

# En el comienzo de una nueva época



*El empleo efectivo del tiempo de enseñanza vuelve a ser tema relevante de investigación. El autor propone un análisis desde dos perspectivas: la dimensión del tiempo escolar, desde la que cuestiona la eficacia de aumentar horas y días de clase; y el concepto nuevo de "tiempo de cuidado", ejemplificado a partir de los casos de Alemania y Dinamarca.*

MIGUEL A. PEREYRA

Catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Granada.

En la elaboración de este artículo ha contado con la colaboración de Lis Hemmingsen (de la DPU de Copenhague), de Christoph Kodron (del DIPF de Frankfurt) y, para el diseño los cuadros, de Antonio Corral Carvajal.

**“La cuestión fundamental es reconocer el problema educativo y situarlo en su contexto social, sin obviar la necesidad de recursos, pero poniendo a los alumnos-personas en el centro de la relación entre escuela, familia y sociedad. En ello nos va el futuro, como país y como personas.”**

Manuel Castells, “Mala educación” (*El País*, 18/12/2004)

Sobre las dimensiones del tiempo educativo se han divulgado en los últimos años en España bastantes ideas y literaturas foráneas, en general de carácter programático, poco situadas en la realidad escolar. Al mismo tiempo, se han eludido simple y llanamente el estudio y la experimentación de los resultados de la investigación didáctica sobre la gestión del tiempo de aprendizaje y del alumnado en clase, un tema importante, aunque en general enfocado de forma demasiado positivista e instrumental. Es ésta una carencia relevante, como puede comprobarse en la literatura que se produce entre nosotros; ni siquiera los diccionarios más actuales y ambiciosos editados en el campo de la didáctica y la organización escolar registran concepto alguno al respecto (en tanto que ocasionalmente se acude a la cita de los hitos históricos de la primera investigación relacionada con la pedagogía y psicología experimentales de principios del siglo xx). Abunda, sin embargo, la literatura sobre la eficacia escolar, campo en el que la dimensión tiempo es básica, pero todavía no ha aportado un cuerpo de investigación precisa y sí, en cambio, mucha divulgación programática que, sintomáticamente, apenas problematiza las cuestiones referidas al tiempo escolar. Aquí, como en la generalidad de los campos de la producción académica del conocimiento pedagógico, lo que impera es elaborar “programas sin práctica investigadora”, por utilizar una oportuna conclusión de uno de los más capaces pedagogos germanos, Heinz-Elmar Tenorth.

Lo cierto es que el empleo efectivo del tiempo de enseñanza, la cantidad de tiempo que se dice y piensa dedicar a las enseñanzas de los currículos y su estructuración en éstos, vuelve a ser tema relevante de investigación. Afortunadamente, se proponen marcos y enfoques de investigación que tienen presentes la “calidad” de las experiencias de aprendizaje de cara al rendimiento de nuestros escolares, al mismo tiempo que se orienta el análisis con las aportaciones de otros campos disciplinares como el de la economía de la educación. Ello permite cuestionar, por ejemplo, la sobrecarga y el solapamiento de contenidos en una enseñanza esencialmente asignaturesca, tema recurrente pero inabordable (debido a las resistencias de todo tipo que desata en la profesión docente), cuando el molde que usamos para la organización explícita del tiempo educativo (la intocable “hora” de clase) debe supeditarse al proceso de sincronización y puesta en tiempo, a la cuidadosa secuencia y priorización de la velocidad e intensidad del proceso educativo, de acuerdo con las características de los aprendizajes y los biorritmos de los escolares. Éste es el tema de estudio de la cronobiopsicología, en la que la producción francesa ocupa un lugar pionero y principal, poco conocida, de escaso interés y aplicación entre nosotros, entre otras cosas por las razones profesionales antes apuntadas (véanse los trabajos recientes de un se-

minario organizado en Madrid con la participación de los principales especialistas del campo. Se encuentran en [http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/SIC\\_comunicaciones.pdf](http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/SIC_comunicaciones.pdf). Otras cuestiones ya antiguas, como el aumento del calendario escolar, con más días y horas de enseñanza, después de un debate de más de dos décadas (producido sobre todo en Estados Unidos y que puede leerse en español en <http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/timeofday-sp.html>), no han arrojado resultados concluyentes y sí abogan, en cambio, por la calidad de las actividades de aprendizaje, poniendo el énfasis en la creación y el uso sistemáticos de servicios escolares como las bibliotecas y en la interacción social entre profesores y alumnos (la importancia actualizada de las cuestiones relativas al tiempo de enseñanza queda recogida en el último informe de la UNESCO de 2005, *Educación para todos. El imperio de la calidad*, cap. 2, imprimible desde <http://www.efareport.unesco.org/es>, y en el monográfico de *Perspectivas* (aparecido en el núm. 131 de 2004, en [http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Prospects/content02\\_03.htm](http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Prospects/content02_03.htm)).

La edición de 2005 sobre la organización del tiempo escolar en Europa del Eurydice (en <http://www.eurydice.org/Documents/Time7/en/FrameSet.htm>) ofrece incluso una información más parca sobre estas cuestiones, entre otras cosas porque se están generalizando las desregulaciones de los horarios escolares desde las administraciones centrales, para descentralizarlos en el ámbito no sólo local, sino de los propios centros, de acuerdo, claro está, con unas orientaciones básicas. De todas formas, el uso de este tipo de información para el análisis no suele resultar provechoso, no porque no sea fiable o completo, que no siempre lo es, sino porque es muy general y está descontextualizado. Puede resultar, en cambio, muy eficaz si lo que se pretende es esgrimirlo para llevar el debate hacia derroteros poco provechosos. Pocas son las conclusiones válidas que se pueden extraer de la información aparecida en los

cuadros 1 y 2 porque, por poner sólo un ejemplo, ¿qué podríamos afirmar sobre el lugar destacado que ocupa España en el cómputo total de horas de enseñanza para el nivel de la Secundaria postobligatoria? ¿Que los profesores españoles de este nivel son los que más trabajan en la Unión Europea junto con holandeses, escoceses y franceses? ¿O tal vez que hay una organización de corte académico más tradicional que prima el horario regular frente a otros tipos, sean o no complementarios, de organización de las enseñanzas? Este tipo de información apenas dice algo más sobre lo que se considera el “tiempo público”, derivado del tiempo de corte industrial construido sobre el tradicional tiempo de reloj lineal y homogéneo. Habría que investigar con detenimiento este tipo de información para que no quede simplemente en eso, información, como la aportada en el cuadro 1.



Cuadro 1

LOS NÚMEROS CLAVE	ALEMANIA	DINAMARCA	ESPAÑA
<b>SOCIEDAD</b>			
Habitantes (millones)	82,5	5,36	41,8
- Población de 0-14 años (%)	14,7	18,9	14,5
Tasa neta de migración (%)	1,6	1,3	17,6
- Incremento de población extranjera (1992-2002) (%)	1,2	4	12,9
- Población extranjera menor de 15 años (%)	5,8	10,2	2,1
Menores de 16 años en hogares (ingresos < 60% media)(%)	6	15	25
Gasto público total por habitante en protección social (€/año)	7.788	10.204	3.470
Ayuda pública total a familias con hijos (% sueldo promedio)	6,6	11,4	3,2
Pobreza infantil relativa (%)	10,2	2,4	13,3
<b>ECONOMÍA</b>			
PIB por habitante (\$)	27.351	26.972	22.403
Índice de Inflación (%)	1,1	2,1	3
Balanza de pagos (exportaciones - importaciones: % del PIB)	3,0	2,2	-3,0
Investigación + Desarrollo (% de PIB)	2,50	2,52	1,01
Investigadores por 1 millón de habitantes	3.222	4.822	2.036
Gasto en TIC (% del PIB)	6,1	6,5	4,8
Exportaciones en TIC (% manufacturas exportadas)	17	22	7
Número de <i>web hosts</i> registrados (por 1000 habitantes)	41,4	271,9	27,5
Uso de Internet (% de usuarios con baja, media o alta educación)	40/54/62	53/73/85	15/56/69
<b>TRABAJO</b>			
Índice de paro masculino (de 15-24 años/de 25-54 años) (%)	13,3/9,8	8,5/4,4	18,7/6,9
Índice de paro femenino (de 15-24 años/de 25-54 años) (%)	9,7/9,0	7,1/5,1	26,4/13,8
- Tasa de empleo de madres con niños de 0-3 años (%)	56	71,4	51,7
- Tasa de empleo de madres con niños de 3-5 años (%)	58,1	77,5	50,3
- Tasa de empleo de madres con niños de 6-14 años(%)	64,3	79,1	47,7
Impacto de la paternidad/maternidad en el empleo (%)	-8,1/19,7	-7,9/2,9	-12,7/8,5
Productividad laboral (% crecimiento anual en el sector empresarial)	0,9	2,1	1
Promedio anual de horas trabajadas	1441	1571	1745
<b>EDUCACIÓN</b>			
Población de 5-29 años escolarizada (%)	61	58	56
- Población de 25-64 años con Bachillerato completo (%)	83	80	41
Abandono educativo (después de la ESO: % hombres/mujeres)	16,6/12,6	10,3/6,6	35,4/22,3
Enseñanza obligatoria en centros privados (%)	6	12	33
Alumnos por aula en la enseñanza Primaria y Secundaria	22/25	19/19	21/26
Gasto público/privado en educación (% del PIB)	4,3/1,0	6,8/0,3	4,3/0,6
Gasto por alumno de los niveles no universitarios (\$)	6.055	7.865	4.870
Gasto en Educación Infantil (público y privado como % del PIB)	0,57	0,78	0,42
% de docentes de E. Primaria y Sec. en la población activa	1,9	2,8	2,7
Docentes de Enseñanza Primaria	235.179	48.284	178.324
Sueldo por hora neta de enseñanza (\$ E. Primaria/E. Secundaria)	57/64	56/56	38/65
- Índice de cambio de horas de enseñanza (en 1996 y 2002)	101/103	100/100	98/87
Gasto privado de las familias en educación (% presupuesto)	0,7	0,8	1,6

Fuente: Bases de datos de la OCDE, Eurostat, Eurydice, *European Social Survey* (ESS), encuesta EUROMOD y UNESCO.

No indicaré aquí algunas otras referencias valiosas y recientes sobre el debate e investigación de estas cuestiones. Dedicaré el resto de mi breve contribución a analizar sucintamente dos dimensiones poco divulgadas y analizadas entre nosotros: la dimensión económica del tiempo escolar, presente en la agenda de investigación desde hace tiempo, y el descubrimiento del "tiempo de cuidado", aspecto totalmente nuevo y fundamental, que no se había tenido en cuenta hasta ahora. Me apoyaré en la investigación científica producida recientemente y, para el caso del "tiempo de cuidado", en la realidad de dos países emblemáticos de la Unión Europea que han institucionalizado sus sistemas de educación obligatoria de acuerdo a jornadas escolares continuadas o de "medio día", como se dice en Alemania, país que precisamente ha introducido una amplia política de cambio hacia una "escuela de tiempo completo", como resultando del gran debate social generado por el "PISA shock", los pobres resultados obtenidos por sus escolares en todas las pruebas de este tipo, tema y realidad que desafortunadamente no puedo abordar aquí y a la que alude el artículo de Castells citado al comienzo de este ensayo.

### Los contradictorios resultados del aumento del tiempo escolar

La visión común que se suele tener sobre el tiempo escolar es que la sociedad del conocimiento demanda más tiempo escolar medido en más horas y días. En términos generales, la intensificación del trabajo que se produce actualmente con la introducción de las TIC provoca una reestructuración radical, que conduce a un "trabajo sin fin", como perspicazmente afirma uno de nuestros mejores estudiosos, Luis Enrique Alonso (en <http://www.pensamientocritico.org/luienralo0904.htm>). Sin embargo, sigue sin ser concluyente la percepción generalizada de las mejoras que podría introducir en el rendimiento de nuestros escolares un aumento del tiempo escolar tradicionalmente medido en más horas y días de enseñanza. En el debate sostenido en las últimas décadas por los economistas sobre el tiempo escolar en Estados Unidos y en Europa, y en concreto sobre su ampliación a más días y horas de enseñanza, las conclusiones más relevantes siguen sin desmentir lo que en los años ochenta aportó el muy conocido especialista y reformador escolar estadounidense Henry M. Levin, creador del proyecto de escuelas aceleradas que esta revista ha divulgado en pasados números.

Levin criticaba los enfoques empleados, básicamente de corte mecánico, cuyos resultados, modestos y poco concluyentes, indicaban más bien que un aumento del tiempo sólo correlaciona de forma realmente significativa en aquellos alumnos con rendimientos más pobres. En lugar de aumentar la jornada y el curso escolares, lo que entonces demandaría un gasto superior a los 500 \$ por alumno, sostuvo que lo importante es el uso que se hace del tiempo disponible, de ahí la importancia de que cada maestro explore cómo usa su tiempo en clase para hacerlo más efectivo y asignar tiempos variables según las materias objeto de enseñanza. Pero, en lugar de



introducir reformas que reestructuren el tiempo escolar, lo mejor que podrían hacer las Administraciones educativas sería incrementar los salarios de los maestros, contratar a especialistas y orientadores para atender mejor al alumnado en desventaja y aportar más equipos y recursos a las escuelas.

Sobre otras cuestiones en continua polémica, como la improductividad de las largas vacaciones estivales, tampoco existen resultados concluyentes que inviten a pensar que los meses veraniegos, de ser usados en la enseñanza, aportarían rendimientos escolares similares al mismo número de días empleados en el calendario tradicional, que en general concentran todo su tiempo en actividades principalmente académicas, primando el tiempo de aquéllas consideradas normalmente como de mayor importancia (en Estados Unidos se ha calculado que, en la Enseñanza Primaria, supone entre el 65-70% del total del tiempo escolar). Sin embargo, la evidencia más clara está en que sí es significativo añadir más tiempo de calidad (tiempo estructurado y no puramente mecánico) dedicado al alumnado en desventaja, por lo que empieza a recomendarse el uso adecuado de parte del tiempo del verano. Como también se están dejando ya notar los resultados de los programas extraescolares de las escuelas primarias norteamericanas, que en la actualidad siguen un 60% de ellas, una nueva forma de educación compensatoria (emergente también en Europa).

De la investigación europea en economía de la educación relacionada con estas cuestiones destaco aquí una reciente de Jörn-Steffen Pischke, de la *London School of Economics*, que por la complejidad de su diseño y rigurosidad aporta datos importantes. La investigación tomó como base el caso

de Alemania Occidental, que hasta los años sesenta del pasado siglo comenzaba sus cursos escolares en la primavera, con una duración de 37 semanas, hasta que se introdujo en 1966 una reforma que equiparó los centros alemanes con los europeos, uniformizando en todo el país el calendario con una duración de sólo 24 semanas. Con la introducción de la reforma, los escolares de entonces se vieron abocados a perder cerca de dos tercios del tiempo de enseñanza inicialmente previsto, experimento que ha aprovechado Pischke para seguir a una cohorte representativa de esos alumnos con el fin de comprobar, en comparación con otros no expuestos a la reforma, de qué forma había repercutido esa reducción de tiempo en las oportunidades halladas en el mercado laboral, y en particular en las vidas profesionales de ese alumnado, en sus empleos y sueldos. Entre otras cosas, lo que ocurrió fue que no se introdujo ningún cambio nominal en el currículo oficial, aunque, de hecho, los docentes afrontaron la reforma sacrificando materias como música, artes y educación física, para concentrarse en las tradicionalmente tenidas por principales.

En conclusión, Pischke no encuentra evidencia que apoye que la reducción del tiempo afectara realmente al alumnado en cuanto a los sueldos y empleos posteriormente logrados; sí, en cambio, afectó a aquéllos con rendimientos más bajos, que tuvieron mayor número de repeticiones de curso en la Enseñanza Primaria. Cree, sin embargo, que la intensificación del trabajo entre docentes y alumnado pudo compensar la importante reducción del tiempo, pero que el sacrificio de materias tan tradicionalmente estimadas por la cultura alemana como la música y las artes no fue realmente provechoso para lo que denomina actitudes cívicas. Para medir esta dimensión comprobó cómo la conocida participación en clubes, coros... no fue en realidad la misma: frente a un 3,6% de promedio, los que cursaron sus estudios con años escolares más cortos sólo alcanzaron un 1,8%. Precisamente a esta cultura o educación cívica escolar y su impacto sobre cuestiones como la salud, las tasas de criminalidad, la participación política activa..., le están dedicando en la actualidad una estimable atención los economistas de la educación (véase esta investigación en <http://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp874.html>).

### La relevancia y el descubrimiento del "tiempo de cuidado"

Al abordar el tema de la jornada escolar y las consecuencias que se derivaban del cambio de la tradicional partida por la continua, en los años noventa, no le presté la debida atención a una cuestión de la mayor relevancia social y que cumple una de las funciones tradicionalmente asignadas a la Escuela Primaria en particular: el cuidado de los escolares en una época en la que, en el contexto de las ideas que abordé inicialmente, el trabajo femenino no es sólo un reclamo para potenciar su participación laboral y con ello el aumento de la productividad de nuestro sistema económico, sino un derecho manifiesto de las políticas de igualdad de oportunidades, un principio de equidad para el logro efectivo de la "ciudadanía económica" por parte de las mujeres, que asegure su autonomía e independencia. Y para que las mujeres puedan trabajar es necesario que alguien se haga cargo de sus

hijos, desde el nacimiento hasta los diez años, al menos, aunque lo ideal sería hacerlo hasta el final de la Enseñanza Primaria, que es cuando necesitan de mayor cuidado.

No profundizaré aquí en el tema del trabajo femenino y la escasa atención que intelectualmente se ha dedicado a su estudio e investigación científica (no programática, al modo antes aludido), sobre todo hasta la última década en España: por algo acabamos de ser reconocidos en el Foro Económico Mundial de Davos como uno de los países desarrollados con mayor desigualdad entre sexos. Sí quiero destacar, en cambio, en el terreno preciso de la necesidad de la implementación de las políticas de cuidado de los niños en España, de cara a una mayor participación laboral efectiva de las mujeres, las sobresalientes y elocuentes aportaciones de Celia Valiente al análisis de las razones de la inacción política y de las limitaciones del "feminismo institucional" en la época de mayor cambio social, la de los gobiernos del PSOE, durante los años ochenta y principios de los noventa, en la que se continúa la política del pasado (en <http://www.bib.uab.es/pub/papers/02102862n53p101.pdf>). Sólo apuntaré aquí que este tipo de tiempo, al estar desmercantilizado y, por mentalidad tradicional entre nosotros, ser consustancial a la condición femenina, simplemente no ha contado y, en general, sigue prácticamente sin contar. Como dice Barbara Adam, es un tiempo invisible, sospechoso y de baja estima: "sus tiempos de amor, cuidados, educación... no son tiempos medidos, gastados, asignados y controlados" (en "Cuando el tiempo es dinero", *Sociología del Trabajo*, 1999, 37, p. 30).

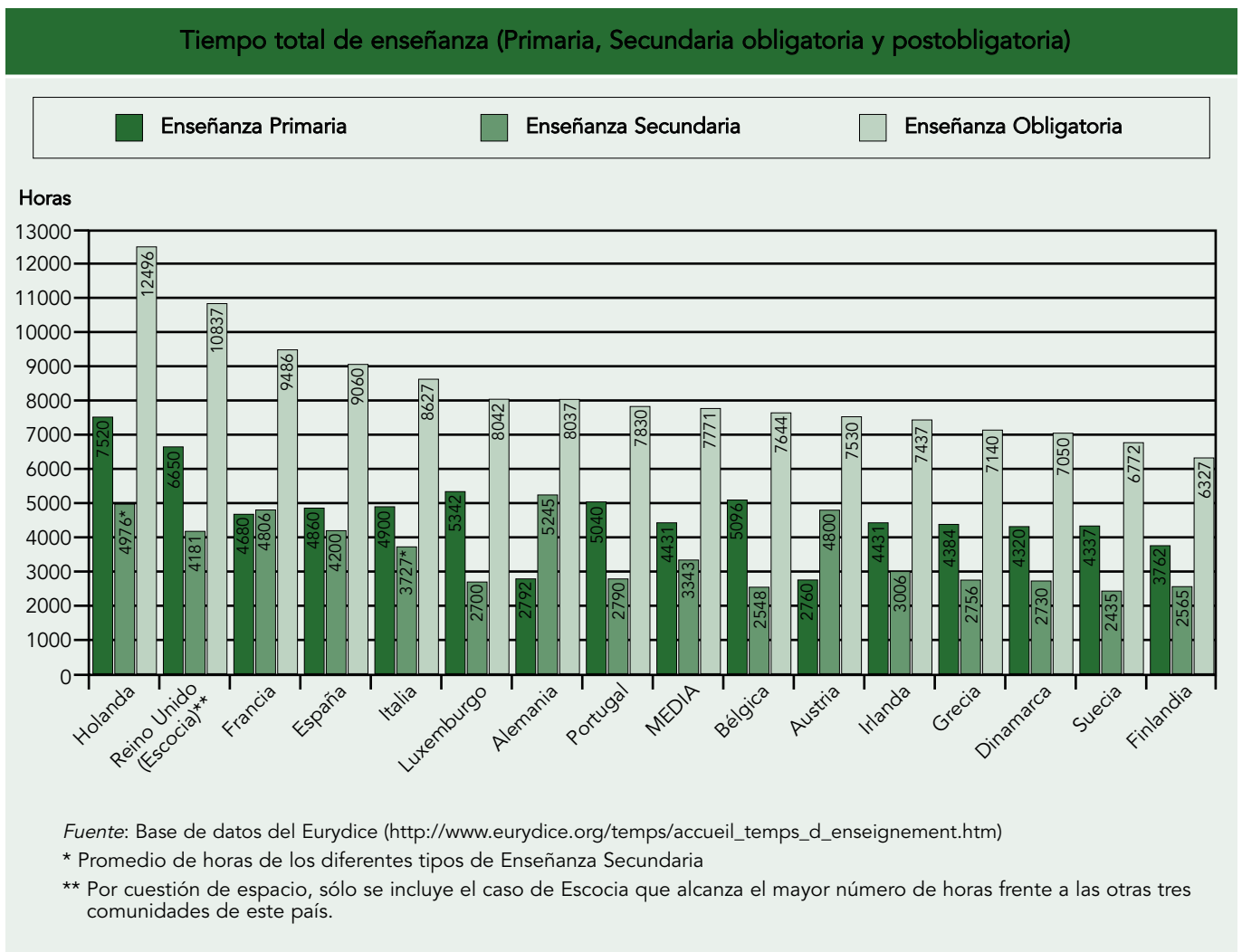
Si antes la cuestión del tiempo de cuidado no estaba en realidad en nuestra agenda política (seguimos ocupando uno de los puestos más bajos, el tercero por la cola, en cuanto a la tasa de empleo femenino), ahora ya ha entrado favorablemente de lleno en el discurso público, debido sobre todo a los efectos de la europeización. De hecho, las políticas generadas por la UE han conducido a crear un mayor número de plazas de Educación Infantil (para el año 2010, los estados de la UE deberían ofrecer cuidado infantil al menos al 33% de los menores de 3 años y al 90% de los de 3 a 6-7). Otras políticas de conciliación familiar se están igualmente desarrollando sobre la base de recomendar el aumento de la protección social con el incremento del gasto público, para cubrir unas cuestiones de esta naturaleza que hasta hace poco se consideraban de carácter privado y hoy emergen como "nuevos riesgos sociales" y que impiden el objetivo de alcanzar en 2010 un mercado laboral con más del 60% de participación femenina: conceptos o ideas hoy apreciadas como la empleabilidad, sin solucionar la cuestión del cuidado infantil, más que un desafío discursivo es falaz retórica. No aludiré a ello aquí, pero en general el cambio social en este tipo de políticas relacionadas con el cuidado de la infancia que escolariza la Enseñanza Primaria queda, sin embargo, sin cubrir, —me refiero en particular a las horas anteriores y posteriores a la jornada escolar—.

Sin analizar como debiera la cuestión, sí creo ejemplificador referirme al caso de Alemania y Dinamarca. Ambos países, por razones históricas diferentes (en un caso, en clave de déficit en un sistema deplorable de educación de masas, como así lo sintieron los maestros de la época, impuesta para poder hacer frente a la tardía escolarización obligatoria desde finales del siglo XIX y durante la República de Weimar; en el

otro, como constitutiva de su sistema educativo, como apuntaré más abajo), tienen jornadas continuadas (de 7 a 13/14 horas y de 8/9 a 14/15, respectivamente), ambos solucionan el tema del tiempo extraescolar, de cuidado, pero también educativo, de forma diferente, con resultados y eficacia dispar. Ambos son prototipos de dos modelos de Estado de bienestar distintivo, el nórdico (o "estados de servicios sociales: comprometidos con su pesada carga" al concebirlos como derechos ciudadanos) y el continental conservador (o "de prestación de servicios sociales", al mismo tiempo que se hace hincapié en la responsabilidad individual, doméstica en este caso), en la conocida categorización de Gósta Esping-Andersen (véase un debate reciente sobre la necesidad de desarrollar una nueva arquitectura del bienestar en <http://www.lafactoriaweb.com/default2.htm>). Las cifras e indicadores que caracterizan mejor su actual situación socioeconómica y algunos temas de sus sistemas educativos aparecen en el cuadro 1 –pág. 55– (son las más disponibles, en general correspondientes a 2003). Cotejarlas no lleva mucho tiempo y las inferencias que se pueden obtener de las yuxtaposiciones que hagamos entre los dos casos y entre éstos y el nuestro son, simplemente, reveladoras. Nuestra situación presente y el futuro que tenemos por delante son, en general, simplemente más difíciles.

Los escolares alemanes y daneses tienen, desde hace bastante tiempo, una serie de instituciones dedicadas a atenderlos después de terminar sus jornadas escolares. En el caso alemán, y para los escolares de 6 a 10 años, la institución se llama *Hort*; usa las instalaciones escolares, pero hasta ahora no ha tenido relación de hecho con las escuelas y su profesorado; las iglesias tienen un importante protagonismo en su administración y, en general, los padres contratan a personas (y pagan de un 16-20% de los costos de la institución, incluido el almuerzo), muchas sin cualificación pedagógica distintiva y a profesionales conocidos como educadores (*Horterzieher*), cuya formación profesional, en estos momentos, se discute elevar académicamente (para competir mejor con los *Sozialpädagogen*, de formación terciaria no universitaria, también presentes aunque en menor número como líderes de la institución). La información estadística localizable más reciente y fiable constata que, en el territorio de la antigua Alemania Federal, un 6% de los escolares de Enseñanza Primaria acuden a un *Hort*, sobre un 59% en los estados de la antigua Alemania Democrática (de hecho, el porcentaje ha disminuido sensiblemente porque en 1990 implicaban al 88%, dentro de una política distintiva que incluso tuvo proyectos megalómanos de socialización política a través de este tipo de centros). La primacía de las actividades que hasta ahora se han venido desarrollando se

Cuadro 2



ha centrado en el juego y la realización de los deberes asignados en la escuela. En la actualidad se da la primacía al uso generalizado de Internet y las TIC, dentro de un ambicioso plan (con una inversión de 4 billones de euros hasta 2007) para convertir progresivamente las escuelas de medio día en escuelas de tiempo completo abiertas hasta las 5 de la tarde (en los últimos años, las escuelas de tiempo completo en la enseñanza obligatoria apenas alcanzaban el 6%).

El caso de Dinamarca podríamos calificarlo como único. El país considerado mediterráneo de los escandinavos, la "nación de los campesinos modernos", fue uno de los primeros países europeos que empezó a institucionalizar de forma efectiva la Enseñanza Primaria (en 1814, frente a otros precedentes, en realidad simple declaración de intenciones). Es el Estado del bienestar más descentralizado del mundo y de los más pedagogizados también, con un sistema socioeducativo distintivo. En la configuración de su Estado, el papel de la sociedad civil, en concreto del asociacionismo, ha tenido y tiene una función principal. Este asociacionismo se hizo muy activo en el ámbito del tiempo libre y del ocio, concebido como parte de su *Folkelighe*, concepto multidimensional difícil de traducir referido al bienestar y libertad de todos los grupos sociales, así como en la impronta de la responsabilidad social. En este contexto pronto se crearon una serie de centros para atender el cuidado de la infancia después de la jornada escolar que, para el caso de los escolares de 5 a 9 años, se conocen como *Fritidshjem* (casa del tiempo libre) y, de más reciente creación, los *Skolefritidsordninger* (SFO o centros de cuidado extraescolar). En la actualidad, y también como resultado del nuevo orden escolar que impone la medida de los rendimientos escolares a través de las pruebas del programa PISA, uno de los temas que despierta mayor debate es la integración del juego y la educación para optimizar las condiciones de aprendizaje y abordar el tema del rendimiento escolar sin menoscabar el protagonismo de los niños. Las reformas de la pasada década dieron mayor relevancia a los SFO en este ámbito, integrándolos dentro del plan docente y curricular de las escuelas y manteniendo al frente la misma dirección en uno y otro centro (en general, los SFO se encuentran dentro del mismo edificio que las escuelas y están abiertos hasta las 5-6 de la tarde. En 2004, el 10,6% de los escolares de 6-9 años y el 1,5% de 10-13 acudían a un *Fritidshjem* mientras que el 61% de 6-9 años y el 7,2% de 10-13, respectivamente, lo hacían a un SFO.

En estos centros, la función educadora la ejerce el *pædagog* (ayudado por personal sin cualificación distintiva), con una formación profesional no-universitaria de 3,5 años. En 2003 existían 11.184 pedagogos (el 76% eran mujeres), una carrera muy popular en Dinamarca dentro del ámbito de la pedagogía social para atender a todas las edades (véanse los números 4 y 5 de 2003 de *Infancia en Europa*, para el análisis de la centralidad del tiempo libre en Dinamarca y la descripción de esta profesión, respectivamente).

### Coda

¿Tienen alguna significación estas realidades, diferentes ambas ciertamente, para la nuestra? Creo que sí. Remiten en todo caso a las historias sobre las que estos pueblos construyeron su Enseñanza Primaria, obviamente sobre patrones culturales, sociales y políticos diferentes (para Dinamarca en particular, porque Alemania siempre fue muy tenida en cuenta y observada por nuestros reformadores, a veces encandilados y otras también equivocados al orientarse por los principios de su contradictoria pedagogía). Pero lo cierto es que somos un caso único en Europa; los únicos en introducir una reforma drástica del tiempo escolar sobre la base de extender la jornada escolar como el mejor modelo y de no reconocer ciertas funciones sociales de la escuela, que no tienen que ser asumidas pero sí integradas por parte del profesorado. Una reforma convertida en casi un movimiento que, si seguimos la retórica sindical al uso, supone una conquista democrática, además de equipararnos con otras naciones europeas principales (todavía hoy se sigue escribiendo haciendo un mal uso, a veces mentiroso, del extranjero como argumento legitimador). El tiempo de cuidado al que estamos abocados acentuará la conversión de nuestros niños en sujetos cada vez más virtuales. Por de pronto, las madres españolas empleadas tienen poca confianza en la ayuda que les ofrece la escuela: un 26,7% afirma que son las abuelas quienes pueden hacer compatible trabajo y familia y sólo un 1,5% confía en los servicios que ofrece el centro escolar, como recoge Constanza Tobío en sus investigaciones, volcadas recientemente en su libro *Madres que trabajan. Dilemas y estrategias*. En fin, ¿cómo resolveremos esta lamentable reforma implementada "a destiempo"?