintos agentes e instancias sociales (familias, comunidades, Administraciones públicas, medios de comunicación social, instituciones educativas, empresas, etc.) que se dan cita en la construcción de la nueva ciudadanía local-global que emerge con lo que hemos dado en llamar “sociedad red”. En definitiva, nada que pueda hacerse al margen de la educación y de la infancia, de las escuelas y de las familias, de la formación para el trabajo y de la formación para la vida. Porque, como ha expresado el profesor Manuel Cuenca (2004: 128), “el ocio no es sólo un tema de carácter personal, es además comunitario, social, cultural, ético, político y, especialmente, educativo. Esta interdisciplinariedad hace que el tema del ocio se convierta en un ámbito especialmente moderno y novedoso. La reflexión pedagógica a la que nos aproxima la educación del ocio supone una vuelta a la visión integral de la persona y a la comunidad en la que vive, un retorno al mundo de las acciones con sentido”.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, N.E.; PANTON, K. Y HARGREAVES, A. (Eds., 2003). *Una Carrera Contra el Reloj*. Madrid: Akal.
- BEN-PEREZT, M. Y BROMME, R. (comps., 1990). *The Nature of Time in Schools: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*. Nueva York: Teachers Collage Press.
- BRAGA, G. M. (coord., 2007). *La Situación de la Infancia y la Adolescencia en Asturias*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias.
- CARIDE, J. A. (dir., 1993). *A Xornada Escolar de Sesión Única en Galicia. Estudio Avaliativo: Conclusións Xerais e Criterios de Actuación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- CARIDE, J. A. (dir., 2005). *A Xornada Escolar de Sesión Única en Galicia. Avaliación da súa Implantación e Desenvolvemento nos Centros de Educación Infantil, Primaria e Públicos integrados*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- CARIDE, J. A. Y MEIRA, P. A. (2005). “Viejos y Nuevos Tiempos: Una Construcción Social”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 349, pp. 48-52.
- CASTELLS, M. (1997). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza (3 vols.).
- CEBRIÁN, J. L. (1998). *La Red: Cómo Cambiarán Nuestras Vidas los Nuevos Medios de Comunicación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- COMPÈRE, M. (ed., 1997). *Historie du Temps Scolaire en Europe*. París: INRP.
- CUENCA, M. (1999). *Ocio y Formación: Hacia la Equiparación de Oportunidades Mediante la Educación de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2003). *Ocio Humanista: Dimensiones y Manifestaciones Actuales de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- CUENCA, M. (2005). "Emergencia de un Discurso-Realidad en la Sociedad del Ocio". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 349, pp. 60-63.
- DURÁN, M. A. (2007). *El Valor del Tiempo: ¿Cuántas Horas le Faltan al Día?* Madrid: Espasa Calpe.
- ELIAS, N. (1989). *Sobre el Tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- ESCOLANO, A. (2000). *Tiempos y Espacios para la Escuela: Ensayos Históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCOLANO, A. (2008). "La Invención del Tiempo Escolar". En Fernandes, R. y Venancio, A. C. (org.). *O Tempo na Escola*. Oporto: Profedições, pp. 33-53.
- EURYDICE (2002). *Organization on School Time in Europe*. <http://www.eurydice.org/Documents/Time5/>
- FERMOSO, P. (ed., 1990). *El Tiempo Educativo y Escolar: Un Estudio Interdisciplinar*. Barcelona: PPU.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *La Jornada Escolar*. Barcelona: Ariel.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El Valor del Tiempo en Educación*. Madrid: Morata.
- HUSTI, A. (1985). *Temps mobile*. París: INRP.
- HUSTI, A. (1992). "Del Tiempo Escolar Uniforme a la Planificación Móvil del Tiempo". *Revista de Educación*, nº 298, pp. 271-305.
- INECSE (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo-MEC, Madrid.
- KNIGHT, B. (1991). *Managing School Time*. Londres: Longman.
- LASÉN, A. (2000). *A Contratiempo: un Estudio de las Temporalidades Juveniles*. Madrid: CIS.
- LEIF, J. (1992). *Tiempo Libre y Tiempo para uno Mismo: Un Reto Educativo y Cultural*. Madrid: Narcea.
- MUNDY, J. (1998). *Leisure Education: Theory and Practice*. Champaign (IL). Sagamore.

- NATIONAL EDUCATION COMMISSION ON TIME AND LEARNING (1994). *Prisoners of Time: Report*. Washington DC: Government Printing Office.
- NEGRE, P. (1993). *El Ocio y las Edades: Estilo de Vida y Oferta Lúdica*. Barcelona: Hacer Editorial.
- PEREYRA, M. A. (1992). "La Construcción del Tiempo Escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, n° 206, pp. 8-12.
- RAMOS, R. (comp., 1992). *Tiempo y Sociedad*. Madrid: CIS.
- ROMERO, C. (2000). *El Conocimiento del Tiempo Educativo*. Barcelona: Alertes.
- SAN SALVADOR, R. (2000). *Políticas de Ocio: Cultura, Turismo, Deporte y Recreación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SOUSA, J. M. (2001). *O Tempo e a Aprendizagem : Subsídios para uma Nova Organização do Tempo Escolar*. Oporto: Edições ASA.
- VIÑAO, A. (1998). *Tiempos Escolares, Tiempos Sociales: la Distribución del Tiempo y del Trabajo en la Enseñanza Primaria en España*. Barcelona: Ariel.
- ZERUBABEL, E. (1988). *Hidden Rhythms. Schedules and Calendars in Social Life*. Chicago: University of Chicago Press.

Artículo Recibido : 12 de Septiembre de 2008
Artículo Aprobado : 09 de Octubre de 2008