

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Departamento de Teoría e Historia da Educación

Tese Doutoral

*A xornada escolar na vida cotiá da infancia.
Análise da incidencia das modalidades de sesión
"partida-única" nos procesos de socialización infantil
en Galicia*

Autora: M. Carmen Morán de Castro
Director: Dr. José Antonio Caride Gómez

Santiago de Compostela
2005

José Antonio Caride Gómez, Doutor en Ciencias da Educación e Catedrático de Pedagogía Social no Departamento de Teoría e Historia da Educación da Universidade de Santiago de Compostela,

En calidade de director da Tese Doutoral que presenta a Licenciada en Filosofía e Ciencias da Educación (sección Ciencias da Educación), **D^a. M. Carmen Morán de Castro**, baixo o título de *A xornada escolar na vida cotiá da infancia. Análise da incidencia das modalidades de sesión "partida-única" nos procesos de socialización infantil en Galicia*

FAI CONSTAR:

Que o traballo realizado reúne os requisitos científicos, metodolóxicos e formais que son precisos para a súa Lectura e Defensa pública ante o Tribunal que debe xulgalá, polo que consideramos procedente autorizar a súa presentación.

Para que así sexa, e ós efectos oportunos.

En Santiago de Compostela, a 22 de xullo de 2005.

Asdo.

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez

Lda. M. Carmen Morán de Castro

A mi madre, mi todo.

A Miguel, cómplice de vida.

A Vera e Candela, as miñas fillas; pasado, presente e futuro do meu tempo.

– *É o tempo que perdiches con ela o que fai á túa rosa tan importante.*
– *É o tempo que perdín coa miña rosa... –repetiu o principião para se acordar.*

.....
– *¿Por qué vendes iso? –preguntou o principião.*
– *Porque con isto afórrase moito tempo. Os expertos fixeron cálculos e afórranse cincuenta e tres minutos á semana.*
– *¿E que se fai con eses cincuenta e tres minutos?*
– *Cada un fai deles o que quere.*
“*Eu –pensou o principião– se tivese cincuenta e tres minutos, camiñaría paseniño cara unha fonte...”*

Antoine de Saint-Exupéry. O Principião

*No hay horarios.
Vosotros hijos de emigrante necesitáis más horas de escuela.*

Alumnos de la escuela de Barbiana. Carta a una maestra

A miña gratitude e recoñecemento,

Ó Dr. José Antonio Caride Gómez, Director desta Tese, polo seu maxisterio, dedicación, alento e paciencia. Sobre todo, pola amizade (de longo percorrido) que me regala.

Ó Dr. Miguel A. Alcaraz García colaborador a “tempo pleno” neste traballo, refuxio e estímulo permanente.

Á Dra. Rita Gradaílle Pernas, xenerosa e infatigable, atenta e minuciosa censora dos contidos e formas desta Tese.

Ás Dras. Gloria Seoane Pesqueira e M^a José Ferraces Otero, polas súas valiosas orientacións metodolóxicas e a dispoñibilidade sen horarios ás miñas dúbidas e requirimentos.

Ás nenas e nenos que coas súas opinións fixeron posible ir axustando o meu coñecemento neste debate.

Ás compañeiras e compañeiros integrantes do grupo de investigación sobre tempos escolares, cos que comparto desde moito tempo atrás inxedanzas e aprendizaxes. Especialmente ó Dr. Javier F. Rouco Ferreiro, unha fortuna de colega e amigo.

A Nuria Martínez, Ana Díez e Rosa Fernández, as miñas presidentas de ANPAs; decididas e valentes defensoras dos dereitos dos nenos e nenas, e da escola pública. Déronme a oportunidade de vivir con elas, e con outros inesquecibles compañeiros, moitas das reflexións que tratei de plasmar neste traballo.

A Roi que adiviñou o meu sentir e soubo transmitilo en imaxes.

O meu cariño,

Á tribo Alcaraz-Morán-de Castro-Coello, a miña familia, incondicional a pesares de ser un membro intermitente nos últimos anos. Á miña irmá, feliz comigo neste remate.

Ás miñas amigas e amigos Belén, Rita, Laura, Gloria, Ana, José Manuel, Bieito, Bermejo, Manuel Antonio e Pablo, que pularon por min cos seus afectos.

2. Dos tempos sociais ós tempos escolares. A xornada escolar no proceso de socialización infantil.....	91
2.1. Sociedades e contratempo. Novos conceptos, prácticas e conflitos do tempo.....	92
2.1.1. A organización do tempo como expresión socio-cultural.....	93
2.1.2. Perspectiva socio-histórica do tempo.....	94
2.1.3. Cambio social e emprego do tempo.....	97
2.1.4. Asincronías e conciliación: un laborioso camiño.....	99
2.1.4.1. Factores e puntos de conflito expresados polos colectivos.....	102
2.1.4.1.1. Ámbito escolar.....	103
2.1.4.1.2. Ámbito familiar.....	104
2.1.4.1.3. Factores transversais.....	106
2.1.4.2. Conciliación horaria e intervención pública.....	106
2.2. O tempo nas institucións escolares.....	108
2.2.1. Tempo escolar e proceso de socialización.....	109
2.2.2. A multiplicidade temporal na vida das nenas e nenos.....	112
2.2.3. Monocronía do tempo escolar.....	119
2.2.4. As achegas da Cronobioloxía e a Cronopsicoloxía.....	126
2.3. A xornada lectiva no conxunto dos tempos educativos e sociais.....	134
2.3.1. Un debate cuestionable, opaco e escasamente educativo..	135
2.3.2. Traxectoria histórico-comparativa e estado da cuestión...	150
2.3.2.1. Visión comparada do tempo escolar noutros países.....	152
2.3.2.2. A xornada de sesión única en España.....	153
2.3.3. A xornada escolar na perspectiva sociolóxica.....	157
2.3.4. A modificación da xornada lectiva como innovación educativa. ¿Existe unha xornada ideal?.....	162
2.3.5. (Re)pensando o tempo global da infancia: pactos sociais pola educación.....	170
 PARTE II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.	
ESTRATEGIAS E PROCESOS METODOLÓXICOS.....	177
Introdución.....	179
3. Características da mostra.....	181
3.1. Poboación e selección da mostra.....	181
3.1.1. Poboación.....	183
3.1.2. Criterios de selección da mostra.....	184
3.2. Mostra resultante.....	190
3.2.1. Centros.....	190
3.2.2. Alumnado.....	192
3.3. Datos xerais de identificación.....	197

4. Instrumentos para a recollida de datos. O cuestionario.....	201
4.1. Tipo de cuestionario.....	203
4.2. Extensión e estrutura.....	204
4.3. Contido.....	204
4.4. Aplicación.....	207
PARTE III. ANÁLISE DE DATOS E INTERPRETACIÓN DOS RESULTADOS.....	209
5. A organización e uso do tempo na vida cotiá da infancia.....	213
5.1. As condicións laborais de pais e nais.....	214
5.2. A convivencia familiar no fogar.....	222
5.2.1. Oportunidades de converxencia no domicilio.....	223
5.2.2. A primeira hora do día.....	225
5.2.3. O mediodía.....	237
5.2.3.1. O mediodía na escola.....	238
5.2.3.2. O mediodía na casa.....	245
5.2.4. A noite.....	256
5.3. A transición fogar-escola: os traxectos.....	260
5.3.1. A primeira hora da mañá.....	261
5.3.2. A mediodía.....	268
5.3.3. O regreso á escola pola tarde.....	271
5.4. Prácticas e hábitos relacionados coa saúde infantil: descanso..	274
5.4.1. Horario de se deitar e erguer.....	274
5.4.2. Estimación de horas de sono.....	277
5.4.3. Actividades realizadas antes de durmir.....	279
5.4.4. Sensación de cansanzo e facilidade para o sono.....	281
5.5. O tempo de libre disposición.....	283
5.5.1. As actividades extraescolares e complementarias.....	283
5.5.2. O xogo como práctica cotiá.....	308
5.5.3. A televisión, unha rutina ineludible.....	318
5.5.4. Outras actividades no tempo libre.....	330
6. A organización e uso do tempo na vida escolar.....	335
6.1. Horarios de entrada e saída.....	335
6.1.1. Horarios de entrada pola mañá.....	336
6.1.2. Horarios de saída pola mañá.....	338
6.1.3. Horarios de entrada e saída pola tarde nos centros de xornada partida.....	340
6.1.4. A variabilidade horaria nas entradas e saídas.....	341
6.2. Os recreos como “tempo libre”.....	344
6.3. Tempo real de traballo na aula.....	352

6.4. A dispoñibilidade de tempo na escola para a realización de diversas actividades.....	355
6.4.1. As actividades académicas.....	356
6.4.2. As actividades relacionais.....	361
6.4.3. As actividades de participación na vida do centro.....	364
6.4.4. A apreciación do ritmo e presión do tempo de traballo escolar.....	368
6.5. Os deberes escolares.....	370
6.6. Clases particulares.....	378
6.7. Valoración do horario escolar.....	384
6.7.1. O que máis gusta do horario escolar.....	385
6.7.2. O que menos gusta do horario escolar.....	388
6.7.3. O que se modificaría do horario escolar.....	391
7. A visión de conxunto dos ritmos e actividades da infancia	393
7.1. A apreciación do ritmo e presión do tempo no traballo escolar	393
7.2. Cronogramas.....	398
CONCLUSIÓNS.....	409
BIBLIOGRAFÍA.....	443
ANEXOS.....	457
Anexo I. O cuestionario.....	459
Anexo II. Táboas de continxencia.....	471

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1:	Coordenadas da xornada escolar.....	9
Figura nº 2:	Proceso e consecuencias da socialización escolar.....	39
Figura nº 3:	A estrutura escolar nas relacións profesores-alumnos- familia.....	46
Figura nº 4:	Os cambios no contexto dos tempos escolares e os tempos vitais.....	98
Figura nº 5:	Algunhas temporalidades na vida da infancia.....	113
Figura nº 6:	As xornadas escolares.....	144

ÍNDICE DE CADROS

Cadro nº 1:	Socialización primaria versus secundaria.....	31
Cadro nº 2:	Trazos do consumo televisivo infantil.....	55
Cadro nº 3:	Necesidades e características do sono entre os 3 e os 12 anos..	69
Cadro nº 4:	Conciliación horaria: factores discordantes e puntos de conflito no ámbito escolar.....	104
Cadro nº 5:	Conciliación horaria: factores discordantes e puntos de conflito no ámbito familiar.....	105
Cadro nº 6:	Conciliación horaria: factores transversais discordantes e puntos de conflito.....	106
Cadro nº 7:	Clasificación dos biorritmos.....	127
Cadro nº 8:	Suxerencias para a racionalización e planificación das actividades escolares en función dos ritmos escolares.....	133
Cadro nº 9:	Lexislación e procedemento para a implantación da xornada continua nas Comunidades Autónomas.....	155-157
Cadro nº 10:	Vantaxes e inconvenientes da xornada continuada.....	164
Cadro nº 11:	Centros da mostra.....	192
Cadro nº 12:	Caracterización da mostra.....	196
Cadro nº 13:	Mostra de centros, localidades e alumnado ano 1995.....	202
Cadro nº 14:	Categorización das profesións exercidas por nais e pais.....	214
Cadro nº 15:	Actividades extraescolares. Orde xeral de preferencia.....	287
Cadro nº 16:	Comparación dos tipos de programas televisivos.....	330

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica nº 1:	Representación provincial da mostra (%) N = 884.....	193
Gráfica nº 2:	Tipoloxía de localización xeográfica. Sesión única/partida.....	194
Gráfica nº 3:	Profesións nais e pais de alumnado en xornada única.....	218
Gráfica nº 4:	Profesións nais e pais de alumnado en xornada partida.....	218
Gráfica nº 5:	Horarios de coincidencia familiar. Comparación 1995/2002.....	224
Gráfica nº 6:	Compañía no almorzo por xornada escolar.....	231
Gráfica nº 7:	Compañía no almorzo por zonas.....	232
Gráfica nº 8:	Actividades realizadas antes de ir o colexio. Categorías "sempre/moitas veces".....	234
Gráfica nº 9:	Agobiados polo tempo á primeira hora da mañá.....	237

Gráfica nº 10:	Actividades antes de entrar no comedor escolar. Categorías "sempre/moitas veces" (1995/2002).....	241
Gráfica nº 11:	Actividades ó saír do comedor escolar. Categorías "sempre/moitas veces" (1995/2002).....	242
Gráfica nº 12:	Actividades antes de entrar no comedor escolar. Categorías "sempre/moitas veces" (x. única/x. partida).....	243
Gráfica nº 13:	Actividades ó saír do comedor escolar. Categorías "sempre/moitas veces" (XU/XP).....	244
Gráfica nº 14:	Sensación de presión polo tempo a mediodía na escola segundo modalidade de xornada.....	245
Gráfica nº 15:	Alumnado que come no seu domicilio por zona e modalidade de xornada.....	247
Gráfica nº 16:	Actividades antes de comer por xornada. Categorías "sempre/moitas veces".....	249
Gráfica nº 17:	Duración do xantar (1995/2002).....	252
Gráfica nº 18:	Actividades realizadas despois de comer por xornada. "sempre/moitas veces" (%).....	254
Gráfica nº 19:	Actividades despois de comer segundo zona de residencia. Categorías "sempre/moitas veces".....	255
Gráfica nº 20:	Duración da cea.....	259
Gráfica nº 21:	Tempos de traxecto por zonas.....	264
Gráfica nº 22:	Hora de deitarse por zonas.....	277
Gráfica nº 23:	Participación en actividades segundo modalidade de xornada e zonas (%).....	285
Gráfica nº 24:	Participación en diferentes propostas de actividades. Ano 2002.....	286
Gráfica nº 25:	Participación en diferentes propostas de actividades. Ano 1995.....	287
Gráfica nº 26:	Actividades extraescolares por lugar de realización.....	288
Gráfica nº 27:	Actividades e lugar de realización. Xornada única/partida.....	289
Gráfica nº 28:	Participación en diferentes propostas de actividades, por xornadas.....	290
Gráfica nº 29:	Días semanais de actividades extraescolares por xornada (%).....	291
Gráfica nº 30:	Días semanais de actividades extraescolares por zonas, en xornada única (%).....	292
Gráfica nº 31:	Días semanais de actividades extraescolares por zonas, en xornada partida (%).....	293
Gráfica nº 32:	Horas semanais de actividades extraescolares por xornada (%).....	295
Gráfica nº 33:	Horas semanais de actividades extraescolares por zona, en xornada única (%).....	296
Gráfica nº 34:	Horas semanais de actividades extraescolares por zona, en xornada partida (%).....	297
Gráfica nº 35:	Medio de desprazamento para acudir ás actividades extraescolares no colexio, en xornada única.....	299

Gráfica nº 36:	Medio de desprazamento para regresar das actividades extraescolares no colexio.....	300
Gráfica nº 37:	Medio de desprazamento para acudir ás actividades extraescolares fóra da escola.....	301
Gráfica nº 38:	Xogo durante a semana en diferentes espazos.....	309
Gráfica nº 39:	Lugares de xogo. Comparación 1995/2002 (%).....	310
Gráfica nº 40:	Xogo en diferentes espazos por xornada.....	312
Gráfica nº 41:	Valoración do tempo dispoñible para xogar por modalidade de xornada.....	317
Gráfica nº 42:	Frecuencia en ver TV.....	320
Gráfica nº 43:	Banda horaria en que se ve TV, na semana/fin de semana (%).....	322
Gráfica nº 44:	Banda horaria en que se ve TV pola semana, por modalidade de xornada (%).....	322
Gráfica nº 45:	Número de horas diarias de televisión. Comparación 1995-2002 (%).....	324
Gráfica nº 46:	Número de horas diarias de TV. Comparación semana/fin de semana (%).....	325
Gráfica nº 47:	Outras actividades ó longo da semana (%).....	331
Gráfica nº 48:	Outras actividades ó longo da semana por modalidade de xornada. Categorías de “moito/bastante” (%).....	332
Gráfica nº 49:	Outras actividades ó longo da semana por zonas. Categorías de “moito/bastante” (%).....	334
Gráfica nº 50:	Hora de entrada en centros de xornada única por zonas.....	337
Gráfica nº 51:	Hora de entrada en centros de xornada partida por zonas.....	338
Gráfica nº 52:	Hora de saída en centros de xornada única por tipo de hábitat.....	339
Gráfica nº 53:	Hora de saída en centros de xornada partida por zonas.....	340
Gráfica nº 54:	Distribución actividade/descanso na xornada escolar. Centros con un só recreo.....	347
Gráfica nº 55:	Distribución actividade/descanso na xornada escolar. Centros con dous recreos.....	348
Gráfica nº 56:	“Tempo real en aula” por modalidade de xornada.....	354
Gráfica nº 57:	Sensación de presión do tempo no traballo escolar.....	369
Gráfica nº 58:	Periodicidade dos deberes escolares por titularidade do centro, nas cidades. N= 472 (312 pública, 160 privada).....	372
Gráfica nº 59:	Periodicidade dos deberes escolares por titularidade do centro e xornada.....	373
Gráfica nº 60:	Valoración sobre a cantidade de deberes escolares encomendados, por modalidade de xornada e titularidade.....	377
Gráfica nº 61:	Asistencia a clases particulares ou pasantías por titularidade dos centros.....	380

Gráfica nº 62:	Días á semana de clases particulares por titularidade do centro.....	382
----------------	--	-----

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa nº 1:	¿Quen decide o que come o neno e/ou adolescente? (%).....	76
Táboa nº 2:	Nenos e adolescentes que fan as comidas acompañados das súas familias (%).....	76
Táboa nº 3:	Centros e alumnado de Educación Primaria en Galicia. Curso 2000-2001.....	183
Táboa nº 4:	Centros con xornada lectiva de sesión única en Galicia. Curso 2000-2001.....	184
Táboa nº 5:	Distribución provincial dos centros con xornada experimental de sesión única en Galicia. Cursos 1987-1988 e 1988-1989.....	186
Táboa nº 6:	Titularidade dos centros co nivel de Educación Primaria en Galicia. Curso 2000-2001.....	188
Táboa nº 7:	Centros que imparten Educación Primaria en Galicia. Titularidade e modalidade de xornada escolar. Curso 2000-2001.....	189
Táboa nº 8:	Localidades, centros e tipo de xornada. Distribución provincial.....	190
Táboa nº 9:	Centros segundo titularidade.....	191
Táboa nº 10:	Centros por zonas.....	191
Táboa nº 11:	Alumnado por titularidade do centro.....	193
Táboa nº 12:	Alumnado por tipo de xornada escolar e provincia.....	194
Táboa nº 13:	Alumnado por zona.....	194
Táboa nº 14:	Alumnado por zona, modalidade de xornada e titularidade.....	195
Táboa nº 15:	Alumnado por idade e modalidade de xornada.....	197
Táboa nº 16:	Alumnado por curso e modalidade de xornada.....	198
Táboa nº 17:	Alumnado por sexo e modalidade de xornada.....	198
Táboa nº 18:	Lugar de residencia e modalidade de xornada.....	198
Táboa nº 19:	Composición da familia segundo modalidade de xornada.....	200
Táboa nº 20:	Profesións dos pais e nais que traballan fóra da casa.....	215
Táboa nº 21:	Profesións dos pais e nais que traballan fóra da casa, con fillos en xornada única.....	216
Táboa nº 22:	Profesións dos pais e nais que traballan fóra da casa, con fillos en xornada partida.....	217
Táboa nº 23:	Horario laboral dos pais e nais.....	220
Táboa nº 24:	Horario laboral dos pais e nais, segundo tipo de xornada lectiva.....	222
Táboa nº 25:	Horarios de coincidencia da familia no domicilio por modalidade de xornada escolar.....	223
Táboa nº 26:	Horarios de coincidencia da familia no domicilio por zonas.....	225

Táboa nº 27:	Hora de se erguer por modalidade de xornada escolar.....	226
Táboa nº 28:	Hora de se erguer por zonas.....	227
Táboa nº 29:	Compañía na hora do almorzo por modalidade de xornada.....	228
Táboa nº 30:	Nenos que toman o almorzo coa súa familia (%).....	229
Táboa nº 31:	Duración do almorzo por modalidade de xornada.....	230
Táboa nº 32:	Actividades/tafeas antes de ir o colexio (%).....	233
Táboa nº 33:	Hora de saída para o colexio por modalidade de xornada escolar.....	235
Táboa nº 34:	Percepción do ritmo de actividade pola mañá por modalidade de xornada (%).....	235
Táboa nº 35:	Sensación de presión do tempo pola mañá (%).....	236
Táboa nº 36:	Lugar de xantar.....	238
Táboa nº 37:	Alumnado no comedor escolar por zona e xornada escolar.....	239
Táboa nº 38:	Horario de comida no comedor escolar por modalidade de xornada.....	239
Táboa nº 39:	Duración da comida no comedor escolar por modalidade de xornada.....	241
Táboa nº 40:	Actividades/tafeas realizadas antes de entrar no comedor, por modalidade de xornada (%).....	243
Táboa nº 41:	Actividades/tafeas realizadas despois do comedor, por modalidade de xornada (%).....	244
Táboa nº 42:	Percepción do ritmo de actividade a mediodía na escola por modalidade de xornada (%).....	245
Táboa nº 43:	Alumnado que non come no colexio por zona e modalidade de xornada.....	246
Táboa nº 44:	Actividades/tafeas realizadas antes de comer (%).....	248
Táboa nº 45:	Actividades/tafeas realizadas antes de comer, por modalidade de xornada (%).....	249
Táboa nº 46:	Compañía na hora da comida por modalidade de xornada escolar.....	250
Táboa nº 47:	Compañía na hora da comida por zona.....	251
Táboa nº 48:	Duración da comida por modalidade de xornada.....	252
Táboa nº 49:	Actividades/tafeas realizadas despois de comer, por tipo de xornada (%).....	255
Táboa nº 50:	Percepción do ritmo temporal ó mediodía por modalidade de xornada (%).....	256
Táboa nº 51:	Percepción da presión do tempo ó mediodía por modalidade de xornada (%).....	256
Táboa nº 52:	Compañía na hora da cea por modalidade de xornada.....	257
Táboa nº 53:	Nenos e adolescentes que fan as ceas coas súas familias (%)...	258
Táboa nº 54:	Compañía na hora da cea por zona (%).....	258
Táboa nº 55:	Duración da cea, por modalidade de xornada.....	260
Táboa nº 56:	Medio de desprazamento ata a escola por modalidade de xornada.....	262
Táboa nº 57	Tempo do traxecto á escola pola mañá por modalidade de xornada.....	264

Táboa nº 58:	Acompañamento no traxecto á escola pola mañá, por modalidade de xornada.....	265
Táboa nº 59:	Acompañamento no traxecto á escola pola mañá, por modalidade de xornada. Categoría “varios dos indicados”.....	266
Táboa nº 60:	Percepción do ritmo do traxecto á escola pola mañá, por modalidade de xornada (%).....	266
Táboa nº 61:	Hora de chegada á escola pola mañá por modalidade de xornada.....	268
Táboa nº 62:	Medio de desprazamento ata casa a mediodía por modalidade de xornada.....	269
Táboa nº 63:	Tempo do traxecto ata casa a mediodía.....	269
Táboa nº 64:	Acompañamento no traxecto ata casa a mediodía, por modalidade de xornada.....	270
Táboa nº 65:	Facemos a volta á casa ó mediodía (%).....	271
Táboa nº 66:	Medio de desprazamento á escola pola tarde.....	271
Táboa nº 67:	Tempo do traxecto á escola pola tarde.....	272
Táboa nº 68:	Acompañamento no traxecto á escola pola tarde.....	272
Táboa nº 69:	Imos á escola pola tarde (%).....	273
Táboa nº 70:	Hora de chegada á escola pola tarde.....	273
Táboa nº 71:	Hora de deitarse. Total e por modalidade de xornada.....	275
Táboa nº 72:	Hora de deitarse por zonas.....	276
Táboa nº 73:	Estimación de horas de sono.....	278
Táboa nº 74:	Estimación de horas de sono en xornada única.....	278
Táboa nº 75:	Estimación de horas de sono en xornada partida.....	279
Táboa nº 76:	Actividades realizadas antes de durmir por modalidade de xornada (%).....	280
Táboa nº 77:	Sensación de cansazo ó se deitar, por modalidade de xornada.....	281
Táboa nº 78:	Percepción do tempo ou tardanza en quedar durmido/a, por modalidade de xornada.....	282
Táboa nº 79:	Realización de actividades extraescolares, mostra xeral e por xornadas.....	284
Táboa nº 80:	Participación en actividades extraescolares. Mostra xeral, por modalidades de xornada e zona (%).....	284
Táboa nº 81:	Lugar e tipo de actividade extraescolar realizada.....	286
Táboa nº 82:	Tipo de actividades extraescolares realizadas (%).....	288
Táboa nº 83:	Número de días de actividades extraescolares á semana por modalidade de xornada.....	290
Táboa nº 84:	Número de días de actividades extraescolares á semana por zona, en xornada única.....	292
Táboa nº 85:	Número de días de actividades extraescolares á semana por zona, en xornada partida.....	292
Táboa nº 86:	Número de horas de actividades extraescolares á semana por modalidade de xornada.....	294
Táboa nº 87:	Número de horas de actividades extraescolares á semana por zona, en xornada única.....	295

Táboa nº 88:	Número de horas de actividades extraescolares á semana por zona, en xornada partida.....	296
Táboa nº 89:	Hora máis tardía de remate das actividades extraescolares durante a semana, por modalidade de xornada.....	298
Táboa nº 90:	Medio de desprazamento para regresar das actividades extraescolares de fóra da escola.....	302
Táboa nº 91:	Acompañamento no traxecto ás actividades extraescolares da escola.....	302
Táboa nº 92:	Acompañamento no regreso das actividades extraescolares da escola.....	303
Táboa nº 93:	Acompañamento no traxecto ás actividades extraescolares de fóra da escola.....	304
Táboa nº 94:	Acompañamento no regreso das actividades extraescolares de fóra da escola.....	304
Táboa nº 95:	Desenvolvemento das actividades extraescolares (%).....	305
Táboa nº 96:	Agobio do tempo na realización das actividades extraescolares (%).....	305
Táboa nº 97:	Razóns para non realizar actividades extraescolares (%).....	306
Táboa nº 98:	Principais motivos para non realizar actividades no colexio, por xornada.....	307
Táboa nº 99:	Principais motivos para non realizar actividades fóra do colexio, por xornada.....	308
Táboa nº 100:	Lugar/espazo de xogo durante a semana (%).....	310
Táboa nº 101:	Lugar/espazo de xogo durante a semana, por xornada (%).....	312
Táboa nº 102:	Lugar/espazo de xogo durante a semana, por zona de residencia. Categorias “moito/bastante” (%).....	314
Táboa nº 103:	Compañía no xogo (%).....	314
Táboa nº 104:	Compañía no xogo por xornada (%).....	315
Táboa nº 105:	Número de horas dedicado a xogar cada día por modalidade de xornada.....	316
Táboa nº 106:	Valoración sobre a dispoñibilidade de tempo para xogar.....	317
Táboa nº 107:	Frecuencia con que ven a televisión por modalidade de xornada (%).....	319
Táboa nº 108:	Banda horaria na que se ve a televisión (%).....	321
Táboa nº 109:	Banda horaria na que se ve a televisión, por modalidade de xornada (%).....	323
Táboa nº 110:	Número de horas ó día dedicado a ver televisión pola semana.....	323
Táboa nº 111:	Número de horas ó día dedicado a ver televisión na fin de semana, por modalidade de xornada (%).....	325
Táboa nº 112:	Número de horas dedicadas a ver televisión. Comparación cos resultados de García Galera (2000) (%).....	326
Táboa nº 113:	Tipo de programas visto habitualmente.....	327
Táboa nº 114:	Realización ó longo da semana de diversas actividades (%).....	331
Táboa nº 115:	Realización ó longo da semana de diversas actividades, por modalidade de xornada (%).....	332

Táboa nº 116:	Realización ó longo da semana de diversas actividades, segundo tipo de xornada. Categorías “moitas veces/bastantes veces” (%).....	334
Táboa nº 117:	Hora de entrada pola mañá.....	336
Táboa nº 118:	Hora de entrada pola mañá. Centros con xornada partida.....	337
Táboa nº 119:	Hora de saída pola mañá.....	338
Táboa nº 120:	Hora de saída pola mañá, con xornada única.....	339
Táboa nº 121:	Hora de saída pola mañá, con xornada partida.....	340
Táboa nº 122:	Horario de entrada e saída pola tarde, en centros con xornada partida.....	341
Táboa nº 123:	Distribución horaria da entrada, recreos e saída, en centros con xornada única.....	342
Táboa nº 124:	Distribución horaria da entrada, recreos e saída, en centros con xornada partida.....	343
Táboa nº 125:	Hora de comezo do primeiro recreo pola mañá.....	345
Táboa nº 126:	Hora de inicio do segundo recreo pola mañá, en xornada única.....	346
Táboa nº 127:	Duración do primeiro recreo pola mañá.....	346
Táboa nº 128:	Duración do segundo recreo pola mañá en xornada única.....	347
Táboa nº 129:	Distribución dos recreos na xornada escolar de sesión única.....	349
Táboa nº 130:	Distribución dos recreos na xornada escolar de sesión partida.....	349
Táboa nº 131:	¿Sáese tarde ó recreo?.....	350
Táboa nº 132:	Ocasións nas que os alumnos quedan sen recreo.....	352
Táboa nº 133:	Estimación do “tempo real en aula” en centros de xornada única.....	353
Táboa nº 134:	Estimación do “tempo real en aula” en centros de xornada partida.....	354
Táboa nº 135:	Tempo dispoñible para actividades académicas. Totais (%).....	356
Táboa nº 136:	Tempo dispoñible para actividades académicas por xornada (%).....	359
Táboa nº 137:	Tempo dispoñible para actividades académicas por xornada. Categorías “con tempo/sen tempo” (%).....	360
Táboa nº 138:	Tempo dispoñible para actividades relacionais por xornada (%).....	362
Táboa nº 139:	Tempo dispoñible para actividades relacionais por xornada. Categorías “con tempo/sen tempo” (%).....	363
Táboa nº 140:	Tempo dispoñible para actividades de lecer e participación na vida do centro (%).....	365
Táboa nº 141:	Tempo dispoñible para actividades de lecer e participación na vida do centro. Totais (%).....	367
Táboa nº 142:	Tempo dispoñible para actividades de lecer e participación na vida do centro por xornada. Categorías “con tempo/sen tempo” (%).....	368
Táboa nº 143:	Ritmo de traballo na escola (%).....	369
Táboa nº 144:	Agobiados polo tempo na escola (%).....	370

Táboa nº 145:	Frecuencia na realización de deberes escolares, por xornada.....	370
Táboa nº 146:	Realización de deberes escolares por titularidade, nas cidades.....	371
Táboa nº 147:	Horario de realización de deberes escolares, por modalidade de xornada.....	374
Táboa nº 148:	Tempo dedicado á realización de deberes escolares, por modalidade de xornada.....	375
Táboa nº 149:	Acompañamento na realización dos deberes escolares, por modalidade de xornada.....	375
Táboa nº 150:	Valoración sobre a cantidade de deberes escolares encomendados, por modalidade de xornada e titularidade.....	376
Táboa nº 151:	Valoración sobre a dispoñibilidade de tempo para facer os deberes escolares.....	378
Táboa nº 152:	Asistencia a clases particulares ou pasantías.....	379
Táboa nº 153:	Número de días á semana que acoden a clases particulares.....	381
Táboa nº 154:	Asistencia a clases particulares ou pasantías por titularidade do centro.....	381
Táboa nº 155:	Número de días á semana que acoden a clases particulares, por titularidade.....	383
Táboa nº 156:	Número de horas por día de clases particulares.....	383
Táboa nº 157:	Agobiados polo tempo os días que asisto ás clases particulares (%)......	384
Táboa nº 158:	Aspectos positivos do horario escolar, segundo o alumnado de xornada única.....	386
Táboa nº 159:	Aspectos positivos do horario escolar, segundo o alumnado de xornada partida.....	387
Táboa nº 160:	Aspectos negativos do horario escolar, no alumnado de xornada única.....	389
Táboa nº 161:	Aspectos negativos do horario escolar, no alumnado de xornada partida.....	390
Táboa nº 162:	Propostas para a modificación do horario, segundo o alumnado de xornada única.....	391
Táboa nº 163:	Propostas para a modificación do horario, segundo o alumnado de xornada partida.....	392
Táboa nº 164:	Percepción do ritmo temporal. Totais (%)......	394
Táboa nº 165:	Percepción do ritmo temporal. Xornada única (%)......	395
Táboa nº 166:	Percepción do ritmo temporal. Xornada partida (%)......	395
Táboa nº 167:	Sensación de “presión” ou agobio polo tempo. Totais (%)......	396
Táboa nº 168:	Sensación de “presión” ou agobio polo tempo. Xornada única (%)......	397
Táboa nº 169:	Sensación de “presión” ou agobio polo tempo. Xornada partida (%)......	397

INTRODUCCIÓN

O tempo como tema de estudio científico e de debate social

A conquista do tempo é un tema recorrente na historia da Humanidade, que acada o seu máximo expoñente nas sociedades desenvolvidas do segundo milenio, nas que é constatable como a maioría dos conflitos persoais, familiares e colectivos, teñen a súa causa nun frustrante intento de conciliación entre as diversas temporalidades que conforma a vida cotiá. A sincronización harmónica das mesmas constitúe un elemento clave no desenvolvemento persoal, e en relación á infancia e os seus procesos de socialización, poderíamos dicir que determinante. A influencia dos diferentes axentes e contextos polos que transitan as nenas e nenos no permanente proceso de construción persoal e social, está mediatizada pola cantidade e calidade dos tempos compartidos. No contexto familiar é esencial unha estruturación idónea dos tempos dispoñibles para posibilitar que existan suficientes e positivas oportunidades de encontro entre pais e fillos; pero no proceso de desfamiliarización crecente ó que asistimos, réalzase a problemática que pode suscitarse en fogares sometidos a disociación familiar, mobilidade laboral, desemprego, ou indiferenza ante as dificultades e/o problemas infantís. No contexto escolar, o tempo da institución funciona como un regulador material que axusta e prescribe ó resto dos tempos e espazos sociais (espertar, traxectos, sesións de aula, pausas, xogo, comidas, paseos, lecer, descanso nocturno, etc.).

De aí que no conxunto dos tempos sociais, os tempos educativos, e máis concretamente os escolares adquiriran, fundamentalmente desde o último cuarto do pasado século, un especial protagonismo como obxecto de estudio en círculos académicos e científicos, e de preocupación política-social, de dimensión internacional acorde á preponderancia que, sen dúbida, teñen na vida das persoas.

No contexto español asistimos desde a década dos 80 do século XX a un prolongado debate sobre a xornada escolar –non sobre o conxunto dos tempos escolares e educativos, como sería desexable– sustentándose inicial e

actualmente, a pesares das xa consistentes achegas científicas ó respecto, en argumentacións de comparación con outros países da Unión Europea, de pragmatismo sobre a base da necesidade de axustarse a ritmos produtivos, familiares, climáticos... ou pretextos pedagóxicos que abundan na optimización das prácticas educativas, do clima institucional dos centros escolares, e consecuentemente dos procesos e resultados que a eles se asocian.

Nesta dinámica que afecta a zonas moi determinadas do Estado español, e moi particularmente a Galicia, preséntase a problemática escolar como directamente dependente da implantación dunha ou outra modalidade de xornada escolar (sesión partida *versus* sesión única), facendo que o horario da escola pasara a ser considerado como unha variable fundamental nos conflitos e dilemas da institución escolar, fronte á tradicional consideración como mediadora ou circunstancial. Chégase mesmo a producir a máis que discutible –e simplista– asociación entre un cambio cualitativo da educación e a modificación ou continuidade dun ou outro tipo de xornada lectiva.

Neste marco presentamos unha proposta de estudio que sitúa no punto central de análise a percepción do tempo como realidade social –tempo como afecto, tempo como liberdade, tempo como dereito; tempo como soidade, tempo como obriga, tempo como desigualdade...– e que se concretará na valoración das *posibles repercusións do tipo de xornada escolar –única/partida– nos procesos de socialización infantil en Galicia*.

Liña de investigación na que se enmarca a tese

A Tese que presentamos está incardinada no marco dunha liña de investigación de xa longa e consolidada traxectoria arredor dos **tempos escolares, educativos e sociais**, dirixida polo profesor José Antonio Caride Gómez, na que a doutoranda veu participando en calidade de investigadora no seo do Equipo de investigación constituído inicialmente no Instituto de Ciencias da Educación e posteriormente no Departamento de Teoría e Historia da Educación, ambos da Universidade de Santiago de Compostela.

A devandita liña veuse concretando en diferentes proxectos, que remontan temporalmente os seus inicios ó ano 1989. Estes foron:

- a) *“Avaliación da experimentación da xornada lectiva de sesión única en Galicia”* (1989-1992).
- b) *“Incidencia da xornada escolar (única/partida) nos procesos de socialización infantil”*(1994-1996).
- c) *“A xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de Educación Infantil, Primaria e Públicos Integrados”* (2001-2003).

No fundamental, cada un destes Proxectos de investigación, concretáronse nos escenarios, obxectivos e procesos metodolóxicos que resumimos:

a) *“Avaliación da experimentación da xornada lectiva de sesión única en Galicia”* (1989-1992)

Este proxecto desenvolveríase a resultas dun convenio de colaboración subscrito entre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia e a Universidade de Santiago de Compostela a través do Instituto de Ciencias da Educación.

A finalidade do acordo consistía en someter a criterios avaliativos a modalidade única de xornada escolar, implantada con carácter experimental en Galicia a finais dos anos oitenta, co fin de extraer conclusións respecto das vantaxes e inconvenientes que este tipo de xornada supón para os distintos sectores da comunidade educativa, segundo a tipoloxía dos diversos centros e a súa situación xeográfica, de xeito que se puideran fundamentar as decisións a tomar en adiante.

Este propósito traducíuse na investigación nos seguintes obxectivos:

- Coñecer a implantación da xornada lectiva de sesión única en Galicia mediante o estudo descritivo da situación de partida, das variables contextuais, da variedade de recursos e condicións

docentes, do papel dos distintos sectores, etc., a fin de mensurar a importancia e alcance da mesma.

- Realizar un estudio avaliativo das modificacións habidas na organización e funcionamento dos centros escolares, as relacións destes coa comunidade na que se insiren e a repercusión sobre as persoas participantes e as súas prácticas educativas; repercusións concretadas en variables de orde sociolóxica, psicopedagóxica, médico-sanitaria e pedagóxico-organizativa.
- Analizar as repercusións que a modificación da xornada escolar tivo sobre dimensións e aspectos específicos dos alumnos e profesores que a experimentan, en relación a si mesmos e en base a unha comparación sistemática cos valores que toman ditos aspectos na xornada partida.
- Análise e valoración prospectiva das expectativas, necesidades e demandas formuladas pola comunidade educativa respecto da xornada lectiva en sesión única de mañá en toda Galicia, a efectos de estimar o seu alcance e transcendencia no conxunto do país.

A investigación avaliativa desenvolvida sistematizouse nun Informe final (Caride, 1992) estruturado en tres volumes, articulados ó redor dos seguintes eixes temáticos:

- A cuestión do tempo escolar como unha realidade complexa e plural.
- Perspectivas configuradoras da xornada escolar: histórica, comparada, sociolóxica, psicopedagóxica, médico-sanitaria e pedagóxico-organizativa.
- A xornada lectiva de sesión única de mañá en Galicia: procesos normativos e implantación experimental; contextos da experimentación e caracterización institucional dos centros educativos.
- Avaliación da implantación experimental (1987-1991).

- Expectativas da comunidade educativa.
- Conclusións xerais e criterios de actuación no marco das competencias político-administrativas.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia publicaría o informe concernente á primeira fase da investigación (Caride, 1990) e posteriormente publícase unha síntese do Informe coa finalidade de difundir as súas conclusións (Caride, 1993).

b) “Incidencia da xornada escolar (única/partida) nos procesos de socialización infantil” (1994-1996)

Inserido no Programa de Axudas ó Fomento da Investigación Científica e Técnica correspondente ó ano 1994, convocatoria Pública realizada pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia-Universidade de Santiago de Compostela (D.O.G. 5-IV-1993). Resolución 23 de marzo de 1994. Data de presentación abril de 1996. Documento inédito.

O cuestionario deseñado e aplicado ó alumnado (ano 1995) neste Proxecto, constitúe un soporte fundamental para a obtención de información dos alumnos na nosa Tese, toda vez que pretendemos unha replicación, desde unha perspectiva evolutiva e con finalidade comparativa, dalgúns contidos do mesmo.

c) “A xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de Educación Infantil, Primaria e Públicos Integrados” (2001-2003)

De novo, trátase dun Proxecto que se incardina nun Convenio asinado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia e a Universidade de Santiago de Compostela a través do Departamento de Teoría e Historia da Educación con data 14 de decembro de 2001. Este Convenio tiña por finalidade a “*avaliación da implantación e desenvolvemento*

da xornada lectiva de sesión única nos centros de Educación Infantil, Primaria e Públicos Integrados en Galicia, tanto no que e refire á análise dos seus efectos sobre diferentes procesos e realidades psico-socio-educativas, coma na orientación das decisións que se adopten respecto da mesma nos ámbitos da política educativa e na organización escolar dos centros” (Caride, 2003).

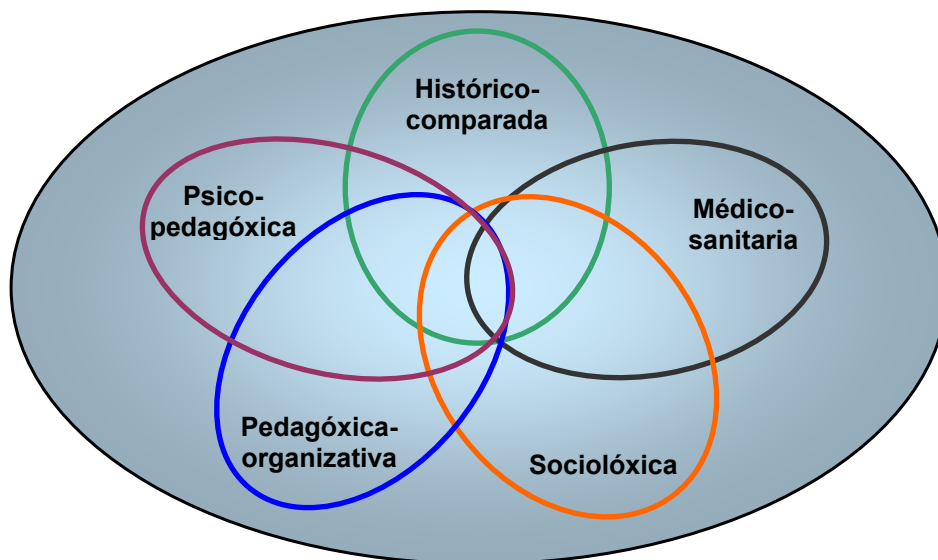
Concretáronse os seus obxectivos en:

- Estudar os procesos de implantación e desenvolvemento, nos últimos dez anos, da xornada única en Galicia, tendo en conta as características e heteroxeneidade dos centros: situación de partida, variables contextuais, variedade de recursos e condicións docentes-discentes, etc.
- Analizar o impacto da adopción da xornada única sobre a organización e funcionamento dos centros escolares e da comunidade educativa no seu conxunto.
- Analizar o impacto (psicosociolóxico e pedagóxico) da implantación sobre os suxeitos e colectivos directa ou indirectamente afectados: profesores, alumnos, pais e titores.
- Valorar as repercusións socio-económicas, culturais e políticas, poñendo especial énfase no alcance cuantitativo e cualitativo dos seus efectos.
- Redefinir procesos ou criterios de actuación que sobre a base dos resultados da avaliación, orienten a toma de decisións cara ó futuro.

Na definición operativa do tema de estudio mantéñense unha serie de dimensións, xa establecidas como coordenadas ou perspectivas para a análise e interpretación das xornadas escolares en anteriores estudos (Caride 1990, 1992, 1993) e que reiteradamente viñeron amosando a súa validez. Son as xa sinaladas no primeiro proxecto arredor do tema e que se presentan e analizan –como se pode observar na representación gráfica que segue– nunha óptica interactiva: perspectiva histórica e comparada, perspectiva sociolóxica,

perspectiva psico-pedagóxica, perspectiva médico-sanitaria e perspectiva pedagóxico-organizativa.

Figura nº 1:
Coordenadas da xornada escolar



Fonte: Caride (1993). Adaptación propia.

Natureza e concreción do problema obxecto de estudio

Nunca como agora o *tempo* e a súa organización adquirira un protagonismo tan relevante nos ámbitos familiar e escolar. No primeiro, pola necesidade cada vez máis perentoria de conquistalo restándollo ós ritmos frenéticos imprimidos polas dinámicas laborais (contratos, xornadas, desprazamentos, etc.) que, dunha maneira crecente, vanse convertendo no eixe vertebrador da existencia de non poucas persoas, que ven temporalmente moi limitada a posibilidade de desenvolver unha vida persoal e familiar máis alá dos escasos momentos de cada día. Mulleres e homes que concentran na fin de semana a oportunidade de encontros nos que compartir e intercambiar desde os

aspectos máis prácticos e materiais da vida cotiá, ata o mundo dos afectos e sentimentos. No segundo, na escola, por telo considerado nas últimas décadas como un elemento xerador de tensións e discusións ó transformalo nun elemento central da confrontación entre as modalidades de xornada lectiva de sesión partida e de sesión única, sobre a base máis que cuestionable, da súa pretendida influencia na calidade das prácticas educativas e dos resultados escolares.

Neste marco, a presente investigación sitúa no punto central da análise os aspectos relativos á planificación, administración, xestión e percepción do tempo como construción social, concretándose na valoración da súa dispoñibilidade e emprego –na xornada escolar, no tempo libre– en realidades estreitamente dependentes da dinámica familiar, das interaccións co grupo de iguais, da posibilidade ou non de canalizar de xeito satisfactorio os intereses culturais, artísticos, deportivos, lúdicos... establecendo o nivel de comparación en función da modalidade de xornada escolar –partida ou única– desenvolvida nunha mostra de centros de Educación Primaria en Galicia.

Concretamente, incardínase este Tese nas perspectivas ou dimensións *sociolóxica* e *pedagóxica* de análise da xornada escolar, centrándose na indagación das posibles repercusións nos procesos de socialización infantil das modalidades de xornada lectiva única e partida, tendo en conta ademais a incidencia do ecosistema social de pertenza (rural, vilego, urbano).

Os impactos da modalidade de xornada lectiva nos procesos de socialización afectan substancialmente á vida cotiá da infancia e das familias. Na vida cotiá, en tanto que o horario escolar marca diferenzas na dispoñibilidade e emprego do tempo, condicionando os ritmos e posibilidades de realización doutras tarefas e/ou ocupacións tanto desde o punto de vista cuantitativo como cualitativo: desprazamentos, comidas, participación en actividades extraescolares, tempo para xogo e relacións con amigos, custodia e atención diante da incompatibilidade horaria dos proxenitores ou titores e a xornada escolar...

Na convivencia familiar, canto que o escolar é un dos horarios a compatibilizar no seo das familias e os seus compoñentes de cara a optimizar unha vida compartida e interdependente como grupo primario. A

sincronización, e de ser posible, harmonización das xornadas e horarios de actividades dos membros da unidade familiar –laborais, lecer, de desenvolvemento persoal, de obrigas domésticas– é un elemento clave no benestar individual e colectivo, do que depende en boa parte a posibilidade de interaccións e polo tanto de cohesión, ritmos das tarefas –comidas, horas de erguerse e deitarse–, e mesmo, aínda que non exclusivamente, a calidade e satisfacción dos intercambios.

O traballo tenta indagar sobre os diferentes momentos, hábitos, costumes, ritos, obrigas... cotiáns no acontecer dun día calquera na vida dos nenos e nenas, facendo cortes temporais nos distintos momentos da xornada e analizando qué vai sucedendo, cómo, e cal é o ritmo co que transcorren os procesos que configuran as rutinas diarias. Ademais preténdese realizar unha valoración no ámbito escolar das posibilidades que o tempo, a súa dispoñibilidade e organización, permiten para o desenvolvemento de actividades especificamente académicas, relacionais e de participación na vida dos centros educativos.

Obxectivos, hipóteses e opcións metodolóxicas

A investigación que presentamos propónse un achegamento ó problema que vimos de describir, tratando de satisfacer os *obxectivos xerais* que de seguido se sinalan:

- Analizar os factores subxacentes ós procesos de socialización –dinámica familiar, interaccións entre iguais, dispoñibilidade e uso do tempo libre, etc.– e a súa concreción na vida cotiá dos nenos e nenas.
- Describir, interpretar e valorar o estado da cuestión do debate arredor da xornada escolar –prioritariamente en Galicia–, fundamentalmente no relativo ás argumentacións incidentes nos procesos de socialización dos nenos e nenas.
- Realizar unha análise comparativa da incidencia das modalidades de xornada de sesión única e partida nos procesos sinalados.

Estes obxectivos xerais concréntanse con maior precisión nos seguintes ***obxectivos específicos***:

- Revisión bibliográfica e documental da investigación educativa (pedagóxica, psicolóxica, sociolóxica) arredor da temática obxecto de estudio: procesos de socialización infantil, tempos escolares, modalidades de xornada escolar.
- Analizar o significado que na sociedade de comezos do s. XXI se atribúe a estes procesos, e describir os elementos básicos que os configuran, tanto no que atinxe ós factores e elementos favorecedores, coma ós que os dificultan e/ou deterioran.
- Establecer categorías que permitan interpretar as rutinas, etapas, hábitos, actividades, fenómenos que forman parte dos procesos de socialización infantil, sobre todo os que se ven afectados directamente polas actividades escolares.
- Valorar a incidencia da variable tempo nos devanditos procesos, tomando en consideración o papel institucional da escola e a da súa organización.
- Identificar e analizar as liñas argumentais que se formulan implícita ou explicitamente arredor dos diversos elementos dos procesos de socialización infantil, con especial énfase nas propostas orientadas a tomar decisións respecto da modalidade de xornada escolar nos centros educativos.
- Comparar o desenvolvemento de diferentes categorías dos procesos de socialización en función da xornada escolar que se adopte, de xeito expreso nas modalidades de “única” *versus* “partida”, valorando a súa incidencia segundo a situación xeográfica dos centros educativos.
- Configurar e analizar cronogramas-tipo do acontecer diario na vida dos nenos e nenas de Educación Primaria, en xeral, e segundo a modalidade de xornada lectiva.

- Valorar as achegas dos resultados obtidos en diferentes proxectos de investigación arredor deste tema, tomando como referencia diferentes estratexias de recollida e tratamento da información baseadas na consulta ós propios alumnos (cuestionario).

O estudio da incidencia da modalidade de xornada escolar de sesión única e partida nos procesos de socialización infantil está –en bo grao– mediatizado polos resultados obtidos na investigación desenvolvida neste campo, e que permiten anticipar, a modo de *hipóteses de traballo*, os seguintes postulados:

- Os procesos de socialización infantil están mediatizados pola escola e os seus ritmos de actividade, existindo diferenzas significativas en función da modalidade de xornada escolar adoptada (sesión única ou sesión partida) constatables no marco da *vida cotiá*. Estas diferenzas afectan:
 - Ó ámbito familiar, nas posibilidades de convivencia familiar, de interacción entre iguais (xogo, encontros...), no desenvolvemento de actividades de carácter “sociais” (paseos, compras, espectáculos...), así como en prácticas e hábitos vinculados á saúde infantil.
 - Ó ámbito extrafamiliar, condicionando a organización e uso do tempo libre incidindo nas oportunidades educativas e sociais existentes fóra do ámbito escolar. Neste sentido cabe presupoñer que as modalidades de xornada única e partida determinan diferenzas na canalización satisfactoria de intereses culturais, artísticos e recreativos, fundamentalmente observables a través da participación (número, tipoloxía, días á semana) en actividades extraescolares do alumnado de unha e outra modalidade.
- As modalidades de xornada lectiva única e partida suscitan diferenzas na *vida escolar* con desigualdades entre ambas no tempo dispoñible para o traballo escolar, así como na organización

e desenvolvemento do mesmo. Ambas modalidades non aportan as mesmas oportunidades de desenvolvemento positivo de actividades especificamente académicas, de actividades de carácter relacional, así como actividades de participación e colaboración na vida dos centros escolares.

- As modalidades de xornada escolar única e partida non se acomodan de modo semellante ós diversos contextos socio-económicos e culturais das familias, nin os contornos (rurais, vilegos, urbanos) nos que están emprazados os centros educativos. Neste sentido, todo indica que a reivindicación e posterior implantación da xornada lectiva de sesión única é un fenómeno de raíz urbana, consonte fundamentalmente con perfís sociolóxicos de familias nas que os pais desempeñan profesións liberais, funcionariado e sector servizos, atopándose diferenzas no desenvolvemento da mesma en cidades, vilas e zona rural.

A *opción metodolóxica* correspóndese cunha estratexia de corte cuantitativo, acorde coas finalidades de índole descritiva e comparativa que se pretenden, empregando como técnica para a recollida de información o cuestionario sobre a incidencia da xornada escolar nos procesos de socialización infantil elaborado, *ad hoc*, en 1995 polo mesmo equipo de investigación do que a doutoranda forma parte.

Consta de 91 ítems agrupados en trece bloques, ademais do correspondente ós datos xerais de identificación, desglosando ó longo do mesmo o acontecer diario na vida dun neno.

O instrumento foi aplicado a unha mostra de 884 alumnos e alumnas 4º e 6º curso de Educación Primaria de 21 centros galegos, complementándose a información reunida por medio da análise documental.

Con todo é preciso entender que esta opción insírese nunha estratexia metodolóxica máis ampla da que participaron as investigacións previas, nas que converxeron diferentes procedementos de obtención e análise de informacións, de corte cuantitativo e cualitativo, toda vez que compartimos os

presupostos de *diversidade complementaria e unidade* de ambos enfoques (Garavaglia, 2002) na investigación dun mesmo problema:

- Diversidade complementaria necesaria pola complexidade dos problemas educativos e que constitúe un soporte do pluralismo epistemolóxico, posibilitando unha mellor comprensión dos mesmos e a obtención de resultados con maior poder predictivo.
- Unidade por canto a distinción entre feito e valor é dificilmente sostible xa que o investigador non pode evitar compromisos de valor, non sendo doada a distinción entre cantidade e cualidade porque os datos cuantitativos presupoñen ós datos cualitativos.

Ambos métodos están fortemente imbricados, sendo preciso buscar a súa articulación e complemento a fin de superar as limitacións que a utilización exclusiva de un ou de outros puidera conlevar.

Neste sentido, os resultados analizaranse non só á luz dos datos obtidos en anteriores investigacións arredor do tema, senón tamén das achegas que se foron derivando das técnicas cualitativas empregadas na liña de investigación da que a Tese forma parte.

Estrutura do Informe de Tese

O traballo que presentamos organízase en catro grandes apartados precedidos desta Introducción na que tratamos de delimitar o alcance e significado da nosa proposta de investigación, concretándose sucesivamente os marcos teórico e empírico, a análise e interpretación dos resultados, e finalmente, as conclusións.

Na primeira parte, de natureza teórica, discursiva e reflexiva, abordamos a través de dous capítulos as características básicas dos procesos de socialización infantil, e a relevancia que a xornada escolar ten no desenvolvemento dos mesmos.

O primeiro dos capítulos é unha aproximación ós elementos conceptuais e interpretativos deste proceso, atendendo ás diferentes liñas de

pensamento elaboradas no marco das Ciencias Sociais e da Educación. Reflexionamos nas particularidades da socialización primaria e secundaria, para a continuación describir e analizar os contidos, etapas, procedementos, estratexias e problemática que suscitan os axentes primordiais neste proceso de construción persoal e social: a familia, a escola, o grupo de iguais e os medios de comunicación social, principalmente a televisión. Finalmente, centramos a atención en dous temas tan controvertidos como relevantes no desenvolvemento harmónico da infancia, e ós que non son alleos os tempos escolares, e concretamente as modalidades de xornada lectiva: os hábitos relacionados co descanso e alimentación, e o tempo de libre disposición.

No segundo capítulo, a partir da exploración nos conflitos do tempo e a súa evolución histórica, achegámonos ó que hoxe en día concita tan abundantes demandas como escasas alternativas: as asincronías temporais e a urxencia da conciliación horaria. No conxunto das temporalidades situamos ás da institución escolar como un elemento crucial tanto na perspectiva persoal, como familiar e social. Indagamos nas súas particularidades considerando o alcance destas na vida das nenas e nenos e as súas familias, especialmente á luz das achegas da Cronobioloxía e Cronopsicoloxía, ciencias que veñen alertando da ausencia de respecto ás características e necesidades psicofisiolóxicas da infancia. Remata este capítulo examinando o -polémico- debate que arredor da xornada lectiva no conxunto dos tempos educativos e sociais, se ven producindo en diferentes países, e fundamentalmente en España. Valoramos algunhas das circunstancias que acostuman acompañalo, así como certos desenfoces que, ó noso parecer, se veñen producindo no seu desenvolvemento. Apuntamos, para concluír, a necesidade de avanzar na consolidación de pactos sociais pola educación -non pola xornada escolar- que tomen como punto de referencia o respecto e optimización do tempo global da infancia.

Na segunda parte, focalizada na investigación empírica con especial alusión ás estratexias e procesos metodolóxicos, amosamos tamén en dous capítulos o traballo de campo realizado, describindo as características da mostra e criterios utilizados na súa selección, así como o cuestionario que empregamos na recollida da información.

A terceira parte, análise de datos e interpretación de resultados, ofrece en dous capítulos –5 e 6– as achegas do traballo desenvolvido, examinando a organización e uso do tempo nos ámbitos cotiá e escolar e valorando o ritmo e presión do mesmo no acontecer diario da vida das nenas e nenos da mostra. Tómanse como elementos de referencia para o razoamento a modalidade de xornada lectiva, ámbito de residencia, titularidade dos centros e os resultados obtidos na aplicación de un cuestionario inserido nun proxecto de investigación datado en 1995. Remata ofrecendo, a modo de resume, dous cronogramas onde se plasma o discorrer temporal ó longo dun día.

No capítulo cinco centrado na vida cotián, observamos e interpretamos os resultados atendendo ás posibilidades e condicionamentos temporais en relación á convivencia familiar no fogar, as transicións entre o domicilio e a escola, as prácticas e hábitos relativos ó descanso nocturno, e como se desenvolve o tempo de libre disposición.

O capítulo seis refírese á distribución e uso do tempo na institución escolar, analizando e describindo algúns dos elementos organizativos básicos da escola –horarios, pausas, tempo real para o traballo en aula, posibilidade de realizar diferentes actividades– así como algunhas das actividades que leva asociadas e que ocupan o tempo infantil poderíamos dicir que indefectiblemente: os deberes e as clases particulares.

O capítulo sete amosa en dous apartados unha visión sintética da vida cotiá das nenas e nenos: por unha parte os resultados arredor do ritmo que aprecian as nenas e nenos no desenvolvemento cotiá das diferentes rutinas, hábitos, obrigas, actividades que conforman a súa vida, así como a percepción de presión temporal á que se poden ver sometidos. Por outra parte, resumimos de maneira gráfica por medio de dous cronogramas o que ven sendo un día tipo; seguimos a secuencia temporal dos pequenos desde que espertan ata que se deitan, e organizámola en dous cadros comparativos: un amosa os resultados xerais 1995/2002, e outro a influencia da modalidade de xornada lectiva de sesión única ou de sesión partida.

Rematamos o traballo coas conclusións que consideramos máis relevantes na nosa investigación, seguidas da bibliografía ordenada alfabeticamente, así como dos anexos nos que se incorporan o modelo de

cuestionario aplicado no traballo de campo, e as táboas de continxencia da proba estatística.

PARTE I

INVESTIGACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. O proceso de socialización na construción da infancia

Abordamos neste capítulo unha reflexión sobre o alcance e significado do proceso de socialización nas sociedades contemporáneas. A capital importancia que del se deriva teno convertido en obxecto reiterado de estudo desde as ciencias humanas e, consecuentemente, suxeito dunha gran variedade de interpretacións. Analizamos as características, fases e axentes que nel interveñen como marco xenérico do noso traballo, para finalmente reflexionar sobre algún dos aspectos vinculados máis reiteradamente coa modalidade de xornada escolar, e nos que centramos o traballo de campo desta Tese: os hábitos de descanso e alimentación e o tempo de libre disposición. Son, sen dúbida, aspectos relevantes no proceso de socialización da infancia que se ven afectados primordialmente pola cultura e organización familiar, pero tamén polas posibilidades e obrigas temporais que a escolarización e os seus tempos posibilita, facilita ou esixe.

1.1. Concepto e características

Entendemos por socialización o proceso interactivo de construción persoal e social, inserido no máis amplo de construción social da realidade, que as persoas levamos a cabo, permanentemente, ó longo da nosa vida, como resultado da interiorización, acomodación, interpretación, adaptación, modificación e vivencia do marco cultural propio e particular do noso medio social; en definitiva un proceso interactivo de negociación da realidade que ven reivindicando a socioloxía comprensiva.

O complexo e laborioso proceso de socialización fundaméntase en dous piares básicos, como son a homoxeneización e a diferenciación, ou si se quere:

- A interiorización e requirimentos do orden social concreto, ou aprendizaxe dos elementos que constitúen a sociedade (homoxeneización).

- A incidencia da personalidade na transformación da realidade primeiro subxectiva e logo obxectiva, ou adquisición da personalidade social (diferenciación).

É un proceso imprescindible desde a dobre perspectiva da persoa e da sociedade. Da persoa porque como especie carecemos de determinismos instintivos nas nosas relacións co medio (Fernández Palomares, 2003: 206); non nacemos membros dunha sociedade, nacemos coa capacidade para chegar a selo, cunha predisposición á socialidade, sendo inducidos *“a participar na dialéctica da sociedade, que implica o descubrimento da realidade cultural e, en relación dialéctica con ela, a construción da identidade persoal”*. Da sociedade, porque este proceso posibilita a súa continuidade ó aportarlle ás xeracións novas o conxunto de construcións de todo orde ata ese momento producidas. Responde polo tanto á necesidade de reprodución e continuidade, pero tamén á de cambio e mellora. Cambio social que puidera –e debera– ser intencionalmente promovido, na busca de solucións ás novas demandas e esixencias que a evolución das sociedades van xerando; ou cambio social que inevitablemente se produce, porque este é un proceso interactivo no que socializadores e socializados son suxeitos activos con comunicación e influxo bidireccional, polo que non se pode entender unha asunción mecánica e acrítica da bagaxe cultural.

Fronte a concepcións adaptativas e de acomodación sen cuestionamento, máis funcionais para a reprodución social que para a satisfacción persoal, posicionámonos na concepción interactiva dun proceso bidireccional, baseado –como apunta McKay (1973)– nunha reciprocidade de necesidades, demandas e perspectivas. O proceso de socialización non é un tipo de programación cultural, dirá Giddens (2001: 54), no que se absorben de maneira pasiva as influencias coas que se entra en contacto; é un proceso bidireccional de xeito que quen é socializado está á súa vez promovendo cambios no seu contorno: *“Desde o momento en que nace, o neno ten necesidades ou esixencias que afectan ó comportamento dos responsables do seu coidado...a socialización pon en contacto ás diferentes xeracións”*. É dicir, ó longo da vida socializámonos e resocializamos ós outros actores do proceso: os nenos ós seus pais; os alumnos ós seus mestres; os amigos ós outros

compañeiros... As diferentes correntes de interacción son en si mesmas correntes de influencia, como sinala Fernández Villanueva (1985), e cada unha delas é cualitativamente distinta das demais.

En definitiva, como moi ben apuntan Vasques e Martínez (1996) a socialización non se enfoca na óptica clásica de Durkheim entendéndoa como o conxunto de procesos a través dos que o individuo desenvolve actitudes, comportamentos e desexos conformes coa sociedade e que esta acepta. A orixe das metas neste caso residiría na autoridade. Pola contra, o actor non é un receptor pasivo; o interese reside nos procesos a través dos que as persoas construímos a nosa identidade social e chegamos a ser membros autónomos dos nosos grupos de pertenza nun marco interactivo e vivamente participativo. Deste modo a persoa contribúe á recreación do sistema social onde vive e actúa; dirán as autoras que *“(re)constrúe a realidade social dándolle un sentido”* (Vasques e Martínez, 1996: 49). Esta visión dinámica do proceso socializador suxire, fronte a interiorizacións e adaptacións irreversibles, a adquisición de aptitudes para interpretar e comprender as normas e valores dos demais dentro dunha *“perpetua negociación do lazo social”* (ibid.: 50). Nesta visión, as metas teñen unha orixe compartida.

Algúns dos significados asociados á socialización a definen como:

- *“Aprendizaxe que contribúe á habilidade para exercer roles sociais”* (Johnson, 1973: 9).
- *“O proceso por medio do cal a persoa humana aprende e interioriza, no transcurso da súa vida, os elementos socioculturais do seu medio ambiente, os integra á estrutura da súa personalidade, baixo a influencia de experiencias e de axentes sociais significativos, e se adapta así ó entorno social en cuxo seno debe vivir”* (Rocher, 1983: 133-134).
- *“Proceso de adquisición –por parte do neno e, máis amplamente por parte dos membros do grupo– dos coñecementos e saber facer (know-how) que son necesarios no contexto de interacción social para establecer lazos sociais”* (Vasques e Martínez, 1996: 48).

- *“Un proceso de interacción entre a sociedade e o individuo, polo que este interioriza as normas, costumes e valores compartidos pola maioría dos integrantes da comunidade; intégrase e insírese no grupo; aprende a conducirse socialmente; adáptase ás institucións; ábrese ós demais e convive con eles; e recibe a influencia da cultura, sen menoscabo do desenvolvemento da súa personalidade” (Fermoso, 2000: 91).*
- *“O proceso polo cal unha criatura indefensa vaise convertendo nunha persoa consciente de si mesma, con coñecementos e destrezas nas manifestacións da cultura na que naceu” (Giddens, 2001: 54).*
- *“Proceso mediante o que as persoas adquirimos os valores, crenzas, normas e formas de conduta apropiados na sociedade á que pertencemos” (Musitu e Cava, 2001: 115).*
- *“O proceso mediante o que un neno vai aprendendo e interiorizando no transcurso dos anos aqueles elementos socioculturais, valores e normas fundamentalmente, que compoñen a base da cultura do seu entorno, integrándoos na estrutura da súa personalidade. Isto [...] representa no sistema social a aprendizaxe dos roles e a ocupación de posición sociais nas distintas estruturas que configuran o tecido do grupo social, o que permite interactuar cos outros membros do grupo” (Arribas, 2002: 102).*
- *“O proceso polo que aprendemos a ser membros da sociedade interiorizando as crenzas, normas e valores da mesma e aprendendo a realizar os nosos roles sociais” (Masjuan, 2003: 39).*

Delas despréndense as características básicas que máis comunmente se teñen sinalado deste proceso: Permanente pero gradual; universal pero particular; individual pero social; e inevitablemente contextualizado:

- Permanente: Dura toda a vida. É unha aprendizaxe continua no noso ciclo vital, o proceso máis envolvente da nosa existencia, pero que adquire especial relevancia nas primeiras etapas –infancia e

adolescencia– por desencadearse nelas mecanismos hormonais e neurolóxicos que crean estruturas no cerebro difíciles de cambiar (Masjuan, 2003). Prosegue cando a persoa chega a adulta en función do acceso a novas situacións e status –profesionalización, traballo, parella...– e sempre aplicando á realidade cotiá as aprendizaxes adquiridas.

- Gradual: As finalidades do proceso están secuenciadas de maneira que o sistema social no que a persoa está inmersa vaia ampliando progresivamente para incluír máis elementos e incorporar novos axentes, dando lugar a diferentes estadios e fases (Johnson, 1973).
- Universal pero específico en función dos diferentes grupos sociais: Desenvólvese en tódalas sociedades, pero os diferentes grupos humanos interpretan de forma diversa o tipo de resposta individual e colectiva que se require para desenvolverse como sociedade e como persoa. Sociedades diferentes implican identidades diferentes.
- Particular: diferente en cada persoa, xa que é unha asunción individual activa que parte de diferenzas individuais e provoca diferenzas individuais. Persoas pertencentes ó mesmo colectivo diverxen nas súas condutas, como consecuencia das particularidades que imprimen nos procesos de aprendizaxe as diferenzas individuais. Como indica Merton (1968), este é un proceso de adquisición selectiva. A asunción individual activa conleva diferenzas individuais como consecuencia da acomodación á propia personalidade. Sinala Giddens (2001) como a interacción con outros desde que nacemos, é tamén o principio da nosa propia individualidade e liberdade individual, por canto no curso da socialización cada un desenvolvemos un sentido de identidade propio, e a capacidade de pensar e actuar dun modo independente.
- Sustentado na simbiose individuo-sociedade: A socialización, como parte do proceso global de construción social da realidade (Berger e Luckmann, 1968; citados por Fernández Palomares 2003: 209) conleva a indisociabilidade do binomio individuo-sociedade. A existencia de cada parte do binomio ten como requisito a existencia

da outra: “*non existe o subxectivo prescindindo da realidade material e social. Nin a realidade social sen o subxectivo... o eu é sempre algo referido ó fóra... Non hai eu sen nós, non hai persoa sen sociedade...*” (Fernández Palomares, 2003: 210).

- Contextualizado: É un proceso de interacción inserido na perspectiva espazo-temporal. Prodúcese no tempo e no espazo (Giddens, 2001); a persoa ven ó mundo “*inmerso nun contexto temporal, xeográfico, económico, político, relixioso, relacional. É candidato a formar parte dunha realidade cultural e social concreta, previamente deseñada e establecida onde el non tomou parte na súa construción*” (Berger e Luckmann, 1968: 564). O contexto é determinante no proceso interactivo de socialización; non é pensable que os mesmos actores desenvolvan idéntico proceso interactivo en medios sociais diferentes.

No transcurso deste complexo e ilimitado proceso, as persoas adquirimos diversos contidos e desenvolvemos unha ampla gama de competencias. Fermoso (2000: 89-90) cita as que seguen:

- Posesión e desenvolvemento da capacidade de relación cos outros: Imprescindible para a realización do ser humano, que so é posible en medio de outros seres da especie.
- Adaptación á sociedade e ás organizacións: Cando menos nos mínimos esixibles; ten suscitado interpretacións tan diferentes como as denominadas teorías do “consenso” (condición *sine qua non* para o equilibrio social) e do “conflito” (aspecto restritivo, só a confrontación social explica o progreso humano).
- Proceso de humanización/persoalización: A persoa é insuficiente para bastarse a si mesma, ten que refuxiarse e ampararse na agrupación cos seus semellante. Ten a posibilidade de dicir palabras como proba do carácter social e de usalas na súa relación cos outros (diálogo). Adquire a personalidade social.

- **Inserción social:** A socialización introduce ó individuo nos grupos e o converte nun membro do colectivo, que acepta a súa estrutura e normas.
- **Convivencia:** Neste proceso a persoa cobre as necesidades fundamentais sociais de afecto, empatía, protección axuda. A convivencia buscada e mantida é a mellor proba de que a socialización é correcta e de que o individuo abriuse ós seus iguais.
- **Aprendizaxe de socialidade:** Nácese sociable, pero apréndese a convivir cos demais. A sociabilidade mediante aprendizaxe convértese en socialidade. Os contidos da aprendizaxe social son roles, mecanismos e normas sociais. Roles sociais ou internalización dos papeis a desempeñar nos grupos; mecanismos ou procesos de adecuación do comportamento individual ó establecido no grupo; normas que asumimos como parte esencial do proceso de socialización.
- **Imitación:** As habilidades sociais apréndense mediante a imitación de modelos ó longo da vida, aínda que a infancia e a adolescencia son etapas fundamentais.
- **Interactividade:** A socialización non pode verificarse sen o contacto, a relación, a mutua influencia e a acción compartida con outros seres humanos... xa sexa en presenza real –a máis eficaz– ou por medio de tecnoloxías.
- **Culturación:** Proceso polo que a persoa asimila e interioriza a cultura. Enculturación ou endoculturación cando é a propia do lugar de orixe e familia; aculturación cando a cultura que se asimila é dominante doutro lugar ou imposta no propio contexto.

1.2. Interpretacións teóricas sobre o proceso de socialización

A socialización e os procesos polos que transcorre, ten sido un dos obxectos clásicos de preocupación nas ciencias sociais e humanas, posiblemente pola importancia que del se deriva na conformación de

individualidades con maiores ou menores graos de autonomía e, polo tanto, de acción social. As posibilidades de actuación vincúlanse consecuentemente, ó mantemento e reprodución das estruturas sociais, ou pola contra, da súa transformación.

Este proceso ten sido analizado e interpretado desde ópticas diversas que resumimos, seguindo a Fernández Villanueva (1985) e Feroso (2000) do modo que segue:

1. Socialización como aprendizaxe social. Teoría da Aprendizaxe Social do modelado (Sears, Miller e Dollard, Bandura). Nesta perspectiva inspirada no modelo antropolóxico condutista –fundamentalmente o condicionamento operante de Skinner– a socialización é un proceso secundario determinado polo ambiente. A partir da observación, o neno imita a conduta das persoas que máis lle compracen e identifícase con elas. É a aprendizaxe social por modelado.
2. Socialización como subordinación ós impulso do elo. Teorías Psicoanalíticas (Freud, Erikson). Baseándose na concepción psicoanalítica dunha motivación básica inconsciente e de índole sexual, explícase a socialización –Erikson– polo modo peculiar que ten cada cultura de satisfacer as necesidades instintivas básicas.
3. Socialización como interpretación cognitiva da información. Teorías Cognitivistas (Piaget e a Escola da Epistemoloxía Xenética). Contraponse a Condutismo e Psicoanálise. A socialización será unha conquista do coñecemento, de maneira que a persoa organiza psicoloxicamente o medio e o transforma no seu mundo a base de información suficiente que lle axuda a resolver os seus problemas.
4. Socialización como fenómeno dun sistema estrutural e funcional. Teorías Funcionalistas (Parsons), ás máis tradicionais en Socioloxía ata a década dos anos 70 do século pasado. A socialización é unha interiorización e integración, un proceso vital e un proceso de diferenciación. Interiorízanse diferencialmente os roles do sistema social.

5. Socialización como interacción social. Teorías do Interaccionismo Simbólico (Mead, Berger e Luckmann, Schütz). A socialización é a interiorización da realidade socialmente construída a través dun proceso de interacción no que resulta clave a simboloxía –destacadamente a linguaxe– que se orixina e adquire significado no mesmo.
6. Socialización como identidade do eu e a competencia comunicativa. Segundo a teoría da Escola Crítica de Frankfurt (Horkheimer, Marcuse e Adorno, Habermas) o suxeito é un proceso histórico que require “autorreflexión” para configurarse. Para explicar a identidade do “eu”, requisito imprescindible en toda socialización, Habermas recorre ó traballo, á linguaxe e ó poder. A súa teoría sobre a socialización é unha explicación da formación do suxeito nun proceso dialéctico e histórico. A socialización non é só un proceso racional e cognitivo, senón tamén afectivo e inconsciente, reducible á competencia comunicativa, na que a linguaxe é o seu principal elemento.
7. Socialización como proceso de reprodución. Fundamentada na teoría Psicoanalítica, o Materialismo Histórico marxista e a teoría Crítica de Habermas (Lorenzer). A socialización é á vez un proceso natural e unha historia social fraguado na conxunción nai/fillo. Como proceso natural está condicionada pola “necesidade corporal” ou “natureza interior” que reclama constantemente satisfacción de baleiros e indixencias, provocados polo medio ambiente. En canto “historia social” depende das circunstancias históricas e sociais que constitúen o medio ou mundo vital no que se desenvolve o individuo. Segundo Lorenzer a socialización é a mediación social no desenvolvemento do si mesmo do suxeito; unha mediación social na configuración da afectividade, das estruturas motivacionais do individuo.

1.3. Socialización primaria e secundaria

A socialización primaria é a fase inicial e esencial do proceso que nos transforma de nados nunha sociedade a membros desa sociedade. Nela

dotámonos dos saberes imprescindibles para a supervivencia como especie e dos elementos básicos da cultura de referencia tanto materiais (tecnoloxía e os seus produtos) como inmateriais (símbolos, normas, lingua). Ten lugar nos primeiros anos de vida e, lóxicamente, remite ó núcleo familiar, á consanguinidade e afinidade, caracterizándose por unha forte carga afectiva.

Constitúe, como indican Musitu e Cava (2001), a primeira aproximación ós elementos, valores e crenzas distintivas da nosa cultura –cun papel preponderante da linguaxe–, así como ós modelos de configuración das relacións sociais, comportamentos, e mesmo modos de pensar e sentir. Fernández Palomares (2003) sinala, fundamentándose en Berger e Luckmann, que a interiorización de todos estes elementos que constitúen unha sociedade ou grupo en xeral, ten lugar dun modo particular por ser un proceso mediatizado por “outros significantes” concretos (grupo familiar). Estes danlle un carácter particular porque “filtran” esa cultura seleccionando os seus aspectos en función da situación ocupada dentro da cultura social, das súas idiosincrasias, etc. Formámonos así un primeiro mundo que nos ven dado, non o eliximos, polo que non provoca en nós ningún tipo de cuestionamento; preséntasenos firme e claro; é unha “*realidade sen problema*” (Fernández Palomares, 2003: 213).

Finaliza a socialización primaria coa internalización do concepto “outro xeneralizado”, cando xa se está na posición subxectiva dun “eu” e dun “mundo”. É este un aspecto clave na socialización por canto se consegue a abstracción progresiva dos roles e actitudes de outros específicos, é dicir a identificación con outros concretos, ós roles e actitudes dos outros en xeral, é dicir, dunha sociedade.

Sobre a base da socialización primaria, ou como apunta Fernández Palomares (2003), presupoñendo a realidade resultante da mesma coa que ten que encaixar e lograr coherencia, desenvólvese a socialización secundaria que posibilita a incorporación das persoas a outros procesos do mundo obxectivo da nosa sociedade, internalizando outros submundos ou realidades parciais que contrastan coas familiares e superpoñen pautas, códigos, etc. Adquirimos o coñecemento dos “roles” –fundamentados na división social do traballo–, cos seus vocabularios e significados específicos, xa sexan explícitos ou implícitos.

Loxicamente, o grado de complexidade do proceso está en función da que teña a sociedade de referencia.

Participan no mesmo diferentes institucións, colectivos, grupo de iguais, medios de comunicación etc. que aportan contidos de menor inevitabilidade subxectiva, polo que é preciso reforzar a súa adquisición ó ser facilmente descartables. Así, fronte á carga afectiva que caracteriza á socialización primaria, desprégase agora unha carga fundamentalmente cognitiva na procura de efectividade na adquisición de novas aprendizaxes, empregándose para facilitalas diferentes técnicas e medios.

As diferenzas máis relevantes entre socialización primaria e secundaria se amosan no seguinte cadro tomado de Fernández Palomares (2003: 214):

Cadro nº 1
Socialización primaria versus secundaria

Socialización primaria		Socialización secundaria
Parte de “cero”	↔	Presupón a socialización primaria e a realidade que resulta dela, coa que ten que buscar coherencia
A afectividade é básica	↔	Afectividade menor e variable (segundos os casos)
Os “outros” son únicos	↔	Os “outros” son representantes de orde institucional, anónimos e intercambiabes
Eu TOTAL, realidade verdadeira e profunda, firme, clara, sen problema	↔	Eu PARCIAL que se distingue e distancia
O mundo (PRIMEIRO mundo)	↔	Partes diferenciabes do mundo
Realidade INEVITABLE	↔	Realidade máis evitable precisa reforzo de “técnicas intensificadoras” para facer os contidos “vívidos, relevantes e interesantes”

Fonte: Fernández Palomares (2003: 214). Adaptación propia.

1.4. Os axentes da socialización

Os diferentes axentes e contextos presentes no proceso de socialización, xogan papeis de diversa importancia, que varían en función das características particulares da sociedade, da etapa da vida do suxeito e da súa posición na estrutura social. A sociedade total é en definitiva o axente de socialización, pero entre esta e o individuo existen persoas, grupos, institucións que van sendo os referentes concretos nas diferentes etapas do ciclo vital e adquirindo en cada unha maior ou menor preponderancia. E este peso específico determínase en grande medida pola cantidade de tempo compartido; o tempo aparece sempre como un factor relevante no proceso vital.

Os axentes por excelencia son a familia, a escola e o que Almeida (1995) denomina significativamente para contrastalo cos anteriores, “a vida”. Fai esta contraposición por considerar –recordando a Natorp– que familia e escola están mergulladas en sociedades determinadas e, polo tanto, gozan de escasa autonomía. Por isto denomina “vida” á que está fóra destes ámbitos, representadas fundamentalmente polos grupos de iguais e os medios de comunicación, pero tamén asociacións, igrexas, empresas...

1.4.1. A familia, un referente indispensable

O grupo familiar é historicamente o axente de socialización máis importante xa que desde o mesmo nacemento actúa como principal ámbito de referencia. Mesmo cando se cuestiona a súa relevancia diante da irrupción doutras axencias socializadoras, como consecuencia do cambio social acelerado, a súa importancia segue sendo capital. Durante unha etapa máis ou menos prolongada, exerce o monopolio da socialización, e moitas veces selecciona ou filtra directa ou indirectamente ás outras axencias: elixe escola, selecciona amigos, “controla” acceso ós medios de comunicación... As familias socializan ós nenos segundo o seu particular modo de vida, que é consecuencia da realidade social, económica e histórica da sociedade na que se insire, se ben non implica determinismos insuperables. Non esquezamos, sen embargo, que neste proceso tódolos actores tenden as súas redes, e os nenos á súa vez exercen certo grao de influencia no modo concreto como se desenvolve o seu

proceso de socialización. Inflúen de feito nos propios valores do país, facéndolle reconsiderar determinadas posicións ou enfoques; a cultura familiar imprégna de achegas dos nenos, a partir dos elementos asimilados con outros axentes: escola, medios de comunicación, amigos etc. Así nova música, roupas, comidas, ou mesmo posicionamentos antibelicistas, entran en moitos fogares da man dos fillos.

1.4.1.1. Un concepto de difícil definición

A familia é universal, pero sometida a unha variación histórica e cultural tan notable, que a referencia tradicional a unha unidade social mínima integrada cando menos por unha parella e os seus descendentes, resulta totalmente inapropiada para realidades cotiás que amosan tipoloxías moi diversas. González Mena (1998: 97) describe esta variabilidade sinalando que *“pode haber máis ou menos fillos. Pode haber matrimonio ou non. Os membros poden ser todos do mesmo xénero. Poden variar moitísimo en idade [...] poden incluír persoas non relacionadas pero que viven baixo o mesmo teito [...] poden compartir a mesma historia ou non [...] pode estar composta por individuos que viven xuntos como parella e cada un ter os seus propios fillos. A familia mezcla poden vivir todos xuntos ou non; pode estar composta por persoas que teñen relacións tradicionais entre eles, pero que non naceron dentro da mesma. Os nenos poden ter vido á familia desde fóra –a través de adopcións, coidados, ou outros arranxos menos formais–”*.

En definitiva, os criterios empregados ata tempos recentes para categorizar en tipoloxías ás familias (regras de residencia, número de esposos, relacións de poder ou número de membros) vense desbordados por unha realidade que amplía a perspectiva a novos conceptos de familia que tamén pode ser, insular, de crianza, de afinidade ou parentesco, monoparental, mestura ou reconstituída, adoptiva, comunal, gay, lesbiana... En definitiva, un amplo elenco de denominacións que corroboran a dificultade de falar de “familia” en singular e considerar máis apropiado, coincidindo con Musitu e Cava (2001) referirse a “familias”.

Sen dúbida que cada variación familiar ten efecto na socialización dos nenos e nenas, pero con todo, continúa sendo “*o lugar principal onde se produce a procreación, a crianza e a socialización dos fillos*” (Musitu e Cava, 2001: 20), un referente importante para gran parte dos seres humanos. Segue sendo o grupo primario que marca cun sinal indeleble os primeiros anos da vida das persoas, aportándonos as capacidades e actitudes psicolóxicas e afectivas determinantes na conformación da nosa personalidade. Son os pais, a familia, como indica Almeida (1995), quen alenta ou desalenta, potencia ou inhibe os talentos dos nenos.

1.4.1.2. Funcións da familia

Se o concepto “familia” non se presta a unha definición precisa e concluínte, igualmente ás funcións que desenvolve ou debera desenvolver están sometidas a unha evolución histórico-cultural que tampouco permite unha clara delimitación das mesmas.

Veuse sinalando que a esencial función familiar ten sido e é na maioría da sociedades, a de preparación dos individuos para integrarse na sociedade, ou en palabras de González Mena (1998) converter a calquera neno nun axeitado ou perfecto cidadán para o mundo de mañá, debendo proporcionar a tal fin, protección, comunicación e promoción da autoestima. A sociedade agarda que a familia se converta na principal responsable –aínda que non a única– na consecución desta integración que se concreta, seguindo a Musitu e Cava (2001: 118), en tres obxectivos fundamentais:

- Ensinar ós fillos a controlar os seus impulsos para poder vivir en sociedade con outros seres humanos (autocontrol).
- Preparalos para desempeñar determinados roles sociais, incluíndo ocupacionais, de xénero, nas institucións...; esta aprendizaxe dura toda a vida e céntrase na interiorización duns roles concretos e diferentes en cada etapa evolutiva da persoa.

- Adquirir un significado global acerca do que é importante, que é o que se valora na súa sociedade e na súa cultura e para que se ten que vivir.

Pero a familia realiza ademais, xa sexa directamente ou utilizando outros apoios ou fontes exteriores, outras moitas funcións como son o soporte financeiro, emocional, concepto de autoridade, protección, coidados na infancia e na vellez, educación e estimulación intelectual, adestramento (involucración) nas tradicións, educación relixiosa, formación en materia espiritual. Giménez Rodríguez (2000) resúmeas nas seguintes: económica, protección, afectiva, asignación de status, educativa e socializadora.

Este proceso non está exento de conflictividade tanto entre adultos como entre estes e os nenos, incluso cando a familia está unida e, como indica Arribas (2002: 112-114), cumpre ou pretende cumprir a súa función educadora. Sinálanse como principais fontes de conflito:

- Diverxencia ou antagonismo entre os contidos aportados por outros grupos socializadores e os proporcionados pola familia. Son problemas propios de sociedades en fase de cambio acelerado, nas que non tódolos colectivos evolucionan ó mesmo tempo, nin na mesma dirección, nin coa mesma intensidade. Deste xeito, coexisten estruturas antigas xunto con estruturas cambiantes, e ambas con outras máis evolucionadas. Cuestións como a sexualidade, emigración, práctica relixiosa... serían obxecto de confrontación.
- Formato de relación existente na familia ou grao de autoridade exercida. O exercicio de autoridade é unha manobra de precisión; non se debe abdicar da súa utilización cando é necesaria, máis non debe ser sobreutilizada. Nin pai/nai ríxidos, nin declinar responsabilidades no control que poden ser exercidas por outros individuos ou grupos. Ambos extremos poden conlevar trastornos de personalidade, automarxinación, perda en definitiva da capacidade de integración social.

- Desexo de promoción (mobilidade social) e intento polo tanto de socializar ós fillos con regras diferentes ás propias, en vez de facelo cos valores sociais e culturais do propio contexto. Conduce ó desclasamento. Isto implica perdas na estrutura e na relación familiar inicial que desencadean subprocesos tendentes á definitiva ruptura cultural, e máis tarde desentendemento total.

1.4.1.3. Unha institución suxeita a cambios: a progresiva defamiliarización

Outros autores (Fernández Enguita, 2001a; Fernández Palomares 2003) discrepan do papel socializador atribuído á familia subliñando a dificultade deste logro, toda vez que hoxe non está no lugar asignado ou, máis acertadamente, xa non é a mesma de antes; considérase máis ben “*unha unidade mínima de consumo orientada á crianza (e cada vez menos á socialización) dos fillos*” (Fernández Palomares, 2003: 217). Susténtase a argumentación no proceso de defamiliarización que se veu producindo ó longo da historia ó irse xerando institucións que realizan con maior eficiencia funcións antes atribuídas ó parentesco.

O desenvolvemento do mercado e do Estado, a separación traballo-fogar, a mobilidade xeográfica que nos transporta lonxe da familia extensa, o ritmo acelerado de cambio social e a urbanización que rachan redes comunitarias tradicionais, a saída da muller ó mercado de traballo, van xerando un transvase de funcións da familia a outras institucións sociais, máis ou menos formalizadas. Xa non é posible o control difuso de toda a infancia por toda a xeración adulta; os límites xa non son reducidos e accesibles. A rúa non é agora unha extensión do fogar, senón un lugar temido (Tonucci 1997; Fernández Enguita 2001). A crise da familia e a comunidade como institucións custodias, é tamén a súa crise como institucións socializadoras, e nesta situación a escola e os medios de comunicación teñen adquirido un papel clave.

Moitas profesoras e profesores valoran este feito como un abandono de responsabilidades por parte da familia ou abandono das obrigas respecto do proceso de socialización primario. Fernández Enguita (2001a) observa esta situación –que denomina “socialización da custodia”– como consecuencia

lóxica de fogares cada vez menos autosuficientes que precisan buscar fóra dos seus límites a satisfacción de necesidades. Igual que outros profesionais e servizos atenden a demanda de cobertura de diversas necesidades familiares, a escola complementaría hoxe á familia como onte o facía a pequena comunidade. Esta complementariedade é imprescindible para a presenza das mulleres na esfera pública.

Tense tamén destacado como coadxuvante no proceso de desfamiliarización o cambio nas relacións de parella (Arribas, 2002), no sentido de non considerarse vinculada necesariamente nin á idea de unión legalizada, nin moito menos á de familia; a estabilidade e pervivencia das parellas non son valores en alza.

Sublíñase a tendencia individualista da sociedade que enmarca a contradición entre o desexo de vida e obxectivos en común, e o respecto ó individualismo e ós valores e criterios persoais; esta dificultade coa que se enfrontan as parellas, matrimonios ou familias, explica a curta duración das relacións como fenómeno en aumento. Nesta situación o mantemento de certos soportes –historia, mitos e carácter familiares–, pasan a ser algo fundamental para proporcionar unha identidade estable, tribal, de clan. Ademais os roles e expectativas son máis fluídos e as posicións sociais que os determinan non son absolutamente estables, polo que se incrementa a dificultade para realizar axustes diante das diferentes actuacións –proceso que se converteu nun dos máis relevantes da realidade social–, poñéndose de manifesto a carencia de normas para realizalo. Finalmente, conséntase a utilización ambivalente do argumento familiar (socialización específica do grupo familiar) e do argumento social (socialización xenérica do grupo social de pertenza). Asimesmo a unha priorización alternativa dun fronte ó outro. A socialización do grupo social –por xenérica– debe anteporse ó argumento familiar cando existen discrepancias entre ambas, pero na realidade numerosas veces utilízase este último como mecanismo de defensa das alteracións cometidas no primeiro caso, ou como xustificante das peculiaridades da personalidade propia.

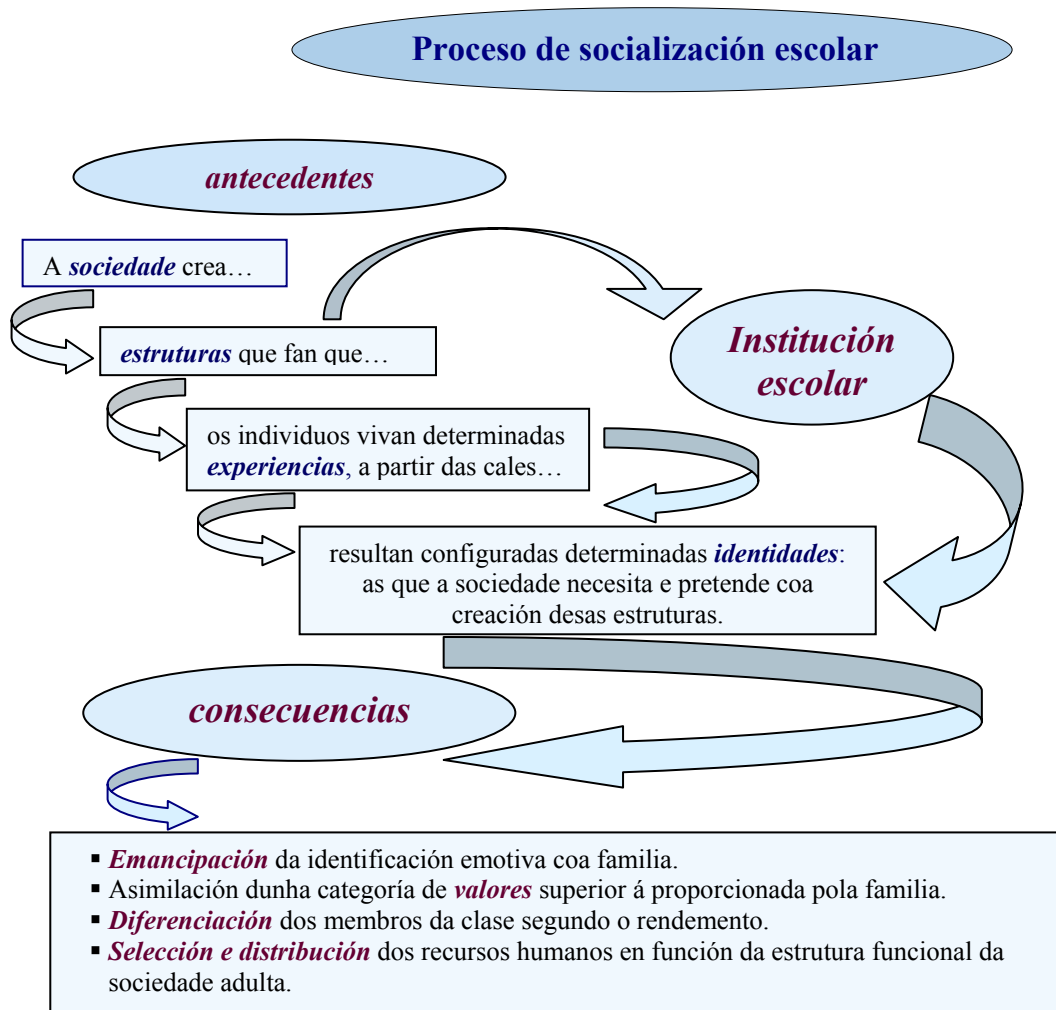
1.4.2. A escola, unha institución “moderna”

Universo de socialización, como a definiron Chombart e Bellan (1976), é o axente por excelencia nas sociedades modernas, que vai ganando preponderancia na mesma medida que estas se fan máis complexas: a universalidade –todos na educación– xa non é un desexo senón un feito, as idades de acceso a ela son cada vez máis temperáns, e os períodos de escolarización progresivamente máis prolongados. O control desta institución é obxectivo prioritario dos diferentes posicionamentos políticos, por ser un elemento clave na organización da sociedade. Por isto a función que desenvolve é máis que de ensinanza, de educación; ofrece modelos de socialización máis amplos que as aprendizaxes escolares (Vasques e Martínez, 1996; Dreeben, 1999, Fernández Enguita, 2001a; Fernández Palomares, 2003). Coinciden diversos autores en sinalar que o seu obxectivo atendeu sempre máis a modelar condutas, actitudes e disposicións que a acadar coñecemento teórico ou actividades prácticas. Esta consideración é tanto máis significativa no marco actual onde a transmisión de informacións é moito máis accesible por outros medios; consecuentemente, o relevante hoxe en día é a formación de individuos e o desenvolvemento de capacidades para acceder a esta información e usala *“para construír unha vida con sentido e unha convivencia democrática e xusta”* (Fernández Palomares, 2003: 245). Sublíñase ademais como os valores sociais e a configuración de personalidades eficientes e democráticas, son hoxe as dimensións fundamentais da escola, pasando a entendela primordialmente como ámbito de experiencia de prácticas vitais concretas, que explican a formación de identidades.

Esta tarefa de formación de identidades é, por outra parte, a que tradicionalmente veu desenvolvendo. En opinión de Fernández Enguita (2001a) serviu sempre para formar súbditos ou cidadáns, traballadores subordinados ou profesionais, submisos ou críticos. É a función socializadora, tan estudada pola escola funcionalista americana de Socioloxía da Educación (Parsons): o sistema de ensinanza como parte da estrutura social, creado social e historicamente para facer vivir “experiencias” que levan a configurar identidades e a organizar comportamentos, conforme ás normas básicas das institucións adultas; son prácticas que dificilmente poden proporcionar as

familias. Trátase, en definitiva, dun proceso de socialización e selección polo que adquirimos os valores básicos da sociedade, e aceptamos unha situación particular na división social do traballo. Un proceso que representamos tomando como referencia a Fernández Palomares (2003) (véxase figura nº 2).

Figura nº 2
Proceso e consecuencias da socialización escolar



Fonte: Fernández Palomares (2003). Adaptación propia.

As subfuncións en que se concreta o proceso de socialización escolar, teñen sido analizadas desde diferentes perspectivas ideolóxicas. Asua (2000) resume brevemente a nomenclatura ó uso, todas elas –na nosa opinión– perfectamente identificables no labor desenvolvido nas institucións educativas, xa sexa –empregando a distinción de Robert K. Merton– de forma manifesta ou latente:

- Función de reprodución social/cultural sinalada por autores como Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet ou Willis.
- Función política, analizada desde paradigmas funcionalistas como Musgrave ou desde perspectivas máis críticas como Apple.
- Función económica, de contribución ó desenvolvemento do sistema económico, como a teoría do capital humano de Schultz e Becker, o principio de correspondencia de Bowles e Gintis, ou a teoría credencialista de Collins, entre outros.
- Función do cambio social, a pesares da discusión sobre a mesma. Autores próximos ás correntes da Pedagogía Crítica como Freire e Giroux, ou desde a mesma Socioloxía (Apple e Beane), sinalan o papel importante dos axentes educativos no proceso de cambio social.

1.4.2.1. Unha función ¿non percibida por quen a desenvolve?

O máis significativo deste proceso é, sen dúbida, a suposta ignorancia, descoñecemento, ou si se quere presunción de inocencia, que os profesores e profesoras amosan ter da verdadeira finalidade da escola. En liñas xerais, nin a institución nin os mestres, teñen elaborado unha reflexión sobre o seu papel neste proceso. Non se recapacita “*nin individualmente nin en grupo, sobre o significado e alcance do seu rol como axentes de socialización*” (Vasques e Martínez, 1996: 51). O profesorado péchase no seu castelo do curriculum académico negándose á evidencia e alcance do seu labor como axentes promotores de valores, habilidades sociais, autoconcepto... en definitiva,

ofrecendo e propiciando modelos determinados de persoa e sociedade a través das características estruturais e os patróns de comportamento que exhiben.

Isto sucede porque na escola os rituais son consubstanciais á escolarización; veñen dados, asúmense sen cuestionar desde unha nesgada e limitada cultura profesional; rituais en moitos casos fundamentados máis que en esixencias naturais ou científicas, en decisións políticas e históricas na loita por configurar a sociedade, que acaban por formar parte do entramado do oficio, de maneira que *“os actores que representan á institución [...] non teñen conciencia do efecto que terá o escenario que montaron e onde actúan a cotío [...] non perciben que aspectos do seu comportamento ou das interaccións que efectúan están contribuíndo a socializar ós alumnos, nin perciben tampouco cales son os valores que están transmitindo”* (Vasques e Martínez, 1996: 51).

Pero non só se desconsideran as consecuencias individuais das accións máis alá do estritamente académico, senón que tamén se esquece que a escola e a súa organización son unha referencia para os colectivos do contorno social do que forma parte, como moi ben sinala Asua (2000), podendo chegar a ser un símbolo dun modelo determinado de representación social. As decisións tomadas na escola crean “impronta” no medio, asumíndose en moitas ocasións mimeticamente, sen case capacidade –imposicións– ou mesmo posibilidade –ausencia de mecanismos reais e efectivos– de resposta.

Esta invisibilidade, como a denominou Santos Guerra (1993)¹, das consecuencias sociais da actuación, axuda a interpretar –que non a comprender– determinadas resolucións tomadas ou propostas polo colectivo docente, como pode ser un cambio na modalidade de xornada escolar, ou o establecemento de horarios para titorías cos pais en horas imposibles para os que son traballadores. No argumento de Vasques e Martínez estas decisións estarían fundamentadas exclusivamente en termos de curriculum académico, cuestión tamén por demostrar atendendo ó escaso rigor dalgunhas determinacións. Cremos ó respecto que en non poucas decisións que atinxen á

¹ Miguel Ángel Santos Guerra alude á invisibilidade da función docente, ou máis ben cegueira parcial que sobre esta manifestan os diferentes colectivos implicados no proceso educativo: a sociedade en xeral, a administración educativa en particular, os alumnos e alumnas e os propios docentes. Advirte como os propios profesionais non ven –ou non queren ver, que é o peor cego– a vertente política e

organización escolar, a reivindicación laboral actúa como único resorte, levando a actuacións que, sendo ben pensados, só poderíamos adxectivar como temerarias pola imprevisión da finalidade dos actos.

Neste escenario de “cegueira parcial” da perspectiva holística da acción educativa escolar, os nenos e nenas aprenden moito máis que contidos curriculares con perspectiva de futuro; aprenden e aplican de inmediato o xogo de intereses do que se pode e debe amosar ou ocultar en cada momento: as cuestións de importancia para os adultos (mestres), estratexias para entender o que estes lle explican, distinguir entre o que debe mostrar que sabe, e o que non pode ou debe mostrar. Lembremos que se trata dun proceso interactivo, bidireccional, e creativo no que xorden elementos imprevisos porque os nenos non só reinterpretan as normas impostas polos adultos, senón que ademais empregan outras por eles elaboradas e que coexisten coas da institución. Todo este conxunto de prácticas están dándolle ós nenos, segundo Vasques e Martínez (1996), a posibilidade de ensaiar e de construír identidades sociais acordes ós valores dominantes, ou pola contra, afastadas destes ou mesmo en contradición.

1.4.2.2. Principais contidos da socialización escolar

A escola proporcionalle ós alumnos unha serie de experiencias singulares –en palabras de Dreeben (1999)–, que dificilmente poderían ter noutros ámbitos sociais, por ser normas aplicables á vida pública que non sempre funcionan na esfera privada; non só non funcionan, senón que a conduta na familia e no traballo están rexidas por principios normativos contrastantes, polo que dificilmente poderían adquirirse no ámbito familiar o conxunto de capacidades que permiten ás persoas participar completamente no espazo público. Pero a escola non só proporciona as experiencias, senón o que é máis importante, as disposicións persoais para a xeneralización destes principios normativos a outros medios sociais.

ideolóxica da práctica, a diversidade do alumnado, os propios erros e limitacións, e a dimensión sociolóxica da profesión.

Segundo Dreeben (1999: 512-513) estas experiencias son a independencia, o logro, o universalismo e a especificidade: ideas que acaba por aceptar o individuo como parámetros lexítimos para orientar a súa propia conduta en situacións determinadas. Esta aceptación supón asumir as obrigas de:

- Actuar por si mesmos e aceptar a responsabilidade persoal da conduta e dar conta das súas consecuencias: independencia
- Cumprir tarefas activamente e controlar o entorno de acordo con certos estándares de capacidade: logro
- Recoñecer os dereitos dos outros e tratalos como membros de categorías: universalismo e categorización.
- Diferenciar ós demais sobre a base dunhas poucas características discretas máis que sobre unha completa constelación delas que representen a totalidade da persoa: especificidade.

Cabe preguntarse cómo as experiencias da ensinanza contribúen á adquisición das catro normas en cuestión. Ou que estratexias e recursos desprega e impón a institución escolar para conseguir a incorporación das mesmas no esquema vital dos pequenos, sen rechamantes resistencias. No fundamental aluden a:

- Independencia: Na escola os alumnos admiten a obriga auto-imposta de realizar en solitario determinadas tarefas, sen a axuda e dependencia dos adultos que existe no fogar. É un labor de desenvolvemento da disposición psicolóxica para actuar independentemente. Que a escola sexa o marco idóneo para a súa adquisición non quere dicir que os pais non desexen esta capacidade nos seus fillos, senón que son menos eficaces que os mestres –máis sistemáticos– na súa consecución. O propio tamaño da clase limita as posibilidades de dependencia do profesor. Por outra parte, este proscribe a intervención paterna na realización de tarefas escolares máis alá de certo punto; en relación ó grupo de

iguais, elimina as partes de amizade que podan facerlle difícil ou imposible descubrir o que un neno pode facer pola súa conta. É dicir, *“nas relacións con parentes e amigos, as fontes habituais de apoio nos momentos de adversidade, a escola intervén restrinxindo a solidariedade e, neste proceso, determina o que o alumno pode conseguir por si mesmo”* (Dreeben, 1999: 517).

- Logro, que poderíamos definir como o impacto sobre o contorno competindo con estándares de capacidade. As experiencias temperáns familiares contribúen, sen dúbida, ó seu desenvolvemento, pero acada maiores cotas coas experiencias escolares ó contar con recursos de maior alcance que os empregados no fogar: asígnanse tarefas, avalíanse, compárase a calidade do traballo, diferéncianse alumnos en función destes resultados... en definitiva, actividades de ámbitos diversos –non exclusivamente cognitivas– que obrigan a enfrontarse con diversos graos de éxito e fracaso; pola contra, a escola conta con menos recursos *“para apoiar e protexer a autoestima fronte ó fracaso”* que a familia (Dreeben, 1999: 521).
- Universalismo ou recoñecemento da similaridade de uns con outros en termos especificamente categóricos, ignorando as diferenzas obvias. Ten loxicamente dificultades para ser contemplado como positivo, porque nega en certo sentido a individualidade, pero gana valor ó contrastalo con nepotismo, favoritismo e arbitrariedade. A contribución escolar é moi relevante por canto as experiencias familiares están xustamente cargadas de trato especial, en tanto que o universalismo está presente en moitos ámbitos da vida pública. Apunta moi acertadamente Dreeben (1999: 521) que *“dicir que os nenos aprenden a norma de universalismo significa que poden chegar a aceptar ser tratados polos outros como membros de categorías (ademais de ser tratados como casos especiais, como na familia)”*. A escola categoriza sistematicamente ós seus membros por diferentes medios:

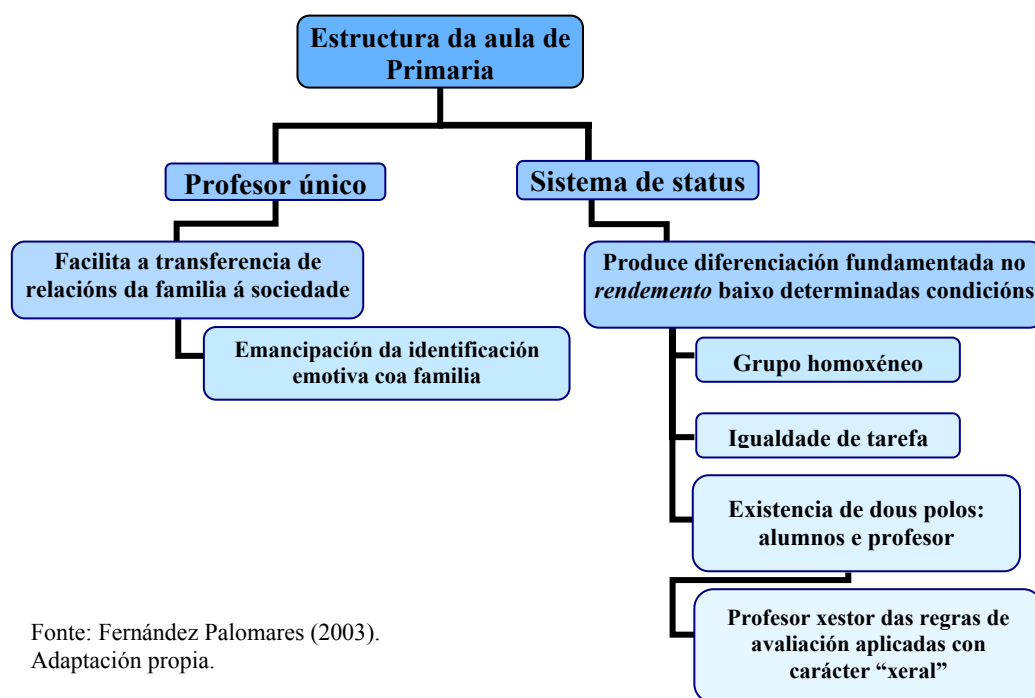
- Ó facer afrontar o mesmo conxunto de demandas como membros dunha clase na que tódolos integrantes realizan idénticas ou similares tarefas.
- Homoxeneizando os cursos por idades, e polo tanto tratando de igualar as capacidades en función das etapas de desenvolvemento.
- Por medio da promoción anual grao a grao, co que se chega ó coñecemento de que cada categoría idade-grao está asociada a un particular conxunto de circunstancias.

O recoñecemento do universalismo e categorización desenvolve una capacidade crucial tanto na vida ocupacional como na política, como é distinguir entre as persoas e as posicións sociais que ocupan. A norma de universalismo leva implícito o principio de igualdade ou xustiza; a valoración equitativa supón a capacidade de relacionar as propias circunstancias nunha situación determinada coa maneira en que é tratado, e ademais, a valoración comparativa entre este trato e o que reciben outras persoas en similares ou diversas condicións.

- Especificidade, ou recoñecemento das características particulares, que sen embargo se adquiren en menor grao que na familia, non só polas diferenzas de carga emocional e afectiva que implica, senón tamén polas de proporción entre nenos e adultos nun e outro ámbito.

Estas experiencias vívense na escola a través da presión do rendemento, organizadas sobre a obrigatoriedade de facer as cousas, a competitividade e o individualismo, e o recoñecemento e aceptación da autoridade. A estrutura da aula de primaria, preséntase como marco idóneo para o desenvolvemento das mesmas, ó configurarse atendendo a unha serie de elementos precisos e previstos para tal finalidade, que Fernández Palomares (2003) describe tomando a Parsons como referencia. Presentamos estes elementos no organigrama que segue (figura nº 3).

Figura nº 3
A estrutura escolar nas relacións profesores-alumnos-familia



Con todo, o feito de que a escola sexa entre tódalas institucións a que proporciona experiencias máis axeitadas para acadar estas normas, e que estean a disposición dos alumnos, non quere dicir que sexa garante de que estes as acepten, ou que contribúan só á aprendizaxe das expostas.

1.4.2.3. Escola-familia: controversia de responsabilidades

Retomamos agora o debate tan recorrente e repetitivo do “reparto de responsabilidades” entre familia e escola, xeralmente presentado como de deixazón familiar.

Escola e familia pese á súa histórica converxencia nunca foron parella ben avenida; realmente cremos que máis ben nunca foron parella; nunca estiveron próximas. Lembremos que unha –a escola– creouse para realizar o que outros –familia– non podían xa facer. A falta de acordo e desconfianza mutua na asignación e delimitación de funcións e tarefas, e as marcadas diferenzas de poder entre os membros de ambos colectivos, son un lastre demasiado pesado na procura de entendemento. E nunca como agora, nun marco de vida inconsistente con escasos ancoraxes perdurables, as responsabilidades de unha e outra estiveron tan diluídas, e curiosamente mesturadas.

Respecto á socialización primaria, a familia, como máis atrás sinalamos, xa non ten –nin pode ter– competencia exclusiva nos seus procesos. No “manual de obrigas” das familias de hoxe non figuran os mesmos artigos que no de vinte/trinta anos atrás, pese que a escola siga obstinada no mesmo. Cremos que o suposto deixamento de responsabilidades, é mais ben abandono de unhas por desuso ou por imposibilidade –para ben ou para mal–, e asunción de outras –tamén para ben ou para mal–. Non é tanto negligencia como instalación noutro marco de convivencia e relación. A escola sen embargo, pretende seguir asentando as súas pezas nunha construción familiar que segue outros planos, e polo tanto dificilmente encaixan: faltan algunhas estruturas e elementos, outras están xa máis avanzadas do esperado, e tamén probablemente algunhas sobren. ¿Que facer?; sen dúbida non é sinxelo, pero a bo seguro moitas iniciativas son posibles e con mellores perspectivas que a inhibición e o desentendemento.

Respecto á socialización secundaria, a escola observa como nun escenario tradicionalmente propio, preséntanse cada vez máis actores de reparto disputando e gañando o seu papel, ata hai nada, protagonista. Ademais, a familia desconfía das posibilidades da escola para o desenvolvemento óptimo do proceso de socialización secundario e acude a reforzos que o apoien,

desvalorizando un terreo que viña sendo coto exclusivo da institución escolar. Por outra parte, o público, os pais e nais, xa non son en liñas xerais espectadores mudos, senón coparticipantes con capacidade e formación que, como indica Fernández Enguita (2001a) levan a esvaecer a tradicional superioridade dos mestres sobre as familias á hora da educación infantil e primaria, non estando estas xa dispostas a entregar cheques en branco.

Urxe diante desta socialización intensiva da vida, con especial repercusión na institución escolar, unha redefinición do seu papel: das súas funcións, da organización, dos tempos, dos profesionais que nela traballan –incorporando novos perfís en función das actuais demandas–, da cualificación do profesorado atendendo ó significado da educación nas sociedades de hoxe, da atención por parte da Administración Educativa, dos recursos investidos... En definitiva, a vella utopía á que seguimos sen renunciar, de contar cunha institución escolar –¿ou tal vez xa outra institución con outra denominación e cometidos?– acorde ás necesidades e demandas que require en cada momento histórico quen a xera: a sociedade.

1.4.3. O grupo de iguais

O grupo de iguais é definido por Giménez (2000: 108) como o “*conxunto de persoas con características similares [...] configurados por unhas normas, símbolos e rituais comúns, que implican nas súas relacións o mesmo nivel de status*”. A sincronía no tempo vital ou biográfico, expoñente da converxencia nunha determinada cohorte xeracional é, xunto con outros aspectos de natureza biolóxica, cultural, institucional, relacional, axiolóxica, etc... un elemento clave na súa consideración e identificación como tal.

As relacións co grupo de iguais son un elemento esencial no desenvolvemento social, afectivo e cognitivo, de maneira que a construción e mantemento de relacións con outros mozos e mozas, considérase un indicador válido de saúde psicolóxica, mostra de competencia social e predictor fiable do posterior axuste.

Diversos estudos poñen de manifesto o alcance da interacción entre iguais, demostrando como este contacto resulta crucial para acceder ó rol de

adultos. Fernández Palomares (2003) alude ás investigacións de Anna Freud ou Willians James para afirmar que as nais non poden actuar como substitutas dos compañeiros, pero estes si poderían actuar como substitutos das nais; ou que crecendo con pais, pero sen compañeiros, é dificultoso o desempeño normal do rol adulto.

Esta necesidade de iguais –ou profunda inclinación dos humanos xoves polos outros da “súa clase” en palabras de Harris (1999)–, ponse especialmente de relevancia a través do xogo; constitúe unha actividade básica no desenvolvemento e na socialización, permitindo ó longo das diferentes etapas e diversidade tipolóxica (imitación, regras, roles...), *“o acceso á capacidade de relación social e o descubrimento e interiorización de moitos significados culturais”* (Fernández Palomares 2003: 243).

1.4.3.1. A conformación dos grupos de iguais

A idade e o sexo son elementos claves na conformación dos grupos de iguais, que acostuman ser sexualmente homoxéneos.

No grupo de iguais soe existir unha xerarquización en función de criterios establecidos polo propio grupo, e que ten relación coa subcultura social de referencia dos seus membros. Prodúcese así unha certa diferenciación interna.

Con todo, a norma que impera é a da maioría. Os nenos e nenas aprenden a comportarse por medio da identificación co seu grupo, adoptando espontánea e automaticamente os seus usos e costumes: vístense e falan igual, escoitan a mesma música, amosan ideas similares... *“non cabe a diferenza, a orixinalidade, o que chega a un grupo cunha conduta diferente é o que debe cambiala”* (Fernández Palomares, 2003: 243).

No grupo funcionan as relacións de oposición ós adultos, polo que é usual que xurdan conflitos no seo familiar ó presentar esixencias que chocan coas fidelidades dos iguais. Na etapa final de grupo, acostuma fraccionarse noutros máis pequenos con integrantes que comparten algunha cualidade que se converte na nova sinal de identidade.

1.4.3.2. Contidos do proceso de socialización co grupo de iguais

¿Que aprenden os nenos e nenas neste primordial proceso de interacción cos seus compañeiros?, Musitu e Cava (2001: 135) resumen o valor deste proceso nunha serie de logros, que reflicten a transcendencia da interacción entre iguais no desenvolvemento social, afectivo e cognitivo dos nenos e nenas:

- A aprendizaxe de actitudes, valores e informacións respecto do mundo que lles rodea. Tanto maior, canto máis relevante sexa a información para o neno e canto máis satisfeito estea co grupo de amigos.
- A adquisición e o desenvolvemento da habilidade para percibir as situacións desde o punto de vista do outro. Afasta do egocentrismo, favorece experiencias individuais de aprendizaxe e progreso da competencia social.
- A formación da súa identidade persoal do neno. Constrúese a través da imaxe que reciben de “si” procedente das persoas significativas coas que interactúan, da información que recibe dos seus iguais e a comparación directa con eles.
- A adquisición de habilidades sociais, que van incrementándose en complexidade a medida que avanza a idade. O grupo de iguais é o contexto máis eficaz e motivador para esta aprendizaxe.
- O control dos impulsos agresivos, adquirindo un repertorio pertinente de condutas e mecanismos reguladores dos efectos da agresividade.
- A continuación do proceso de socialización do rol de xénero, iniciado nas interaccións cos pais.
- A dispoñibilidade de fontes de apoio social e confidentes en situacións problemáticas.
- Referencias no axuste do nivel de aspiración educativa e logro académico.

- Referencias no desenvolvemento de determinadas pautas de conduta sexual, de consumo de substancias aditivas, etc., que poden ou non ser reforzadas ou desaprobadas polos iguais.

1.4.3.3. A familia e o grupo de iguais

Tendo en conta a multidireccionalidade que preside os procesos de socialización, na que os diversos axentes están permanentemente interactuando, familia e iguais inflúense mutuamente. As aprendizaxes feitas na familia –prototipo de como son as relación sociais– facilitan ou dificultan as relacións do neno cos seus iguais. A cultura familiar (actitudes, grado de apertura, tipo de vida e actividades desenvolvidas...) promove determinadas actitudes nas relacións cos outros (desconfianza cara ós demais, violencia... ou non) e potencia ou inhibe as posibilidades de relación. As familias, como indican Musitu e Cava (2001), poden facilitar relacións, ó permitir que outros nenos vaian a casa, que compartan actividades lúdicas, etc., ou pola contra bloquealas negando estas posibilidades, criticando as amizades dos fillos, prohibindo a entrada na casa de amigos, etc. Poden, en definitiva recluír ó neno na casa impedíndolle esta actividade esencial, como ten sinalado Tonucci (1997) no que denomina “solución privada da defensa”.

1.4.4. Os medios de comunicación social

Representan a gran novidade nos procesos de socialización das sociedades contemporáneas, cunha relevancia e influencia de tal magnitude que, como recolle Giménez (2000: 114), “*cambiou a percepción dos cidadáns, estilos de vida, hábitos, gustos, inquietudes, forma de traballo e a súa maneira de sustentar a estrutura social*”. Compartimos coa autora que non só actúan de forma directa nas nosas actitudes, senón que son medios para acceder ó coñecemento do que dependen moitas actividades sociais: consumo, participación política, solidariedade, estilos de vida, etc...

Medios que poden facilmente manipularnos, se os consideramos con Collon (1997) como unha máquina para filtrar os feitos, atendendo a catro filtros diferentes:

- O dos monopolios privados, donos da maioría da industria mediática.
- O da publicidade.
- O dos gobernos. As fontes de información están nun 80-90% relacionadas co goberno, a administración e o mundo dos negocios, polo que sempre quedará lexitimado o sistema social existente.
- O dos xornalistas. Impregnados da ideoloxía dominante compórtanse, conscientemente ou non, como defensores da orde establecida.

E, entre os diferentes medios, situámonos no que consideramos como o seu expoñente máis salientable no tempo dos nenos e adolescentes: a televisión. Poderíamos dicir que se converteu no elemento transversal ó conxunto de aspectos que conforman a vida de pequenos e xoves –e tamén, dos non tan xoves–. Veu constituírse nun elemento clave no proceso de socialización, incluso modificando a concepción que outras xeracións tiñan da natureza da infancia e o seu desenvolvemento social e intelectual, e redefinindo as diferentes funcións e actividades lúdicas, educativas e produtivas (Muñoz e Pedrero, 1996; García Galera, 2000).

1.4.4.1. A televisión como contorno socializador

Tojo e Leis (1999: 108) consideran o descubrimento da TV como de similar ou superior transcendencia ó da imprenta, e indican respecto do seu uso por parte dos pequenos que *“vela converteuse, despois de durmir na segunda actividade do neno, superando ó longo do ano ó horario escolar. A televisión é unha fonte de información e de hábitos e estilos de vida que moitas veces compite cos pais e os mestres e en non poucas ocasións con avantaxe, podendo*

ter efectos negativos sobre a saúde e o desenvolvemento biopsicosocial do neno”.

A importancia da televisión na vida da infancia e xuventude, en función do tempo que lles dedican, é subliñada por diferentes estudos ó respecto, corroborando a opinión de Tojo e Leis. Atendendo os datos de audiencia dos últimos anos, o consumo anual de horas de televisión dunha nena ou un neno de entre 4 e 12 anos é dunhas 990 horas, como se recolle no *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual* (Consell de l’Audiovisual de Catalunya (2003). No mesmo período calculando 5 horas de clase ó día máis 1 hora de estudio, e multiplicando por uns 160 días lectivos, dedúcese que dedican 960 horas á escola. En consecuencia, destinan 30 horas máis a ver televisión que á escola. Pero ademais tendo en conta que as horas de consumo televisivo repártense tanto entre períodos lectivos como vacacionais, comprenderase *”a influencia continua e perenne que pode ter a tv na formación da infancia e a xuventude fronte a máis esporádica da escola”.* (ibid.: 31). Sinálase tamén como dato relevante que este consumo incrementase en función de dous factores: non poder desenvolver actividades alternativas a ver televisión, e o baixo nivel de renda, polo que os menores de familias con menos recursos son os máis influenciados pola televisión e as súas consecuencias. García Galera (2000) atopara esta mesma correlación no estudio que desenvolveu cunha mostra de alumnos madrileños de entre 8 e 12 anos.

Compartimos con Urra, Clemente e Vidal (2000) a inquietude que provoca esta situación, máxime se temos en conta que son cada vez máis os nenos que cando non están diante da pantalla da televisión, están diante doutra pantalla como a do ordenador, videoconsola, internet, etc.; o tempo dedicado ós novos medios non é en detrimento do dedicado á televisión, que se mantén nun papel central polo momento, *“senón a expensas do dedicado a outras actividades: deporte, actividades culturais, lectura, etc.”* (Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2003: 34). Os pequenos e adolescentes están inmersos nun proceso de illamento progresivo no que os medios en xeral, e a televisión en particular, acaban por construír *“unha especie de medio ambiente constante na vida dos nenos/as e xoves”* (ibid.:15). É tan hexemónica a presenza da pantalla na vida da infancia que algúns autores (Young, 1986)

chegan a considerala como un “obxecto transicional” ou fetiche, dos que son empregados polos nenos nas primeiras etapas da súa vida, como apoio e protección fronte á separación progresiva da dependencia e contacto físico coa nai. Esta tarefa tan relevante na primeira infancia, fai que se converta posteriormente nunha compañeira habitual e de influencia tan permanente.

A televisión, analizada neste papel de compañeira da infancia, é definida por diferentes autores como “niñera automática”, “canguro”, “coiadora electrónica”, “baby sister”, etc. (Tonucci, 1997; Anderson e Wilkins, 2000; García Galera, 2000; Urra, Clemente e Vidal, 2000; Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2003). Ven ocupando un papel primordial no acompañamento dos nenos, como consecuencia das modificacións na estrutura familiar e nos hábitos e organización do fogar, resultando un medio moi asequible e próximo para conter ós nenos, para suxeitalos no fogar mentres os pais se ocupan das súas tarefas e obrigas. É unha compañía que “*sempre está dispoñible...ofrece gratificación e consolo, sabe animar e estimular*” (Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2003: 66), e que ademais non pregunta, nin expresa ningún tipo de necesidade.

Vemos polo tanto que, xa sexa pola imposibilidade de estar cos nenos por motivos laborais, por pechalos en casa fronte os perigos da rúa, ou por evitar a súa interferencia no marco dunha cultura máis individualista no desenvolvemento persoal onde os nenos son estorbos, o certo é que se entregan á custodia da televisión. E, ¿a que prezo?

A TV e os seus efectos son cuestións amplamente debatidas e analizadas; elemento de alarma –sen dúbida xustificada– e obxecto de culto en encontros e estudos desde diferentes ámbitos científicos que, sen embargo, non parecen mellorar o día a día familiar, onde raramente os pais e nais establecen criterios claros e constantes arredor do seu uso por parte dos pequenos. Usuarios de primeira magnitude, que responden como telediventes ós trazos que resumimos, recollidos na publicación do Consell de l’Audiovisual de Catalunya (2003), no cadro nº 2:

Cadro nº 2
Trazos do consumo televisivo infantil

Referentes	
TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo extenso: moitas horas ó cabo do día, ocupando un tempo importante nas súas vidas, superior á dedicada ó estudio, e por suposto, xogo ou outras actividades. - Consumo continuo e intenso: ven televisión ó longo de case tódolos días do ano, con fidelidade moi específica ós seus programas favoritos, e prestando unha atención privilexiada, comparada coa que gardan para outras actividades.
CONTEXTO DE RECEPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo xeralmente sen control familiar: con moita frecuencia ven televisión solos, sen adulto que lles poda regular o visionado ou falar sobre os contidos. - Medra a autonomía e liberdade de acceso dos nenos ós contidos televisivos: debido ó incremento da dotación audiovisual dos fogares, á multiplicidade de canais, xunto coa crecente fragmentación da vida familiar.
CONTIDO	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo de programas de adultos: non distinguen entre televisión destinada especificamente a eles e a dirixida a adultos. - Consumo de canais xeneralistas fronte ás cadeas de pago; máis notorio nas familias de rendas baixas.

Fonte: Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2003).
Adaptación propia.

As consecuencias desta controvertida compañía téñense relacionado con efectos negativos en practicamente a totalidade dos ámbitos do seu desenvolvemento: desordes de alimentación, sono, sedentarismo, mimetismo nas condutas, asimilación cultural, relacións familiares, interaccións cos iguais, resultados escolares...

As preocupacións sobre os efectos dos medios de comunicación a este respecto xeraron variadas e mesmo contraditorias teorías, que tradicionalmente teñen adoptado un enfoque causal e reduccionista. Este enfoque asocia determinado tipo de contidos a consecuencias concretas, nunha visión simplista e mecanicista que responde a unha análise microestrutural da realidade. Fronte a este tipo de análise, considérase máis acertada unha visión ambientalista (Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2003) que propón situar os

interrogantes nun marco global e sistémico, tratando de rexistrar a existencia ou non de condicións propicias ou contrarias ó desenvolvemento de determinados procesos. Esta dimensión de análise busca os efectos a longo prazo, poñendo o acento nos efectos cognitivos máis que nos condutuais, e planeando análises macroestruturais que permiten incidir nun amplo conxunto de elementos de estudio tales como: *“as condicións de acceso ós medios, a valoración e o uso dos medios, as competencias lingüísticas e cognitivas do receptor e o seu entorno cultural respecto ó entorno mediático, as competencias metalingüísticas... ditas variables abren paso a outros aspectos, como o papel que a familia atribúe á tv ou as alternativas a esta que o entorno familiar propón”* (ibid.: 19). Fuxindo de análises xenéricos e equívocos sobre a maldade ou bondade da televisión para o “conxunto” dos nenos e nenas, trátase de poñer de manifesto as condicións baixo as que pode ser prexudicial ou beneficiosa para “determinados” nenos. Aguaded (2000) adoptaba a mesma perspectiva, ó subliñar que non hai efectos directos causados por estímulos externos, senón indirectos segundo existan ou non redes, filtros sociais, culturais, psicolóxicos que, na súa opinión, condicionen a experiencia entre a mensaxe e o receptor.

Por outra parte, pese as maldades atribuídas ós medios, e especialmente á TV, a ninguén se lle escapa que son un logro da nosa civilización que poden contribuír a potenciar a educación e a cultura; educar e elevar o nivel cultural do público en xeral e dos nenos en particular, ofrecer riqueza e pluralidade de información e coñecemento, divertimento e distracción, seducirnos coas inmensas posibilidades que brindan na presentación da oferta... sempre que existira consenso suficiente e accións comprometidas e eficaces, arredor do que é ou non axeitado (en termos de utilidade, interese, ética, respecto á súa evolución, vida saudable...) para as nenas e nenos.

É razoable que se susciten dúbidas e desconfianzas sobre o aludido consenso, e entregarse ó derrotismo dos usuarios fronte á case mentalmente inalcanzable, pola súa magnitude e complexidade, macro-máquina da industria dos medios e os seus tentáculos. A voracidade económica que a manexa sabe perfectamente que os nenos son un obxectivo publicitario fundamental. Pronto verificou que os pequenos son elementos facilmente influenciados, claves no

consumo, tanto da propia televisión, como do que anuncia, e mediadores decisivos no consumo dos adultos: “*Persuasores de consumo antes os seus pais*”, escribe Tonucci (1997: 43) que continúa “*suscítanse nos nenos necesidades inútiles... busca continua de cousas novas perdendo a capacidade de apreciarlas... e entrando na lóxica perversa de usar e tirar*”.

Diante desta situación é fácil caer no desánimo; costa traballo apreciar o entorno audiovisual como unha realidade “*cuestionable e corrixible, ... que pode deseñarse á nosa medida, en lugar de adaptarnos a el como nos adaptamos a un estado da natureza*” (Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2003: 7), e sen embargo, é así, ou debera selo. Precísase para isto a conxunción de esforzos –moi laboriosa sen dúbida– dos diferentes responsables da actual situación: familia, programadores, escola, poderes públicos. A familia, incuestionablemente, como fundamental responsable, pero sen esquecer, como se recolle na Resolución do Parlamento Europeo sobre a *Protección dos menores e a dignidade humana* de 29 de maio de 2003, que “*o benestar dos menores é, por encima de todo, responsabilidade dos seus titores legais, pero esta premisa non exime da súa responsabilidade ós provedores e difusores de contidos audiovisuais nin ós seus lexisladores*”.

a) A familia

Primeiro e decisivo referente nesta tarefa de readaptación da cultura cara os medios, conta con varios obstáculos ós que enfrontarse, algúns dos cales se procurou ela mesma.

En primeiro lugar situamos a sobredotación tecnolóxica de moitos domicilios, tanto en cantidade como en dispoñibilidade de uso para calquera dos seus compoñentes. Vivir en casas cheas de aparatos de última tecnoloxía, como indican Anderson e Wilkins (2000), xa non é un luxo, senón a norma. Mesmo nas casas con menos recursos, a televisión nunca falta. Moitas familias viven hoxe en día no que puideramos denominar “casas tecnolóxicas”, conectadas a todo tipo de aparatos, dentro dunha burbulla electrónica, pero compartindo incrivelmente as mesmas experiencias que nas antípodas, por obra do proceso de asimilación e mimetismo cultural que se desprende do fenómeno

globalizador sen límites. É difícil ignorala porque ocupa un lugar preponderante no salón da casa, en moitos fogares tamén na cociña, no dormitorio dos pais, e cada vez máis, nos propios dormitorios das nenas e nenos. Urra, Clemente e Vidal (2000) verifican nos seus estudos como máis do 30% dos nenos avaliados polos autores en Madrid e A Coruña, teñen televisión na súa habitación, duplicando cifras de catro anos atrás.

As pantallas distribuídas polo domicilio realizan unha ocupación tanto visual como sonora do espazo doméstico, de modo que se encontran dificultades prácticas (Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2003) para realizar calquera outra actividade, entre elas os deberes escolares, queixa reiterada polos estudantes de ESO.

En segundo lugar, este marco de sometemento ó influxo das pantallas, veu modificar o proceso de interacción familiar, ata constituírse no vínculo que soe manter nalgúns casos reagrupada –máis que unida– á familia. En opinión de Anderson e Wilkins (2000: 20), non é que a televisión forme parte do ambiente senón que é o ambiente; comparan os autores as casas actuais a estacións ferroviarias, onde pais e fillos entran e saen cada un á súa hora, de maneira que *“os únicos momentos nos que a familia se encontra reunida teñen lugar no coche ou diante da televisión... o vínculo que soe manter unida á familia é o televisor”*. Comentan como na década dos sesenta e setenta do pasado século, as familias comezaron a mercar mesas encartables para poder comer mentres vían televisión, e ceas frías a base de pratos combinados para poder estar máis tempo diante da pantalla, ó non ter que cociñar nin fregar a louza. Non obstante, incluso esta posibilidade de reencontro, é cada vez máis dubidosa; ó reagrupamento familiar diante da televisión que podería propiciar intercambios, comentarios e valoracións arredor do emitido –fundamentais na educación dos pequenos– vai sucedendo a dispersión dos membros da familia en pantallas diferentes, onde en solitario, autonomamente e sen dificultades, selecciónase a programación apetecida. Xa nin o consumo televisivo é compartido. Diferentes voces reclaman a necesidade de que haxa un adulto como mediador entre a televisión e o neno, que asuma a función de filtro. Cando non o hai promóvese un maior illamento entre a pequena/o e a familia. Muñoz e Pedrero (1996) recollen a cita de Jerome Singer, director do Centro

para a Investigación da Televisión e a Familia, no Dpto. de Psicología da Universidade de Yale quen sostén² que os pais deben controlar o material que ven os seus fillos, do mesmo xeito que son responsables de que coman ben, teñan coidado na rúa ou non xoguen con armas.

Por outra parte, dedícase tanto tempo a esta actividade, que as posibilidades de relación do grupo familiar vanse limitando progresivamente. É un fenómeno que se insire no máis amplo de fragmentación da vida familiar, e que afecta á tendencia a reducir os tempos colectivos e disgregar de modo personalizado as funcións realizadas polos seus membros, como sinala o Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2003).

Neste entramado: como conseguir que os nenos e nenas dediquen menos tempo ós medios, e seleccionen contidos apropiados?. Pais e nais teñen diante barreiras moi difíciles de superar no intento de controlar esta cuestión, tanto polas condicións laborais nas que moitos están inmersos, como pola escasa importancia que moitos lle conceden en comparación a outros problemas, ou como consecuencia da propia socialización derivada dos medios de comunicación. Coincidimos con varios autores en que esta é unha difícil batalla, non só porque esteamos sutilmente programados para ver televisión (Anderson e Wilkins, 2000), senón que ademais, as medidas que moitas veces se toman son dificilmente comprensibles polas nenas e nenos, xerando conflitos que os pais tratan de evitar para non comprometer o escaso tempo que pasan xuntos (Tonucci, 1997). Isto, se despois dunha longa xornada laboral teñen enerxías suficientes para discutir sobre consumo televisivo. Ou se realmente valoran que hai que incidir na mesma, ó non considerala en moitas ocasións tan relevante como os problemas do rendemento escolar ou as saídas nocturnas dos preadolescentes; tamén, como xa indicamos, porque pensan que ver TV no fogar é, en definitiva, menos arriscado que divertirse fóra. Por outra parte, non ver televisión, pode ser motivo de marxinação e soidade no patio de recreo, cuestión que os pais tenden a evitar. Non ver determinados programas –indicados ou non para a idade–, é como se recolle polo Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2003), non poder participar na conversación obrigatoria sobre a televisión do día anterior, que forma parte do ritual dos

² Entrevista no Suplemento de Educación en *El País*, 4 maio 1993, co título “aprender a mirar”.

corredores e recreos nos centros escolares. Moitos escollos, en definitiva, para tomar resolucións familiares firmes sobre os hábitos televisivos da infancia.

O panorama, polo tanto, non se presenta fácil. Con todo, recalcar a opinión de Jerome Singer, no sentido de que máis importante que ser restritivos, é discutir cos nenos os programas, comentar os feitos, explicarlles o que é real e o que é fantasía, advertirlle que non todo o que sae pola tele é auténtico e válido. É o imprescindible labor de mediación; o papel dos pais como intermediarios entre o medio televisivo e os nenos espectadores, e sobre todo, promovendo e proporcionando alternativas ó consumo pasivo deste.

b) Os programadores de televisión

Son corresponsables nesta situación, e incumpridores de acordos con respecto á emisión dunha programación de calidade para a infancia e a xuventude. Lémbrese que tódalas cadeas públicas e privadas españolas asinaron en marzo de 1993 un convenio, coñecido como “Código Deontolóxico”, polo que se comprometían a cumprir voluntariamente unha serie de normas para a protección da infancia. Os contidos prexudiciais para a audiencia infantil ían, segundo este acordo, desaparecer das pantallas. Sen embargo, como indica García Galera (2000) –como pode comprobarse– non parece que ningunha cadea de televisión respectara dito acordo. Urra, Clemente e Vidal (2000) avogaban por que cada cadea creara un código ético e que axustara a súa programación ó mesmo, co compromiso de emisións protectoras dos valores democráticos e fomentadoras dos mesmos.

Na actualidade continuamos a liña decadente que caracteriza a programación televisiva. Segue a ser imprescindible establecer criterios de calidade na mesma que axuden a eliminar riscos ou prexuízos para a infancia e xuventude, e moito máis, respectalos. Os informes máis recentes (Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2003: 28) seguen reclamando a supresión dos contidos de risco que se definen como *“os que entrañan un perigo potencial, teñan ou non consecuencias directas nos comportamentos individuais, xa que, ó longo do tempo e considerados no seu conxunto, poden resultar prexudiciais para a sociedade e a cultura en xeral”*, entendendo que forman parte deste

concepto os seguintes: contidos violentos, sexistas ou racistas, pornográficos, os que incitan ó consumo, os que tenden a corromper a linguaxe e atentan ás normas de respecto ó próximo, e os que violan o dereito á honra, a intimidade e a privacidade das persoas. Deles sinálase que, se ben non é doado falar de efectos directos nos comportamentos das persoas, si dun efecto acumulativo que pode degradar o contexto social e cultural, e producir confusión e desconcerto respecto ós principios morais máis fundamentais.

Outra cuestión relevante que atinxe ós programadores é a escaseza de programas específicos para nenos, que na temporada 2001-2002 (Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2003) representaban o 7,3% do conxunto da programación, en clara tendencia descendente respecto de anos anteriores. A consecuencia é evidente: se non hai programas para nenos, se se deixan de programar emisións creadas consonte ás necesidades da infancia, estes verán televisión de adultos. Evidentemente, dado que a fidelidade está asegurada, é moito máis produtivo desde o punto de vista económico –o que parece ser criterio único nestas lides– unha emisión xeral e “polivalente” que varias específicas e acordes ás necesidades e posibilidades de diferentes públicos.

E consecuentemente, se non hai case programas específicos para nenos e adolescentes, non debe sorprendere que non haxa ningún canal público propiamente educativo. So nalgunhas televisións públicas se ofrecen programas de apoio ás escolas nalgunhas franxas horarias.

c) A escola

Tradicionalmente moi reticente á cultura televisiva, a escola non pode quedar á marxe da situación de desprotección na que se atopan moitos nenos e nenas en relación ós medios audiovisuais. A actuación na política educativa é relevante no tema tratado, por canto son moitos os que opinan que os efectos nocivos serían menos, se existira unha educación audiovisual sistematizada (Muñoz e Pedrero, 1996). A desconfianza, ou divorcio como algúns denominan, entre ambos mundos, fundaméntase na separación ou mesmo contradición que existe entre eles, e que se poñen claramente de manifesto en

cuestións como as que de seguido sinalamos (Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2003):

- *Valores*: Se a escola debe ensinar o valor do esforzo, do tesón e a constancia, a TV potencia unha visión do mundo no que calquera desexo parece estar ó alcance da man, a improvisación ten máis valor que a planificación e o cálculo, e a renuncia e o sacrificio teñen pouco valor.
- *Coñecemento*: A televisión promove un coñecemento superficial, lixeiro, fragmentado e apresurado do mundo, xustamente o contrario do que pretenden as disciplinas científicas ensinadas na escola, que esixen unha atención concentrada, dedicación constante e unha acumulación sistemática, articulada e organizada dos coñecementos.
- *Aprendizaxe de linguas*: A escola ten que velar pola aprendizaxe correcta das linguaxes que estimulan a comprensión e desenvolven a cultura da humanidade, sen embargo o modelo de televisión máis estendido debuxa un mundo a través de linguaxes vagas e realidades difusas e, consecuentemente, potencia un modo de expresión pouco articulado, mais intuitivo e asociativo que diferenciador e analítico.
- *Simplismo*: Certos espazos de TV potencian só o reduccionismo e a simplicidade, a cultura da polémica (tosquidade da linguaxe, potenciación de estereotipos, ideas tópicas, clichés...) xusto os retos nos que a escola traballa e debe seguir traballando con maior intensidade. A maior complexidade reclamada pola educación escolar contrasta coa simplicidade do discurso televisivo.
- *Modelos*: Exemplos de conduta pouco edificantes, cando xustamente na escola boa parte do labor consiste na selección de modelos de referencia para os estudantes que orienten o seu comportamento. Os personaxes que aparecen na programación, tanto reais como imaxinarios, amosan frecuentemente condutas

disonantes co que trata de potenciar a escola: comportamentos diverxentes, agresivos, delitos, malas formas, actitudes de desprezo ós dereitos humanos...

- *Discurso:* O discurso da televisión non é lineal nin permite opcións de percorridos hipertextuais. A escola precisa sinalar na organización dos seus contidos un fío, unha liña evolutiva e de progreso que se debe soste con certo sistematicidade, que debe alimentarse de distincións, de categorías de taxonomías e de diferenza. A televisión semella basearse xustamente na disolución desta trabazón de ordes e continuidades.
- *Atención:* A televisión non favorece nin axuda a centrar a atención. Hai somnolencia nos horarios escolares, o que fai que a atención se vaia facendo difusa e deste modo se complique enormemente o labor do profesor. Ademais, o tipo de discurso da televisión potencia a espectacularidade, nada comparable ó que acontece na aula. Non sucedería nada se a televisión mantivese entre os seus diversos espazos, diferenzas e variedades de xénero e estilo. Pero a televisión hexemónica caracterízase pola espectacularización, exceso retórico e tremendismo.

As consecuencias desta asincronía en relación ó labor na escola son resumidas por Urra, Clemente e Vidal (2000: 65) cando apuntan a este respecto que hai *“déficit en todo o relacionado con aptitudes verbais debido fundamentalmente á pouca interacción cos demais e a perda do hábito da lectura; pouca atención ó que di o profesor, atraso nas respostas, en especial as que esixen certa rapidez de reflexos, escasa utilización de coñecementos anteriores e ausencia dunha análise sistemática “paso a paso” dos elementos que compoñen o que se lles ensina...”*. Tamén se ten reiterado a relación inversa entre o tempo de exposición á televisión e o dedicado a outras actividades como a realización de deberes escolares, lectura de libros, ou outro tipo de actividades (García Galera, 2000).

Pero entendemos que non se trata dunha competición entre a escola e a televisión –batalla de seguro perdida para a escola–, senón de asumir que o

currículum escolar ten a obriga de abranguer toda a variedade de elementos que fornezan ás nenas e nenos cos elementos precisos para sortear o seu contexto sen demasiados tropezos. E nestas épocas, un dos traspés máis destacados, é a incultura respecto do uso dos medios audiovisuais, e particularmente a televisión. A educación crítica en comunicación, a formación en medios, debería abastecer de modelos cos que guiar o consumo e segundo contempla a UNESCO, e se recolle nas conclusións do *Libro Blanco: la educación en el entorno audiovisual*, propoñerse un dobre obxectivo:

- Ensinarlle ós nenos a comprender e expresarse na linguaxe audiovisual.
- Formalos para que saiban dialogar criticamente coa realidade audiovisual e dosificala racionalmente.

Paralelamente ó labor cos nenos, é o de formación do profesorado, afectado en liñas xerais dun descoñecemento televisivo que "*non se lles posibilita unha formación tan básica como é hoxe a comunicación audiovisual*" (Muñoz e Pedrero, 1996: 66). É imprescindible tamén a actualización, cando non formación inicial, de moitos profesores e profesoras, incardinados nunha pedagogía rutineira e tradicional allea ó novo contorno audiovisual.

d) Os poderes públicos

A relevancia e magnitude social e persoal do contorno audiovisual, obriga ós poderes públicos a exercer taxativamente as súas competencias, no intento de harmonizar o potencial innovador dos medios e a defensa dos dereitos e valores da convivencia humana; especialmente, dos mais vulnerables. É a obriga e necesidade de que as administracións medien razoablemente no debate, en ocasións sibilamente presentado, entre liberdade e respecto ós valores e dereitos humanos e políticos. Urra, Clemente e Vidal (2000) sinalan como ambos extremos, liberdade e protección dos máis pequenos, non son antagónicos nin excluíntes, máxime nunha sociedade democrática, senón máis ben complementarios. Nesta liña, insisten na

necesidade de que os poderes públicos esixan das Fiscalías de Menores que cumpran o seu papel vixiando as programacións das televisións, e creen unha lexislación protectora de nenos e xoves máis específica que a actual, que consideran excesivamente ampla. Instan á súa vez á creación de organismos administrativos centrais que se ocupen da programación das televisións, e que velen polo cumprimento dos valores democráticos.

Como colofón a esta contextualización do problema televisivo, indícanse algunhas das conclusións sinaladas na publicación do Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2003: 87) en función dos datos recollidos no mesmo ano (2002) que nós procedemos ó traballo de campo desta Tese. Sinalase que os nenos de entre 4 e 12 anos:

- Ven por termo medio 146 minutos de televisión diariamente.
- Este tempo medra de maneira progresiva e paralela á idade.
- Atendendo a aspectos socioeconómicos obsérvase que a medida que diminúe o status aumenta o consumo.
- Considérase decisiva a variable compoñentes do fogar ó atopar que cantas máis persoas hai, menos televisión se ve:
 - Fogares con 1 ou 2 persoas: media diaria de 263 minutos.
 - Fogares con 3 ou 4 persoas: media diaria 205 minutos.
 - Fogares con cinco ou máis persoas: media diaria 158 minutos.

En núcleos urbanos maiores de 50.000 habitantes as persoas ven menos a televisión (media de 204 minutos/día), que nos centros urbanos menores de 50.000, onde se consumen 11 minutos máis que nas grandes cidades.

1.5. Algúns aspectos controvertidos da socialización infantil

Aproximámonos de seguido a algúns dos aspectos ou elementos do proceso de socialización infantil nos que máis reiteradamente se teñen producido controversia no cruce de influencias dos axentes familiares e da institución escolar, e que son obxecto de especial atención no noso traballo empírico. A cobertura adecuada das necesidades fisiolóxicas básicas –alimentación e descanso– e o incremento do tempo de libre disposición, así como un emprego satisfactorio do mesmo –sen esquecer a dificultade de obxectivar o cualificativo “satisfactorio”–, son cuestións recorrentes no debate sobre os tempos escolares e o proceso de socialización.

1.5.1. Hábitos relacionados co descanso e alimentación

O desenvolvemento harmónico da infancia susténtase na conxunción equilibrada de factores psicolóxicos e físicos, entre os que a alimentación e uns axeitados períodos de descanso son fundamentais.

As repercusións da organización do tempo escolar na satisfacción apropiada destas necesidades tense reiteradamente sinalado, de maneira que a modificación nos horarios escolares implica cambios nos hábitos temporais relacionados coa satisfacción destas necesidades no ámbito familiar; modificacións que, por outra parte, non sempre se producen, co conseguinte prexuízo na saúde infantil. E á inversa: tampouco é frecuente que desde a institución escolar se reflexione acerca das repercusións das modificación horaria na saúde infantil, proponendo estratexias e medidas preventivas, correctoras ou compensatorias dos desequilibrios. O habitual é derivar esta responsabilidade exclusivamente cara ó medio familiar (Cardús, 2003).

1.5.1.1. O descanso nocturno

Nunha análise do proceso de socialización infantil non pode faltar a referencia ós hábitos de descanso, fundamentalmente o nocturno, que constitúe unha necesidade biolóxica e psicolóxica de primeiro orde, considerada clave –xunto coa alimentación– para un desenvolvemento san e equilibrado. Un sono

óptimo é esencial para o normal crecemento, saúde emocional e axeitado funcionamento do sistema inmune.

O sono é unha complexa amalgama de procesos fisiolóxicos e corporais, que se pode definir (Davis, Parker, Montgomery, 2004) como un estado de conduta reversible, no que decrecen as interaccións e respostas co ambiente; considérase o sono como o tempo no que mente e corpo descansan e se recuperan, pero é tamén un período de intensa actividade no que teñen lugar unha serie de cambios nas funcións corporais e nas actividades mentais de enorme transcendencia para o equilibrio físico e psíquico das persoas. Algunhas modificacións hormonais, bioquímicas, metabólicas e de temperatura que se producen no seu transcurso son de enorme transcendencia para o benestar psíquico e físico de tal maneira que durmir pouco, mal, ou incluso demasiado, pode dar orixe a un malestar insufrible (Estivill, 2000).

Dous son os principais procesos que regulan o sono e a vixilia (Davis, Parker, Montgomery, 2004):

- O proceso circadiano, que funciona como un ritmo ou reloxo interno que dita os períodos de actividade (vixilia) e inactividade (sono) baseado no ciclo luz-escuridade de 24 horas.
- O proceso homeostático, que é o mecanismo que induce ó corpo a durmir. O proceso almacena as débedas de sono que se acumulan durante o tempo que estamos espertos, conducentes a un incremento na tendencia a durmir.

A sincronización do ritmo vixilia-sono sobre as 24 horas instálase desde as primeiras semanas de vida e as principais características do sono do adulto establécense no transcurso dos dous primeiros anos (Clarisse et al., 2004).

É sabido que non todos precisamos durmir a mesma cantidade de tempo. As necesidades de sono atenden a diferenzas individuais entre as que a idade é un elemento relevante; seguindo este criterio, para os nenos e nenas en idade de escolaridade primaria vense recomendando un período de sono nocturno de 10-11 horas diarias, como mellor opción para asegurar o seu

desenvolvemento harmonioso. Así o indican diversas referencias, entre outras a da National Sleep Foundation que recolleemos no cadro nº 3. Nel sinálanse non só criterios de cantidade senón tamén de calidade do sono, porque ambas cuestións –cantidade e calidade– son relevantes para o cumprimento das funcións esenciais que o descanso nocturno debe proporcionar. Segundo Estivill (2000: 14) *“durmir ben é mais importante que durmir moito. Unhas poucas horas de sono profundo e sen interrupcións resultan máis reparadoras que moitas horas na cama cun sono superficial e entrecortado”*. As recomendacións suxeridas pola National Sleep Foundation, inciden nas condicións (materiais, ambientais, de hábitos e alimentarias) que conduzan a un óptimo descanso nocturno. En definitiva, coincidimos con Clarisse et al. (2004: 86) en que *“a importancia non está tanto en calcular un número total de horas de sono nunha semana, un mes ou un ano, como velar polas condicións, regularidade e o bo reparto das mesmas segundo as necesidades da infancia”*.

Cadro nº 3
Necesidades e características do sono entre os 3 e os 12 anos

<i>Idade</i>	<i>Cantidade de sono necesaria</i>	<i>Características do sono</i>	<i>Ritos consolidados</i>
3-5 anos	11-13 horas	En xeral a sesta remata cara ós 5 anos. Poden aparecer medos nocturnos.	Consistentes rutinas no durmir/espertar e deitarse.
<i>Recomendacións en relación a preescolares</i>			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Manter diariamente un regular e consistente horario de sono. 2. Seguir minuciosamente as rutinas á hora de deitarse. 3. Os nenos deben estar no mesmo ambiente de sono cada noite. Debe ser cálido, tranquilo, escuro e sen aparato de televisión. 4. Estar atentos a dificultades de respiración, espertares nocturnos estraños, problemas crónicos de sono, e problemas de conduta durante o día. 			
5-12 anos	10-11 horas	O incremento de demandas no tempo dos nenos pode conducir a privación de sono. Impacto da televisión, ordenadores, cafeína e medicacións sobre o sono.	Establecemento de hábitos diarios de sono e saúde. Estar atentos a problemas de sono persistentes e somnolencia diúrna.
<i>Recomendacións para nenos en idade escolar</i>			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducir hábitos saudables de sono, prevención de enfermidades e promoción de saúde. 2. Continuar enfatizando a necesidade de un regular e consistente horario de descanso nocturno e rutinas de deitarse, establecendo límites ó respecto. 3. Manter na habitación dos nenos unhas características ambientais que induzan ó descanso: escuridade, calor e tranquilidade. Televisión e ordenadores deben estar apagados e fóra da habitación. 4. Evitar cafeína. 5. Estar atentos a signos de dificultades crónicas de sono, fortes ronquidos, dificultades de respiración, espertares nocturnos estraños, insomnios e adormecementos diúrnos frecuentes. 			

Fonte: National Sleep Foundation www.sleepfoundation.org: *Stages of Sleep-a Sleep Chart For Kids*. Adaptación.

A redución ou o reparto inadecuado deste tempo pode perturbar o equilibrio fisiolóxico e psicolóxico das persoas, alterando a súa actividade rítmica. As carencias amósanse en signos externos como irritabilidade, mal humor, falla de concentración, perda de memoria e sensación de adormecemento diante de situacións aburridas ou pouco estimulantes. As

perdas de horas de sono nocturno xeran un aumento da somnolencia durante o día. Cantas máis horas deixemos de durmir pola noite, menor será a nosa capacidade diúrna de estar ben espertos.

En relación ós nenos e nenas tense salientado con certa reiteración como un insuficiente ou deficitario repouso nocturno pode derivar en alteracións psíquicas e somáticas que inciden en diversos aspectos da socialización infantil, e entre eles no rendemento escolar. Os desordes de sono entre nenos e adolescentes e a súa incidencia sobre o desenvolvemento, o comportamento e o éxito na escola fan desta cuestión un problema de actualidade. Non obstante, Meijer e Van den Wittenboer (2004) sinalan que se ben existen numerosos estudos analizando a influencia de diversos factores (intelixencia, motivación, ansiedade, educación familiar, ambiente familiar...) no rendemento ou éxito escolar, son escasas as investigacións centradas na contribución do sono. Nas realizadas constátase como a diminución do seu período pode ter influencias negativas na actividade escolar dos estudantes con efectos perceptibles no funcionamento diario tales como adormecemento, cansazo, dificultade para erguerse e malhumor así como diminución da atención e dificultades de concentración na escola (Carskadon, Vieira, Acevo, 1993; Gau e Soong, 1995; Epstein, Chillag, Lavie, 1998). Os estudantes con peores resultados na escola, tamén dormen menos, déitanse máis tarde, e mostran horarios máis irregulares de sono-vixilia (Wolfson e Carskadon, 1998). Expoñemos de seguido as conclusións de algúns dos traballos realizados neste ámbito.

Carno e Hoffman (2003) analizan os desordes que comunmente se producen desde o nacemento á adolescencia en relación co descanso nocturno. Sinalan que entre os nenos en idade escolar a variabilidade no tempo dedicado ó repouso nocturno ven determinada polos días da semana (días de escola, fin de semana, días libres) e tempo no ano (período escolar, non escolar). Indican como termo medio un tempo de 11 horas diarias de sono para os nenos de 5 anos e de 9:25 para os de 12 anos. Enfatizan as diferenzas no patrón de sono que se produce entre o período vacacional (dormen máis e espertan máis tarde) e o lectivo, cando o horario dos nenos é ditado polo tempo en que a escola empeza. O cambio de patrón de sono das vacacións ó do período lectivo

asóciase á privación de sono que ten lugar durante o ano escolar. A maior parte dos nenos experimentan dous despertares por noite durante este período, e entre un 20% e un 41% significativas dificultades de sono.

Tamén pode haber problemas relacionados con non sentir necesidade de sono, ataques de sono a destempo e redución no tempo total dedicado a durmir. Relátanse incrementos matinais de somnolencia suxerindo que se está padecendo un continuo e gradual proceso de retardo no horario de durmir que se produce paulatinamente noite a noite. A consecuencia deste cambio pode ser un atraso na fase de sono, desorde que comeza a manifestarse na adolescencia.

Non sentir necesidade de durmir pode derivar nunha privación crónica, que pode ter un impacto negativo nas funcións cognitiva e condutual.

Subliñan os autores do estudo a importancia de que os pais asuman que os nenos maiores continúan necesitando unha gran cantidade de tempo para o sono, e que os problemas de conduta poden ser indicativos dunha crónica privación do mesmo. Suxíren –do mesmo xeito que a National Sleep Foundation recolle nas súas recomendacións– que deben esforzarse en conseguir que as horas e rutinas de deitarse sexan constantes para conseguir o sono nos nenos. Estas rutinas poden incluír un tranquilo tempo de lectura, tempo de conversación familiar non estresante, e tempo sosegado de relaxación.

Clarisse et al. (2004) realizan un estudo comparativo das duracións e horarios de sono nocturno en nenos de cinco a dez anos segundo a súa idade e ambiente socioeconómico. Utilizan para este último criterio a pertenza ou non a unha Zona de Educación Prioritaria (ZEP) atendendo esta denominación a zonas desfavorecidas socioeconómica e culturalmente.

Os resultados obtidos corroboran que entre os tres e os dez anos, os nenos reducen a duración de sono nocturno dez minutos por ano, evolución tradicionalmente ligada a un fenómeno de maduración biolóxica e psicolóxica, pero tamén habería que ter en conta os efectos do ambiente. Aportan a este respecto que entre os cinco e os dez anos os nenos de ZEP perdían 62 minutos de sono vs. 29 minutos para os outros nenos doutras zonas.

O estudio mostra que o horario de erguerse axústase para todos en función da hora de comezo das clases. Inciden os autores en que o manexo do tempo escolar constitúe entón un “sincronizador social” que, segundo Reinberg (2003), parece preciso ter en conta para preservar as necesidades da infancia. Indican que xa Challamel et al. (2001b) preconizaron un horario de entrada ás 9:00 antes que ás 8:30 horas, para evitar un sono provocado.

A análise dos horarios das nenas e nenos do estudio indica unha grande regularidade nos de erguerse, sen diferenciar en función da idade e zona, pero non sucede o mesmo cos de deitarse: os de máis idade déitanse cada vez máis tarde, particularmente a diario nas ZEP e o fin de semana os nenos de fóra destas zonas.

Ós procesos biolóxicos e psicolóxicos que estruturan a evolución do sono dos nenos habería que engadir, segundo os resultados obtidos neste estudio, os factores ambientais. Os escolarizados en ZEP están máis expostos a prácticas inapropiadas respecto ó sono durante a semana. Este fenómeno xeneralízase para tódolos nenos na fin de semana, pero aparece de forma máis pronunciada entre os que viven fóra da ZEP, acentuándose coa idade. Entenden os autores da investigación que sería preciso un estudio profundo sobre estas prácticas familiares, e pregúntanse se estarán ligadas a hábitos familiares (estilos educativos), á evolución dos modos de vida, etc. Respecto ós nenos de ZEP, cuestiónanse sobre as diferenzas constatadas ó longo da semana: vincúlense a un modo educativo, a condicións ambientais (tamaño da familia, hábitat, ruído...) ou a condicións de traballo dos pais.

Conclúen sinalando que tanto se trate de axustes do horario escolar ou de prácticas familiares relativas ó sono dos nenos, os sincronizadores sociais confirmanse de novo a través deste estudio, como poderosos “doadores de tempo” que van actuar sobre os ritmos de vida, é dicir, sobre a ritmicidade vixilia-sono. Recordemos que sexan cales foran os sistemas de compensación que os nenos ou as súas familias empreguen para recuperar a súa “conta de sono”, deben preservarse a regularidade e o bo reparto das horas obtidas dos axustes postos en práctica (días e horarios de clase) e da organización familiar (tanto na semana coma na fin de semana) para respectar as necesidades fisiolóxicas e psicolóxicas dos nenos. Os fenómenos de desincronización

imputables ás tardías horas de deitarse os días de clase, e tamén os fines de semana, observadas desde as idades máis xoves, teñen que evitarse. Finalmente destacan que o conxunto de resultados debe chamar a atención tanto dos que actúan e interveñen directa ou indirectamente na xestión do tempo dos nenos, como nas actuacións familiares no ámbito da saúde, para sensibilizalos sobre as prácticas en relación ó sono e as súas incidencias no desenvolvemento cognitivo e escolar.

No traballo de Clarisse (2004) dáse conta dunha serie de investigacións que combinan a influencia da duración e calidade do sono nocturno sobre os resultados escolares:

Poulizac (1979) analizou esta vinculación nun estudio feito cunha mostra de nenos de 7-8 anos. Nel púxose de manifesto un retardo escolar de polo menos un ano para o 61% dos nenos que durmían menos de oito horas. Entre os nenos que durmían máis de 10 horas, só un 13% tiñan un atraso escolar, e un 11% estaban adiantados polo menos un ano.

Randazzo et al. (1998) mostraron como entre nenos de 10 a 14 anos unha privación parcial de sono durante unha soa noite (noite de cinco horas), era suficiente para perturbar a aprendizaxe de tarefas complexas e inhabituais. A esixencia de satisfacción das necesidades de sono cotián dos nenos débese, polo tanto, ter en conta.

Challamel (2001b) apoiándose en estudos realizados en diferentes países, subliña os posibles efectos de disturbios de sono nos nenos de idade escolar: ansiedade, depresión, baixos resultados escolares, problemas de comportamento e de hiperactividade.

Fotinos e Testu (1996) subliñaron que as flutuacións diarias da actividade intelectual nos comportamentos escolares, dependen en gran parte da duración e calidade do sono nocturno, que evoluciona segundo os días da semana.

Meijer e Van den Wittenboer (2004) realizan unha investigación co obxecto de estudar a contribución da redución crónica de sono e a calidade do mesmo na execución escolar dos nenos nos dous últimos grados da escola elemental (10-13 anos; media de idade 11,7). Sinalan que os resultados obtidos

ata o momento, consideran que o logro escolar pode estar particularmente afectado pola redución crónica do sono. Esta redución valórase no seu traballo en función da combinación de tres variables: tempo habitual na cama durante os días de escola; tempo de sono durante os fins de semana e permiso dos pais para que os nenos decidan o seu propio horario de deitarse. Conclúen no seu traballo que hai claras relacións entre sono e rendemento escolar. Mentres que a redución crónica afecta directamente ó rendemento cognitivo, os efectos da calidade son principalmente indirectos vía factor psicosocial da ansiedade, que no seu caso afecta á execución cognitiva.

Estamos, pois, diante dunha cuestión na que a organización familiar é determinante na consecución de hábitos saudables de descanso, pero que como se ven de sinalar están tamén suxeitos ós denominados “sincronizadores sociais”. A hora de erguerse ven determinada polo momento de inicio da actividade escolar –e polo tanto da modalidade de xornada– e a de deitarse estaría suxeita á disciplina familiar. O imprescindible é acadar un equilibrio entre ambos momentos como garante das necesidades de descanso nocturno que precisan os nenos e nenas para un óptimo desenvolvemento físico e psíquico.

1.5.1.2. Condutas e prácticas alimentarias da infancia escolarizada

En relación á saúde nutricional, son sobradamente coñecidas as deficiencias respecto da alimentación que se detectan na poboación escolar en xeral (Caride, 1992, 1993; Mendoza et al., 1994; Ordoñana e Gutiérrez, 1995; Valderrama et al., 1997; Tojo e Leis, 1999, 2002; Serra e Aranceta, 2000; Gavidia e Rodes, 2004). Os nenos e nenas teñen unha dieta cada vez máis restrinxida en relación á variedade de alimentos, excesivamente rica en hidratos de carbono, sobrecargada de graxas e dentro da denominación “comida rápida”. Tojo e Leis (2002) afondan nesta cuestión alertando sobre o profundo cambio nos patróns tradicionais dietéticos e de actividade física de nenos e adolescentes, como consecuencia do progreso da tecnoloxía e biotecnoloxía alimentaria, influencia crecente da televisión, internet e outras autoestradas da comunicación. Apuntan que o sedentarismo e un “*alto consumo de alimentos*

de orixe animal, de graxa total e saturada, de alimentos manufacturados... ricos en enerxía, graxa, azucre e/ou sal, xunto a unha inactividade cada vez maior, favorecen un aumento significativo de exceso de peso e da obesidade, de trastornos do comportamento alimentario e de inxestión inadecuada dalgunhas vitaminas e minerais, importantes para a saúde” (ibid.: 11). Son as denominadas enfermidades da opulencia que se consideran máis relacionadas con factores ambientais que xenéticos, tales como os cambios sociais, culturais e de hábitos de vida nos países desenvolvidos; zonas ricas onde os nenos e nenas se enfrontan con problemas de saúde insospeitados noutras culturas, como o exceso de horas de televisión, a dependencia dos videoxogos, o exceso de larpeiradas, a obesidade, etc. (Tojo e Leis, 1999; Gadivia e Rodes, 2004).

Os pais e nais incorren con facilidade na tentación deste tipo de dietas, que non xeran contestación e problemas á hora das comidas, e que por outra parte seducen pola rapidez da súa elaboración ou adquisición. Con elas os nenos comen pronto e sen xerar conflitos. Isto repercute na perda de pautas de socialización familiar –que no que respecta á alimentación precisarían constancia, tempo, diálogo e firmeza– en aras da suposta “tranquilidade no fogar” e, como non, da rapidez. Tojo e Leis (1999) alertan sobre a nula supervisión á que está sometida a actual alimentación dos nenos e adolescentes da que é boa mostra a porcentaxe destes que decide o que almorza (70%), ou os alimentos a consumir no xantar e cea (arredor do 25%), segundo os resultados do estudio EUFIC (1995) que expoñemos na táboa nº 1:

Táboa nº 1
¿Quen decide o que come o neno e/ou adolescente? (%)

	<i>almorzo</i>		<i>xantar</i>		<i>cea</i>	
	nenos	nais	nenos	nais	nenos	nais
Francia	75	23	8	41	12	86
Alemaña	65	37	23	69	63	47
Italia	60	40	15	80	19	84
Reino Unido	78	20	49	29	19	79
\bar{X}	70	30	24	55	28	74
\bar{X} fin semana	69	31	23	76	28	73

Fonte: Tojo e Leis (1999), a partir de EUFIC (1995)

Ademais, o xantar como momento de relación e intercambio, como oportunidades de aprendizaxe de hábitos alimentarios, está sendo tamén atrapado nos apresurados ritmos do cotiá. O importante é que os nenos e nenas coman –aínda que a calidade non se cuestione–, e que rematen pronto –aínda que as formas non sexan as máis adecuadas–.

O devandito estudio EUFIC de 1995 citado por Tojo e Leis (1999: 127) afonda na consideración dos momentos de tomar os principais alimentos do día como tempos e ocasións de reunión e encontro familiar. A mosca nos seus resultados a porcentaxe de nenos e adolescentes que almorzan, xantan e cean na compañía das súas familias tanto durante a semana como no fin de semana, que recolleemos na táboa nº 2. En liñas xerais a cea é o momento de reunirse a familia arredor da mesa, pero no almorzo e comida a situación é moi distinta. Respecto o xantar podemos observar que un 55% dos nenos europeos non come durante a semana coa súa familia, sendo a peor situación a amosada polos nenos e nenas do Reino Unido e a máis afortunada a dos italianos.

Táboa nº 2
Nenos e adolescentes que fan as comidas acompañados das súas familias (%)

	<i>almorzo</i>		<i>xantar</i>		<i>Cea</i>	
	semana	fin semana	semana	fin semana	semana	fin semana
Francia	49	64	41	94	96	96
Alemaña	48	82	56	94	88	92
Italia	58	68	77	96	96	95
Reino Unido	36	37	4	58	87	91
\bar{X}	48	65	45	86	92	94

Fonte: Tojo e Leis (1999), a partir de EUFIC (1995)

Este feito corrobora a idea que vimos de apuntar sobre a transformación dos momentos de comida en meros hábitos de inxesta alimentaria en contraste co que representaban, tempo atrás, toda vez que as pausas no día para tomar os principais alimentos viñan cumprindo funcións relevantes desde o punto de vista da saúde, da cohesión e das interaccións entre os membros da familia ou de boa parte dos seus membros. Neste punto, Del Carmen (2004) sinala que a alimentación está directamente relacionada co noso estilo de vida e os valores subxacentes, o que nos leva a coincidir con el en que para desenvolver uns bos hábitos alimentarios, tan importante é que se come como as condicións que rodean o acto de preparar os alimentos e consumilos. O estilo de vida imperante ten como consecuencia dispoñer de escasísimo tempo para satisfacer de maneira adecuada as nosas necesidades, asunto que acabamos por minimizar ou dalo por irresoluble. Son hábitos que fixeron que *“as comidas, en lugar de ser un acto pracenteiro e de relación social como era antes, e que continúa sendo noutras sociedades, sexa algo que se ten que solucionar da maneira máis sinxela e rápida posible. Para moitas persoas o acto de comer converteuse nun problema, e ás veces de ansiedade ou angustia”* (Del Carmen, 2004: 51).

Na alimentación infantil teñen desenvolvido un papel destacado os comedores escolares, que sen embargo foron desaparecendo como servizo complementario a cargo da Administración Educativa, na mesma medida que se foi implantando a xornada lectiva de sesión única. E isto a pesares da reflexión que o Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia plasma no prólogo do libro autoría dos doutores Rafael Tojo e Rosaura Leis (2002) editado pola propia administración educativa galega, e coa que concordamos plenamente: *“os servizos educativos complementarios son unha das bases da garantía de igualdade de oportunidades sociais e educativas, previstas nas leis constitucionais da nosa comunidade autónoma. O transporte e o comedor escolar, ademais doutras iniciativas institucionais, veñen sendo, dende hai xa ben anos un referente fundamental da vertebración educativa de Galicia, debido, entre outras razóns, á gran dispersión de poboación. Nacían... os comedores escolares, non só como apoio fundamental á escolarización senón, e sobre todo, cun marcado carácter educativo... sabemos do gran labor que realizaban os comedoriños escolares na educación*

nutricional e na mellora do estado alimentario das nosas nenas e os nosos nenos”.

Os servizos complementarios xorden coa vontade de contribuír á efectividade da escolaridade obrigatoria e constitúense nun dereito do alumnado a recibir unha educación de calidade independentemente da condición social, situación xeográfica ou as estruturas familiares, de xeito que *“unha planificación educativa acertada debe coñecer as características dos alumnos e fomentar o establecemento dunha infraestrutura que facilite as actividades educativas. Estes servizos [complementarios] completan, pero sobre todo, posibilitan unha educación integral que, sen o seu apoio, serían difíciles de conseguir”* (Tojo e Leis (2002: 75). Inciden estes autores na relevancia que o comedor escolar ten e terá na promoción de hábitos de saúde nutricional nos nenos e nenas, máxime cando as oportunidades de comer en familia vanse reducindo ó tempo que se incrementa a posibilidade de dispoñer dos cartos que permiten elixir, mercar e consumir os alimentos que se desexen.

Importancia real do significado e cometido dos comedores escolares no fondo, pero moi relativa na forma. Do primeiro é mostra o proxecto de “Desenvolvemento de programas de prevención e intervención nutricional na escola e de asesoramento nutricional nos centros docentes públicos: comedores escolares” levado a cabo en Galicia polo Dpto. de Pediatría do Hospital Clínico Universitario–Universidade de Santiago de Compostela segundo a proposta da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, do que se da conta na publicación de Tojo e Leis (2002). Unha mirada á realidade serve de contraste ás afirmacións, toda vez que o peche inexorable de comedores escolares é un feito parello ó incremento notable da demanda deste servizo por parte de moitas familias, e derivada fundamentalmente dos desaxustes horarios entre ocupacións laborais e os ritmos escolares.

Diante da ausencia de respostas por parte da Administración educativa, agroma a intervención decidida das Asociacións de Nais e Pais de alumnos (ANPAs) de centros públicos que pon en marcha servizos de comedor mediante empresas de catering. Esta iniciativa veu solucionar o xantar dos nenos e nenas que, ben pola distancia entre o centro e o domicilio, ben pola

imposibilidade de compaxinar os horarios dos centros e os laborais dos pais, precisan ser atendidos nos colexios.

A esta iniciativa o movemento de pais e nais vai sumando outras no intento de compaxinar as necesidades sociais e a oferta de atención dos centros escolares; tal é o caso do horario de “madrugadores”³, que incorpora a posibilidade de atención antes de comezar a xornada escolar á primeira hora da mañá e inclúe o servizo de almorzo. Estas iniciativas son, sen embargo, cuestionadas (Tonucci, 1997) polo que supoñen de face recaer nos horarios dos nenos situacións ás que debería buscarse solución por outras vías, por exemplo a sindical. Tonucci lamenta a ausencia de propostas a este respecto, que poderían ir na liña de *“ter pedido ós nosos sindicatos que modificasen os convenios laborais, de xeito que se nunha familia hai un neno que vai á escola, un dos pais puidera facer flexible o seu horario de traballo e entrar despois do comezo das clases. Non sei se sería posible conseguilo, pero... non o intentamos e nin sequera paráramos a pensalo”* (ibid.: 29).

Os comedores escolares que se xestionan na actualidade baixo a responsabilidade das Asociacións de Pais e Nais, xorden cun concepto diferente dos promovidos no seu día pola Administración, concibidos na maior parte das ocasións como outra das obrigas do centro, e polo tanto moi sometidos á lóxica da organización escolar. Agora nacen de empresas contratadas especificamente para realizar esta función; unicamente esta función. Empresas que compiten na planificación de ofertas dun tempo de mediodía no que se combinen as necesidades de alimentación e pausa para descanso e lecer; empresas que contratan persoal especificamente para este labor, que conta ademais cun menor número de usuarios, favorecedor dunha atención máis individualizada e próxima. Propostas que parten doutros conceptos e ritmos no tempo de xantar. Se a institución escolar camiñase verdadeiramente no mesmo sentido que as demandas sociais, o tempo de

³ A Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña iniciou experimentalmente no curso 2003-2004 a iniciativa **Madrugadores** para escolares de Educación Infantil e Primaria do concello de A Coruña. Defínese na memoria de actividades 2003-2004 da Federación, como un programa de prestación de servizos de protección, vixilancia e servizo de almorzo ós escolares. Ten como obxectivo dar resposta ás necesidades familiares derivadas do desfase existente entre horarios escolares e laborais, garantindo a atención dos nenos e nenas por persoas debidamente cualificadas.

mediodía debería incorporarse ó quefacer cotiá do centro e desenvolverse baixo a tutela da Administración Educativa e a responsabilidade (que non a obriga laboral) do equipo directivo do centro, pero contemplando os parámetros de calidade que lle son esixibles. Evidentemente, baixo a responsabilidade de profesionais cualificados, ben a través de profesorado que asuma este labor e polo tanto se vexa liberado doutras tarefas, ben mediante a incorporación doutros profesionais.

A modo de exemplo do funcionamento dos comedores escolares xestionados polos pais e nais das asociacións –é dicir, voluntarios– pode salientarse o caso da cidade de A Coruña. Nesta cidade a Federación Provincial de APAs de Centros Públicos ven xestionando este servizo desde o curso escolar 1998-1999. Centrarémonos en ofrecer os resultados da última memoria de que se dispón na Federación, a Memoria Comedor Escolar 2002-2003. Na mesma recóllese que nese curso prestouse este servizo en 22 centros públicos da cidade, cun total de 888 usuarios, dos que 691 foron da modalidade de fixa e 197 na denominada fixos-descontinuos, cunha media de comensais por centro dun 40,36% da matrícula. Esta media de usuarios por colexio ven experimentando unha progresión positiva, claramente indicadora da necesidade e apoio ó servizo: 22,48% no curso 2001-2002; 34,52% no 2002-2003.

Os comedores funcionan de outubro e maio, pero dando prestación tamén nos meses de setembro e xuño, cando se reunían un mínimo de 15 comensais.

As modalidades permiten un gran acomodo das diversas situacións e necesidades familiares. Contémplanse as posibilidades de ser “fixo todo o mes”, fixo-descontinuo de “un día”, “dous”, “tres”, “catro” ou mesmo “esporádicos”, con diferentes prezos en cada caso que oscilan entre os 80,15 € do “fixo todo o mes” ós 4,70 € por menú do “esporádico”.

O persoal do servizo de comedor establécese segundo a ratio de 1 camareiro por cada 40 comensais e 1 monitor por cada 22 usuarios, sendo a progresión de monitores a partir desta cifra en tramos de 15 en 15. Na contratación da empresa que desenvolve o servizo esíxense desde a FAPA garantías de profesionalidade, que por outra parte se reforza tradicionalmente desde a Federación con xornadas e seminarios de formación. No curso escolar

2002-2003 organizáronse para o persoal dos comedores os seguintes seminarios e xornadas:

- Comedores escolares: educación en valores e cooperación.
- Primeiros auxilios e dinámicas para incidencias.
- Dietética e nutrición infantil.

O material empregado é o mesmo que se pode utilizar en calquera fogar: pratos de louza, cubertos de aceiro inoxidable e vasos de cristal.

A tipoloxía dos alimentos proporcionados responde netamente á denominada “comida de mercado ou estacional”, intentando sempre un equilibrio –aínda que inestable– entre as apetencias e gustos infantís e a nutrición equilibrada.

Considérase prioritario manter unha coordinación coa familia para salvagardar os niveis de calidade e variedade na nutrición, polo que os pais e nais reciben información detallada dos menús mensuais que permitan unha mellor planificación das diferentes inxestas no día, semana e mes.

Ó longo do mes de setembro realízase unha campaña de difusión da iniciativa baixo a denominación “Comedores Escolares Colexios Públicos”, colocando carteis nos autobuses urbanos, establecementos comerciais, centros escolares, etc. entrégase a tódolos alumnos dos colexios con este servizo un tríptico informativo e adhesivos onde se recollen tódalas súas prestacións.

Con fins formativos editáronse ademais catro tipos distintos de carteis sobre os temas base do comedor escolar: hixiene, bos costumes na mesa, nutrición e educación en valores e cooperación. Estes carteis enmarcados decoran as salas dos comedores escolares e distribuíronse entre os centros para poder ser utilizado como material de apoio nas aulas no tratamento dos temas transversais. Neste mesmo sentido editáronse oito fichas distintas para seren empregadas polos monitores de comedor reforzando os temas indicados.

Finalmente recollemos unha interesante información da memoria de Comedores da FAPA de A Coruña: a idade dos usuarios. Vense constatando

que o tramo de maior demanda é o de menor idade, e vai decrecendo a medida que esta se incrementa. No curso 2002-2003 un 42% do total de usuarios eran alumnos de Educación Infantil, un 24% correspondían ó 1º ciclo de Educación Primaria, un 21% ó 2º ciclo deste nivel, e un 13% o último ciclo. Aínda máis, os comensais de 3 anos representan o 12%, en tanto que os de 12 anos son só o 2 por cento.

Vimos de referirnos a unha proposta de comedores escolares xestionados por Asociacións de Nais e Pais, con grande vontade e interese en conseguir neles un funcionamento óptimo, pero que sen dúbida non están exentos de críticas e problemas no día a día do seu funcionamento. Fernández Enguita (2001b: 98) expón algúns dos problemas máis comúns:

- Económicos: sendo un servizo barato, non son a opción máis económica para familias de escasos recursos, tanto menos canto máis fillos teñan.
- Infraestruturais e organizativos: o servizo ofrecido non sempre é axeitado, xa que en ocasión hai que facer quendas, desprazamentos a colexios próximos, ás veces pouca calidade de dietas, presentación, problemas de hixiene, contextos pouco acolledores e atentos para alumnos con problemas de alimentación...
- Relativos ó tempo de ocio: o tempo libre previo e posterior á comida, non sempre reúne as condicións axeitadas en canto a espazo físico, posibilidades de descanso, equipamento, etc.; tamén se constatan deficiencias en canto á oferta de actividades, e en relación á preparación e motivación do persoal ó seu cargo.

Recapitulando, cabe dicir que as pautas de socialización familiar relativas á alimentación infantil, estanse progresivamente modificando como consecuencia de notables cambios en factores ambientais, entre os que se sinala como relevante o apresurado ritmo temporal que se nos impón ou no que nos deixamos envolver. O tempo e o seu uso condiciona a elección de alimentos –aqueles que se coman máis rápido e con menos cuestionamento–; selecciona a

compaña –segundo as horas reunirase parte da familia, a totalidade da mesma, ou os nenos comerán solos–; marca o lugar onde comer –na casa, no comedor escolar–... E non podemos esquecer que este ritmo temporal familiar ten na xornada escolar, un dos seus determinantes máis relevantes.

1.5.2. O tempo de libre disposición na infancia

O tempo libre dos nenos e nenas debera, ante todo, responder ó cualificativo que o enmarca: libre; ser uns momentos pouco suxeitos ós ritmos e presións horarias, e con contidos decididos primordialmente polos propios pequenos en función de intereses e motivacións persoais que posibilitaran, no fundamental, o logro das “tres D” sinaladas por Dumazedier (1964); estas son descanso, diversión e desenvolvemento persoal:

- *Descanso*, como compensación á fatiga física e psíquica producida polo traballo escolar.
- *Diversión e recreación*, como satisfacción de afeccións e facultades creadoras en función dos propios intereses.
- *Desenvolvemento persoal*, coa participación noutros ámbitos, coa adopción de actitudes activas no marco de novos aprendizaxes e tarefas, integración en outros grupos, participación activa en actividades diferentes, etc.

Cuenca (2000: 302) subliña a importancia que estas funcións teñen para os nenos e nenas, ós que lle corresponde vivir nun “*contexto de reclusión crecente*” como consecuencia do incremento da escolaridade obrigatoria. Destaca a vivencia do ocio como espazo imprescindible de autoformación e desenvolvemento toda vez que “*os xoves españois son, ante todo, uns intensos consumidores de escola... viven reclusos nestes centros durante quince anos, constreñidos ó abandono da liberdade que implica a condición de alumno, impelidos á asiduidade, cun horario escolar próximo ás cincuenta horas, en condicións frecuentemente de mediocridade de instalacións, agobiados polo peso engadido do transporte escolar e sometidos a humillacións e inxustizas da*

vida escolar... a reclusión escolar fai que, a miúdo, se esqueza que o ocio é un necesario contrapunto da vida escolarizada”.

Lonxe destas consideracións, o tempo libre dos nenos e nenas devén frecuentemente nun incremento das presións sobre os horarios cada vez máis recargados de actividades complementarias, o que supón en ocasións unha excesiva sobrecarga para o alumnado.

Tonucci (1997) comenta que noutras épocas o tempo dos pequenos dividíase entre o formal da obriga –escola, deberes...– e o informal do pracer; este era o tempo de xogo que eles administraban autonomamente hoxe desaparecido, en virtude de dúas principais causas: os perigos da rúa –eu diría a percepción que dos mesmos temos os maiores, e a escasa belixerancia na defensa dos dereitos dos máis pequenos–, e a mellora das condicións económicas que permiten *“regalar ós fillos a matrícula en moitos dos cursos e actividades vespertinos”* (ibid.: 62). Fernández Enguita (2001b) agrega outra valoración fundamentada na interiorización e seguimento por parte de moitos pais e nais –esencialmente os de clase media funcional con grande fe no valor dunha boa educación para o futuro dos seus fillos– do propio discurso da escola, arredor da importancia de determinadas áreas, que sen embargo a propia institución non resolve satisfactoriamente: a relevancia crecente atribuída ás linguas estranxeiras, informática, capacidades artísticas ou as deportivas, fan que moitos pais acaben por *“organizarse a súa propia educación integral, ben sexa recorrendo ó lote... ofrecido pola ensinanza concertada, unha xornada prolongada con actividades diversas, ben articulándose o seu propio apaño (o seu mix) de ensinanza pública máis actividades extraescolares privadas”* (ibid.: 15).

Por outra parte, non resulta infrecuente o conflito entre os estilos pedagóxicos das actividades académicas e non académicas, que pode devir nunha insatisfacción crecente respecto da escola. Convén non esquecer tampouco, que poden supoñer un novo factor de discriminación, se non se garante a igualdade de oportunidades no acceso a diferentes opcións para o lecer, o desenvolvemento, a recreación, para tódolos nenos e nenas independentemente da súa condición socioeconómica e/ou lugar de residencia. Máis aínda, as actividades complementarias son particularmente importantes

para quen ten escasas oportunidades educativas nos seus contextos familiares e sociais. E sabemos das dificultades nestes logros: non só non está garantido o acceso en igualdade de condicións, senón que en liñas xerais, quen máis o precisaría é que menos acode a este tipo de actividades.

1.5.2.1. Xogar, case unha dificultade

Opinaba o filósofo francés Montaigne que o xogo é a actividade máis seria do neno, seriedade que cabe entender como prioridade por ser primordial na vida e desenvolvemento. O xogo facilítalles as aprendizaxes máis importantes sobre as que deberán construírse os coñecementos sucesivos, permitindo comezar a enfrontarse por un mesmo á complexidade da vida. Sinala Tonucci (1997: 37) que xogar “*significa recortar cada vez un detalle deste mundo: un detalle que comprenderá a un amigo, os obxectos, as regras, un espazo que ocupar, un tempo que administrar, riscos que correr*”. Asimila o autor o xogo libre e espontáneo da infancia ás experiencias máis elevadas e extraordinarias dos adultos, tales como a investigación científica, a arte... polo que supón de autonomía, de enfrontar o propio risco e experimentar a satisfacción do problema resolto. Compáraas coas propostas educativas, das que indica que aínda que necesarias, móvense nun nivel máis baixo e menos estimulante, polo que acaban por ser menos produtivas.

Pero as características da vida actual van restando paulatinamente as posibilidades de xogar para os nenos e nenas: cada vez teñen menos oportunidades tanto pola escasa disposición de tempo –sobrecarga horaria de outras actividades– como pola restrición de espazos. Xa non se pode xogar libremente en calquera lugar; a cidade especializa a utilización dos espazos, e tamén destina lugares específicos para que as nenas e nenos xoguen, aínda que non coa proliferación precisa de equipamentos que permitan o uso público en tempo de ocio (Consell da l’Audivisual de Catalunya, 2003). O maiormente dispoñible son parques afastados dos domicilios, ós que en moitas ocasións só se pode ir acompañados de adultos que, en certa medida, deciden a que se ten que xogar (indican que elementos deben instalarse nestes lugares) e como

facelo (permanecen atentos controlando o xogo), perdendo polo tanto a liberdade imprescindible que o debera caracterizar.

Son moi interesantes os proxectos co título “A cidade dos nenos” que arredor deste tema se desenvolveron nos concellos de Fano (1991) e Palermo (1995), promovidos por Tonucci, que contemplan a apertura dun laboratorio municipal para o estudo, proxección e experimentación de cambios na cidade, adoptando como parámetro das medidas a tomar as necesidades das nenas e nenos. Trátase, en definitiva, de rescatar ós pequenos da súa reclusión nos domicilios, promovendo nas cidades medidas de toda índole para facelas máis vivibles para nenas e nenos; e con eles, sen dúbida para outros cidadáns fráxiles, como os anciáns.

Porque esta é a realidade. Os nenos están cada vez máis confinados nas propias casas, medrando dentro delas moitas veces sós, arroxados nos brazos sempre dispostos a acollelos da televisión e doutros medios audiovisuais, e impedíndolle facer o que mais lles gustaría: xogar cos amigos. Estudos de diversa índole confirman esta preferencia. O propio Tonucci (1997) cita o realizado por Oliverio Ferrari en 1995, quen constata que a inmensa maioría dos nenos poñen no primeiro posto dos seus desexos xogar cos amigos, sinalando en segundo lugar, pero a moita distancia, a televisión. Abondaría con *“buscar o maneira de que os nenos podan saír, encontrarse e xogar xuntos, e teremos resolto tamén este grave problema educativo”* (Tonucci, 1997: 66). Anderson e Wilkins (2000: 37) insisten nesta mesma idea, en referencia ós medios audiovisuais en xeral, dos que indican que serven de entretemento cando non se teñen a man nin amigos nin veciños, porque sen dúbida, *“o maior regalo que podemos facerlle ós nosos fillos é permitirlles, animalos e brindarlles oportunidades para xogar”*.

Os resultados do traballo realizado por Muñoz e Pedrero (1996) arredor das condutas infantís diante da televisión cunha mostra de nenos de entre 9 e 13 anos de Zamora e Salamanca, confirman o xogo no primeiro posto da escala de valores das pequenas e pequenos. Postos na díxuntiva de dedicar o seu tempo libre á TV, ós seus pais e irmáns, ós seus amigos, á lectura, a escoitar música ou a saír de viaxe, un 88% maniféstase disposto a abandonar a televisión para

saír a xogar cos seus amigos e amigas, sendo a porcentaxe superior (90%) entre o grupo de 9 a 11 anos.

1.5.2.2. As actividades extraescolares, entre a obriga e o lecer

As actividades extraescolares constitúen un elemento central no tempo de libre disposición e teñen sido historicamente asunto de debate, tanto por cuestións relativas á responsabilidade da súa planificación, organización e xestión, como polas características e cualificación do persoal encargado do seu contido e desenvolvemento.

Cinco son as razóns nas que Fernández Enguita (2001b: 90) fundamenta a importancia das actividades extraescolares. Delas, catro derivanse da insatisfacción coa escola:

1. A súa contribución a un desenvolvemento persoal máis completo e integral. Aprendizaxes e prácticas fundamentalmente expresivas tan necesarias coma insuficientemente atendidas na escola: artísticas e deportivas.
2. Nelas poden atoparse aprendizaxes máis instrumentais e relacionados coa incorporación ó mundo do traballo e á súa evolución, tamén deficientemente incorporadas á escola (linguas, informática...).
3. Enchen e desafían as ganas de aprender dos nenos que a escola non satisface.
4. Representan un elemento de liberdade fronte ó racionamento obrigatorio que supón a escola, nas que os nenos poden facer valer as súas inclinacións, preferencias...
5. Para as familias son unha forma de manter ós nenos entretidos e baixo custodia, cando a escola os envía a casa demasiado pronto en relación ás necesidades, posibilidades ou preferencias destas. Enguita denomina a este o *motivo maldito*.

Cuenca (2000) valóraas como accións formativas que tratan de facer realidade a proposta “a vida educa” de Pestalozzi, Spranger ou a Escola Nova.

Considéraas como magníficas ocasións para disfrutar de experiencias gratificantes de tipo cultural, deportivo, festivo, lúdico, turístico...

No tocante ás responsabilidades de planificación, organización e xestión, hai dez-quinze anos eran un asunto case exclusivamente baixo a dependencia das ANPAS, que enxeñaban recursos practicamente inexistentes, para proporcionar ós cativos un tempo libre máis ou menos organizado e planificado. Labor inxente, ingrato, asentado na voluntariedade de persoas e grupos sen cualificación nin formación neste ámbito, con moitas eivas na súa xestión (mesmo incorrendo permanentemente en ilegalidades en relación á contratación e pago de monitores, seguros...), e que curiosamente chegou a converterse en moeda de cambio para poder optar a unha modificación na modalidade de xornada escolar: sen Plan de Actividades Extraescolares, non se concede o cambio de xornada. Así, a promesa de expansión das actividades extraescolares poñéndoas ó alcance de todos, veu sendo lugar común nas diferentes propostas de xornada única, pero o acontecido na realidade non sempre coincidiu co que se agardaba xa que *“na maioría dos casos as superofertas iniciais quedaron en nada... o problema é que, en calquera caso, a gran maioría dos colexios foron baleirándose polas tardes e a oferta de actividades neles foise estreitando en consecuencia”* (Fernández Enguita, 2001b: 92).

Actividades nas que a Administración educativa amosa unha inhibición tanto en cuestións relativas á súa planificación como ó seu financiamento. Actividades nas que os equipos directivos e profesorado nunca se implicaron, nin en labores de asesoría, nin moito menos no seu desenvolvemento; simplemente utilízanse as instalacións dos centros, e aínda así nin todas, nin con facilidade. Actividades que só timidamente contaron co respaldo de algunha Administración Local, a pesar de que existira algunha máis que loable e notoria excepción como a do concello de A Coruña, que desenvolve desde o ano 1996 unha interesante proposta a través dos convenios asinados coa Federación Provincial de APAS de centros públicos⁴. Na actualidade asistimos

⁴ A Federación de APAs de Centros Públicos da Coruña xestiona mediante un convenio de colaboración co concello de A Coruña un programa denominado **“Descubrir o ocio”**, dirixido a nenos e xoves de centros públicos da cidade. A proposta actual xurde da evolución de diferentes iniciativas emprendidas por ambas institucións desde o ano 1996 e concrétase na oferta en

á expansión de iniciativas municipais que apuntan a unha maior sensibilidade e atención á cobertura con criterios de calidade do tempo de lecer dos pequenos cidadáns.

A evolución social na consideración deste tempo como un elemento de primeiro orde na calidade de vida das persoas, impulsou notablemente –ó mellor foi á inversa– o mercado de servizos neste ámbito. De aí que o marco de referencia para o tempo de libre disposición, estea cada vez máis fóra que dentro dos edificios escolares. Evidentemente un grupo de pais e nais voluntarios e sen cualificación nestas lides, nada teñen que facer –nin deben na nosa opinión– á hora de competir con empresas especializadas para o tempo de ocio. Sinala Fernández Enguita (2001b: 95) que se trata dun florecente sector de academias, conservatorios, polideportivos, etc., con magníficas instalacións, materiais de última xeración, persoal especializado, ás veces con acordos internacionais para a expedición de certificados... cos que non pode competir ningún centro público. En definitiva un marco idóneo para a clase media, pero no que *“en contraste, un importante sector da poboación que valora menos esta oferta, que tal vez non estea en condicións non xa de acceder a ela, senón tampouco de aproveitala, viuse sometido a unha fórmula que só pode prexudicarlle. Pero estes levantan menos a voz”*.

En relación o contido das mesmas, non é desatinado describilas como unha miscelánea na que cabe de todo:

centros públicos de Educación Infantil e Primaria e Institutos de Educación Secundaria das propostas “Luditarde” e “Deporte no centro”. “Luditarde” está dirixido a alumnos de 2º ciclo de Educación Infantil e Primaria e está integrado por un bloque de actividades conectadas a un centro de interese urbano ligado a temas transversais (educación vial, para a paz, para a saúde, medio ambiental, cívica...) a partir dos que se desenvolven os distintos contidos: dinamización teatral, animación á lectura, xadrez, producións plásticas, música, actividades motrices, deportivas, informática. Desenvólvese durante o curso escolar, de luns a venres entre as 16 e as 18 horas. Durante o curso 2003-2004 participaron 45 educadores (titores de grupos, especialistas, animadores socioculturais...) que levan a cabo a elaboración e desenvolvemento da programación e proxectos do programa. “Deporte no centro” ofrécese a tódolos alumnos a partir de 2º ciclo de Educación Infantil ata Educación Secundaria Post-obrigatoria; ofértanse actividades físico-deportivas en horario de dúas horas semanais alternas que se poden incrementar unha hora máis para encontros e competicións intercentros. No curso 2003-2004 participaron 46 educadores cualificados en cada modalidade deportiva.

- Actividades que reforzan, compensan ou anticipan aprendizaxes específicos de áreas curriculares (idiomas, plástica, música...).
- Actividades que suplen carencias curriculares (pintura, modelado, expresión dinámica, informática...).
- Actividades de moda nun determinado momento (jazz, judo, aerobic, sendeirismo).

O certo é que as actividades extraescolares da escola atópanse no centro mesmo de importantes cuestións educativas por resolver de cara a articular un proxecto formativo integral e compensatorio, debendo superar, cara este fin, un pasado enmarcado por características como:

- Falla de coherencia interna en relación á planificación, xestión, desenvolvemento.
- Falla de articulación co Proxecto Educativo do Centro.
- Inadecuación ó contexto e ás necesidades do alumnado.
- Improvisación e carencia de recursos materiais e humanas.

No noso traballo dedicouse un bloque específico do cuestionario aplicado ó alumnado a indagar sobre esta cuestión, toda vez que existe unha crenza xeneralizada na mellora das actividades extraescolares como un dos beneficios máis salientables no cambio de xornada partida a xornada única. De feito, o incremento da participación en actividades é un dos argumentos máis utilizados por parte dos pais e profesores, tanto en Galicia como noutros contextos do Estado. Contrastamos no noso traballo empírico as luces e sombras desta argumentación.

Capítulo 2. Dos tempos sociais ós tempos escolares: A xornada escolar no proceso de socialización infantil

Neste capítulo queremos aproximarnos a unha das cuestións que, na nosa opinión, mellor poden definir os modos de vida e os conflitos intra e interpersoais das sociedades desenvolvidas, das sociedades do norte económico: a conquista do tempo. A definición, distribución, medición, conciliación, dispoñibilidade, emprego, aproveitamento... das temporalidades, son factores de primeiro orde nos marcos social, familiar e educativo –particularmente na escola–.

Abordamos en primeiro lugar unha breve evolución histórica do concepto tempo e das modificacións na súa organización e uso, en tanto que feitos transcendentales que se vinculan coa reiterada crise de valores na que vivimos. Binomio “tempo-crise de valores” do que non temos certeza sobre que elemento actúa como causa e cal como consecuencia, pero que está a xerar unha conflictividade que progresivamente reclama unha acción conciliadora á que non poden ser alleos os poderes públicos.

E nun marco temporal en mutación que transita por camiños de heteroxeneidade e flexibilidade, observamos o reduto escolar mergullado nunha burbulla organizativa e conceptual anacrónica, que non satisface a ninguén, pero instalado nunha dinámica reticente a outras modificacións temporais que non sexan, no caso español e galego, as do reagrupamento dos fragmentos horarios dunha xornada escolar nunha ou dúas sesións diarias. Non parecen observarse nin na Administración educativa, nin nos axentes da institución con maiores posibilidades ó respecto, o profesorado, iniciativas que repensen a globalidade dos tempos escolares, e do conxunto dos tempos educativos dos nenos e nenas. Isto, a pesares das evidencias científicas que sinalan a urxencia de experimentar outros tempos máis acordes as necesidades físicas, psicolóxicas, intelectuais e sociais dos máis pequenos.

2.1. Sociedades a contratempo. Novos conceptos, prácticas e conflitos do tempo

Vivimos un tempo que desbordou os límites que o circunscibían ós cálculos dos reloxos, tanto nas regularidades convencionais da vida das persoas –horarios totalmente flexibles e arbitrarios– como nas biolóxicas, superando ás ata hai pouco coñecidas como leis da natureza. O control sobre o tempo e as súas consecuencias permite hoxe ter descendencia en “tempos vitais” impensables ata hai nada, ou superar o ciclo estacional para comer vexetais e froitos en calquera época do ano. Nin o tempo meteorolóxico parece atender xa a ritmos que se consideraban case inalterables.

Sinala Margalef (2001) como os cambios na dimensión temporal trouxeron innumerables beneficios á vida moderna converténdose o tempo nun prezado ben, nun valor en alza estimado como poderoso factor de produción e riqueza. Pero tamén veñen acompañados de custes, nos que moitas veces non temos “tempo” de pararnos a pensar: redución das oportunidades de reflexión e relaxación, precipitación na toma de decisións, incremento de estrés en todo tipo de idades e persoas, xerando un crecente cuestionamento das súas concepcións e prácticas que provocan *“cambios nas relacións interpersoais, nos modos tradicionais de interacción e comunicación, en intereses e expectativas...”* (ibid.: 243). Temos transformado case todo en tempo: as compras, os sentimentos, as aprendizaxes, os desprazamentos, as atencións e coidados, as celebracións... todo ten adxudicado unha cota temporal que nos impide darlle a cada parcela da vida o que sería desexable, senón estritamente o que decidimos concederlle en función dunha distribución na que case sempre perden os afectos. Unha distribución con base na eficiencia, na funcionalidade e racionalidade, na rapidez que nos leva a vivir, en definitiva, enfermos de tempo. As nosas vidas frágmentanse en innumerables anacos que devoramos compulsivamente nun intento da gañarlle porcións ó reloxo, para novamente fraccionalas. Expresan moi acertadamente este pensamento Aguinaga e Comas (1997: 10) cando anotan que *“as civilizacións históricas non tiñan máis que un tempo absoluto, propio e definitivo, pero Occidente descubriu, coa modernidade, a variabilidade dos tempos, e pensou que isto lle axudaría a organizarse mellor... cálculo equivocado”*.

Esta fragmentación enfermiza é segundo Cardús (2003) o símbolo da era que vivimos; é a crise da nosa época que veu substituír ós conflitos interxeracionais de vinte anos atrás; agora o conflito é horario, e preséntase individualmente no intento de conciliación entre as esixencias de resposta ás expectativas laborais, ós compromisos domésticos e familiares e ó desexo de autonomía persoal expresado na dispoñibilidade de tempo libre. Conflito de difícil resolución se o que se pretende é definir “bos horarios” para formas de vida “patolóxicas” nas que o malestar é expresión da propia maneira de vivir. En definitiva, o paradoxo de querer definir un “bo horario” para unha sociedade que semella non querer ningún.

2.1.1. A organización do tempo como expresión socio-cultural

Ten sido reiteradamente sinalado que a organización do espazo e o tempo, en canto construción social, difiren notablemente nos grupos humanos, e son ademais mostras inequívocas de esencias, crenzas, sentimentos e tradicións que denotan a enorme diversidade de estilos de vida (Husti, 1992; Ramos, 1992; Aguinaga e Comas, 1997; Gil, 2001; Cardús, 2003; Caride, 2003). O tempo e a súa medición tamén responden a convencións que están lonxe de atender a criterios únicos, ofrecéndose unha gran variedade intercultural; unha diversidade que pode ser obxecto de comparación, pero non de vida, pois só nos corresponde vivir o tempo propio da nosa cultura. Convertemos en real un tempo que é ideal, delimitando o seu fluxo en sistemas de signos medibles con aparellos e, polo tanto, *“suxeito a erros de medición e incongruencias diversas, entre as que cabe destacar a existencia de diverxencias na calidade dos tempos”* (Aguinaga e Comas, 1997: 21); entendemos como real o tempo que aprendemos a percibir como vivido en función do procesamento da temporalidade propio de cada sociedade. Neste sentido Cardús (2003: 215) sinala que nas reflexións sobre o tempo realizadas desde as Ciencias Sociais dáse por suposto que estamos diante dunha realidade obxectiva, aínda que en compensación, introdúcense factores subxectivos para explicar a diversidade de interpretacións; e todo isto cando *“o paradoxo é que a física xa sabe que o tempo non existe, que non hai máis tempo que o social, pero as ciencias sociais aínda cren que Newton tiña razón”*. Obviando esta

circunstancia, fanse interpretacións do tempo moi variadas –como a do “capital tempo” por exemplo, moi útil na revolución industrial, pero anacrónica nun mundo que chegou ó límite da súa capacidade. En coherencia con estas interpretacións, Cardús considera que son visións parciais con dificultades *“extracientíficas en recoñecer que o tempo social refírese a aquel constructo abstracto que permite as manobras e os discursos lexitimadores da identificación, a distinción a apropiación e a manipulación máis idóneas para o cambio social, mantemento da estratificación social e a lexitimación do poder político”*.

2.1.2. A perspectiva socio-histórica do tempo

A evolución social do tempo é descrita nunha perspectiva histórica por Gil (2001) en tres grandes etapas, estando na actualidade nas portas da cuarta, dominada polo inmediato. Sinala como nas sinxelas sociedades preagrícolas a sincronización de comportamentos podía realizarse só con interaccións directas que se tornaron insuficientes unha vez aparecidas agricultura e gandería; estas deron lugar a unha complexidade social que precisou de reloxos e calendarios para coordinar secuencias laborais a distancia. Posteriormente, co xurdimento das cidades, a vida social organizouse nunha estrita división do traballo –agricultores, artesáns e comerciantes– que coordinan os seus comportamentos mediante calendarios litúrxicos. Na Revolución Industrial a organización natural de ciclos estacionais da sociedade agrícola substituíse por outra máis artificial onde o control social do tempo pasou a ser automático, coordinándose as condutas con reloxos individuais e, sobre todo, a través da propia organización social nun ideal de tempo autorregulado. Na sociedade do coñecemento e a información, na sociedade-rede, este ideal en vez de máis próximo está cada vez máis afastado, por canto o risco e a incerteza están tan presentes que limitan a sincronización de comportamentos, tornándose moi complicada a súa coordinación social. Vivimos coa impresión de que non hai futuro, de vivir ó día, no que Gil (2001: 18) denomina *“unha extrema volatilidade social... que esixe cambiar a propia traxectoria ó compás do imprevisible cambio de circunstancias”*.

Imprevisibilidade que contrasta, en opinión de Cardús (2003), coa relativa orde social horaria da sociedade industrial posterior á Segunda Guerra Mundial, asentada nuns criterios progresivamente modificados co xurdimento da sociedade de consumo a partir da década dos 70 do pasado século. Eran:

- Estrutura familiar nuclear clásica;
- Actividade laboral produtiva de predominio industrial con horarios e localización espacial rixida centrada no home;
- Dedicación ás responsabilidades reprodutivas e de coidados atendidas pola muller;
- Unha escola cos horarios adaptados –e practicamente idénticos– á lóxica industrial.

Fronte a estes criterios a nova cultura incidiu na transformación das pautas de comportamento a favor da igualdade de dereitos homes-mulleres, coa incorporación lenta pero irreversible desta ó mercado laboral. Tamén o crecemento progresivo do sector servizos xunto cos avances tecnolóxicos, cambiaron desde as formas de produción ata as de relación interpersonal. Sinala Cardús (2003: 31) como “*desde entón as tensións entre familia, traballo e organización escolar foron crecendo a ritmos diversos*”, segundo foran as características do Estado do Benestar en cada país, dos sectores industriais da zona, do desenvolvemento dos servizos de atención ás familias, etc.

O certo é que inicialmente o tempo non foi preocupación da Socioloxía; considerouse un asunto menor ata os 90 en que se converteu nun tema tanto científico como de Filosofía Política. Apuntan Aguinaga e Comas (1997) que cando comeza a abordarse faise desde a idea dun tempo relativo, dunha construción social particular que permitía medilo e delimitalo cronoloxicamente, pero á vez, búscase na Física, Relixión, Filosofía e na propia sociedade un “sistema do tempo” único e determinista, cunha etiqueta de “natural” que lles permita analizar, describir, manipular e ordenar unha categoría precisa do tempo; é dicir, unha forma de identificar un tempo único sen alternativas. Trala Segunda Guerra Mundial incorporáronse nos estudos sobre o tempo os de audiencia de medios de comunicación, encontrando

finalmente un tema que experimentou un notable desenvolvemento, polo menos desde finais dos 70: o uso diferencial do mesmo entre mulleres e homes, así como a planificación de políticas de igualdade entre ambos xéneros. Nos anos 90 comeza a ser un tema relevante, suscitándose diversas polémicas arredor desta cuestión. A partir desta década, ademais de quebrarse as bases cosmolóxicas desde a Física Teórica, aparecen unha serie de cambios sociais e culturais que poñen de relevo o tema da súa organización social. Ó respecto da mesma, e reiterando a súa natureza como unha construción social, entende Cardús (2003: 218) que só se poden analizar as diferentes temporalidades desde a globalidade, subliñando que *“a singularidade das temporalidades non reflexa tempos distintos senón usos distintos, cada un dos cales funciona como un significante, do mesmo tempo”*. Por isto, na súa opinión, a investigación neste ámbito debería incluír aspectos como:

- A distribución da secuencia de actividades que permiten describir a vida cotiá e os estilos de vida dos diferentes grupos sociais.
- A distribución desigual do tempo en relación ás diferentes tipos e formas de estratificación social.
- Os efectos que os procesos de racionalización de actividades e as intervencións institucionais e mediáticas producen no uso alternativo do tempo.
- A análise da dimensión temporal nos procesos históricos e de cambio social.
- Configuración das distintas concepcións do presente, do pasado e do futuro, do tempo vivido, así como a forma de medir o presente en cada sociedade.
- Os mecanismos que posibilitan as regularidades no ritmo de vida social.

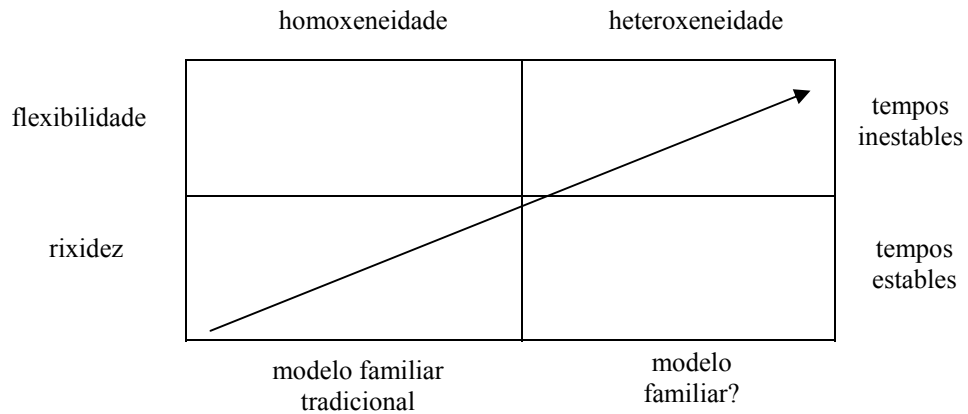
2.1.3. Cambio social e emprego do tempo

Unha cuestión controvertida respecto da análise do tempo e os cambios sociais é a da causalidade, interacción ou direccionalidade entre dúas cuestións: ¿o cambio de valores subxacente ó cambio social ten como consecuencia unha modificación na xestión e uso do tempo? ou pola contra ¿é o cambio no uso do tempo quen xera novos valores incidentes no cambio social?. Aguinaga e Comas (1997) e Lasén (2000) avogan pola primeira opción, incidindo en que o cambio social maniféstase no desfase entre os tempos do pasado e do presente, na maneira de deconstruír o tempo; os cambios na súa distribución son sinais do cambio social acontecido. É a evolución social quen permite explicar as temporalidades, e non á inversa.

Pola contra, para Cardús (2003) os principais conflitos sociais expresáranse en fenómenos de desorde temporal amosados en termos de crises de valores. Na súa opinión, o conflito de modelos de organización temporal, ou incluso a ausencia dos mesmos, representan crises e cambios na xerarquía de valores que atribuímos ós diferentes aspectos que constrúen a nosa existencia. É dicir, a crise de valores sobrevén como consecuencia dunha modificación ou inexistencia da estruturación das temporalidades. En palabras do propio Cardús (2003: 12) *“non é que a ‘crise de valores’ sexa a causa do conflito horario, senón todo ó contrario: a crise de horarios á que aboca o conflito de tempos sociais propia das formas de organización da sociedade actual, é explicada en termos de ‘crise de valores’. Polo tanto, é preciso desfacer a ilusión de que é un cambio de valores o que resolvería o conflito, senón que, en todo caso, é a resolución do conflito o que desfaz a impresión de ‘crise de valores’”*.

Estes cambios no contexto dos tempos son representados graficamente por Subirats (2001) a partir dunha frecha que coa súa dirección e sentido amosa o rumbo dos cambios na sociedade postindustrial que vivimos (véxase figura nº 4).

Figura nº 4
Os cambios no contexto dos tempos escolares e os tempos vitais



Fonte: Subirats (2001: 23).

A análise da representación permite observar como dun marco temporal estable, caracterizado pola rixidez e homoxeneidade social e fundamentado nun modelo tradicional de familia, de escola e de vida, a sociedade foi evolucionando –e continúa– a tempos cada vez máis inestables, caracterizados pola flexibilidade e heteroxeneidade, modificacións das que son mostra relevante as producidas no propio grupo familiar. Non así a institución escolar que segue ancorada en marcos temporais propios de épocas xa pasadas.

Afonda Fernández Enguita (2001b: 13) neste distanciamento progresivo entre o entorno social coas súas necesidades, e a escola e as súas ofertas para satisfacelas. Fronte a familias cada vez máis nucleares e evanescentes, menos convencionais e ás veces desestruturadas; fronte a comunidades que medran de forma desmedida, na mesma proporción que se tornan impersoais e impermeables á convivencia, con rúas incertas e perigosas e relacións veciñais tan ocasionais como efémeras; fronte a condicións laborais que desprazan a pais e nais lonxe do domicilio con longos percorridos no transporte, e horarios totalmente flexibles; fronte a este cúmulo de circunstancias que describen a vida hoxe cotiá, *“a familia e a comunidade están en peores condicións de asegurar tanto a custodia como a educación da*

infancia, polo que se intensifican as correspondentes demandas dirixidas á escola: horarios de apertura, formación integral, educación moral, preparación para a vida, ... a presunta deixazón de responsabilidades familiares... debe contemplarse algo máis friamente, como outra forma de socialización das actividades humanas”. As circunstancias e características impoñen unha externalización da custodia e da educación dos fillos e fillas, xa sexa a través da escola ou –se a capacidade económica o permite– engadindo ademais a compra de bens e servizos. Esta situación tradúcese nunha maior implicación e exercicio de control dos pais e nais respecto á escola e a súa forma de actuar. A opción do mercado discrimina ás persoas de escasos recursos, que internalizan o problema *“en forma de tensión polo reparto de tarefas, desatención ós nenos, ou aínda maior sobrecarga de traballo para as mulleres”* (ibid.: 14).

2.1.4. Asincronías e conciliación: un laborioso camiño

Situados na asincronía permanente, fonte de malestar persoal e colectivo, é perentoria a busca de coordinación e harmonización dos diversos tempos que enmarcan e xeran o noso actuar. Gil (2001) alude ó risco e á incerteza como consecuencias case irreversibles da imposibilidade para compaxinar a complexa rede de tempos que constitúen a urdime e trama da sociedade de hoxe. O conflito horario con ser inherente ó cotiá, non deixa por iso de afectar negativamente a persoas, ós colectivos –especialmente en determinados sectores sociais e neles particularmente ós nenos e nenas–, comportando graves consecuencias na convivencia que a medio e longo termo poden ter custes máis altos. A solución, sen dúbida, non é doada, pero cando menos será preciso poñer en marcha medidas que atenúen ou minimicen as consecuencias: insatisfacción persoal, custes e desigualdades sociais, diminución da capacidade competitiva laboral e formativa, etc.

Aproximándonos á incidencia da problemática horaria no marco xenérico deste traballo –os nenos e nenas, a escola e a súa xornada, as familias– parécennos moi relevantes as achegas para guiar a intervención política nunha cuestión clave do (mal)vivir actual, do grupo de Recerca ISOR da Universidade

Autónoma de Barcelona, que desenvolveu unha investigación dirixida polo profesor Salvador Cardús (2003), onde se explicitan, analizan, reordenan e xerarquizan os conflitos horarios detectados entre os ámbitos familiar, escolar e laboral. Finalmente, no informe detállanse os obxectivos e intervencións que se estiman apropiados na vía da conciliación horaria, definindo a tipoloxía de accións a emprender e os axentes implicados nas mesmas. Sínálase ó poder político –a través das Administracións Públicas– como actor principal na diminución dos custes do conflito horario, toda vez que non existe confianza nos mecanismos da libre autorregulación.

Resumimos as achegas que entendemos máis destacadas en relación ó noso traballo de Tese. Centran o estudo nos tres espazos institucionais sinalados, nos que participan os mesmos axentes sociais, aínda que desempeñando roles diferenciais. Cada espazo organízase segundo unhas lóxicas, regras e principios diferentes e, frecuentemente, contrapostas. Contradición que é vivida por cada persoa en función da experiencia individual nos diversos ámbitos. Así unha persoa é ó tempo nai con fillos e fillas cos que quixera compartir unha parte importante da xornada que está en función dos horarios escolares; xefa dunha xestoría na que lle gustaría pechar o máis tarde posible para poder traballar máis, non así os seus empregados; consumidora que quere comercios abertos a determinadas horas; persoa con intereses, aficións, desexo de ocio, para os que precisaría dispoñer dunha temporalidade... Cada persoa vivirá o conflito horario asumindo a culpabilidade das contradicións, sen apreciar que non se derivan da ineptitude persoal, senón dunhas regras de xogo en colisión que lle chegan xerarquizadas desde fóra.

Cada ámbito é relativamente autónomo, polo que atende a unhas lóxicas dificilmente conciliáveis coas dos outros; non é posible a chamada a valores comúns porque non existen. O ámbito laboral é o predominante, en tanto que a posición de inferioridade é ocupada polo familiar que recibe sempre as consecuencias dos desperfectos ocasionados nos outros dous. Ademais os grupos menos favorecidos socioeconomicamente, ven incrementado o seu malestar ó percibir como con recursos monetarios ou culturais outras persoas poden resolver as súas asincronías.

En síntese, o conflito maniféstase en tres planos: entre institucións, entre axentes e no interior de cada persoa:

- Entre institucións: ó non coincidir as lóxicas internas de funcionamento nin os obxectivos finais destas, as regras de xogo horarias tampouco coinciden e producen colisións importantes.
- Ó entrar en conflito as institucións tamén o fan os axentes que asumen a defensa dos seus obxectivos.
- Igualmente se produce no interior dun mesmo individuo, na medida en que participa en diversos ámbitos institucionais e ten que asumir contradictoriamente as regras do xogo.

O estudo dirixido por Cardús (2003: 16-17) sinala como obxectivo principal “favorecer a conciliación de horarios na perspectiva de incrementar a calidade dos tempos educativos no ámbito familiar e que repercutirán de maneira positiva tanto no rendemento do traballo escolar como na calidade laboral dos recursos humanos na empresa e, en xeral, na mellora da calidade de vida”. Este propósito xeral concrétase nos tres seguintes máis concretos:

- *Incrementar o tempo de libre disposición persoal e familiar para favorecer unha actitude educativa forte:*
 - *Garantir un tempo para a conversación familiar.*
 - *Para o exercicio das responsabilidades comunitarias.*
 - *Tempo persoal para ocupacións individuais como a lectura, a expresión artística, a formación...*
 - *Forzar a incorporación igualitaria nas actividades domésticas e de coidado de menores, discapacitados e xente maior sen discriminacións de xénero.*
 - *Facer posible unha vida ordenada desde o punto de vista do horario na perspectiva dunha mellora da saúde persoal (horas de sono, comidas regulares, exercicio físico...).*

- *Diminuír as tensións e desconfianzas entre escola e familia cunha correcta resolución das necesidades familiares que non teñen unha dimensión escolar específica:*
 - *Ter conta dos menores fóra do horario docente e en tempo de vacacións.*
 - *Atender ós menores en caso de enfermidades leves.*
 - *Organizar as actividades extraescolares ou as comidas fóra de casa.*
 - *Incorporar de maneira efectiva as organizacións de lecer no tempo non escolar nin familiar.*
 - *Etc.*

- *Estimular a responsabilidade social da empresa na perspectiva de mellorar as condicións de benestar persoal e familiar dos recursos humanos propios pera conseguir unha mellora dos obxectivos específicos da organización:*
 - *Establecer mecanismos de flexibilidade horaria e posibilidade de permisos e sabáticos.*
 - *Organizar servizos complementarios de atención ás familias con hospitais de día ou fogares de infancia en horarios especiais (traballo en días festivos).*
 - *Etc.*

2.1.4.1. Factores e puntos de conflito expresados polos colectivos

Nos cadros que seguen (nº 4, 5, 6) amósanse os factores discordantes e os puntos específicos de conflito que apuntaron os colectivos participantes no traballo de campo. Deles formaron parte pais e nais de familia, representantes da escola, do tempo libre e do mundo do traballo. Amósase de seguido unha síntese dos aspectos relativos ós ámbitos familiar e escolar, os de maior vinculación co traballo que estamos a desenvolver.

2.1.4.1.1. Ámbito escolar

Nas institucións escolares o conflito horario enmárcase na progresiva diferenciación entre os horarios das fábricas e os da escola, inicialmente coincidentes. A evolución social cara unha sociedade de servizos supuxo unha redución das horas formalmente traballadas, pero distribuídas dunha maneira moito máis irregular; menos horas, pero moi irregularmente distribuídas. A escola, sen embargo, non seguiu a mesma evolución, mantendo e defendendo enerxicamente uns canons horarios obsoletos que escasamente poden satisfacer as necesidades de moitos pais e nais; por outra parte a tarefa de acomodar os horarios escolares á gran variedade de situacións familiares, tórnase moi difícil. Sinala Cardús (2003: 49) a alta tensión e desconfianza que este feito produce, problema por outra parte irresoluble na súa opinión dado que *“os horarios escolares e os de traballo non coinciden nin volverán coincidir nunca máis”*.

O conflito focalízase en tres aspectos fortemente relacionados: o calendario escolar, o horario escolar e as actividades extraescolares.

Sobre cada un deles descríbense puntos de fricción e súxírese a urxencia de respostas que solucionen o malestar que provoca.

Cadro nº 4
Conciliación horaria: factores discordantes e puntos de conflito
no ámbito escolar

ÁMBITO ESCOLAR	
<i>factores discordantes</i>	<i>Puntos de conflito</i>
Calendario escolar	<ul style="list-style-type: none"> - excesiva concentración vacacional. - os períodos lectivos de media xornada de xuño e setembro. - as irregularidades festivas ó longo do curso. - a organización de servizos alternativos á actividade docente.
Horario escolar	<ul style="list-style-type: none"> - rixidez dos horarios de entrada e saída da escola. - a duración da parada de mediodía para comer. - organización das comidas e as actividades con monitores especializados. - desaxuste de horarios por niveis e, polo tanto, entre irmáns. - diferenzas de horarios entre escolas públicas (5 horas menos de clase á semana) e concertadas. - os horarios de titorías de atención difícil polos pais.
Actividades extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> - sobrecarga na actividade de nenos e nenas. - interese verdadeiro por parte dos nenos e nenas na actividade. - custes elevados propiciadores de novas desigualdades. - dispersión horaria e distorsión dos horarios familiares. - transporte pola dispersión dos centros. - control de calidade en aprendizaxes non regulados

Fonte: Cardús i Ros, S. (2003: 48-53). Adaptación propia.

2.1.4.1.2. Ámbito familiar

Xa sinalamos as grandes variacións que se constatan en relación á familia que afectan non só ós diferentes modelos que hoxe poden recibir esta denominación, senón ós tempos familiares: na idade de constituírse como grupo familiar, nas idades de ter fillos, nos tempos a disposición... asistimos a un conxunto de cambios e innovacións que están a transformar a organización horaria dos estilos de vida familiares (desprazamentos, hábitos alimenticios,

relacións interpersoais...) dunha maneira profunda e radical. Os puntos máis afectados polo conflito horario son os tempos de convivencia e os horarios cotiáns familiares.

Cadro nº 5
Conciliación horaria: factores discordantes e puntos de conflito
no ámbito familiar

ÁMBITO FAMILIAR	
<i>factores discordantes</i>	<i>Puntos de conflito</i>
Tempos de convivencia familiar	<ul style="list-style-type: none"> - as tensións derivadas do pouco tempo de dedicación ós fillos. - as tensións derivadas da pouca dedicación á vida de parella. - a pouca dispoñibilidade de tempo persoal. - a fragmentación da vida familiar. - as novas tensións cos avós derivadas da delegación de responsabilidades parentais. - o baixo ton do estado de ánimo a causa dos horarios laborais para atender correctamente a convivencia familiar. - as dificultades para atender s familiares dependentes.
Horarios cotiáns	<ul style="list-style-type: none"> - negativo inicio da xornada, con dificultades para a relación e escaso tempo para o almorzo. - comida de mediodía fóra da casa, con problemas de inadecuación segundo as circunstancias. - hora tardía para o reencontro na casa con repercusións na hora e forma da cea; mesmo imposibilidade de reencontro. - tempo televisivo, teléfonos... que estorban á convivencia.

Fonte: Cardús i Ros, S. (2003: 54-55). Adaptación propia.

2.1.4.1.3. Factores transversais

Ademais dos ámbitos laboral, escolar e familiar, analiza Cardús outros transversais a estes principios, de notable incidencia no conflito horario: discriminación de xénero, tempo de ocio e saúde pública. Centrándonos nos dous últimos, pola súa directa relación co proceso de socialización infantil, amósase no cadro que segue os problemas observados en relación cos tempos e horarios.

Cadro nº 6
Conciliación horaria: factores transversais discordantes e puntos de conflito

FACTORES TRANSVERSAIS	
<i>factores discordantes</i>	<i>Puntos de conflito</i>
Tempo de ocio	<ul style="list-style-type: none"> - falta de límites nos usos da televisión e a súa dimensión “invasiva” dos tempos familiares. - fins de semana que perden a súa dimensión de descanso e se incorporan ós tempos “estresantes” similares do resto da semana. - a mercantilización das ofertas do tempo libre infantil á marxe de criterios educativos. - a relativa crise e falta de adaptabilidade das ofertas do tempo libre educativo.
Saúde pública	<ul style="list-style-type: none"> - estrés causado pola desorganización horaria. - deficiente atención ás enfermidades infantís leves, sobremedicación e posibles complicacións que poden levar á hospitalización. - trastornos do sono en nenos e adultos. - malos hábitos alimentarios, con incidencia en enfermidades como a anorexia e a bulimia.

Fonte: Cardús i Ros, S. (2003: 58-60). Adaptación propia.

2.1.4.2. Conciliación horaria e intervención pública

Como moi acertadamente sinala Cardús (2003) os horarios non son unha simple cuestión de boa ou mala organización, senón de intereses, privilexios e rutinas, nos que xeralmente os nenos e nenas quedan nun plano oculto. Con tendencia similar, Clarisse (2002: 66) amosa a súa coincidencia

con Fotinos e Testu (1996) na opinión de que en Francia “*cando se introducen cambios sobre o calendario escolar, isto non correspondeu nunca, ata agora, a unha vontade de respectar o desenvolvemento harmonioso do neno senón que isto correspondeu, sempre, a necesidades económicas, sociais e políticas que orientaban as decisións*”. Na nosa opinión a reflexión pode estenderse igualmente ó contexto español.

A organización horaria é, sen dúbida, unha cuestión de gran calado social que require poñer en marcha arduos procesos negociadores entre os axentes implicados. A conciliación supón romper equilibrios previos das partes para acadar outro novo, pactado sobre a base da reconsideración dos intereses e privilexios particulares e do interese xeral: revisión das condicións de partida, análise da nova situación e obxectivos, establecemento de compensacións pola nova situación na que todos teñen que perder e ganar algunha cousa, “*a fin de ter a certeza que o interese xeral é quen sae mellor parado*” (Cardús 2003: 66). En todo caso, atopar razóns que xustifiquen as decisións, ou explicitar claramente algunhas das inconfesables.

A conciliación horaria é unha urxencia que non pode quedar ó arbitrio de vontades ou pseudoconsenso en función de “valores comúns” inexistentes. Son, polo tanto, as Administracións Públicas quen deben responsabilizarse e asumir a súa xestión poñendo en marcha, cunha orientación estratéxica, a súa organización. Esta intervención non pode consistir no establecemento de horarios ideais –imposibles en sociedades complexas para atender a toda a gama de necesidades e situacións–, nin en intromisións na vida privada de individuos ou institucións particulares, nin por suposto actuacións paternalistas fóra de tempo e lugar. A fixación dos ritmos do calendario, dos ciclos semanal e anual –festas e ritos relixiosos e civís– e o establecemento de horarios para determinadas actividades, ten sido tradicionalmente a forma de intervir, opinando ó respecto Aguinaga e Comas (1997: 218) que “*tales accións institucionais eran e son puramente normativas, poden ser aceptadas ou non polos cidadáns, e implican a posta en marcha dunha estrutura de control e coerción, de tal normativa*”.

Proponse pola contra, unha orientación estratéxica dos poderes públicos con accións como mediación para a negociación e pacto, oferta de

servizos públicos ó seu cargo, coordinación entre Departamentos e Administracións, incentivos ó sector privado, campañas informativas, promoción de investigación e acción legislativa. A tal efecto, sinálanse no informe final, quince obxectivos xerais e cincuenta propostas de actuación para a súa consecución, precisando o tipo de acción recomendable para a Administración e os axentes implicados nas mesmas.

Aguinaga e Comas (1997) amosaban o seu optimismo sobre os beneficios sociais que pode conseguir algunha corrección particular na complexidade duns tempos concibidos unicamente desde o pragmatismo e desvinculados de persoas e feitos; un tempo só para a optimización, eficacia e eficiencia persoais, do que hai que pensar en que medida se contrapón ós valores universais de equidade, xustiza e dereitos humanos. Pola contra, Clarisse (2002) tras unha longa e recoñecida traxectoria como cronopsicóloga, desconfía do interese real da Administración en desenvolver medidas e intervencións que dean resposta ás evidencias que as investigacións sobre o tempo están poñendo de manifesto.

2.2. O tempo nas institucións escolares

Entre tódolos tempos, o escolar tense convertido nunha variable hexemónica na organización e desenvolvemento da vida cotiá das persoas; a tal punto, que o tempo na escola máis o que se precisa para responder ós requirimentos e servizos que xera, fagocitan unha parte importantísima das xornadas e esforzos dos nenos e nenas e das súas familias. Así poderíanse sinalar unha gran variedade de clasificacións cronolóxicas atendendo ás fragmentacións derivadas dos tempos escolares. Pero a escola non só esixe, xestiona e distribúe tempos, a escola tamén socializa ós pequenos na aprendizaxe das temporalidades segundo os seus propios criterios. Ensina o tempo; o seu tempo: monocrónico, inmóbil, fixo e ríxido que non só está lonxe de acomodarse ás novas necesidades educativas e sociais, senón que ademais a penas respecta os criterios que establecen as ciencias –Cronobioloxía e Cronopsicoloxía fundamentalmente– para optimizar o proceso educativo atendendo ás características dos humanos. Como sinala Caride (1994), o tempo

na escola é un escenario que soporta á educación e tamén o discurso que a interpreta sociolóxica, cultural e ideoloxicamente.

2.2.1. Tempo escolar e proceso de socialización

Para moitas persoas o tempo escolar é un referente clave na busca dunha maior harmonía entre as múltiples temporalidades que, como signo inequívoco da contemporaneidade, fragmentan as súas vidas. Pode afirmarse que representa un factor central no conxunto de decisións e actuacións polas que transcorre a vida cotiá dos nenos e nenas e das súas familias, sen que sexa posible subtraerse á súa influencia. Os seus ritmos, expresados en calendario –tempos lectivos e vacacionais– e horarios –trimestres, semanas, xornadas– son variables que determinan entradas e saídas, reunión ou díáspora, encontros e desencontros, pausa e traballo, sosego ou presa, contratación de servizos ou atención familiar. O escolar é cuantitativa e cualitativamente un dos tempos sociais máis relevantes, ata o extremo de condicionar e incluso determinar a organización de tódolos demais ó seu redor.

Da importancia cuantitativa é sinal inequívoca non só o feito de que una terceira parte das nosas vidas transcorra en institucións educativas (Luengo e Luzón 2003) –recordemos que incluso medimos os anos en cursos escolares–, senón tamén que a maior parte das actividades cotiás que os pequenos realizan no conxunto dos “seus tempos” son *por*, *para* e *en función* da escola no que se ten denominado “pedagoxización dos comportamentos sociais” (Vicent, 1994): clases, deberes, reforzos escolares, actividades complementarias, desprazamentos, hora de se erguer, de xantar... No estudio desenvolvido por Zaffran (2001) con escolares franceses sinálase como nun día da semana os alumnos pasan arredor de 10 horas do seu tempo na ou para a escola. Ademais do horario escolar obrigatorio, empregan arredor de unha hora trinta minutos por día facendo os deberes, é dicir nove horas por semana se exceptuamos o domingo. En definitiva, unha media de 11 horas 30 minutos por día que son consagradas esencialmente á escola a través do traballo no colexio, os desprazamentos, os deberes, as clases particulares...

Desde o punto de vista cualitativo, as prácticas e logros asociados ó tempo certifican saber, designan traxectorias, outorgan premios e castigos, sendo indispensables –aínda que non suficientes– para o éxito ou o fracaso social. Máxime, apunta Fernández Enguita (2001b), cando o capital cultural converteuse na esperanza de quen quedou fóra do reparto de recursos e oportunidades –capital económico, capital social–; unha maioría que cifra a súa estratexia en asegurar educación axeitada en cantidade e en calidade. As desigualdades en materia de educación son máis importantes que nunca; teñamos en conta que un alumno ou alumna fracasada convértese hoxe “*nun máis que probable marxinal, sempre por debaixo das esixencias dos empregos ou das características dos seus outros competidores e condenado, por tanto, a deambular entre empregos precarios, períodos de desemprego e actividades de subsistencia*” (ibid.: 17).

A dominancia do cronos escolar é tal que vai transformando baixo a súa disciplina, rigor e sanción tódolos tempos e espazos dos nenos e nenas; tanto dos que progresan sen dificultade, como especialmente dos que teñen problemas académicos que ven a súa vida cotiá totalmente impregnada da disciplina e responsabilidade escolar: clases de reforzo, supeditación de calquera actividade de lecer ós resultados e labores académicas... en palabras de Zaffran (2001: 19) nunha “*complexización e difusión da orde escolar e dos modelos que vehicula máis alá da escola mesma*”.

En resume, o tempo da escola funciona como un regulador (material e funcional, ademais de simbólico) que incide nas posibilidades e límites da socialización infantil, ó marcar ou definir boa parte de seu discorrer polos demais tempos e espazos sociais. Zaffran (2001) compara este proceso a un transitar interactivo entre as diferentes illas dun arquipélago, das que a máis extensa e central é a escola pola importancia dos xogos sociais que representa. A socialización só é posible a través de sucesivos desprazamentos entre cada unha das esferas –illas–, correspondéndolle ó tempo escolar a articulación do paso entre as mesmas: da escola á familia, desta ós amigos, dos amigos ó ocio, de aquí á escola novamente, etc. Neste discorrer espazo-temporal cada suxeito vai construíndo e desempeñando os diversos roles que este tránsito lle depara, de maneira que en función da temporalidade na que se inscriba será fillo,

alumna, amiga, neno... É evidente, pois, que o tempo escolar formalizado en horarios actúa como mediador no proceso de socialización, cun alcance moito maior que o dunha mera organización temporal (Escolano 2000).

Sinalamos como a noción de tempo non é innata, senón que se adquire ó longo do proceso de socialización, establecéndose un certo paralelismo entre este e a adquisición da linguaxe (Aguinaga e Comas, 1997: 202-203). Ambas adquisicións, universais e inevitables *“sostéñense sobre a cultura pero maniféstanse no ser humano, e incluso... considéranse dous elementos que lle permiten identificarse a si mesmo como Homo Sapiens Sapiens, o que implica que en termos humanos o tempo é esencial”*. Isto significa que no “seu tempo”, a escola –ademais da familia– ensina a xestionar o mesmo tempo: o seu uso e valor, a súa estrutura, diferentes ritmos, horarios, secuencias, etc. A relación dos escolares co cronos está determinada pola súa vivencia escolar. As nenas e nenos aprenden a planificalo en función das demandas que alí reciben, de maneira que, como indica Zaffran (2001), progresivamente vaise interiorizando unha cadencia que tende a rexeitar os comportamentos e actitudes con respecto o tempo que a escola xulga inapropiados. E neste punto cabe preguntarse se será unha boa ensinanza a do tempo monocrónico, fixo, parcelado, entrecortado, rixido e insensible ós cambios sociais, ás necesidades de tódalas persoas que forman parte da comunidade educativa e ás oportunidades que outra concepción dos espazos e dos tempos brindaría e se brindarían ó contorno social. En síntese, a do tempo a destempo, caduco e obsoleto que rexe en liñas xerais o quefacer do noso sistema escolar. Michel (1985: 51) subliña esta tendencia cando expresa que *“vivimos o tempo que aprendemos. A educación escolar é a matriz do tempo bloqueado. Tódolos defectos da nosa organización do tempo están inscritos no tempo escolar, na súa forma pura”*. É evidente que sería precisa outra vivencia dos tempos, non como algo fixo e inmutable, indican Montes e Sevilla (2003), senón como unha oportunidade para desenvolverse persoal e socialmente, para a liberdade, invención e convivencia. Incluída a oportunidade de non facer nada, de deixar simplemente que o tempo transcorra sen penalizar a inactividade. Nas nosa opinión exprésano moi acertadamente Aguinaga e Comas (1997: 233) cando reflexionan na absoluta necesidade de *“ensinarlle ós xoves, e ós adultos, a xestionar o non facer nada... os actuais xoves poden facer moitas cousas... pero non poden non*

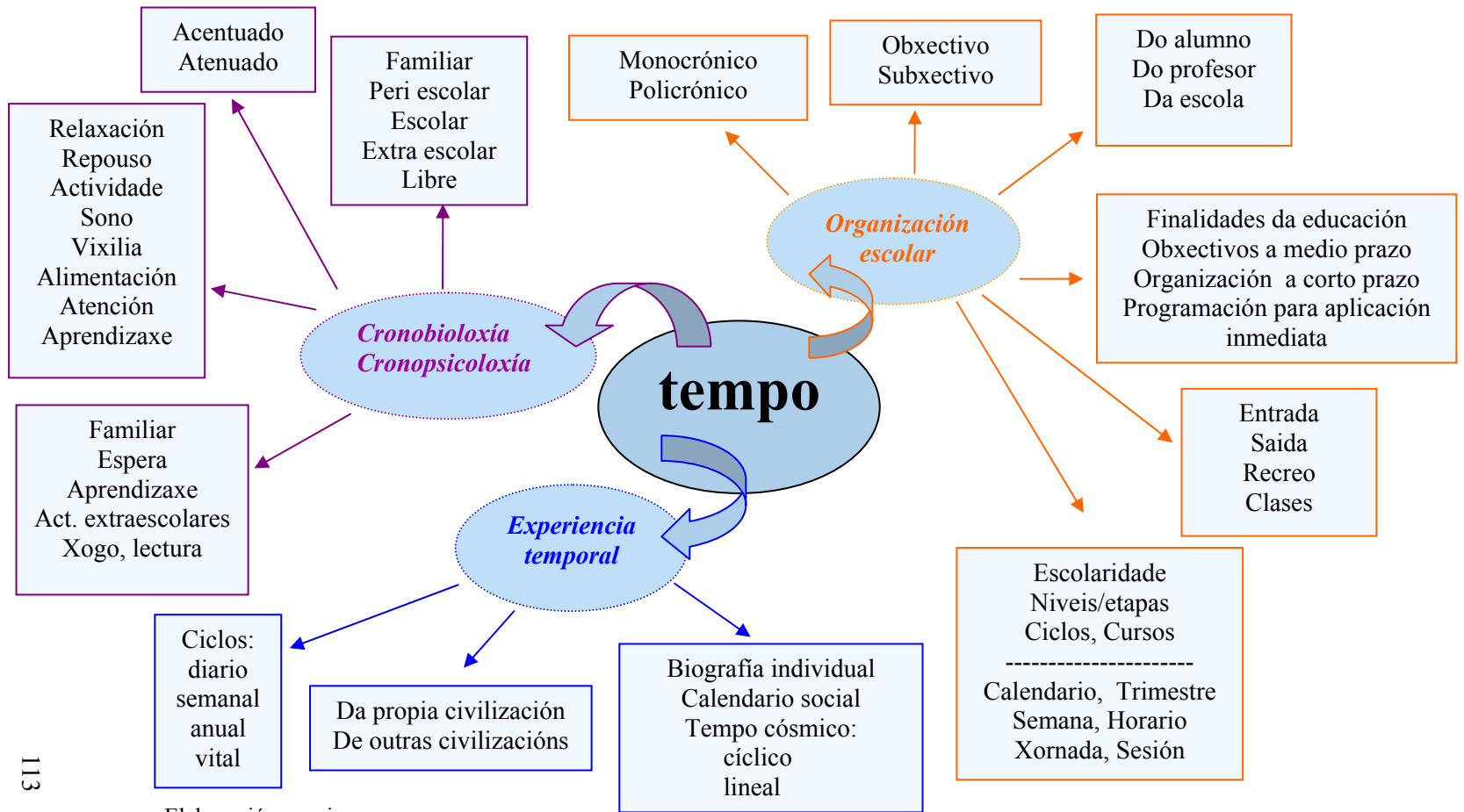
facen nada... abúrrense,,, estar sen facer nada é un tempo sen riscos, un tempo de reparación, unha das compoñentes da nosa adaptación filoxenética que esquecemos”.

2.2.2. A multiplicidade temporal na vida das nenas e nenos

Son numerosas as categorías, clasificacións e denominacións que se teñen elaborado para sistematizar o conxunto de temporalidades en que transcorre a vida das persoas. Poderían ser tantas como dimensións do desenvolvemento humano, e como variables circunstanciais que se van sucedendo no proceso vital.

Representamos na figura nº 5, algunhas das elaboradas desde perspectivas históricas, filosóficas, sociolóxicas, bio e cronopsicolóxica, educativa en xeral e netamente escolares.

Figura nº 5
Algunhas temporalidades na vida da infancia



Elaboración propia.

Desde unha perspectiva histórica, filosófica e sociolóxica, que representamos na gráfica coa denominación **experiencia temporal**, amósanse na gráfica as achegas que pasamos a comentar:

- A vivencia do tempo pode organizarse en tres planos segundo atendamos a unha lectura individual, social ou cósmica do tempo (Cardús, 2003: 11): concepción individual representada nas **biografías**, concepción social transcrita nun **calendario social** pautado polas secuencias de festas e tempos de ocio, e **tempo cósmico** plasmado –segundo as dúas grandes tradicións da humanidade– nun modelo cíclico do “eterno retorno” e no modelo lineal das tradicións monoteístas do “tempo histórico”.
- Pola súa parte Aguinaga e Comas (1997: 9 e 21) aluden á relatividade na medición do tempo en función das diferenzas culturais, de maneira que como partícipes dunha determinada civilización vivimos un único tempo, pero están coexistindo outros. Indican nunha primeira clasificación dúas categorías: o tempo da **propia civilización** e o tempo das **outras civilizacións**.
- Dentro da propia civilización engloban o tempo individual en catro ciclos temporais: **Ciclo diario** enmarcado nas actividades biolóxicas de comer e durmir. **Ciclo semanal**, dividido en días de actividades fundamentalmente laborais ou escolares e días dominados polo tempo libre. **Ciclo anual** que perdeu xa a transcendencia que tiña nas sociedades campesiñas para converterse só no ciclo das vacacións: Nadal, pontes, datas especiais... **Ciclo vital**: iniciado co acontecemento do nacemento e rematado con outro, o da morte. Ambos delimitan outras conxunturas persoais e sociais que van conformando diversos status sociais de carácter etario.

Desde a **Cronobioloxía** e a **Cronopsicoloxía** poderíase conceptualizar o tempo atendendo a diferentes criterios, entre os que destacamos os que seguen:

- Luengo e Luzón (2003: 13) sinalan que os “ritmos escolares” responden ó período actividade-descanso, distinguindo varios tempos en relación ó alumnado-escola-familia.
 - **Tempo de sono** variable en función de diferenzas individuais e evolutivas. Moi influenciado pola interacción co medio (coa familia especialmente, pero tamén cos iguais e na escola).
 - **Tempo de vixilia ou tempo persoal**, período de alerta, vixilia, receptividade co entorno. Duración variable.
 - **Tempo familiar**, prepara ó neno para ir á escola comprendendo á súa vez outros tempos: espertar, aseo, almorzo e preparación para a xornada.
 - **Tempo de espera**, ata a apertura dos centros escolares. Variable en función entre outras cousas da sincronía co horario laboral dos pais.
 - **Tempo de aprendizaxe**, na escola, de mañá, ou de mañá e tarde segundo a modalidade de xornada.
 - **Tempo de actividades extraescolares**, na escola ou fóra dela.
 - **Tempo de xogo**, no domicilio, casa de amigos, centros de ocio, rúa.
 - **Tempo familiar ou tempo de diálogo**, de descanso, cea, televisión, deitarse..

Na nosa opinión podería completarse cos **tempo de desprazamentos**, incluíndo os traslados e transportes ata a escola, de regreso, ata as actividades extraescolares... e o **tempo de recreo**.

Por outra parte ó tempo de aprendizaxe non debería circunscribirse exclusivamente ás sesións de clase, senón que abrangue tamén ós deberes, ás clases particulares e ás propias actividades extraescolares. Tal vez unha denominación máis precisa sería:

tempo de aprendizaxe escolar, tempo de aprendizaxe paraescolar (deberes, pasantías) e tempo de aprendizaxe extraescolar.

- Na Cronobioloxía e Cronopsicoloxía é tamén frecuente atopar referencia a categorías como tempos de *tensión* ou de *relaxación*; tempos de *repouso* ou de *actividade*; tempos de *sono* ou de *vixilia*; tempos de *alimentación*; tempos de *atención* ou de *fatiga* e tempos de *aprendizaxe*.
- Aniko Husti (1992) avogando por unha concepción móbil do tempo escolar, alude á unha maior diversificación dos ritmos de ensinanza e estudo, e á alternancia nos ciclos académicos de períodos de tempo *acentuado* e tempo *atenuado*.
- Desde a cronopsicoloxía Clarisse (2002: 72-74) describe o tempo global dun neno tomando como referencia a xornada escolar. Distingue: *tempo escolar*, de clases marcado polos horarios obrigatorios; *tempo peri-escolar*, entendido como o que enmarca e xurde como consecuencia do tempo escolar e as súas demandas: “madrugadores”, interclase de mediodía, deberes, clases particulares, actividades no centro. A súa regulamentación escapa ó tempo escolar polo que pode condicionar as ritmicidades e dispoñibilidade para a aprendizaxe. E, por último, *tempo extraescolar*, no que inclúe Clarisse as medias xornadas ou xornadas sen escola e as vacacións escolares nas que poden ser organizadas acollidas e actividades para os nenos.
- Unha reelaboración nosa desta proposta sería a que segue:
 - *Tempo familiar*, de convivencia, intercambio e relación entre os membros do núcleo familiar, pero tamén tempo de estancia no domicilio con o sen compañía en función da sincronía ou non dos horarios escolares e laborais.
 - *Tempo escolar*, de clases marcado polos horarios obrigatorios.

- **Tempo peri-escolar**, entendido como o que enmarca e se xera como consecuencia do tempo escolar e as súas demandas: transporte, comida, deberes, clases particulares, actividades no centro.
- **Tempo extraescolar**, que pode ser resultado dunha opción do uso do tempo de libre disposición, ou unha imposición en función da asincronía entre os outros tempos.

No que respecta á **organización escolar**, existe unha variada gama de posibilidades clasificatorias do tempo, segundo os criterios ou variables nas que situemos o foco de atención. Así:

- En función da lectura unívoca ou plural do tempo na escolar, pódense sinalar dúas formas diferentes e contrapostas de concibilo e representalo (Hall, 1984; Hargreaves, 1992; Caride, 2003):
 - **Monocrónica**, fixo, lineal, formalista, burocrático-administrativa, descontextualizada, eficientista-regulamentar, técnico-racional, propio das culturas “occidentais” do norte económico e das grandes organizacións.
 - **Policrónica**, móbil, cíclico combinando varias accións á vez, relacional, teleolóxico-normativo, contextualizado, comunicacional-relacional, fenomenolóxico, propio das culturas do sur económico e das pequenas organizacións.
- Margalef (2001: 245) distingue dentro do tempo curricular dúas categorías:
 - Tempo **obxectivo**, fixo, público, de reloxo, polo que se pode distribuír, organizar, modificar, traducíndose en horarios de apertura e peche dos centros, horarios de clase, de descanso. É un tempo administrativo e burocrático, aínda que non responde a unha obxectividade neutral, senón a cuestións relativas ó

poder e á micropolítica da escola. Identifícase coa concepción monocrónica anteriormente sinalada.

- Tempo **subxectivo** representado pola xornada do profesor e do alumno dentro da aula; é policrónico porque nel suceden moitos acontecementos e interaccións á vez que se viven de modo subxectivo, e que se desenvolven de maneira diferente en función do contexto e das circunstancias; é unha visión do tempo móbil e variable.
- Pérez Gómez (1992) alude a tres tipos de xornada que non teñen por que coincidir en tempos iguais ou uniformes: a xornada dos **estudantes** que fai referencia ó tempo que permanecen no centro; a xornada do **profesor**, referida ó tempo obrigatorio que require o desenvolvemento das actividades esixidas á súa tarefa, e a xornada do **centro**, relativa ó tempo que permanece aberto tanto para alumnado e profesorado como para toda a comunidade en xeral.
- Tomando como referencia diferentes niveis de concreción de obxectivos, Domènech e Viñas (1997: 73) realizan a seguinte estruturación:
 - En relación ás finalidades da educación podemos falar de **ensinanza obrigatoria e postobrigatoria**, así como das diversas **etapas educativas**.
 - Atendendo a obxectivos a medio prazo a escola organízase en **ciclos e cursos**.
 - A curto prazo, **trimestres, avaliacións, unidades didácticas, meses**.
 - A programación para aplicación inmediata estrutúrase en **xornadas e sesións**.

- Outra clasificación atendendo ós distintos momentos dunha xornada escolar no interior da institución, contemplaría os seguintes tempos: de *entrada*, de *saída*, de *recreo* e de *clases*.
- Se observamos a distribución nunha anualidade poderíamos falar de diversas unidades cronolóxicas que, como indica Gairín (1993) se establecen para unha adecuada ordenación, racionalización e desenvolvemento da actividade educativa e que se fundamentan en razóns de carácter social, económico, cultural... Poderíamos así distinguir macroperíodos e microperíodos. Entre os primeiros: *Escolaridade*, *niveis/etapas*, *ciclos*, *cursos*. Entre os segundos: *calendario*, *trimestre*, *semana*, *horario*, *xornada* e *sesión*.

2.2.3. Monocronía do tempo escolar

O tempo escolar ten sido e continúa sendo reiteradamente cualificado coas características da monocronía: ríxido, lineal, monocorde, obsoleto, estereotipado, impasible ós cambios e necesidades sociais (Consejo Escolar de Canarias, 1990; Pereyra 1992, 2002; Caride 1993, 2003; Doménech e Viñas, 1997; Gago 1999; Sola 1999; Fernández Enguita, 2000, 2001; Escolano 2000, 2003; Federación de MRPs, 2001; Gil e Ridaó, 2001; Margalef 2001; Sousa, 2001; Zaffran, 2001; Clarisse, 2002; Leconte, 2002; Montes e Sevilla 2003; García 2004; etc.).

Na institución escolar, en xeral, mantense un concepto inflexible do tempo –tamén do espazo– no que subxace unha subordinación das finalidades educativas ós recursos, de modo que a educación e as institucións en que se desenvolve planifícanse, organízanse e xestiónanse en función dunhas coordenadas espazo-temporais excesivamente formalizadas e ríxidas. Estas determinan como ten que ser a educación, eludindo a toma en consideración de diversos elementos a ter en conta para que a educación escolar poda acadar as finalidades que se estiman convenientes e adecuadas para as nenas e nenos.

A monocronía do tempo escolar acompáñase dunha longa lista de características, opostas ás que enmarcan ó desenvolvemento dun proceso educativo de calidade. Entre elas destacamos as da anacronía, o feito de

constituír un instrumento de control e poder, a disfuncionalidade respecto das necesidades educativas actuais e a perpetuación de certos privilexios e rutinas.

- *Un tempo anacrónico.* Son moitas as voces que reclaman a necesidade de superar o modelo organizativo monocrónico herdado dun marco económico e social que xa non existe, nin volverá a existir. Sinala Gago (1999: 80) como a planificación temporal educativa mantense sen modificacións desde a orixe dos sistemas escolares nas sociedades modernas, permanecendo “*detida nun estadio arcaico e nunha configuración monolítica, en medio dunha mutación particularmente rápida do mundo, da tecnoloxía, dos modos de vida e, en consecuencia, da poboación escolar e as expectativas da sociedade con respecto á escola.*” As necesidades actuais precisan, como indica Escolano (2003), tempos móbiles, de varios ritmos. Un tempo policrónico para poder adaptarse a novas demandas derivadas, entre outras, das renovacións nas relacións de traballo e xénero, dos cambios tecnolóxicos, das novas expectativas sobre a educación; pero tamén dos abundantes cambios e innovacións xurdidos no interior da propia institución escolar: programas, curriculum, métodos, diversidade... Unha proposta que inverta a dominancia do tempo, para que sexa este o que pase a estar en función das persoas, e non á inversa como habitualmente acontece (Montes e Sevilla, 2003).
- *Un instrumento de poder e control.* O monocrónico, lembra García (2004: 10) é un tempo favorecedor da “*comunicación vertical, as relacións xerárquicas, a memorización e a competitividade*”, que presupón un concepto de alumnado “*como consumidor pasivo do coñecemento*”. Neste marco dáse prioridade ó cumprimento do programa entendido como unha sucesión de tarefas, empregando todos o mesmo material, realizando un traballo individual homoxéneo e ó mesmo ritmo, e imposibilitando que as alumnas e alumnos regulen de forma autónoma o seu tempo. É unha proposta que, evidentemente, facilita o control desde a Administración pero “*dificulta a interdisciplinabilidade, non favorece a diversidade,*

empobrece as relacións interpersoais...” (Margalef, 2001: 246). Este exercicio de control temporal forma parte dos instrumentos de poder da institución escolar, que realiza unha meticulosa distribución do tempo en función do cumprimento da normativa horaria establecida pola lexislación, e dos intereses da Administración e do profesorado (Gago, 1999). Como tal instrumento, no seu uso e articulación pónense de manifesto as intencións, propósitos, intereses e valores propios de quen o xestiona e distribúe arredor da educación formal, das concepcións e modos de educar, do discurso pedagóxico e cultural.

- *Disfuncional coas necesidades educativas.* A concepción monocrónica do tempo debuxa unha proposta que marca o sentido oposto, ou polo menos ben distinto, do que están a ser as necesidades educativas actuais. Destaca Fernández Enguita (2001b) como na época que vivimos o saber en xeral gana relevancia en detrimento dos saberes particulares; o coñecemento operativo –procedementos e rutinas– perde importancia fronte o coñecemento profesional –distinción dos aplicables a cada caso ou problema–, e ambos, fronte á creación de procedementos e rutinas novos –coñecemento científico–. É dicir, o coñecemento pasivo perde fronte ó activo e este ante o creativo, tratándose, en definitiva de aprender a aprender. A escola ten un importante papel como empresa consciente, deliberada e sistemática para proporcionar un coñecemento en sentido forte, tendo en conta a importancia das redes telemáticas, medios de comunicación... e non se sabe moi ben se está á altura das circunstancias.
- *Perpetuador de privilexios e rutinas.* O tempo escolar, aínda que a nivel institucional sexa prescrito e uniforme, non é singular, senón plural, múltiple e diverso; como sinala Víaño (1998: 5) é á vez “*institucional, cultural e individual*” polo que “*non hai un só tempo senón unha variedade de tempos*”. No da escola entrecrúzanse dimensións curriculares con outras da vida cotiá, de fóra da escola. O tempo escolar é social e, consecuentemente, a súa organización

tamén; trátase dunha cuestión que sobrepasa largamente os límites das prerrogativas atribuídas a unha institución e a un estamento profesional e consolidadas en función de usos sociais propios doutros tempos xa inexistentes. Coincidimos coas opinións de Margalef (2001), Pereyra (2002) e Cardús (2003) arredor da percepción que, en liñas xerais, ten o profesorado sobre os horarios: son intocables. Mesmo sufrindo a súa rixidez, contribúe a que o tempo escolar se perpetúe como un tempo inmóbil (Pereyra, 2002: 85): *“Por un lado chega a desinteresarse por organizar diferentemente os horarios e o tempo escolar en xeral (por non ter poder para isto)... pero por outra parte, este tipo de practicas conduce... a infravalorar a marxe de liberdade que realmente ten o profesorado”*. Contraditoriamente, mentres pide *“maior liberdade para o exercicio da súa profesión, recrea estruturas rixidas, pechadas e burocráticas á hora de organizar as súas ensinanzas”*. É unha cuestión de privilexios e rutinas que incapacita ó profesorado para imaxinarse a si mesmo noutros tempos; privilexios que se verían cuestionados e afectados por calquera cambio na organización horaria para chegar a un novo equilibrio pactado, que é a todas luces imprescindible. Fernández Enguita (2001b) introduce a este respecto unha observación que encontramos moi atinada, e que abonda na consideración do problema horario escolar como un conflito de intereses, ou se queremos, como unha reivindicación laboral de cuxa lexitimidade cabe albergar dúbidas: os debates dos tempos escolares que percorren Europa e América indican como en países con sistemas escolares deficientes e en situación precaria, reivíndícanse por parte do profesorado a ampliación da xornada que vinculan á súa estabilización laboral. Lembra o autor os tempos das antigas “permanencias” voluntarias para os alumnos e pagadas polos pais, e a reivindicación –entón apoiada masivamente polo maxisterio– da súa inclusión no horario obrigatorio. En definitiva, *“o profesorado parece xustificar e apoiar que se amplíe a duración e extensión da xornada mentres considera que isto mellorará a súa situación profesional e deixa de facelo*

cando esta xa non parece depender directa, senón inversamente, de aquelas” (op.cit.: 23).

A alternativa a este tipo de ensinanza viría dada por unha organización do tempo e o espazo policrónica, flexible, variable e diversa. Nesta proposta a prioridade está no proceso, con múltiples e simultáneas actividades en períodos de tempo e agrupamentos diferentes. Proposta que require o emprego de materiais heteroxéneos, traballo individual e cooperativo, comunicación horizontal, e o respecto ós distintos ritmos e necesidades. Nun tempo policrónico *“o alumnado terá posibilidade de autorregular o seu tempo e as actividades que realiza potenciando un papel activo”* (García, 2004: 10). Fronte a unha *“cronofagia”* –como denomina Gago– devoradora de unidades temporais mentres se promoven actividades fragmentarias, a solución pasaría *“por devolverlle o tempo á escola, tanto cualitativa como cuantitativamente, e darlle ocasión de facer cousas substancialmente educativas con ese tempo”* (Hargreaves, 1992; citado por Gago, 1999: 83)⁵. Un tempo, segundo Margalef (2001), para aprender, para vivilo cualitativa e comprensivamente, poroso e polo tanto maleable de modo que sexa á vez previsible e aberto á espontaneidade (Husti, 1985).

Un tratamento diferente dos recursos en xeral e do tempo en particular, requiriría que a escola e os seus axentes atenderan detidamente os seguintes aspectos (Doménech e Viñas 1997: 11-12):

- *A complexidade dun curriculum integral* que precisa para a súa concreción marcos máis diversificados que a aula e o horario ríxido.
- *O tratamento da diversidade*, xa que o respecto polas diferenzas aséntase tamén na ruptura de uniformidade espazo-temporal.
- *A racionalidade didáctica*, fragmentadora de procesos que precisarían discorrer con maior fluidez e sen cortes nos procesos de aprendizaxe.

⁵ Hargreaves, A (1992): “El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor”. En *Revista de Educación*, 298, pp.: 31-53.

- *Os novos recursos didácticos*, toda vez que as tecnoloxías da información e comunicación permiten unha enorme diversidade no emprego do tempo e do espazo.
- *A utilización do entorno*, como soporte, destinatario e fonte da acción educativa; escoitando e atendendo ós seus ritmos, empregando os seus espazos, ofertando os escolares como infraestruturas culturais...
- *A organización das persoas no centro*, en función das anteriores suxestións, e polo tanto superando os rutinarios, privilexiados e decadentes criterios dos horarios laborais básicos como único elemento para a organización e xestión dos recursos; buscando novas vías, promovendo conciliacións, auspiciando encontros de axentes educadores de diversa índole.

A dificultade da nova organización dos tempos escolares esixe, na nosa opinión, o interese e empeño da Administración Educativa en organizar e estimular adecuadamente os procesos, e promover a investigación de novos ensaios organizativos para modos máis flexibles de xestión dos tempos. Empeño laborioso, pero inescusable para a promoción de medidas que atenúen, desfagan, solventen, a resistencia dos cronosistemas escolares ó cambio “*como invariantes sistémicas da cultura escolar, e ata como ‘coaccións civilizatorias’... presións da orde do tempo, opostas á negociación que esixiría a necesaria ‘reinención dos tempo educativos’*” (Escolano 2003: 19).

Na vía da conciliación sitúanse tamén as Asociacións de Nais e Pais de Alumnos/as dos Centros Públicos (2003: 8-9), que celebraron o Primeiro Encontro Estatal de APAs en Albacete entre os días 16 e 18 de maio de 2003, arredor do tema “Funcións da Escola e Tempos Escolares para o novo escenario social”. Entre as conclusións do mesmo, que se presenta como documento para debate nas Asociacións de todo o Estado, sinalan as seguintes consideracións arredor dos tempos escolares:

- *O tempo escolar debe ser o necesario para atender as necesidades de aprendizaxe que require a educación integral e a diversidade do alumnado. O que esixe unha organización móbil e flexible do*

tempo. A escola por si soa non pode dar resposta a estas necesidades polo que precisa do concurso das distintas administracións.

- *É preciso adecuar o horario dos centros educativos e o horario laboral dos pais e nai, tendo como suxeito fundamental o desenvolvemento do neno.*
- *Pais e nais somos traballadores con horarios laborais pouco flexibles, con obrigacións económicas, culturais e sociais dentro dunha sociedade que esquece a presenza da infancia e as súas necesidades. Pedimos unha racionalización do calendario e xornada escolar, axeitado ós tempos en que nos tocou vivir, unha mellor distribución das vacacións, segundo o territorio, que permita encontrar o espazo suficiente físico e emocional que permita interaccionar de maneira activa cos nosos fillos e fillas.*
- *Apertura dos centros educativos ó seu entorno, con garantía de profesionais que desenvolvan dita apertura... reivindicamos a escola como edificio público e lugar de difusión de cultura... actividades educativas non formais e... acceso... novos axentes educativos.*
- *Faise preciso un pacto social sobre a xornada, para evitar desigualdades. A xornada escolar precisa é aquela que dea resposta ás necesidades propias de cada comunidade educativa específica.*
- *Un calendario axeitado e adaptado a cada comunidade educativa, flexible e que dea cabida ás diferentes fases evolutivas dos alumnos.*

Con todo, son moitas as resistencias, rutinas e privilexios a superar, e arduas as negociacións que vaian resituando á institución escolar no lugar que a nova sociedade demanda. O interrogante que presenta Husti (1985) expresa o temor e dificultade do empeño: *“Sen embargo ¿a escola, secundada por certas categorías de pais, está pronta a organizar o tempo dos nenos por algo que non teña como único rexistro a rendibilidade, ou sobre a simple adición mecánica de horas de curso?. A institución escolar ¿está disposta a recoñecer*

a necesidade de pasar simultaneamente de unha organización repetitiva a unha organización máis flexible, onde o tempo sería no sucesivo máis flexible?”.

2.2.4. As achegas da Cronobioloxía e a Cronopsicoloxía

Foi a mediados do século XX cando a Cronobioloxía comezou o seu desenvolvemento científico ó concluír os biólogos que a actividade rítmica é unha propiedade fundamental dos seres vivos, interpretando esta actividade como unha característica máis da adaptación ó contorno. Esta ciencia permite estudar a variabilidade da conduta en si mesma, buscando a regularidade, ritmicidade e ciclidade en dita variación condutual e a súa relación coas estimulacións externas. As súas aplicacións en moitos dominios do coñecemento, poñen de manifesto como existe un tempo para *“durmir mellor, para traballar mellor, para aprender mellor e ata para curar mellor”* (Sousa 2001: 42). A Cronopsicoloxía –máis recente que a Cronobioloxía– estuda a periodicidade na conduta humana e nos procesos psíquicos superiores: memoria, atención, rendemento intelectual... Analiza as oscilacións nas actividades psicolóxicas que pasan a denominarse ritmos cando se producen periódica e sistematicamente. En síntese, como indica Estaún (1993), ambas ciencias aportan datos para dar resposta ó *cando*; é dicir, ós períodos máis favorables para obter mellores resultados nun proceso. Determinan os momentos óptimos para o desempeño dunha tarefa por canto fan achegas de carácter biolóxico e psicolóxico que están directamente relacionadas co rendemento, fatiga, ritmo e curvas de traballo intelectual.

Os ritmos biolóxicos, como se amosa no cadro nº 7, clasifícanse atendendo a dous criterios: periodicidade e axentes detonantes ou causais.

Cadro nº 7
Clasificación dos biorritmos

<i>Mecanismo causal</i>	Externos Causados pola variación cíclica de factores ambientais.
	Internos Debidos total ou parcialmente a reloxos biolóxicos internos.
<i>Duración do período</i>	Ultradianos (frecuencia alta) Período inferior ás 20 horas. Son internos e hereditarios. Poden modificarse por factores ambientais ou metabólicos.
	Circadianos (frecuencia media) Período aproximado de 24 horas. Innatos e hereditarios. A manifestación depende dun mecanismo endóxeno, aínda que os sincronizadores ambientais inflúen na súa aparición, persistencia e periodicidade.
	Infradianos (frecuencia baixa) Período superior ás 28 horas. Resulta problemático evidenciar a compoñente endóxena do ritmo.

Fonte: Asensio Aguilera. (1993: 84). Adaptación propia.

Clarisse (2002: 66) concreta a ritmicidade na infancia en dúas categorías, que deben ser nitidamente definidas: Unha ritmicidade endóxena, “propia” de carácter biolóxico, físico e psicolóxico; e unha ritmicidade esóxena, “inducida” polos adultos, obrigas sociais, económicas ou políticas.

Os biorritmos teñen unha compoñente hereditaria compartida por tódolos individuos da especie, se ben algúns deles presentan maior sensibilidade a factores ambientais. Con todo, dentro dunhas características comúns, cada suxeito presenta diferenzas en función do factor hereditario específico e das particulares condicións socioambientais. O certo é que as variacións nos procesos bioperiódicos, ou desfase entre os diferentes ritmos, inciden negativamente nas potencialidades físicas, cognitivas e comportamentais. Subliña Sousa (2001) como os aportes destas ciencias deberían ser aplicados a tódalas actividades, a fin de que foran os ritmos

humanos os que controlasen o traballo, e non á inversa como acontece: as máquinas controlan e impoñen ós seus ritmos ás persoas.

E igualmente sucede no ámbito escolar. Avoga Asensio (1993) para que máis alá da intuición ou os tópicos nos que tradicionalmente se ven fundamentando a actuación educativa, as decisións se sustenten no coñecemento científico da realidade humana, entendendo que a adecuación e rendibilidade da intervención educativa dependen da sintonía que se estableza entre esta e as características biopsicolóxicas das persoas. Pero tradicionalmente a Pedagogía, concretada na Organización Escolar, fixo caso omiso ás achegas científicas destas ciencias, considerando ós nenos e nenas capaces de transgredir os ritmos circadianos e infradianos a costa de limitar os seus potenciais rendementos físico e intelectual. Ou o que é o mesmo, apelar á súa vontade para superar as demandas biopsicolóxicas que podan sentir, ou planificar a intervención sen ter en conta as necesidades de descanso, ritmos de actividade cerebral, etc.

Foi precisamente a constatación dunha sobrefatiga escolar a que levou ós pediatras franceses a alertar ós poderes públicos na década dos oitenta do pasado século; e é neste momento cando Cronobioloxía e Cronopsicoloxía se dan a coñecer principalmente nese país. Converxen entón os científicos na denuncia da inadaptación da organización escolar, en canto á distribución de tempos e tarefas, ás necesidades e posibilidades dos nenos e nenas. Clarisse (2002) constata como nese tempo en Francia se produce un notable cambio no discurso político, lexislando sobre a toma en consideración das necesidades dos pequenos e o respecto ós seus ritmos nas xornadas. Con esta finalidade encárgase ós cronopsicólogos a avaliación da organización do tempo que nun primeiro momento se centra no estudio do ámbito escolar, para despois estenderse ó tempo global da infancia. Así progresivamente irán incrementándose as investigacións arredor da actividade rítmica e a vida escolar, familiar e social dos nenos, investigación que en España segundo Luengo e Luzón (2003: 12) *“é tan reducida como limitada”*.

A Cronobioloxía informa das graves repercusións que pode ter manipular de maneira inconsiderada o reloxo biolóxico interno de cada persoa. A Cronopsicoloxía, do erro que supón esquecer as diferenzas individuais que

existen en relación á atención ó longo da xornada, dificilmente considerados nunha ritmicidade ambiental ríxida; as nenas e nenos acusarán estes manexos tamén de maneira diferente en función da idade, do medio, das características propias... As variacións nos procesos bioperiódicos, o desfase entre os diferentes ritmos, inciden negativamente nas potencialidades físicas, cognitivas e comportamentais, sendo preciso *“para a idoneidade dos procesos biopsicolóxicos”* atender especialmente *“á harmonía e equilibrio entre os distintos factores implicados na relación home-medio”* (Asensio, 1993: 90). Obviar esta cuestión explica algunhas situacións de baixo rendemento na escola, polo que de cara á optimización do proceso educativo é imprescindible atender á axeitada programación do horario escolar, á distribución do períodos de descanso e estudo, ós hábitos alimentarios, etc.

Este pensamento ten sido reiteradamente sinalado desde as Ciencias da Educación; entre outros, amosamos dous textos pertencentes a Feroso (1993) e Sousa (2001) que exemplifican esta necesidade. Para o primeiro dos autores *“o tempo escolar non pode ignorar os ritmos biolóxicos circadianos, os infradianos e os ultradianos, de forma que se manteña o equilibrio entre o movemento e o repouso, entre o frescor e o cansazo, entre a tensión e a relaxación, entre a vixilia e o sono, si se quere evitar o estrés inhibitor da aprendizaxe e si se aspira a aproveitar as horas, os días e os cursos. Os desequilibrios diarios non se compensan,... co fin de semana; nin os anuais, coa vacación”* (Feroso, 1993: 155). Para Sousa (2001: 44) *“a organización temporal da vida do alumno, igual que a de un traballador calquera, debería respectar os criterios da cronobiología se queremos que a escolarización contribúa ó seu desenvolvemento harmónico... aínda que non fose determinante podería ser importante para promover algunha sensibilización en canto ó rendemento, o cansazo, a eficacia da actividade educativa. Desta forma estaríamos, unha vez máis, a alertar do feito de que hai outro reloxo, máis alá do reloxo escolar colgado na parede, que poderá ser considerado e axudar nesa tarefa”*.

Se fatiga, memoria, ansiedade, atención... dependen da correcta harmonización dos ritmos, resultará de primordial importancia que o profesorado manexe adecuadamente estes aspectos da dimensión temporal das

nenas e nenos. Pero, como moi ben se pregunta Testu (2001) na contraportada da súa obra *“¿como os pais, os ensinantes poden respectar os ritmos de vida dos seus fillos e dos seus alumnos se non os coñecen?”*.

Certamente, non temos información de que no curriculum formativo das titulacións de Profesorado de Educación Infantil e Primaria, ou no Curso para a Obtención do Certificado de Aptitude Pedagóxica, requisito para o profesorado de Secundaria, exista materia algunha relacionada con estes ámbitos científicos. Nin que estean presentes nas propostas de formación en servizo organizadas pola Administración Educativa, ou que formen parte das preocupacións dos colectivos profesionais nos seus encontros, xornadas, congresos... Cabería preguntarse o *porque* desta situación, e a resposta apunta á uniformidade de criterios na xestión dos ámbitos laboral e escolar. Na organización escolar seguen prevalecendo os intereses laborais e económicos antes que os das alumnas e alumnos, de maneira que a distribución de horarios, asignaturas, períodos de descanso, etc. son *“consecuencia máis ben da aplicación de criterios socioeconómicos que dos derivados do coñecemento do home como ser vivo”* (Asensio, 1993: 107). Por exemplo, é coñecido que as vacacións de verán fundaméntanse en motivos económicos de séculos pasados –os brazos eran precisos para axudar na agricultura–, é dicir, en intereses que non eran os dos alumnos. Hoxe seguimos a obviarlos de modo que as vacacións son no verán porque é cando o determina o emprego e as *“ofertas dos operadores turísticos. Non é nunca por motivos cronobiolóxicos”* (Sousa, 2001: 43) segundo os cales a estival sería a época de mellor rendemento.

Resume perfectamente esta situación o texto da contraportada do libro de François Testu (2001) que reproducimos: *“xornadas escolares de dez horas, vacacións demasiado curtas ou demasiado longas... os deberes despois de clase, a televisión como única alternativa ó tempo libre... estes son os ritmos que padecen unha minoría de nenos e nenas, como sistema de vida que impón unha sociedade que tende a favorecer os intereses dos adultos respecto ó desenvolvemento dos nenos”*.

Podemos obter unha mostra inequívoca deste proceder, se comparamos algunhas das achegas que as ciencias do tempo teñen proporcionado coa organización escolar; facilmente observaremos a discrepancia entre o

aconsellable, e polo tanto teríamos que pensar inescusable pensando no desenvolvemento integral e harmónico do alumnado, e a realidade cotiá das escolas, do sistema escolar formal en xeral.

Recolle Gairín (1993: 227) –apoiándose en previos estudos de Asensio– as orientacións de carácter pedagóxico que emanan da Cronobioloxía:

- O estado xeral do organismo é óptimo en verán e menos favorable en inverno, o que aconsellaría aproveitar máis o primeiro; xusto ó revés do calendario escolar.
- Os días centrais da semana (martes a xoves) son óptimos para o rendemento; convén evitar a ruptura de hábitos cotiáns na fin de semana.
- O período de entrada ó colexio e a pubertade son períodos problemáticos por manifestar diferentes graos de madurez, o que pon en dúbida o criterio idade e avógase por confrontar información biomédica, psicolóxica e pedagóxica para xustificar os agrupamentos de alumnos.
- Estimulación e experiencia precisan presentarse coa intensidade óptima no momento adecuado, en función do estado de desenvolvemento do suxeito. É fundamental a observación do profesor.
- Determinados períodos de desenvolvemento son especialmente intensos e deben ser aproveitados: especificase o que transcorre entre os 2 e os 4 anos.
- A análise dos ritmos circadianos e ultradianos xustifica:
 - As relacións entre os ritmos e o rendemento escolar.
 - Programar o traballo escolar considerando as fluctuacións (cada dúas horas aproximadamente) nos niveis de atención.
 - Importancia do período de relaxación despois do mediodía, esencial na Educación Infantil.

- Alternancia de aprendizaxes en función da preponderancia da actividade nun ou noutro hemisferio cerebral: tarefas de tipo verbal (hemisferio dereito) tarefas de tipo espacial (hemisferio esquerdo).
- Inadecuación das primeiras horas da mañá para asignaturas difíciles; xusto ó contrario do que se acostuma propoñer, sobre todo cando se relaciona con fatiga en xornada escolar de sesión única.
- Toxicidade de certos horarios intensivos para o traballo intelectual. O horario de 8:00 a 14:00 utiliza as horas de mediodía de baixo nivel de activación e é negativo nas súas primeiras horas para os escolares con lenta elevación da temperatura corporal.
- Adecuación das actividades físicas ó período de 15:00 a 19:00 horas onde a ritmicidade da función cardíaca, respiratoria e a circulación sanguínea, acadan a máxima eficiencia.

Luengo e Luzón (2003) aportan tamén algunhas suxestións moi aclaratorias respecto da racionalización e planificación das actividades escolares en función dos ritmos, que ofrecemos no cadro que segue.

Cadro nº 8
Suxerencias para a racionalización e planificación das actividades
escolares en función dos ritmos escolares

- *Ter en conta a diminución do ritmo de vixilancia e atención dos escolares*

Momentos de forte descenso

- ⇒ entre 9:00 e 9:30 h.
- ⇒ entre 14:30 e 15:00 h.

- *Desenvolver o traballo escolar máis intenso nos momentos de mellora das capacidades intelectuais.*

Momentos de mellora

- ⇒ entre 10:00 e 11:30/12:00 h.
- ⇒ entre 15:00 e 17:00 h.

- *O tempo escolar efectivo dun neno depende da idade, polo que debe planificarse o traballo escolar con criterios pedagóxicos flexibles.*

Tempo escolar efectivo por idades

- ⇒ Nos 6-7 anos arredor de 3 h. ⇒ Nos 8-9 anos arredor de 4 h.
- ⇒ Nos 10-11 anos arredor de 5 h. ⇒ Adolescente arredor de 6 h.

- *O luns é un día de ruptura de ritmos entre o neno e familia*

Desprazar a outros días da semana o traballo máis intenso

- *O venres é un día que acusa a fatiga escolar da semana*

Diminuír a esixencia escolar

Fonte: Luengo, Julián e Luzón (2003:18). Adaptación propia.

As propostas cronopsicolóxicas e cronobiolóxicas e a organización escolar sitúanse, sen dúbida en liñas diferentes, con poucas posibilidades de encontro polo que parece.

É imprescindible que se disipen definitivamente as confusións persistentes entre os ritmos propios da infancia e os ritmos ambientais. Desde o

punto de vista escolar, implica promover unha escolarización centrada nos alumnos e alumnas partindo destas consideracións; unha escolarización que como apunta Testu (2001) permita organizar o tempo no marco da compatibilización da vida social e familiar, evitando a ruptura e fragmentación do reloxo biolóxico dos pequenos.

2.3. A xornada lectiva no conxunto dos tempos educativos e sociais

A ordenación do tempo no día a día do calendario, é dicir, a súa concreción nunha xornada escolar diferente á tradicional e xeralizada, converteuse nos últimos vinte anos nun dos puntos neuráxicos da Educación nos niveis de Infantil e Primaria. Arredor de vinte anos de tensos debates no seo das comunidades educativas, baixo a observación da Administración que na maior parte das Comunidades Autónomas se situou á marxe do conflito, sen querer ou atreverse a mediar e arbitrar decididamente nesta cuestión. A organización ou reorganización da xornada escolar, a adopción dunha modalidade de sesión única, “*vella reivindicación laboral do profesorado*” (Caride, 2003: 3) tense abordado, e cremos que continúa abordándose, con grandes doses de visceralidade, corporativismo e toma de postura interesada, con escasa perspectiva global de análise: nin dos aspectos que subxacen na mesma, nin das consecuencias derivadas de determinadas decisións, nin o que é máis grave, da consideración da infancia, os seus intereses e necesidades.

Fernández Enguita (2001b: 9) alude ás paixóns e polémicas espertadas pola xornada escolar, estimando que é un tema que “*provocou como poucos o fixeran, altísimos niveis de enfrontamento entre a administración e as comunidades escolares, e no interior destas. Un tema que para uns é a panacea de tódolos males, ou a caixa de Pandora que ó abrirse liberará tódolos males; para outros unha cuestión relevante desde o punto de vista laboral pero irrelevante desde a perspectiva da calidade da educación. Para uns, algo que require un debate sosegado no que podan considerarse sen apresuramento tódolos posibles factores, e para outros algo a decidir o antes posible. Para uns algo que deben decidir os poderes públicos e con carácter xeral para evitar desigualdades e para outros algo que corresponde ás*

comunidades educativas segundo as súas propias características e necesidades”.

O alboroto que se continúa producindo arredor desta cuestión é síntoma claro do seu alcance social, e da dificultade que entrañan os acordos entre as partes implicadas en diversos contextos, situacións... en definitiva, unha clara mostra do importante significado dos tempos educativos no conxunto dos tempos sociais, e concretamente, a problemática dos horarios e a súa conciliación na vida familiar, laboral, institucional, etc.

2.3.1. Un debate cuestionable, opaco e escasamente educativo

O certo é que desde a década dos oitenta do pasado século, arredor do mes de febreiro moitas comunidades educativas, en variados contextos sociais, veñen acudindo a un proceso que se describe por parte de diferentes especialistas (Consejo Escolar de Canarias, 1990; Caride 1993, 2003; Domínguez Rodríguez, 2001; Fernández Enguita; 2001b; Pereyra, 2004; Feito, 2005) con características escasamente positivas, construtivas, e desde logo educativas que poderíamos concretar nas que seguen: Deterioro da convivencia democrática nas comunidades educativas; supremacía do profesorado e emprego de argumentación equívoca, nesgada e cuestionable desde o punto de vista da súa veracidade; imposición de intereses de certos colectivos de pais e nais; arbitrariedades e escasa transparencia nalgúns procesos; inhibición e indefinición da Administración Educativa diante da problemática xerada; desaxustes e desenfoque na presentación do tema de debate. Analizaremos de seguido cada unha destas características:

a) Deterioro da convivencia nas comunidades educativas

Os debates, ou máis ben por como acostuman desenvolverse, os conflitos da xornada que emerxen nos arredores de febreiro de cada curso escolar con motivo dos posibles cambios á modalidade continuada, teñen como consecuencia unha distorsión e deterioro da convivencia. Feito (2005) alude –situándose ademais na posición de testemuña directa– á dexeneración do debate en enfrontamentos entre

profesores e familias e destas familias entre si, tendo como consecuencia a negación do diálogo. Xa no informe do Consello Escolar de Canarias (1990: 11) o representante da Confederación Canaria de Asociacións de Pais de Alumnos “7 Islas”, indicaba que “*o debate da xornada continua está producindo graves trastornos no clima de diálogo e de paz escolar dentro dos centros cando a unidade e colaboración entre os estamentos é especialmente importante, e dalgunha maneira estase enfatizando nun tema non prioritario cando quedan por resolver múltiples problemas básicos*”. Na mesma liña Pereyra (2002), alerta das consecuencias negativas que comportan un tratamento inconsecuente da xornada escolar no, xa de por si, debilitado clima de relación entre pais e profesorado; subliña como a incompreensión e suspicacias poden reproducirse con maior virulencia. Cremos que Fernández Enguita (2001b: 37) resume moi atinadamente o despropósito da situación cando recolle que “*é difícil imaxinar un proceso máis dañino para a escola e para as relacións entre os sectores implicados no seu funcionamento*”.

b) Supremacía do profesorado e emprego de argumentación equívoca, nesgada e cuestionable desde o punto de vista da veracidade

O que cualifica Feito (2005) como “*abuso de poder moral por parte de certo sector do profesorado*” coa loanza dos beneficios –por demostrar– da xornada de sesión única. Domínguez Rodríguez (2001: 14) abonda nesta opinión cando subliña que en nome dos intereses dos alumnos, realmente ausentes no debate, empréganse argumentacións “*falaces e sofistas para dicir que iso é beneficioso para eles*”. Neste sentido podemos afirmar que na longa traxectoria de investigación arredor deste tema, o equipo dirixido polo prof. Caride ten acudido a numerosos foros convocados en Galicia e no resto do Estado para debater sobre os resultados dos diferentes traballos realizados, pero en ningunha ocasión convocados expresamente por colectivos de profesores ou sindicatos, o que fai sospeitar do interese por coñecer algún contraste das súas afirmacións.

Estes colectivos teñen defendido o cambio á modalidade de sesión única seguindo progresivamente unha triple liña argumental (Fernández Enguita, 2001b), que comeza coa declaración do interese público da modificación –dado que traballan nun servizo público–, que prosigue –no caso de ser preciso– nunha segunda liña defensiva de presentala como unha reivindicación lexítima, para rematar finalmente no argumento do agravio comparativo. Segundo Pereyra (2002) preséntase a modificación de xornada como unha reivindicación histórica que pode mellorar a calidade e dignificar a profesión. Opinamos con Fernández Enguita (2001b:20) que en todo caso será unha aspiración laboral comprensible, cuestionable como reivindicación, e de ningunha maneira un dereito. Apunta ademais dous factores que, na súa opinión, contribuíron á enorme importancia que adquiriu entre os docentes a cuestión da xornada, chegando a converterse nun *“motto case obsesivo dos ensinantes... sen parangón en ningún outro sector ocupacional”*. Por unha parte o sentimento autoalimentado de *incongruencia de status* (Primaria con Secundaria, Secundaria con Universidade...) que se manifestaría fundamentalmente na disposición do propio tempo, e *agravio comparativo coa xornada doutros funcionarios das administracións públicas*; a comparación faise unilateralmente en relación á xornada máis concentrada, non co calendario que é máis longo no resto dos funcionarios. En segundo lugar, a feminización da docencia, pugnando as mestras polo que outras mulleres traballadoras lograron: a redución do tempo de traballo.

Parécenos moi representativo desta forma de presentar o debate o informe do ano 2005 do STEA (Sindicato de Trabaxadores de la Enseñanza de Aragón) que, tras décadas de estudos, encontros e publicacións, continúa empregando os mesmos argumentos equívocos, desenfocados e partidistas de vintecinco anos atrás. Na súa reclamación á Administración Educativa aragonesa sobre a lexislación que permita a implantación da xornada escolar de sesión única, indícase textualmente que *“a situación actual deixa a Aragón no grupo da minoría de CC.AA. que permanecen ancoradas no pasado con estruturas organizativas ríxidas”*. Denuncian que o alumnado aragonés

non poida elixir a modalidade de xornada –como se puidera, nalgunha comunidade– aludindo a que *“a porcentaxe de alumnado (sobre o total do Estado) nos niveis de Infantil e Primaria que dispón de capacidade para determinar o modelo de xornada representa o 65%. É dicir case 7 de cada 10 alumnos destes niveis educativos pertencen ás CC.AA. que cumpriron co deber de potenciar a autonomía organizativa dos centros”*. O mesmo informe na páxina 10 afirma que *“a modificación da xornada supuxo para os centros unha mellora da calidade da ensinanza. A maioría das modificacións foron acompañadas de proxectos con oferta de actividades formativas, complementarias ou extraescolares. En moitas delas conseguíuse a implicación das diferentes administracións tanto na organización como na financiación. Como consecuencia a situación final representou unha oferta integral máis alá da contemplación do horario lectivo”*. En resume, lémbrales á Administración que non cumpre cos seus deberes, alúdese á restrición dun suposto dereito do alumnado de determinar o modelo de xornada; vincúlase o cambio de xornada á mellora da calidade de ensinanza, e alúdese finalmente ó que parece ser o único obxectivo: incremento de actividades extraescolares. Nin unha palabra do significado ou concreción da suposta *“calidade da educación”*, da reorganización dos tempos escolares, das modificacións pedagógico-organizativas ás que deberían darse lugar, dos investimentos precisos, e por descontado, dos beneficios que para o profesorado pode supoñer o marco organizativo que se reclama; nin sequera da tan reiterada, alusión á maior dispoñibilidade temporal para a formación continua –cuestión evidente na teoría pero non constatada na práctica real segundo os estudos desenvolvidos en Galicia–.

Estamos diante dunha reivindicación do profesorado, auténtico protagonista da iniciativa como se amosa nas conclusións das entrevistas grupais do informe dirixido por Caride (2003) que ten empregado diferentes estratexias para acadar a finalidade perseguida. Fernández Enguita (2001b:31) sinala como unha vez esgotadas diferentes vías para a modificación de xornada –obras no centro, desdobrementos de cursos...– búscase o apoio dos pais, para os que *“a*

unanimidade –ou case– do profesorado resulta abrumadora e, en si mesma, un poderoso argumento”.

c) Imposición de intereses de certos colectivos de pais e nais

En liñas xerais as Federacións de Asociacións de Pais e Nais amosaron un posicionamento oposto á modificación da xornada lectiva escolar, postura que se vai debilitando conforme descendemos ó nivel de Asociación de centros, e pais e nais en particular. As APAs téñense visto na problemática da representación de tódolos pais e nais, polo que moitas optaron por inhibirse no debate para non interferir nas decisións dos asociados. Con todo, o seu nivel de autonomía e independencia respecto do equipo directivo e o profesorado ten incidido notablemente nas características dos procesos de debate. Entre os pais e nais en particular, é habitual tomar postura fundamentándose exclusivamente nas propias necesidades, toda vez que a información arredor das características educativas é tan positivamente loada polo profesorado, de quen non terían por que dubidar en canto ó saber profesional; isto veu cristalizando nun *“cóctel explosivo no que os particularísimos horarios de cada quen atoparon fácil vía de expresión”* (Feito, 2005); escasamente se realiza unha reflexión sobre as consecuencias ou implicacións globais da nova situación en función das características do centro, das familias e dos nenos en xeral que alí acoden. Por outra parte, esta reflexión tampouco veu sendo habitual entre o profesorado, que si estaría obrigado á mesma en función da súa cualificación e profesionalidade. Ademais, as nais e pais de maior poder adquisitivo e nivel de estudos amosan maior predisposición ó cambio de xornada (Consello Escolar de Canarias, 1992; Caride, 1993; Sola, 1999; Fernández Enguita 2001b; Feito 2005), o que se traduce nun maior poder para arrastrar cara ós seus intereses e posibilidades a quen inicialmente non comparte os primeiros nin ten as segundas. Desta maneira, *“encontrariámonos con que sectores sociais que necesitarían probablemente unha escolarización máis prolongada e máis pausada son arrastrados na dirección contraria en nome do tempo libre, da*

diversidade, da liberdade de elección persoal ou das actividades complementarias, cando nin sequera teñen asegurado un paso satisfactorio e exitoso pola educación básica” (Fernández Enguita, 2001b.: 122).

d) Arbitrariedades e escasa transparencia nalgúns procesos

Non é infrecuente no debate e proceso de modificación da xornada escolar, unha casuística pouco afortunada dos procesos de información, consulta e votación, transgresora das normativas establecidas e dos valores democráticos básicos. Caride (2003) alude a estratexias “*moi comprometidas para conseguir o voto favorable*” con prácticas que vulneran o “*proceder democrático normalizado da participación na vida das escolas*”. Sinálanse por exemplo irregularidades nas votacións manifestamente ilegais, tales como votos a través dos alumnos e alumnas, furnas ambulantes, etc. Fernández Enguita (2001b) relata como en Canarias precisouse de algunha normativa que especificara o dereito dos pais a realizar asembleas sen a presenza dos directores, ou votacións en Alcalá de Henares onde os nenos e nenas transportaron as papeletas dos votos que os pais tiñan que firmar, e novamente os pequenos as entregaban no colexio ó seu titor. Tamén temos recibido información de presións do profesorado sobre alumnos con pais ou nais contrarios á proposta; apoio decidido dos equipos directivos a grupos de pais favorables á súa solicitude, difundindo comunicados desde o propio centro, en tanto que outros debían entregar a información de portas a fóra da institución escolar; incendiarios e insultantes comunicados da dirección do centro, unha vez perdida a votación culpabilizando a determinados pais e nais... En fin, un conxunto de prácticas lamentables, carentes de toda ética e indignas do lugar e persoas que as realizan.

e) Inhibición e indefinición da Administración Educativa

En liñas xerais as Administracións Educativas das diferentes Comunidades Autónomas teñen desenvolvido arredor do debate da

xornada de sesión única un papel ambiguo, premeditadamente pouco definido, sen desvelar as cuestións candentes que emerxen nos procesos e prácticas, sen atreverse a enfrontar a situación con decisión –tomando como referencia os resultados dos estudos sobre o tema, analizando as situacións específicas dos diferentes contextos, promovendo mecanismos optimizadores da situación...–, ou desestimando experiencias inaceptables desde o punto de vista pedagóxico e social. Unha situación de indefinición proclive a desenvolver dúas estratexias pouco aconsellables e edificantes desde a responsabilidade política: agochar a cabeza na terra, como a avestruz, parar facer crer que non se ve ou participa nun movemento enturbado que se vai consolidando progresivamente pola vía dos feitos; levantar a cabeza de cando en vez, dando paus de cego que puntualmente calmen os ánimos e demandas dalgún dos colectivos. Coincidimos con Domínguez (2001: 14) en que “*as administracións educativas pretenden situarse por encima do mal e do ben, dando unha de cal e outra de area*”, situación da que resulta difícil saír airoso e que escasamente pode contentar a ninguén.

No que Feito (2005) cualifica como inoperancia dos xestores educativos, nós vemos fundamental e perigosamente, inibição e deixazón de responsabilidades. É a Administración Educativa (Autonómica, Central, ambas en coordinación) á quen lle compete tanto revisar os actuais, como fixar os posibles modelos para os tempos escolares no seu conxunto, e particularmente para a xornada escolar, superando a división reduccionista entre sesión única e partida. Modelos que deben ser definidos baixo o criterio de flexibilidade e adaptabilidade do tempo “*ás circunstancias dos alumnos, dos profesores, das familias, dos centros e das comunidades locais*” (Caride, 2003: 263).

f) Desaxustes e desenfoques na presentación do tema de debate: a parte polo todo

Na presentación de propostas para a modificación da xornada escolar e os conseguíntes debates, así como en diferentes escritos e

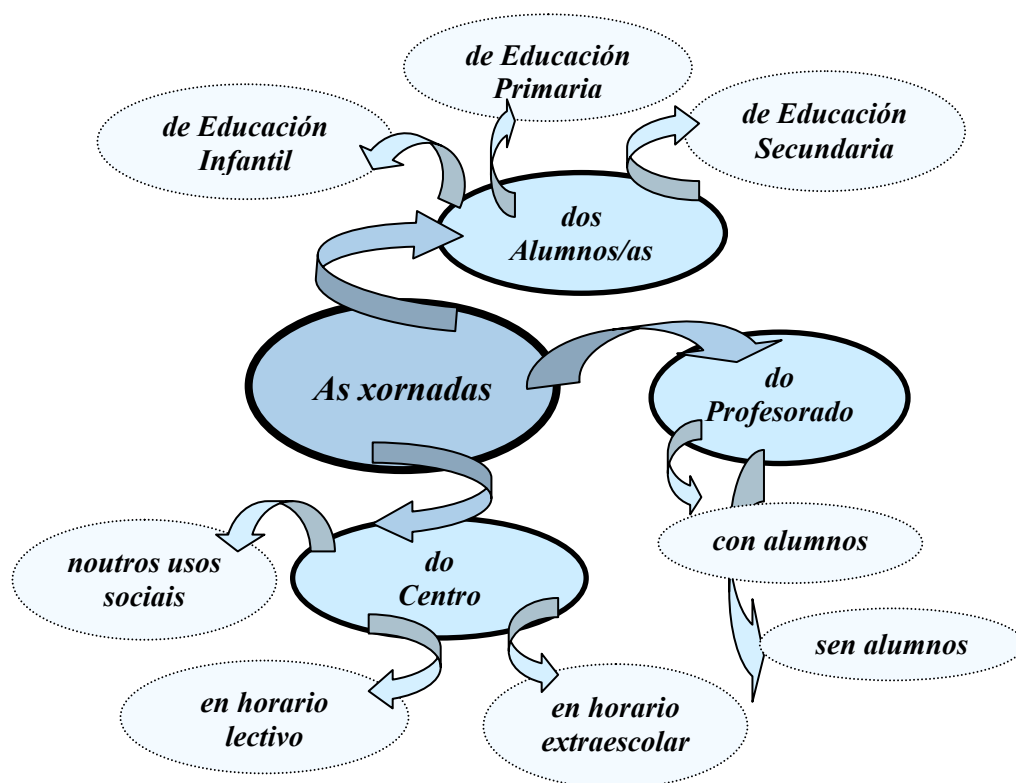
documentación ó respecto, non é estraño atopar exposicións desaxustadas que, na nosa opinión, desvirtúan e terxiversan tanto os significados dos conceptos empregados, como as potencialidades, logros e finalidades supostas. A isto se engade a atribución ambivalente en función das circunstancias, duns efectos ou xusto os contrarios, ás mesmas causas. Agrupamos en catro categorías os que consideramos que son os desenfoces máis reiterados do debate sobre a xornada escolar.

- Temático: xornada por tempo escolar.
 - Na amplitude: xornada por ‘xornadas’.
 - No alcance: maximización/minimización da relevancia da xornada.
 - Na finalidade: mellorar o tempo escolar ou centrarse no tempo extraescolar.
- **Desenfoque temático:** a discusión sobre a xornada escolar ten suplantado, desde o comezo deste debate na década dos oitenta, outra imprescindible e pendente como é a dos tempos escolares; produciuse un desenfoque temático cunha perspectiva reduccionista, concentrando toda a complexidade dos tempos educativos nunha das varias unidades cronolóxicas en que se organizan as temporalidades da educación formal; importante como unidade que enlaza o calendario escolar coa sesión de clase, pero sen dúbida, un –e non o único– dos elementos que debería ser obxecto de reflexión e experimentación. Dirá ó respecto Husti (1999: 21) que *“isto oculta precisamente os aspectos propios do ritmo de ensinanza, da aprendizaxe e da vida dos actores no centro escolar, reducindo a noción do tempo, de ritmo, de organización a un simple elemento estrutural”*. Unha visión obcecada que quere confundir o debate do tempo co debate sobre o tempo de traballo, e o deste último co debate sobre a

produtividade (Aguinaga e Comas, 1997). Un proceso viciado de raíz (Domínguez, 2001:14) ó non manexar como referentes as cuestións primordiais: o paidocentrismo –as características evolutivas, capacidades, intereses e necesidades das nenas e nenos– e os fins da educación básica; antes ben, ten como marco principal “*os intereses corporativos dos profesores e os intereses dos pais*”. Un desenfoque que, como indica Alfieri (1997), leva a concentrarse no horario escolar sen cuestionarse nin pronunciarse sobre o tipo de escola que se quere e necesita.

- **Desenfoque na amplitude:** un segundo desenfoque prodúcese en relación á amplitude do concepto, tomando unha das posibilidades –a xornada dos alumnos– pola totalidade das existentes. Na figura nº 6 concretamos as variadas xornadas que se poderían contemplar dentro da institución escolar, tomando como referencia a xornada dos alumnos, a do profesorado e a do propio centro.

Figura nº 6
As xornadas escolares



Elaboración propia

Téndese en xeral a identificar a xornada dos alumnos e alumnas co tempo de apertura do centro escolar, e incluso, coa xornada laboral do profesorado, cando estas unidades temporais non só son distintas entre si, senón que tamén presentan interiormente variacións.

A xornada das alumnas e alumnos tampouco tería que ser idéntica de ter en conta as características particulares de cada unha das etapas, polo que se podería –e debería– distinguir entre as xornadas de Educación Infantil, Educación Primaria e Educación Secundaria (Domínguez, 2001).

A xornada laboral do profesorado non coincide coa do alumnado; a súa obriga laboral esténdese a outros tempos de preparación individual ou grupal da docencia, de atención a pais e nais de alumnos, e de participación na xestión do centro a través dos diferentes órganos de representación.

A xornada das infraestruturas escolares, dos centros, tampouco tería que terminar co remate da xornada lectiva escolar, ou co tempo adjudicado para a realización de actividades extraescolares; non tería que rematar se entendemos as escolas como infraestruturas culturais e equipamentos básicos para a colectividade (comunidade escolar e social) na que están situadas; máximo en zonas deficitarias de equipamentos e servizos deste tipo, como é boa parte da xeografía galega.

- **Desenfoque do alcance:** o influxo, relevancia ou potencialidade da xornada escolar no desenvolvemento do proceso educativo e na vida cotiá das nenas e nenos, no desenvolvemento profesional dos docentes e na vida cotiá das familias, emprégase no debate –atendendo a intereses e circunstancias– seguindo dúas liñas representativas de condicións extremas e opostas:

- Maximizando as súas posibilidades e alcance de maneira que a xornada escolar –en sesión única– é a solución esperada de cantos problemas existen na educación formal e nos tempos educativos en xeral.
- Minimizando a súa importancia no conxunto da educación de maneira que como unidade cronolóxica a penas é significativa no desenvolvemento da escolaridade e a vida dos escolares.

Un e outro tipo de argumentación correspóndense con dous momentos cronolóxicos diferentes no movemento de modificación de xornada. A tendencia a maximizar potencialidades foi máis

propia –aínda que vixente– dos inicios da corrente de cambio. A medida que as investigacións e reflexións foron desvelando as inconsistencias, fraquezas e inexactitudes dos tópicos empregados, iniciouse a liña argumentativa de miminización da súa influencia. É dicir cando falla a primeira visión, comeza a empregarse a segunda.

É evidente que ningunha das dúas se mantén; ambas posicións incorren en notables erros, desvirtuacións e presuncións indemostrables:

- A primeira liña argumentativa, na que se fai depender directamente toda a problemática escolar da implantación dun tipo ou outro de xornada, está querendo converter ó horario escolar nunha variable fundamental nos conflitos e dilemas da institución escolar fronte á consideración mediadora ou circunstancial que tradicionalmente tivo esta variable. Estase producindo unha asociación entre cambio cualitativo da educación e modificación *versus* continuidade dun tipo de xornada lectiva, asociación, sen dúbida máis que discutible. A calidade da educación está en función dunha grande cantidade de factores entre os que non se podería afirmar que a modalidade de xornada sexa un dos prioritarios. Sinala Caride (2005:4) como *“acabará validándose como variable independente de supostas melloras cualitativas da escola ou do “tempo libre” da infancia o que ata agora non ten sido máis que unha variable interviniente, reguladora, moduladora ou mediadora: o día escolar e o seu correspondente horario”*. O simple feito de recompoñer os tempos curriculares, familiares e sociais do profesorado, do alumnado, das nais e pais, non implica outra educación máis libre, mellor contextualizada e de maior calidade. Nesta perspectiva maximizadora, chega a presentarse a xornada lectiva de sesión única como a “nova xornada”, a alternativa á “vella xornada” de sesión partida da que se quere dar a

entender a súa caducidade; unha novidade que, polo mero feito de selo, se defende impregnada de todo tipo de bondades e melloras para o desenvolvemento da educación.

- A segunda postura destaca xustamente o punto oposto de opinión; trátase de minimizar a relevancia, alcance, influencia e consecuencias de adoptar un determinado tipo de modalidade de xornada escolar, a continua, cando é evidente que este cambio e a súa inexorable extensión introducen importantes modificacións na ensinanza obrigatoria *“cun peso moito maior do que, superficial e acaso frivolamente, percíbese por parte dos diferentes actores e axentes do sistema educativo.... afectando de forma diversa e importante ás persoas nas que teoricamente se pensa máis cando se proxectan: nos escolares, na infancia”* (Pereyra, 2002: 73). Preséntase o cambio de xornada como un simple trámite administrativo de fácil solución tanto de portas a dentro da institución, como no alcance social da medida. Suxírese que internamente desde a perspectiva pedagóxica organizativa non se requiren consideracións. Mostra desta opinión é a expresada polo 60% do profesorado que participou na avaliación dirixida por Caride (1993) en Galicia, cando sinalan que non é preciso un tratamento pedagóxico diferenciado co cambio de xornada, sendo suficiente algunha variación referida á organización horaria do centro –entradas e saídas, tempos de clase e recreo–. Nunha perspectiva social, a penas se valora a incidencia que ten unha modificación de xornada na vida familiar, nas posibilidades de desenvolvemento de moitas nenas e nenos, especialmente dos menos favorecidos desde o punto de vista socioeconómico e cultural; concordamos con Pereyra (2002: 94) na gravidade desta desproblematización que *“non fai senón dar un paso adiante e dous atrás na mellora e o progreso social do noso sistema de ensinanza pública... o sistema... que afecta á maioría da poboación”*. É evidente que calquera decisión que

se tome sobre o tempo afectará dalgunha maneira ós compoñentes curriculares, sociais, organizativos... non podemos mover un elemento sen que os demais permanezan inalterables; as decisións que se tomen, deben sopesar, valorar, prever o fluxo de movementos que se pode producir en tódalas direccións para anticiparse a consecuencias non desexables, minimizalas ou desestimar a proposta en caso de que non sexa viable para o conxunto, e especialmente para os máis débiles que teñen na institución escolar o recurso fundamental para o seu crecemento persoal e social. Sinala Margalef (2001: 249) que *“calquera decisión que tomemos sobre o tempo afectará ós outros compoñentes curriculares... sexamos conscientes que se tomamos decisións en base a un só determinante, como por exemplo o horario da xornada escolar, se temos en conta só uns intereses, as expectativas dun determinado colectivo, podemos xerar consecuencias non intencionadas que afecten a todo o desenvolvemento curricular. Estas decisións unha vez instaladas nas prácticas educativas son moi difíciles de modificar”*.

- **Desenfoque da finalidade:** é unha consecuencia lóxica da minimización da influencia do cambio de xornada, concentrando todo o interese no que vai suceder no tempo da tarde, como elemento clave da proposta “alternativa”. Parecera que o obxectivo é conseguir tardes libres que serán a panacea dos males do alumnado. Como ten que ser a tarde, como se organiza, que se pode facer, cales son as súas vantaxes... centran boa parte dos debates. Pola contra, o que sucede pola mañá, como se vai organizar, que aspectos positivos, que problemas traerá como consecuencia... nin se menciona; o peor é que nin sequera preocupa. É sinxelo: como o importante é ter tardes libres, agrúpase todo o tempo curricular pola mañá sen que sexa preciso ningún tratamento pedagóxico diferenciado,

como vimos de sinalar. Non se cuestiona que sucede coa concentración horaria no tempo, no estimable tempo que é obrigatorio para o alumnado na súa formación como persoa a cargo dos presupostos do Estado. É dicir, no fundamental e indispensable para unha boa parte da poboación, no tempo que é un dereito da cidadanía, no tempo que é a esencia e xustificación da profesión docente. O horario concíbese nunha perspectiva cuantitativa xeral –sobre todo do tempo que se libera á disposición persoal– sen entrar na análise pormenorizada do tempo curricular, como se ocupa, como se estruturan as tarefas, esquecendo que como indica Margalef (2001: 246) “*non é unha cuestión de “estar”, de cumprir horas, de dedicar máis tempo, de concentrar ou desconcentrar a xornada, de facela continua ou partida. A cuestión é moito máis complexa e debe levarnos a reflexionar sobre a calidade dese tempo que estamos na escola...*”. Gago (1999) abonda na denuncia desta concepción cuantitativa da xornada escolar como unha acumulación de unidades de tempo de ensinanza (hora), carecendo de sentido como unidade de aprendizaxe. O punto de partida non se sitúa nas nenas e nenos, as súas aprendizaxes e a organización de tódolos elementos para optimizalas; é dicir ¿que teñen que aprender, como o farán mellor e canto tempo se precisaría?. Pola contra, tómase á propia xornada como unidade inscribindo nela as ensinanzas, tarefas, actividades que “cabem” na unidade temporal.

A Comisión Nacional de Educación sobre Tempo e Aprendizaxe de Estados Unidos (1994) no informe *Prisoners Of Time* presenta o tempo como un elemento obviado no debate nacional sobre os resultados escolares, cando tanto o alumnado e profesorado, como pais e nais son cativos do horario e calendario escolar. Tras un proceso de investigación realízanse no informe unha serie de recomendacións encamiñadas a superar a discrepancia entre tempo investido e aprendizaxe, fuxindo de cuantificacións e centrándose na

necesidade dun mellor uso e distribución do mesmo. Suxírense, entre outros, aspectos tan importantes como reinventar a escola arredor da aprendizaxe, non do tempo; utilizar este de maneiras diferentes e novidasas; concibir globalmente o día do alumno, non exclusivamente no tempo escolar...

2.3.2. Traxectoria histórico-comparativa e estado da cuestión

A evolución histórica da xornada escolar, como sinala Fernández Enguita (2001b) vai parella á dos horarios na sociedade campesiña e artesanal; inicialmente, tiña oito horas –catro pola mañá e outras catro pola tarde– reducidas a sete na primeira metade do s. XIX –catro pola mañá e tres pola tarde–, e a cinco a mediados do XX –tres pola mañá e dúas pola tarde–. Esta redución fundaméntase, igual que sucede no mundo do traballo, na conquista do tempo libre e na utilización máis eficiente do tempo produtivo. Pero “*a xornada intensiva e o traballo continuado non son nin foron nunca unha necesidade nin unha tendencia espontánea dos seres humanos, senón das máquinas*” (ibíd.: 12). Con ela a humanidade gañou mercadorías, pero transformou a súa vida: non traballa e vive, senón que traballa para vivir, producíndose deste xeito a segregación temporal, espacial e funcional do traballo e o ocio. Aínda que esta sexa, ou puidera ser unha fórmula axustada ás coordenadas sociais actuais, non por iso é unha fórmula natural, “*acorde ás características innatas do ser humano*”, senón o produto da civilización entendida como dominación de tendencias naturais: “*O traballo continuado... é o resultado de dominar os impulsos e tendencias naturais, e iso non se consegue nun día –ou, polo menos, non sen elevados custes e, potencialmente, disfuncións–*” (ibíd.: 13).

Con todo, a preocupación pola xornada escolar, duración do calendario ou ritmos escolares, tomou forza no que Pereyra (2002: 74) denomina “segunda ola de reformas educativas” producidas nos anos oitenta do pasado século, da man das políticas mundiais neoliberais; estas comparten unha mesma filosofía política, e unha mesma concepción da sociedade e particularmente da “comunidade”, aínda que se presenten en cada país envoltas nun aura de

control democrático (votacións de corpos, órganos, comisións...) e cunha retórica que termina *“por facernos ver que a educación, a ensinanza, non é un tema político suxeito a debate público, senón máis ben técnico aínda que, iso si, suxeito a votación democrática”*. Estas estratexias, ideas e contidos foron definidos por Popkewitz (1994) como “reformas por slogans” que pode crear ilusións de que unha institución responde á súa función, cando realmente responde a outros intereses diferentes dos manifestados na publicidade; cambiar ou facer que se cambia, para non cambiar nada; *“o slogan pode suxerir reforma cando realmente o que xera é a conservación das prácticas existentes”* (Pereyra, 2002: 161). Desde este punto de vista considera o autor que a Reforma Educativa española dos oitenta centrouse na tecnoloxía social do “que, como e cando ensinar”, esquecendo os elementos organizativos e contextuais xeradores e perpetuadores de prácticas obsoletas, disfuncionais e pouco aconsellables na óptica da calidade da educación, obxectivo prioritario dun movemento reformador.

A Reforma obviou, ou non tivo en conta, que os conceptos “curriculum” e “curso” están directamente enlazados, facéndose visibles ou materializándose na xornada escolar, onde cristalizan *“o maior número de temas e contextos configuradores da vida da institución social que se pretende cambiar mellorándoa. En realidade, non hai cambio nin reforma educativa verdadeira se non se aborda de forma plena esta cuestión”* (ibíd.: 81). Espazos e tempos permanecen inalterables, sen que se posibilitaran ou atenderan novas concepcións que nutrisen a organización da xornada escolar, dos escolares, profesorado e centros; dubidosamente se podería falar dunha escola renovada a partir do movemento de Reforma, que se limitou a establecer un cómputo xeral das horas lectivas por ciclos de ensinanza. Para a organización das mesmas de diferente maneira, considérase facultado ó profesorado, feito no que Pereyra sitúa en boa medida o “slogan”, ó preguntarse se este poderá concibir outro tempo escolar que faga posible unha xornada diferente e mellor. A formación recibida e as prácticas e rutinas adquiridas no desempeño profesional, escasamente poden favorecer un concepto renovado do tempo escolar, superador do *“rígido e bloqueado que invalida organizar unha xornada escolar diferente, que gravite sobre unha organización tamén diferente do seu traballo”*(Ibíd.: 85). De feito, a “maneira diferente de organizar o tempo”

concretouse nunha xornada continuada practicamente idéntica en centros moi distintos, que non transforma a organización do traballo escolar e a escola en xeral, senón que supón unha aposta pola continuidade.

2.3.2.1. Visión comparada do tempo escolar noutros países

Na maioría dos países europeos a fórmula máis común é a da semana lectiva de cinco días –de luns a venres– con clases en sesións de mañá e tarde. Con todo, o criterio comparativo na demanda de homologación de xornada co resto de Europa foi un dos argumentos recorrente nos momentos iniciais do movemento de modificación de xornada.

O modelo de sesión continua está presente en Alemaña e algunhas zonas de Austria e Italia. Recórrase a el por carencia de postos escolares –que impón a necesidade de establecer quendas– en Grecia, Portugal, e Islandia. Nos demais países desenvólvese a xornada escolar de sesión partida –tempo pleno en EURYDICE– cun descanso intermedio que pode oscilar entre os vinte minutos e as dúas horas e media.

A preocupación polo tempo escolar, a súa organización e xestión, o seu aproveitamento, percorre o planeta, pero cunha visión ampla e construtiva de mellora da calidade da educación e loita contra o fracaso escolar, máis alá da óptica restrinxida e partidista da reivindicación sindical. Fernández Enguita (2001b) resume as tendencias deste movemento nas seguintes características:

- *Prolongación da xornada.* A tendencia non é a favor de acurtar senón ó contrario, prolongala tratando de reflexionar no tempo global da infancia e proporcionar unha mellor atención en función das súas necesidades e características. En Italia, ensáíase abrir as escolas pola tarde supeditado a que haxa profesores adicionais. En América do Sur tratan de pasar ó que se chama *escola de xornada completa ou a tempo completo* no marco de reformas xerais dirixidas especialmente ós sectores máis desfavorecidos. Este é o caso de Chile, Uruguai, Brasil, e tamén aínda que en menor medida Arxentina. No noso contexto esquecemos con certa frecuencia que estes sectores desfavorecidos

tamén forman parte do noso cotiá, e que non contan máis que coa escola pública e a súa oferta para acceder ó desenvolvemento cultural.

- *Revisión dos horarios e pausas.* A organización horaria de cada xornada está sendo tamén cuestionada sobre a base da atención as demandas cronobiolóxicas e cronopsicolóxicas da infancia. As propostas apuntan á redución dos tempos de descanso a mediodía (Inglaterra), á revisión das pausas de media semana e uso dos sábados pola mañá (Francia); a comezar a mañá máis tarde para evitar unha primeira hora de baixo rendemento (Colorado e Minnesota, en USA), á reorganización interna dos horarios...
- *Calendario escolar.* É sen dúbida o tema máis debatido nos diferentes países, promovéndose a súa ampliación –na idea de que máis horas de escola poden mellorar os resultados– e reorganización dos tempos de actividade e pausa. Destaca Fernández Enguita (2001b) o movemento xurdido en EEUU co lema *Year Round Schooling* (educación durante todo o ano), fundamentándose na caída do nivel dos alumnos tras o longo descanso do verán, e que o calendario escolar procede dunha sociedade agraria tradicional e non encaixa nos usos da moderna sociedade industrial. Con esta proposta (Chaika, 2004) o calendario escolar non se incrementa, nin se reduce o tempo de vacacións, senón que se produce unha reorganización de actividade e pausa ó longo do ano con períodos de vacacións máis curtos e espazados. Teñen a experiencia das escolas de verán moi utilizadas por alumnos máis ou menos avantaxados, nun caso para impulsar aprendizaxes e noutro para compensar. O movemento estase estendendo a Inglaterra e en Francia.

2.3.2.2. A xornada de sesión única en España

Desde que en 1988 se chegara ó acordo entre o MEC e os Sindicatos de profesorado de iniciar negociacións arredor da modificación de xornada, o que era unha posibilidade concretouse nunha realidade que avanza inexorablemente ó longo de España. Estamos asistindo á uniformización de horario de sesión única, á cristalización dun dos tópicos empregados na súa defensa: rematar coa

uniformidade horaria da sesión partida. A situación é tal que impide nestes momentos nalgunhas cidades galegas –A Coruña, Vigo, Santiago de Compostela– que os pais e nais podan escolarizar ós seus fillos nun centro público de sesión partida, se esa fóra a súa mellor opción.

As Administracións foron promovendo estudos, informes, avaliacións, regulándose máis ou menos de forma definitiva as experiencias iniciadas en 1986-1987 en Canarias e Galicia, ás que se incorporou pouco despois Andalucía. Castilla-La Mancha, Castilla-León, Extremadura, Asturias, Madrid, La Rioja, Aragón, contan, ou teñen a expectativa de contar con procedementos que permitan incorporarse ó movemento de modificación de xornada. Sen embargo, hai comunidades como País Vasco ou Cataluña onde o debate sobre as xornadas foi rexeitado contundentemente. Apunta Fernández Enguita (2001b) que as Comunidades máis ricas, polo momento, van quedando fóra desta “voráxine” –incluso na Educación Secundaria–, restrinxíndose o fenómeno a algunhas das rexións máis pobres do Estado. Feito (2005) opina que alí onde existe unha escola concertada ampla a escola pública mantén a súa xornada ordinaria. Pregúntase por que a concertada optará pola xornada partida; aínda máis, por que acostuma ofrecer o primeiro ciclo da ESO tamén en xornada partida, horario totalmente impensable nun Instituto de Educación Secundaria. Incide tamén Pereyra (2002) no prexuízo que pode ocasionar á ensinanza pública a xeralización masiva da xornada continuada, naquelas comunidades, barrios, lugares que non teñan posibilidades reais de facer fronte a unha reestruturación da institución escolar. Recorda como as peticións de pais e profesores de actividades extraescolares no propio centro ou no contorno coa intervención e concerto doutros axentes, non pasan de principios e peticións, e só se concretan en cidades, colexios e casos particulares. Lembra que os concellos, chamados a participar, aínda non superaron a súa situación de crise fiscal, polo que dificilmente poden implicarse nos plans de actividades que unha xornada continua de calidade precisaría.

No cadro (nº 9) que acompañamos amósase a lexislación que regula a posibilidade de implantación da xornada lectiva de sesión única, así como os procedementos e acordos que se requiren nas mesmas para poñela en marcha. Vén de asinarse en febreiro de 2005 o “Acordo pola calidade da Educación na

Comunidade Autónoma de La Rioja” no que se compromete a promulgar neste ano a normativa que permita a adopción da xornada escolar continua.

Cadro nº 9
Lexislación e procedemento para a implantación da xornada continua nas Comunidades Autónomas

GALICIA	
Lexislación 08/07/1988: Resolución da Dirección Xeral de Ensinanza Básica	Procedemento para a implantación - Acordo favorable do Consello Escolar (maioría 2/3). - Acordo favorable do Claustro (maioría 2/3). - Consulta a pais/nais (maioría 2/3).
CANARIAS	
Lexislación 26/10/1993: Orde da Dirección Xeral de Centros da Consellería de Educación, Cultura e Deportes.	Procedemento para a implantación - Acordo favorable do Consello Escolar (maioría absoluta). - Acordo favorable do Claustro (maioría absoluta). - Consulta a pais/nais (maioría absoluta. Participación 25%). - Acordo favorable de alumnos (maioría absoluta). - Acordo favorable de P.A.S.
ANDALUCIA	
Lexislación 16/01/1992: Resolución da Dirección Xeral de Ordenación Educativa 13/05/1999: Orde da Consellería de Educación e Ciencia. <i>modelos de xornada:</i> - sesión única de mañá. - cinco sesións de mañá e unha de tarde. - cinco sesións de mañá e catro de tarde.	Procedemento para a implantación - Acordo favorable do Consello Escolar (maioría 2/3). - Consulta a pais/nais (maioría absoluta de electores).

EXTREMADURA	
Lexislación 19/05/2000: Orde da Consellería de Educación, Ciencia e Tecnoloxía	Procedemento para a implantación - Acordo favorable do Consello Escolar (maioría 3/4). - De non haber acordo no Consello, consúltase a nais/pais continuándose en xornada partida se o decide a maioría simple dos votos emitidos.
CASTILLA-LEON	
Lexislación 26/12/2003: Orde EDU/1766/2003 da Consellería de Educación	Procedemento para a implantación - Acordo favorable do Consello Escolar (maioría absoluta). - De non haber acordo no Consello, consúltase a nais/pais requiríndose a conformidade de 2/3, debendo votar 2/3 do censo.
CASTILLA-LA MANCHA	
Lexislación 14/09/2001 Orde da Consellería de Educación e Cultura	Procedemento para a implantación - Acordo favorable do Consello Escolar (maioría 2/3). - Consulta a pais/nais (maioría simple de votos emitidos).
MURCIA	
Lexislación 29/06/2004: Orde da Consellería de Educación e Cultura.	Procedemento para a implantación - Acordo favorable do Consello Escolar (maioría absoluta). - Acordo favorable do Claustro (maioría absoluta). - Consulta a pais/nais (votos a favor dos 2/3 votantes).
MADRID	
Lexislación 28/02/2005: Orde 1247/2005 da Consellería de Educación	Procedemento para a implantación - Acordo favorable do Consello Escolar (maioría 2/3). Requírese ademais maioría absoluta nos representantes de profesorado e de nais/pais. - Compromiso do Concello, Distrito ou Mancomunidade de incorporar ó Centro plans comarcais ou locais de Mellora e Extensión de Servizos Educativos municipais. - Acordo favorable do Claustro (maioría 2/3). - Informe favorable do Concello e AMPA.

ASTURIAS	
<i>Lexislación</i> 2/04/2004: Resolución da Consellería de Educación e Ciencia Modelos de xornada: - Partida con sesións de mañá e tarde. - Continua con sesións únicas de mañá. - Mixta coas sesións de mañá e tarde que determine o centro.	<i>Procedemento para a implantación</i> - Acordo favorable do Consello Escolar (maioría 2/3). - Consulta a pais/nais (votos a favor dos 3/5 do censo)

Fonte: Sindicato de Trabaxadores de la Enseñanza de Aragón (2005). Elaboración propia.

2.3.3. A xornada escolar na perspectiva sociolóxica

No conxunto de variables ou perspectivas que están presentes na xornada escolar dunha nena ou neno, e que á súa vez son afectadas pola mesma, tomamos en consideración a máis vinculada ó tema da nosa Tese: a perspectiva sociolóxica. É o noso interese poñer de manifesto algunhas das achegas e consideracións que sobre a mesma se teñen manifestado en diferentes estudos e escritos que, en termos xerais, xiran arredor da incidencia da xornada escolar nos seguintes tópicos:

- a) Marco xeográfico-social no que se sitúan os centros educativos:
- b) Dinámica familiar;
- c) Vida cotiá da infancia;
- d) Igualdade de oportunidades.

a) Marco xeográfico-social: a incidencia do contexto no que están inseridos os centros educativos, ten sido considerada como unha das variables máis destacadas á hora de adoptar decisións sobre modalidades de xornada. Os centros educativos de cidades –e dentro delas do núcleo urbano, dun barrio, dos arredores–, de vilas e de aldeas presentan un amplo abano diferencial atendendo a criterios

económicos, culturais, infraestruturais e sociais, xeradores de notables diferenzas de partida á hora de afrontar unha modificación horaria sensata, sensible e respectuosa coas persoas e os procesos educativos.

Os marcos xeográfico-sociais son determinantes nas posibilidades de “ampliación das oportunidades educativas e sociais”, que se esgrime como un dos beneficios da xornada lectiva de sesión única; xustamente porque en moitos deles, esa posibilidade de “ampliación” é ficticia pola inexistencia de infraestruturas e equipamentos de índole cultural e recreativa; ou do que se carece é da posibilidade económica de facerlle fronte a unha cobertura axeitada do tempo libre dos pequenos; ou son deficientes as características da oferta cultural/recreativa en canto a calidade, adecuación, cualificación dos axentes e especialistas... Os diferentes estudos realizados arredor da xornada escolar (Caride 1993, 2003; Sola 1999; Fernández Enguita 2001b; Gil e Ridaó, 2001) coinciden en sinalar as numerosas dúbidas que xera a implantación da xornada escolar de sesión única nas zonas rurais, así como nas periferias urbanas especialmente deprimidas.

Polo que respecta a Galicia, é notoria a diferenciación a este respecto que existe entre estes medios e as urbes, polo que os centros rurais e periféricos de núcleos urbanos atópanse con dificultades para este logro toda vez que se constata:

- A ausencia, limitación ou dispersión de equipamentos e recursos institucionais que impiden unha oferta formativa de interese para o tempo libre da tarde, o que provocaría unha discriminación nas posibilidades de participación e no gasto para acceder ás mesmas.
- Déficits materiais e culturais das familias que limitan a cobertura desexada deste tempo libre, tendo como consecuencia a desigualdade de oportunidades. Non se pode esquecer que para unha grande parte do alumnado residente no rural ou na periferia das cidades a escola é a única institución cultural a disposición.

É evidente que a institución escolar non é responsable das diferenzas que socialmente se producen no acceso a outras posibilidades formativas, pero tampouco debera potenciar ou posibilitar o incremento das mesmas con actuacións irreflexivas, incompletas ou sen a previsión de medidas compensatorias e alternativas.

b) *Dinámica familiar:* a xornada escolar é un referente básico no conxunto dos tempos que as familias se esforzan en harmonizar, para favorecer oportunidades de encontro e convivencia entre os seus integrantes. As modalidades de xornada única e partida ofrecen posibilidades diferentes de cara a esta sincronización horaria grupal, na que repousa boa parte do equilibrio, benestar persoal e cohesión familiar. Son varios os criterios a valorar no binomio dinámica familiar-xornada escolar, destacando entre eles:

- A concordancia-discordancia entre a modalidade de xornada escolar e as xornadas laborais de pais e nais.
- As posibilidades de coincidencia nas diferentes rutinas, hábitos e actividades que conforman o día a día do grupo familiar: comidas, lecer, descansos, transporte, etc.
- As repercusións económicas que se poden derivar do desaxuste temporal familiar en función da xornada lectiva, que pode obrigar á contratación de servizos para atender a diferentes membros.
- A necesidade de acomodar ou modificar diferentes pautas familiares (horarios de comidas, de deitarse e erguerse...) para compatibilizar as necesidades da infancia coa convivencia familiar, o disfrute do tempo de ocio e o cumprimento das responsabilidades académicas.
- A problemática que pode suscitarse en fogares sometidos a disociación familiar, pleno emprego (mañá-tarde), desemprego dos pais, ou indiferenza destes ante as dificultades e/ou problemas infantís.

Fernández Enguita (2001b) valora as posibilidades que ofrece a xornada continua para a mellora da calidade de vida familiar, ó posibilitar en maior medida que a partida –con horarios moi disfuncionais respectos dos laborais de pais e nais– compartir a hora da comida. Tamén polo que supón de redución nos desprazamentos ata á escola, tanto dos nenos como de quen os acompaña. Caride (1993) constata no estudio desenvolvido en Galicia un incremento do tempo para estar coa familia entre os nenos de xornada única. Pero estas vantaxes non se poden anunciar xenericamente, senón que teñen como condición que existe efectivamente unha familia agardando na casa. De non ser así, o que se produce son “*nenos con chave que volven a un fogar baleiro, posiblemente a atiborrarse de televisión ou a abandonalo en seguida pola rúa*” (Fernández Enguita, 2001b: 99-100).

c) *Vida cotiá da infancia:* o acontecer diario da vida dunha nena ou neno, o desenvolvemento das diferentes rutinas, hábitos, obrigas, intereses e afeccións, está mediatizado en boa medida pola modalidade de xornada lectiva que manteña a escola. A escola é o eixe sobre o que xira o conxunto de aspectos que constitúen o cotiá das nenas e nenos. As xornadas nas que se concreta o quefacer escolar determinan en boa medida:

- A hora de erguerse e deitarse.
- Os ritmos e mesmo os medios de desprazamento.
- A posibilidade de comer en casa ou acudir ó comedor escolar.
- Desenvolver o traballo académico con diferentes ritmos bio e psicocronolóxicos.
- Dispoñer de maior ou menor tempo de lecer.

Os resultados do estudio realizado en Galicia (Caride, 1993) recollían entre o alumnado de xornada única un incremento positivo do tempo a disposición para estar cos seus iguais, pero tamén poñía

de manifesto unha valoración negativa no incremento de actividades que moi pouco teñen que ver cunha orientación satisfactoria de preferencias culturais, deportivas e artísticas, así como un excesivo tempo libre mal utilizado e carente de organización e recursos e orientacións. Sinalaban os alumnos que desde que facían xornada lectiva continua, aumentaran a realización de obrigas domésticas (traballo infantil en ámbitos rurais), de obrigas académicas (intensificación dos deberes, incremento de alumnos asistentes a clases particulares), así como do tempo dedicado a ver televisión.

Fernández Enguita (2001b) indica en relación á dispoñibilidade de horario nas tardes libres de sesión única que ofrece novas posibilidades si se utiliza ben, pero ofrece novos riscos se é mal utilizado: pode converterse nunha suma de actividades, ou nun tempo pasivo sen cobertura adecuada. Alude a que nos centros con modalidade continua ó longo do tempo prodúcese unha crise máis ou menos pronunciada nos comedores escolares e nas actividades extraescolares por falta de asistentes, co que se corre o risco de non ter onde ir. Caride (1993) constata igualmente o descenso na presenza de alumnos nas actividades extraescolares propostas polos centros.

d) Igualdade de oportunidades: a perspectiva sociolóxica da xornada escolar, abonda na análise dos aspectos que podan afondar nas diferenzas entre os alumnos e comprometer a igualdade de oportunidades, base e conquista das políticas educativas nas últimas décadas. Desde este punto de vista, a modificación de xornada lectiva a sesión continua afecta de maneira desigual ós alumnos e alumnas en función do estrato social da súas familias. Ridao e Gil (2002: 142) sinalan como para as de condición máis desfavorecida *“a amplitude da xornada escolar é unha decisión de extraordinaria importancia polo clima cultural e social do medio no que se desenvolve a súa vida, pola carencia de medios e motivacións para ofrecerlles apoios ou actividades compensatorias”* de diferentes

estratos sociais. Certamente, a ampliación do marco educativo que suxire a modalidade de sesión única, estará en función do nivel económico e expectativas da familia na formación dos fillos (Caride, 2003), pero tamén das ofertas e accesibilidade que se brinden no seu contorno.

Se atendemos a criterios de capacidade e aptitudes escolares, o tempo da xornada escolar *“pode ser demasiado para uns, e demasiado pouco para outros”* (Fernandez Enguita 2001b: 18), tanto en cantidade como en calidade da organización e distribución interna de actividade e pausa. En relación á sesión única pregúntase o profesor Fernández Enguita se a concentración de actividades escolares na mañá non incrementará as dificultades das alumnas e alumnos con problemas que precisen de realización pausadas. E nos preguntámonos se non será desexable darlle a infancia a oportunidade de facer o que é o seu dereito –crecer e construírse como persoa e cidadán– coa maior tranquilidade e sosego posibles, posibilitándolle os tempos e espazos que precise.

O paso do tempo –tal vez demasiado tarde– informaranos detalladamente de algúns dos efectos da modificación de xornada, que aínda se están fraguando. Recolle Pereyra (2002) un texto de Briand e Chapouli (1993: 28-29) que resume moi acertadamente esta idea ó sinalar que *“é preciso contar cun período de tempo relativamente longo para que os “problemas” que enxendra calquera transformación institucional se definan e recoñezan como tales dentro da institución, e un período de tempo máis longo aínda para que os efectos destas transformacións... se produzan”*.

2.3.4. A modificación da xornada lectiva como innovación educativa. ¿Existe unha xornada ideal?

Rotundamente non, tal e como teñen argumentado distintos autores: Caride (1993, 2003), Gago (1999), Federación de M.R.P.s (2001), Fernández Enguita (2001b) e García (2004). A diversidade de características dos centros, alumnos, profesorado, país e nais, recursos, marco social, político, etc.,

difícilmente pode ser atendida por modelos universais de xornada escolar; nin única, nin partida. Pode –e debería– existir a xornada ideal de cada centro, planificada atendendo as súas especificidades humanas, materiais, infraestruturais, sociais... Entendida como unha proposta viva e innovadora de responder ás necesidades de tódalas persoas vinculadas a esa comunidade. Pero, despois de participar en varios procesos de avaliación de xornada escolar de sesión única en Galicia, coñecemos moi poucas propostas que se teñan presentado atendendo a estas características⁶ que implican un traballo reflexivo e comprometido, fundamentalmente do equipo de profesionais da educación, máis alá da mera reivindicación laboral.

Ningún dos modelos de xornada, en abstracto presenta vantaxes incuestionables (Caride, 2003: 244); ata agora ningún estudio aportou conclusións definitivas sobre as bondades dunha ou outra modalidade de xornada, das súas vantaxes ou inconvenientes porque *“non hai unha xornada escolar ‘ideal’, libre das dificultades e complicacións que teñen os tempos escolares no seu conxunto, dentro da ampla rede de tempos que ten a educación”*.

Partindo destas premisas, non concordamos con certas afirmacións que Gairín (1993: 239) expón nun cadro resume de vantaxes e inconveniente da xornada continua, posteriormente recollidas por Doménech e Viñas (1999: 81). Na nosa opinión, algunhas das sinaladas son meramente feitos, difícilmente cualificables en termos de vantaxe ou inconveniente; outras precisarían dunha argumentación que as respaldara para comprender o significado da afirmación, e outras responden máis a un desideratum que á comprobación empírica das bondades sinaladas.

⁶ A proposta do CEIP Bergantiños de Carballo (A Coruña) coordinada por D. José Luis González Fernández, Director do centro nos cursos 1993-94 e 1995-96, parécenos unha proposta seria, rigorosa e innovadora.

Cadro nº 10
Vantaxes e inconvenientes da xornada continuada

Xornada continuada	
Vantaxes	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Facilita a realización de actividades de longa duración. - Concentra o tempo escolar e aumenta o libre. - Permite concentrar as horas de traballo do profesorado. - Posibilita unha distribución máis racional e operativa das actividades escolares. - Evítase a dobre adaptación dos protagonistas. - Facilita o perfeccionamento do profesorado. - Permite unha maior integración da escola no seu medio social (si se acompaña dun Plan de actividades extraescolares). - Achéganos ó modelo da sociedade do ocio. - Permite autoorganizar o tempo libre. - Reduce tempos en desprazamentos de profesores e alumnos. - Posibilita a comida en familia - Reduce o número de alumnos que utilizan o comedor e talleres. - Reduce o absentismo laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non se aproveitan os posibles rendementos da tarde. - Xéranse ausencias polo exceso de horas seguidas. - Transcorre máis tempo entre a entrada ó centro e a comida. - Obriga a reaxustar o horario de acordo coas características dos grupos. - Reduce o tempo real de ensinanza ó obrigar a máis descanso. - Unha excesiva oferta de actividades extraescolares pode difuminar os obxectivos principais da escola - Potencia a falta de dedicación exclusiva do profesorado. - Esixe máis profesionais para as actividades alternativas da tarde. - Pode influír negativamente nos sectores sociais máis desfavorecidos. - Ocasiona trastornos nos horarios familiares. - Perde sentido o uso de servizos de comedor e talleres, que a veces teñen un carácter asistencial.

Fonte: Gairín (1993: 239).

Respecto ás vantaxes sinaladas, observar que só catro fan referencia á posible mellora do labor educativo na institución escolar. Dúas directamente: “facilita as actividades de longa duración”; “posibilita unha distribución máis racional e operativa das actividades escolares”; e outras dúas indirectamente: “facilitar o perfeccionamento do profesorado” e “reducir o absentismo laboral”. En conxunto, gustaríanos realizar algunha matización:

- *Facilita as actividades de longa duración.* Resúltanos difícil comprender cales son as actividades que se ven especialmente favorecidas con esta modalidade, que non sexan as excursións ou visitas que se realizan esporadicamente ó longo dun curso, e para as que non acostuma ser inconveniente a modalidade de xornada. En todo caso, se os centros organizasen os seus horarios cos criterios de flexibilidade que demanda unha actuación menos compartimentalizada, e que atenda máis ós procesos que ós resultados, calquera das modalidades de xornada podería satisfacer esta cuestión.
- *Posibilita unha distribución máis racional e operativa das actividades escolares:* dito así, sen apoio argumental, difícilmente podemos interpretar o significado da afirmación; pero a concentración horaria, tal e como se desenvolve na maioría das experiencias españolas, é dubidosamente cualificable de racional, se por isto entendemos fundamentado na razón e na lóxica: nin na distribución das materias, nin nos tempos asignados, nin nas pausas establecidas, nin nos ritmos imprimidos. O racional é facer o traballo con tranquilidade, sosego, respectando os criterios psico e biocronolóxicos dos participantes nesas actividades, e tomando como unidade de medida a aprendizaxe e non o tempo... A operatividade, entendida como eficacia, tería que ser a consecuencia ou resultado do anterior, co que en principio albergamos sería dúbidas sobre a afirmación.
- *Facilita o perfeccionamento do profesorado.* Digamos que dispoñen de máis tempo para acudir á formación en servizo, pero non se concreta na realidade, segundo os resultados obtidos en Galicia (Caride, 1993).
- *Permite unha maior integración da escola no seu medio social si se acompaña dun Plan de actividades extraescolares.* Sería posible naquelas experiencias con verdadeira implicación do centro, dos concellos e outros axentes sociais, pero son minoritarias. As actividades extraescolares seguen sendo fundamentalmente

responsabilidade das ANPAs, sen a penas implicación do centro que se limita a ofrecer o mínimo requirido (xeralmente a biblioteca). Ademais o que se observa co cambio á xornada única é a diminución na realización das actividades propostas na escola, acudindo en maior medida ás ofertas do mercado do ocio.

- *Permite autoorganizar o tempo libre.* Entendemos que o que permite é dispoñer de máis tempo libre; a aprendizaxe da autoorganización do mesmo, é imprescindible e de interese con calquera modalidade de xornada lectiva.
- *Posibilita a comida en familia.* Cando hai coincidencia horaria, e pai e nai, ou un deles regresan a casa para xantar, pero non se pode afirmar que esta sexa xeralizada para tódalas familias de alumnos e alumnas en centros de sesión única.

En relación ós inconvenientes:

- *Obriga de reaxustar o horario de acordo coas características dos grupos.* Esta “obriga” debería existir en calquera modalidade horaria para atender adecuadamente ás necesidades da infancia. Lembremos que o 60% do profesorado non considera preciso facer ningún tipo de modificación pedagóxico-organizativa co cambio á sesión única, polo que o inconveniente non é tal. Máis que unha obriga, de facerse, sería unha vantaxe.
- *Esixe máis profesionais para as actividades alternativas da tarde.* Efectivamente, así debera ser, pero a Administración educativa, a Administración Local e os centros continúan na súa maioría desentendéndose deste tempo xerado coa modificación de xornada, que recae na voluntariedade das Asociacións de nais e pais de alumnos.
- *Perde sentido o uso de servizos de comedor e talleres, que a veces teñen un carácter asistencial.* Non é que perda sentido, é que deixan de existir tales servizos. A extensión da xornada lectiva de sesión única, trouxo como consecuencia, polo menos en Galicia, un peche progresivo do servizo de comedor que privou desta posibilidade a

un importante número de nenas e nenos. Os que residen en cidades recuperaron a posibilidade a través, unha vez máis, do labor voluntario dos pais e nais, cuestión máis dificultosa no ámbito rural.

Cando unha comunidade educativa decide modificar algún dos aspectos relevantes que organizan a vida da institución –como pode ser a modalidade de xornada lectiva–, debería entenderse que o cambio repousa nunha finalidade meditada, razoada, planificada e consensuada. Pode sustentarse na necesidade de satisfacer un ou máis obxectivos (previstos no PEC, PCC, programación anual...) ou en circunstancias que se valoran insuficiente ou deficientemente conseguidos; no interese por investigar e experimentar novas formas, vías alternativas de desenvolver o que facer atendendo ás circunstancias particulares (ofertas educativas e culturais doutras institucións, necesidades formativas do profesorado, problemática social concreta, horarios de pais e nais...); ensaiar propostas que se van suxerindo como consecuencia do desenvolvemento das Ciencias da Educación... En definitiva, a promoción dunha modificación como consecuencia dun proceso de investigación-acción, no marco dunha proposta de innovación educativa.

En calquera circunstancia a modificación que se quere emprender debera estar convenientemente sistematizada nun plan que contemple o conxunto de aspectos que guíen a actuación:

- *Presentación das causas xeradoras da proposta de cambio*: ¿que obxectivo quere satisfacer o centro coa modificación da xornada lectiva?. Implica describir e analizar a situación ata ese momento e explicitar o nivel que desexamos acadar nos obxectivos propostos.
- *Análise das variacións que se poden producir noutras variables como consecuencia do cambio*: ¿que é susceptible de modificarse noutros aspectos da vida escolar e familiar co cambio de xornada?. ¿É beneficiosa a proposta para as diferentes perspectivas que interaccionan na vida escolar?. De asumila: ¿hai que prever medidas correctoras de algún aspecto que non se valora satisfactoriamente?. ¿a que cuestións é preciso anticiparse para que non se produzan consecuencias negativas en determinados aspectos?... Supón

observar a xornada escolar á luz de diferentes perspectivas de análise, que constitúen a trama do quefacer escolar: perspectiva sociolóxica, médico-sanitaria, psicolóxica, pedagóxica, organizativa... (Caride: 1993, 2003).

- *Deseño do proxecto que explicita pormenorizadamente a vida escolar coa innovación suxerida: ¿como se vai desenvolver o proceso?. Trala contextualización inicial a proposta debe concretarse nun proxecto que sistematice:*
 - Os obxectivos a conseguir.
 - A organización do centro atendendo á nova situación experimental: equipos de Ciclos, departamentos didácticos, agrupamento do alumnado, duración das sesións de clases, tempos de recreo o descanso, estrutura das áreas segundo o novo horario, tempos de reunión do profesorado e de dedicación polas tardes, transporte e comedor escolar, utilización comunitaria dos centros sinalando criterios de uso...
 - A relación cos pais e nais sinalando as canles e horarios que fagan posible un desenvolvemento óptimo deste intercambio.
 - A experiencias ou actividades de innovación pedagóxica e didáctica que xorden coa implantación da nova modalidade de xornada: coñecemento e aproveitamento do entorno, perfeccionamento do profesorado...
 - O plan de actividades extraescolares e complementarias contemplando a participación do profesorado nas mesmas, responsabilidades da/s Asociacións de Nais e Pais de alumnos, da Administración Pública, custe económico, infraestruturas, dispoñibilidade de transporte para participar...

- O plan de avaliación do Proxecto: definición de criterios, instrumentos, tempos, responsables, información, decisións a adoptar en función do mesmo, etc...

Atribuír vantaxes ou inconvenientes, bondades ou maldades a calquera modalidade de xornada en abstracto, non pasa de ser un exercicio de imaxinación, xa que como subliña Caride (2003: 4) son moitas “*as dificultades para trazar unha xornada lectiva ideal, a marxe das realidades territoriais, económicas, culturais, institucionais, psicosociais...*”. A pertinencia dun tipo de xornada para unha comunidade educativa concreta, só pode referendarse trala análise minuciosa do conxunto de circunstancias que a conforman, do proxecto que se deseñe, e do desenvolvemento do mesmo no marco dunha ou outra modalidade de xornada escolar. É pois o proxecto elaborado, e a organización e desenvolvemento da vida dos centros dentro dunha determinada proposta, o que pode valorarse; é dicir, o que acontece no marco da xornada escolar cos diferentes axentes e aspectos implicados, subxacentes ou emerxentes dos tempos escolares. Ou como sinalan Gil e Ridaio (2001) da capacidade do sistema escola-familia para acadar as finalidades educativas que lles corresponden; da responsabilidade dos centros escolares na educación dos alumnos para o que deben adaptar o traballo lectivo ós ritmos de aprendizaxe, velando pola compatibilidade do traballo escolar cos tempo para o descanso, lecer e a vida familiar.

Na maioría das casos, coincidimos con Caride (2003) en que a realidade demostra que aínda que haxa vocación alternativa, non estamos ante novas formas de imaxinar a institución escolar, nin ante novas formas de procurar máis e mellor educación para a nosa infancia, que depende doutros aspectos que non son os de meros cambios organizativos na distribución dos tempos escolares. Feito (2005) abonda nesta valoración apuntando que “*a reivindicación da xornada laboral nada ten que ver coa innovación educativa. Pretende exclusivamente mellorar o horario laboral dos funcionarios docentes*”. Fai referencia á ausencia de relación do cambio coa mellora pedagóxica e organizativa; á falla de sustentación nos ritmos bio e psicocronolóxicos dos nenos e nenas “*que chocan coas crenzas espontáneas de moitos profesores*”; a que a intensificación da formación permanente do

profesorado non sexa realidade nin a atención ós pais e nais. Comenta a este respecto como a CONFAPA “Miguel de Cervantes” de Castilla-León denunciou diante do Consello Escolar da Comunidade que na maioría dos centros os horarios de visita son de 14:00 a 15:00 horas, ou como en Toledo a hora de dedicación exclusiva do profesorado de 8:00 a 9:00 rexistra queixas de escaso cumprimento. Tamén que as actividades extraescolares esixidas para o cambio a xornada continua quedan ó arbitrio das preferencias orzamentarias dos concellos, ou que moitos comedores desaparecen debido á escaseza de nenos que quedan non centros despois das dúas da tarde.

En definitiva, respecto de xornada continuada, todo apunta á necesidade, sinalada por Sola (1999), de tomar decisións particularmente contextualizadas en función de *“plans verdadeiramente integrados (...) que tomen realmente corpo e amosen as posibilidades da comunidade educativa”* para non xerar diferenza social e educativa dos futuros cidadáns. Coincidimos plenamente en que de non darse estas circunstancias *“deberían cuestionar seriamente a consolidación de experiencias xa postas en marcha sobre a xeralización da xornada continuada”* (Pereyra, 2002: 94).

2.3.5. (Re)pensando o tempo global da infancia: pactos sociais pola educación

No escenario que vimos de describir cabe preguntarse ata cando seguiremos profesorado, pais e nais, Administracións públicas, mirando cara outro lado, ou terxiversando a realidade, para –como sinala Testu (2001)– seguir impondo ritmos de vida que tenden a favorecer os intereses dos adultos respecto ó desenvolvemento dos nenos.

A cuestión non é só o tempo escolar da infancia, é o tempo global das nenas e nenos; non é só o horario escolar, senón os tempos educativos na súa perspectiva de conxunto. Non é a xornada da escola, é a escola mesma, os seus obxectivos, programas, a súa resposta ás demandas sociais reiteradamente incidentes na súa obsoleta e rixida organización.

No interese de contribuír á elaboración de criterios que orienten un mellor desenvolvemento das modalidades de xornada lectiva queremos,

finalmente, aportar ó debate sobre os tempos escolares algunhas reflexións e suxestións. Parten das realizadas nos informes dirixidos polo profesor Caride (1993, 2003), nos que a doutoranda participou como membro do equipo investigador, completándose coas informacións e coñecementos adquiridos na realización desta Tese. Como son:

- *Encadre e axuste da cuestión*: É imprescindible superar a formulación dicotómica e simplista do debate, que se mantén desde os primeiros momentos –xa case vinte anos atrás– focalizado e reducido á confrontación de dúas modalidades lectivas: sesión única de mañá *versus* sesión partida de mañá e tarde. Isto require:
 - Extensión da discusión á complexidade dos tempos escolares, educativos e sociais, valorando as repercusións nos procesos de escolarización, recreación da cultura escolar, sinais de identidade da escola e das relacións que mantén co marco social onde se insire.
 - Poñer en primeiro plano a responsabilidade pública da escola na formación da cidadanía, respecto ós dereitos da infancia e na salvagarda da igualdade de oportunidades educativas e sociais, sen que as decisións supoñan un menoscabo destas posibilidades en función de ningún criterio (ámbito de residencia, clase social de pertenza, capacidades e ritmos para a aprendizaxe).
 - Nos planos psicopedagóxico e sociocultural, atender na toma de decisións e posta en marcha de actuacións, ás propostas e achegas que xorden desde as ciencias da educación e outros ámbitos científicos.
- *Implicación decidida das Administracións Públicas*: Correspóndelle ós poderes públicos un papel clave e protagonista non só na definición e regulamentación dos tempos escolares e a súa ordenación, senón tamén na coordinación, supervisión, validación

ou reprobación dos procesos que se emprendan, e na posta en marcha de medidas e recursos que as optimicen. Algunhas actuacións serían:

- Establecer os acordos e coordinacións precisas entre os diversos niveis (Central, Autonómico, Local) que optimicen o desenvolvemento dos tempos educativos e garantan ás responsabilidades e competencias de cada ámbito.
 - Definir modelos organizativos e criterios básicos a respectar no desenvolvemento dos mesmos.
 - Regular a tramitación, implementación e desenvolvemento de novas modalidades organizativas.
 - Diseñar estratexias para o seguimento, avaliación e retroalimentación das propostas.
 - Establecer medidas preventivas e/ou, no seu caso, correctoras de desaxustes.
 - Salvagardar a transparencia e corrección dos procesos no respecto á convivencia democrática e ó marco legal establecido.
 - Garantir –polo menos nas localidades con máis de un centro educativo– unha oferta pública con variedade de horarios, que supere a uniformidade homoxeneizante da sesión única en moitas cidades e impide ás familias optar pola modalidade que mellor harmonice os horarios familia-escola.
- *Definición de modelos organizativos dos tempos escolares:* Na definición de modelos por parte da Administración é imprescindible harmonizar as demandas dos diferentes actores sociais, con propostas flexibles e adaptables ós integrantes das comunidades

educativas que, superando deficiencias ata agora constatadas, permitan:

- Establecer nitidamente os diversos tempos e xornadas que conviven no espazo e infraestruturas escolares.
 - Fomentar unha nova cultura organizativa escolar, flexible e atenta ós posibles modelos horarios que mellor satisfagan as necesidades de cada centro e do contexto social onde está situado.
 - Fuxir da uniformidade do modelos horario para tódalas alumnas e alumnos, sen atender ás especificidades que representan as distintas idades e niveis educativos (Educación Infantil, Educación Primaria, os ciclos no interior de cada unha das etapas...).
 - Igualmente da homoxeneidade organizativa que non considera as particularidades de contextos diversos na perspectiva social, económica, cultural e infraestrutural, imposibilitando nun lugares os logros que noutros son evidentes (rural, urbano, periferias).
 - Garantir a permanencia, e incrementar a existencia das medidas e servizos complementarios que aseguren, independentemente do modelo de xornada escolar, a cobertura de necesidades (alimentación, transporte, actividades,...) con cargo ós orzamentos da administración pública (autonómica, local).
- *Contemplan o tempo escolar inserido no marco dos tempos educativos e sociais:* Supeditar a decisión sobre a modalidade de xornada á súa valoración no conxunto da “xornada completa” ou global da infancia, onde tempos lectivos e non lectivos deben complementarse e coordinarse harmonicamente superando as habituais fragmentacións, superposicións e compartimentalizacións

absurdas que tanto mingúan o concepto de educación integral que desexamos. Implica:

- Avanzar dun Proxecto Educativo de Centro a un Proxecto Educativo de Aldea, Vila, Barrio,... integrando nel o conxunto de propostas educativas que ó longo da xornada estarán a disposición das nenas e nenos. Proxectos coa coparticipación dos axentes, institucións e autoridades do territorio incidentes no seu desenvolvemento e o respaldo dos recursos existentes. Proxectos deste calado poderían ser a base para outros de maior alcance con toda a poboación como destinatarios dentro dunha proposta, cada día máis precisa, de Dinamización Cultural e Desenvolvemento Comunitario.
- O devandito Proxecto, debe partir dunha análise diagnóstica do contexto identificando recursos e potencialidades, carencias e dificultades, e arbitrando detalladamente as secuencias e pasos que farían posible unha proposta razoable para esa comunidade educativa.
- Impedir a posta en marcha de propostas inacabadas, nas que se presenta como proxecto o que non é senón un esbozo do que será un futuro incerto. Esixencia de meticolosidade, rigor e veracidade en tódolos puntos regulamentados. Igualmente, desautorizar experiencias en marcha que non cumpran os requisitos establecidos no proxecto inicial, ou outros xurdidos no desenvolvemento do mesmo e sexa preciso incorporar.

De aí que máis alá de Pactos Sociais pola xornada escolar, sexan precisos Pactos Sociais pola Educación: contratos, consensos, acordos contextualizados en cada territorio (cada vila, cada barrio...), para outros tempos educativos. Pactos que:

- Sitúen ás nenas e nenos como punto de partida e de retorno das propostas, contemplando e respectando as súas necesidades, intereses, posibilidades; que teñan como criterios as súas características, as distintas idades....
- Realicen una consideración global do tempo educativo, e nel do escolar, á luz das finalidades e obxectivos da educación nunha sociedade cada vez máis complexa.
- Tomen en consideración as achegas científicas derivadas dos estudos da educación e do tempo, valorando a este respecto as notables contribucións da Cronobioloxía e a Cronopsicoloxía, así como outras derivadas da investigación socio-psico-pedagóxica sobre os tempos sociais e educativos.
- Contemplan o conxunto de modificacións que se están a producir nos tempos sociais (familiares, laborais, comerciais, etc.) dos que emerxen novas necesidades de atención á infancia.
- Dispoñan medidas preventivas de desigualdades e discriminacións, ás que son especialmente sensibles determinadas modalidades horarias, na organización do calendario escolar e os seus diversos tempos (lectivos, vacacionais, xornada, etc.).
- Avancen en la conciliación de los intereses laborais, familiares e escolares.

A Administración Pública nos seus diversos niveis e ámbitos de actuación (educación, familia e benestar, sanidade...), pais e nais, profesorado, educadores, médicos, psicólogos, pedagogos, servizos sociais, entidades sociais, iniciativa privada, mercado..., están chamados a organizarse nesta urxencia. E a Administración na obriga de xestionala. É unha demanda que non pode quedar ó arbitrio de vontades ou pseudoconsensos construídos en función

de valores comúns imposibles; como moi ben sinala Cardús (2003) os horarios non son unha simple cuestión de boa ou mala organización, senón de intereses, privilexios e rutinas, polo que é precisa unha acción decidida e estratéxica da Administración con actuacións como: mediación para a negociación e pacto, oferta de servizos públicos, coordinación entre departamentos e administracións, incentivos ó sector privado, campañas informativas, promoción de investigación e acción legislativa.

Son todos eles aspectos substanciais para procurar una inserción harmoniosa dos tempos da escola na vida cotiá da infancia, á que habería que ter en conta non só desde os intereses dos adultos. Tal vez esteamos malgastando un precioso tempo, demorando a hora de afrontar este reto ineludible.

PARTE II

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA ESTRATEGIAS E PROCESOS METODOLÓGICOS

Introdución

Tal e como anticipamos na Introdución xeral, esta Tese enmárcase nun proxecto de investigación de máis amplo alcance, coa finalidade de realizar unha aproximación analítica, tanto descritiva como avaliativa, da xornada lectiva de sesión única de mañá nos centros de Educación Primaria de Galicia.

O desenvolvemento do traballo marco concibiuse desde un enfoque metodolóxico integrador, articulando a utilización de técnicas cuantitativas e cualitativas na recollida e interpretación da información, respondendo a unha filosofía investigadora mixta coa finalidade de facer rendibles as vantaxes dos diferentes paradigmas ós que se recorre habitualmente na investigación en Ciencias Sociais, e máis concretamente nas Ciencias da Educación.

Con esta filosofía empregáronse combinadamente técnicas e instrumentos cuantitativos e cualitativos na procura da complementariedade sinalada: cuestionarios, entrevistas grupais, observación sistemática e análise documental.

No traballo empírico optamos por un proceder metodolóxico cuantitativo, cunha finalidade esencialmente descritiva e comparativa. Descritiva do acontecer diario en diferentes aspectos do proceso de socialización dos nenos e nenas de Educación Primaria en función da dispoñibilidade e emprego do tempo. Comparativa deste proceso, segundo as dúas diferentes modalidades de xornada escolar –sesión única/sesión partida– e dos diversos contextos xeográfico-sociais nos que se sitúan os centros educativos ós que acoden: cidades, vilas e medio rural. A tal fin utilizouse un cuestionario elaborado *ad hoc* na investigación de 1995, complementando a información por medio da análise documental.

Os métodos descritivos son métodos non experimentais que teñen como finalidade principal describir un fenómeno xa producido, analizando a súa estrutura e explorando as relacións relativamente estables das características que o definen (Arnal et al., 1992). A finalidade destes métodos é, segundo sinalan Cohen e Manion (1990: 101), contar o que xa aconteceu,

“describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar as entidades e os acontecementos que constitúen os seus diversos campos de investigación”.

A finalidade que nos ocupa nesta investigación é non só describir, comparar e contrastar o acontecer cotiá e familiar na vida dos nenos e nenas de Educación Primaria baixo a óptica do factor tempo e da modalidade de xornada lectiva, senón analizar e interpretar os feitos e acontecementos coa intención de contribuír a un debate aberto no seo da sociedade galega e española respecto do emprego óptimo do tempo e da súa incidencia nunha mellora cualitativa da vida cotiá (mellor escola, mellor educación, maiores oportunidades educativas, incremento das interaccións familiares, das interaccións entre iguais, máis descanso, mellor alimentación...).

Atendendo a estes propósitos, a enquisa preséntase como o medio idóneo entre os instrumentos descritivos, para a obtención da información que se precisa nun número amplo de suxeitos. Varios autores (Fox, 1987; Arnal et al., 1992) apuntan a gran utilidade da mesma nas investigacións que requiren datos descritivos que os suxeitos poden proporcionar da súa experiencia persoal, nun corto período de tempo.

O grao de complexidade das enquisas, dependerá da finalidade coa que se recollen as informacións, que pode ir desde a simple descrición de frecuencias ata a presentación de análises de relacións (Cohen e Manion, 1990). Ámbolos dous aspectos se contemplan no presente estudio, toda vez que non só se pretenden describir diferentes acontecementos que integran o proceso de socialización dunha mostra de nenos e nenas de Educación Primaria considerando a influencia da xornada escolar, senón tamén establecer comparacións entre aqueles en función das súas modalidades e das localizacións espaciais dos centros educativos de referencia, así como analizar as relacións establecidas entre a maior ou menor dispoñibilidade temporal e as posibilidades que esta dispoñibilidade ofrece para o desenvolvemento persoal e social, en diferentes contextos (grupos de iguais, familia, etc.).

Capítulo 3. Características da mostra

3.1. Poboación e selección da mostra

A mostra, coincidente coa que foi seleccionada para conformar o traballo empírico realizado no marco do Proxecto de Investigación conveniado pola Universidade de Santiago de Compostela e a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, viuse condicionada pola complexidade do labor tanto en relación ós sectores implicados –profesorado, alumnado, asociacións de pais e nais– como polas perspectivas de análise empregadas para a aproximación ó obxecto de estudo. Diferentes razóns e condicionantes de tipo práctico, así como as características da poboación estudada aconsellaron non realizar mostraxes totalmente independentes para cada sector, optándose por unha mostraxe básica de conglomerados por cotas que toma como referencia a unidade *centro educativo*. A partir disto mediante un proceso de submostraxe sucesiva fóronse obtendo os diferentes sectores que integraron o proceso global de investigación. Trátase, polo tanto, dunha mostraxe por conglomerados monoetápica cando a unidade de estudio é o centro, o profesorado ou os pais, e polietápica cando a unidade mostral é o alumnado (grupo-clase).

A mostra de *centros* para a investigación conveniada conformouse atendendo a unha representación que tomase en consideración catro variables principais:

- Provincia de localización dos centros.
- Antigüidade na experiencia con xornada lectiva de sesión única (mínimo tres anos).
- Titularidade dos centros (pública e privada).
- Tamaño do hábitat de emprazamento do centro.

En relación á provincia indicar que naquel momento a representación de Lugo e Ourense era moi minoritaria respecto ás outras dúas, e circunscrita ó ámbito urbano e de titularidade pública.

No tocante á antigüidade con xornada única, dos 547 centros que nese curso se organizaban con esta modalidade na Comunidade Autónoma de Galicia, 407 levaban 3 ou máis cursos con esta experiencia. Segundo a titularidade, o 92,9% eran centros públicos e 7,1% privados.

O emprazamento do centro en zona urbana, vilega ou rural implicou non pouca dificultade habida conta a menor implantación da modalidade única en zonas rurais, ó igual que a titularidade privada.

Ó intento de conciliación da variedade de criterios sinalados conformou finalmente unha mostra de 38 centros na que, se ben non se pode falar de proporcionalidade en función de cada unha das esixencias, dáse unha representatividade suficiente en función de todas e cada unha delas.

Unha vez seleccionados os centros procedeuse á mostraxe do *alumnado*, tomando como referencia o grupo-clase por varias razóns:

- En primeiro lugar, polas dificultades de realizar o traballo de campo cunha mostraxe aleatoria que alteraría notablemente a dinámica dos centros na aplicación do cuestionario.
- En segundo lugar, polas características específicas do instrumento deseñado, que requirían certo nivel de comprensión e valoración, máis propio de nenos e nenas dos últimos cursos da Educación Primaria. Así seleccionáronse os niveis 4º e 6º coincidentes cos dous últimos cursos do segundo e terceiro ciclo deste nivel educativo, como se fixera con ocasión da aplicación deste instrumento no ano 1995.

Procurouse unha representación similar de ambos segmentos (4º e 6º), tendo en conta que o utilizar a unidade grupo-clase podíanse producir certas desproporcións.

Cando no centro seleccionado existía un só grupo por curso, este integrábase directamente na mostra; no caso de contar con máis de un, procedíase á escolla a través dunha pauta cega que alternaba os grupos (A, B, C...) correspondentes en cada centro e curso.

3.1.1. Poboación

No curso 2001-2002 contabilizábanse en Galicia un total de 1089 centros nos que se escolarizaban alumnos e alumnas de Educación Primaria, ben dedicados exclusivamente a este nivel educativo ou compartíndoo con outros¹, segundo a clasificación establecida polo Instituto Galego de Estatística.

Táboa nº 3
Centros e alumnado de Educación Primaria en Galicia
Curso 2000-2001

Provincia	Centros			Alumnado		
	total	públicos	privados	total	públicos	privados
A Coruña	448	376	72	55092	38673	16419
Lugo	153	133	20	16573	13025	3548
Ourense	131	108	23	15358	10425	4933
Pontevedra	357	274	83	53566	36674	16898
Total	1089	891	198	140589	98797	41792

Fonte: I.G.E.: *Galicia en cifras curso 2000-2001*. Elaboración propia.

Centros: recóllese os que imparten Educación Primaria exclusiva ou compartidamente con outros niveis educativos.

Alumnos: recóllese o alumnado de Educación Primaria.

Os 1089 centros distribúense provincialmente nas seguintes proporcións: Na Coruña o 41,2%; en Lugo o 14,0%; en Ourense o 12,0%; e, finalmente, en Pontevedra o 32,8%. Por outra parte, o 81,8% son de titularidade pública; esta acada o seu máximo expoñente na provincia de Lugo (A Coruña 83,9%, Lugo 86,9%, Ourense 82,4%, Pontevedra 76,8%), sendo un 18,2% de titularidade privada.

En relación ó alumnado de Educación Primaria, como se amosa igualmente na táboa nº 3, o 39,2% pertence á provincia de A Coruña; un 11,8% á de Lugo; un 10,9% á de Ourense; e un 38,1% á de Pontevedra.

¹ O Instituto Galego de Estatística na súa publicación *Galicia en cifras* establece 12 categorías de centros docentes. No traballo recóllese a información de tódolos que escolarizan alumnado de Primaria, protagonistas deste estudo: “centros de Educación Infantil e Educación Primaria”, “centros de Educación Infantil, Primaria e Secundaria Obrigatoria”, “centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obrigatoria e Postobrigatoria”, “centros de Educación Primaria (exclusivamente)”, “centros de Educación Primaria e Secundaria Obrigatoria”, “centros de Educación Primaria, Secundaria Obrigatoria e Postobrigatoria”.

Do total de 140.589 alumnos e alumnas o 70,2% acode a centros de titularidade pública sendo igualmente a provincia de Lugo a de maior porcentaxe de alumnos nesta titularidade e a de Ourense a de menor (A Coruña 70,2%; en Lugo 78,6%; en Ourense 67,9% e en Pontevedra 68,5%).

3.1.2. Criterios de selección da mostra

Na conformación final de cada unha das mostras definidas para o conxunto da investigación tratouse de asegurar unha representatividade mínima e suficiente da tipoloxía dos centros, procurando amosar a variabilidade existente no estudio atendendo a diferentes criterios. Estes concréntanse na nosa Tese en:

- a) Modalidade de xornada escolar.
- b) Representación provincial.
- c) Hábitat de emprazamento do centro.
- d) Titularidade do centro.

En relación á *modalidade de xornada escolar*, e segundo os datos oficiais a disposición no momento de planificar o traballo de campo (curso 2000-2001), as sesións única e partida repartíanse entre os centros de Galicia de forma practicamente proporcional, xa que 547 (50,2%) desenvolvían xornada de sesión única e 542 (49,8%) de sesión partida.

Táboa nº 4
Centros con xornada lectiva de sesión única en Galicia
Curso 2000-2001

Provincia	Centros	Titularidade	
		<i>pública</i>	<i>privada</i>
A Coruña	215	203	12
Lugo	4	4	0
Ourense	5	5	0
Pontevedra	323	296	27
Total	547	508	39

Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia (2002). Elaboración propia.

A *representación provincial* de centros obxecto de estudio exprésase na táboa nº 6, onde se indica que a poboación dos que impartían o nivel de Educación Primaria era de 1089. A distribución nas catro provincias atendía ás seguintes porcentaxes: A Coruña un 41,2%; Lugo un 14,0%; Ourense un 12,0%; Pontevedra un 32,8%.

Pero, como tamén amosa a táboa nº 7 no que se resumen os centros con xornada lectiva de sesión única, esta modalidade é un fenómeno fundamentalmente circunscrito ás provincias de A Coruña e Pontevedra, sendo irrelevante nas de Ourense e Lugo, manténdose esta diferenza desde o comezo da experimentación da xa non tan “nova” modalidade de xornada escolar.

Este encadramento da modalidade de sesión única nas provincias costeiras máis desenvolvidas desde o punto de vista socio-económico, e nas que se distinguen as áreas metropolitanas de A Coruña-Ferrol e Vigo-Pontevedra que concentran a inmensa maioría de inversións, potencial industrial e taxas de poboación activa de Galicia (Caride, 1992), vense producindo desde o curso 1987-1988. A táboa nº 5 amosa os centros que comezaron esta modalidade desde o momento en que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia autorizou a posibilidade de experimentar nos centros educativos galegos de Educación Primaria, unha xornada escolar en sesión única a través da Circular da Dirección Xeral de Ensino Básico de agosto de 1987 e da Resolución da mesma Dirección de xullo de 1988².

É unha clara mostra da circunscrición territorial da modalidade de xornada lectiva de sesión única, que se mantiña no curso 2000-2001; isto motiva que a representación provincial da mostra do noso traballo se limite fundamentalmente ás provincias de A Coruña e Pontevedra.

² Ambos documentos constitúen o marco normativo para a implantación e desenvolvemento da xornada lectiva de sesión única en Galicia.

Táboa nº 5
Distribución provincial dos centros con xornada experimental
de sesión única en Galicia. Cursos 1987-1988 e 1988-1989

Provincia	Curso 1987-1988			Curso 1988-1989		
	Centros	Titularidade		Centros	Titularidade	
		<i>pública</i>	<i>privada</i>		<i>pública</i>	<i>privada</i>
A Coruña	18	17	1	37	34	3
Lugo	-	-	-	-	-	-
Ourense	-	-	-	-	-	-
Pontevedra	17	17	-	43	40	3
Total	35	34	1	80	74	7

Fonte: Caride (dir.) (1992): *A xornada escolar de sesión única en Galicia*. Vol. I. Elaboración propia.

En relación a criterios de orde xeográfico e poboacional do *emprazamento do centro* empregaremos a distinción tradicional nas categorías urbano, vilego e rural, non exentas de dificultades na súa caracterización en función dos cambios producidos nas últimas décadas no sistema produtivo, nos modos de vida e, consecuentemente, na distribución da poboación e tipo de hábitat. A concreción da tipoloxía implica o manexo de indicadores de diversa índole:

- Demográficos: número de habitantes e evolución nas últimas décadas.
- Sociolóxicos: tipos de poboación, nivel económico e cultural, actividades laborais dominantes, etc.
- Urbanísticos: características do agrupamento, urbano, rural, etc.

Coincidimos coa reflexión de Silva Valdivia (2004) ó sinalar a dificultade da aplicación combinada destes criterios toda vez que partindo da entidade “concello” que é a empregada na información oficial dos centros escolares por parte da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, atópanse algúns bastante definidos, pero outros presentan perfís moito máis difusos. Así os concellos das sete grandes cidades galegas corresponderíanse nitidamente co concepto urbano, ignorando mesmo o feito de que algúns deles teñen un contorno de certa importancia que non responden a esta característica.

Igualmente, pódese afirmar con certa contundencia a ruralidade de moitos outros concellos; pero noutros casos, xunto con unha poboación rural importante, hai un bo número de persoas que viven na cabeceira dese concello nun contexto urbanístico, socioeconómico e laboral moi afastado do que tradicionalmente se vén considerando como rural.

A distribución territorial da poboación en Galicia é cada vez máis diversa, de maneira que a utilización rixida duns determinados criterios para o seu conxunto pode dar lugar a resultados sorprendentes. Se precisáramos, seguindo un criterio demográfico, incluír na tipoloxía de vilas os concellos de máis de 10.000 habitantes, con exclusión das sete cidades, obteríamos os seguintes resultados (datos do Instituto Galego de Estatística a 1 de xaneiro de 2001):

- A Coruña: 22 concellos dun total de 94.
- Lugo: 4 concellos (Monforte, Sarria, Vilalba e Viveiro) sobre os 66 da provincia.
- Ourense: 3 concellos (O Barco de Valdeorras, O Carballiño, Verín) dos 90 totais.
- Pontevedra: 22 concellos dun total de 61.

Obsérvase, polo tanto, que o criterio non sería funcional para as provincias de Lugo e Ourense, claramente descompensadas respecto das outras dúas.

Outro problema é o dos novos agrupamentos que nas últimas décadas se foron desenvolvendo arredor dos contornos urbanos, e que está a transformar de maneira bastante radical os modelos de hábitats tradicionais: concellos tradicionalmente rurais dos arredores da Coruña, Vigo, Santiago... foron someténdose a procesos de cambio que os converteron en entidades urbanísticas e socioeconómicas moi diferentes do que eran ata hai pouco tempo.

Existe ademais a dificultade engadida de encadrar a localización dos centros educativos na triple tipoloxía de hábitat sinalada. Lembremos que a

localización do centro non ten porque se corresponder coa orixe do alumnado. Os centros de titularidade pública, e máis notoriamente os privados, están sempre en núcleos de poboación de certa entidade (ciudades, vilas, cabeceiras dalgúns concellos máis rurais...); pero isto non quere dicir que os seus alumnos e alumnas se acomoden a estas características, senón que hai unha porcentaxe variable que procede de contornos rurais; mesmo podemos falar do fenómeno contrario en referencia o caso de centros privados situados nas periferias das cidades –tal vez na procura de contornos máis saudables ou tranquilos–, pero con alumnos de características netamente urbanas.

Por outra parte a implantación da xornada lectiva de sesión única concordou desde os seus inicios, desde o punto de vista xeográfico-poboacional, con localizacións netamente urbanas ou periurbanas en primeiro lugar, e vilegas de certa entidade en segundo, sendo moi escasa a representación de ámbitos propiamente rurais.

A diferente presenza de modalidade de sesión única nas diferentes localizacións determinou que non se puidera acadar unha proporcionalidade representativa, se ben garantiuse a presenza de centros das tres categorías de emprazamento nas dúas modalidades de xornada.

Con respecto á *titularidade*, cabe mencionar que dos 1089 centros galegos que impartían o nivel de Educación Primaria no curso 2000-2001, un total de 891 (81,8 %), eran de titularidade pública e 198 (18,2%) de titularidade privada. A táboa nº 6 que segue amosa o reparto provincial.

Táboa nº 6
Titularidade dos centros co nivel de Educación Primaria en Galicia
Curso 2000-2001

Provincia	Centros	Titularidade	
		<i>pública</i>	<i>privada</i>
A Coruña	448 (100%)	376 (83,9%)	72 (16,1%)
Lugo	153 (100%)	133 (86,9%)	20 (13,1%)
Ourense	131 (100%)	108 (82,4%)	23 (17,6)
Pontevedra	357 (100%)	274 (76,8%)	83 (23,2%)
Total	1089 (100%)	891 (81,1%)	198 (18,2%)

Fonte: I.G.E.: *Galicia en cifras curso 2000-2001*. Elaboración propia.

Esta notable diferenza entre centros en función da titularidade é aínda máis notoria na adopción da modalidade escolar de sesión única. Dos 547 centros de Galicia que mantiñan este tipo de xornada, 508 (92,9%) eran de titularidade pública e só 39 privados (7,1%). Obsérvase ademais que ningún centro privado das provincias de Lugo e Ourense estaban acollidos á mesma. Pódese dicir, polo tanto, que a sesión escolar única é unha opción fundamentalmente de centros da rede pública á que os centros de carácter privado son máis remisos a se incorporar.

Non obstante considerouse de interese ter presente este criterio para analizar e comparar certos aspectos seguindo os criterios metodolóxicos axeitados.

Táboa nº 7
Centros que imparten Educación Primaria en Galicia. Titularidade e modalidade de xornada escolar. Curso 2000-2001

Provincia	Total centros	Públicos			privados		
		total	xornada		total	xornada	
			única	partida		única	partida
A Coruña	448	376	203	173	72	12	60
Lugo	153	133	4	129	20	--	20
Ourense	131	108	5	103	23	--	23
Pontevedra	357	274	142/296	132	83	27	56
Total	1089	891	354/508	537	198	39	159

Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia (2002) (doc. policopiado).
I.G.E.: *Galicia en cifras curso 2000-2001*.
Elaboración propia.

A táboa nº 7 amosa a totalidade de centros de Educación Primaria en Galicia no curso 2000-2001. Os datos relativos ó total de centros e á titularidade dos mesmos son tomados das referencias do Instituto Galego de Estatística, e os relativos a centros con xornada escolar de sesión única da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia. Entre uns e outros datos constátase unha discrepancia na cuantificación dos centros públicos na provincia de Pontevedra, para a que a Consellería indica un total de 296 centros en xornada de sesión única, en tanto que o I.G.E. indica que a totalidade provincial –ambas modalidades– é de 274.

En todo caso os centros privados en sesión única representan o 19,7% do total desta titularidade, en tanto que os públicos –tomando en consideración a cifra de 508– superan a metade da poboación nesta categoría (57,0%).

3.2. Mostra resultante

Tendo en conta as características e criterios anteriormente sinalados e o marco global da investigación da que forma parte, conformouse unha mostra de 21 centros de titularidade pública e privada, dos que 11 desenvolvían xornada escolar de sesión única e 10 de sesión partida, no intento de constituír dúas submostras paralelas en relación ós criterios sinalados.

A mostra final de alumnos e alumnas concretouse na participación de 884 nenos de 4º e 6º curso de Educación Primaria.

De seguido expóñense as características máis destacadas de centros e alumnos, atendendo ós criterios de selección citados con anterioridade.

3.2.1. Centros

No estudio que se presenta participaron alumnos e alumnas de 21 centros galegos de Educación Primaria, situados principalmente nas provincias de A Coruña e Pontevedra, limitándose a representación provincial de Lugo e Ourense a un centro en cada caso en función da irrelevante presenza da xornada de sesión única nas mesmas (táboa nº 8).

Táboa nº 8
Localidades, centros e tipo de xornada. Distribución provincial

Provincia	Centros			nº localidades
	total	xornada		
		única	partida	
A Coruña	11	7	4	7
Lugo	1	0	1	1
Ourense	1	0	1	1
Pontevedra	8	4	4	6
Total	21	11	10	13

En relación á titularidade o 76,2% son centros públicos e o 23,2% privados, proporción similar á que se mantén no conxunto da poboación de centros.

Táboa nº 9
Centros segundo titularidade

Provincia	Centros públicos	%	Centros privados	%
A Coruña	9	56,2	2	40,0
Lugo	1	6,3	0	--
Ourense	1	6,3	0	--
Pontevedra	5	31,2	3	60,0
Total	16	100	5	100

O emprazamento dos 21 centros nas zonas previamente delimitadas concreouse, como pode apreciarse na táboa nº 10, en 11 centros situados en cidades, 7 centros en vilas e 3 centros en zona rural.

Táboa nº 10
Centros por zonas

Ámbito	Sesión única	%	Sesión partida	%	Total	%
Cidade	7	63,6	4	40,0	11	52,4
Vila	3	27,3	4	40,0	7	33,3
Rural	1	9,1	2	20,0	3	14,3
Total	11	100	10	100	21	100

Son un total de trece localidades as que acollen os centros da mostra. Indícanse de seguido xunto coa denominación oficial de cada un dos centros escolares:

Cadro nº 11
Centros da mostra

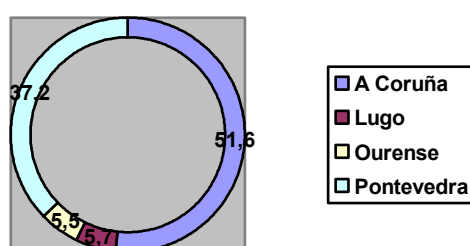
Provincia	Localidade	Centro
A Coruña	A Coruña	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP “Eusebio da Guarda” ▪ Colexio “Compañía de María”
	Arzúa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP de Arzúa
	Cambre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP “Breixo Lema ▪ CEIP “Wenceslao Fernández Flórez”
	Carballo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP “Bergantiños” ▪ CEIP “Fogar”
	Ferrol	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colexio “Santa Juana de Lestonnac”
	Oleiros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP “Isidro Parga Pondal”
	Santiago de Compostela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP “López Ferreiro” ▪ CEIP “Pío XII”
Lugo	Lugo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP “Luís Pimentel”
Ourense	Ourense	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP “Prácticas”
Pontevedra	A Estrada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP de Figueroa
	Bueu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP “Torre-Cela”
	Lalín	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP de Lalín
	Pontevedra	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP “A Xunqueira I” ▪ Colexio “San José”
	Soutomaior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colexio “Santiago Apóstolo”
	Vigo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CEIP “García Barbón” ▪ Colexio “Martín Códax”

3.2.2. Alumnado

A mostra de alumnos está integrada por un total de 884 nenos e nenas, dos que 456 pertencen a centros da provincia de A Coruña, 50 a Lugo, 49 a Ourense e 329 a Pontevedra, como queda expresado na representación gráfica nº 1.

Inicialmente a mostra estaba composta por 910 alumnos, dos que houbo que desestimar 26 de 4º curso do Colexio Compañía de María de A Coruña. Este centro estaba seleccionado no conxunto dos de xornada escolar de sesión única; posteriormente decatámonos que no mesmo mantense dobre modalidade de xornada escolar (ata 4º de Primaria sesión partida, a partir de 5º de Primaria sesión única) polo que só se tiveron en consideración as respostas do alumnado de 6º curso.

Gráfica nº 1
Representación provincial da mostra (%)
N = 884



En relación á titularidade, un 77,3% dos alumnos acoden a centros públicos e un 22,7% a privados, amosándose na táboa nº 11 o reparto provincial de ambas categorías.

Táboa nº 11
Alumnado por titularidade do centro

Provincia	Centros públicos	%	Centros privados	%	Total	%
A Coruña	396	58,0	60	29,9	456	51,6
Lugo	50	7,3	0	--	50	5,7
Ourense	49	7,2	0	--	49	5,5
Pontevedra	188	27,5	141	70,1	329	37,2
Total	683	100	201	100	884	100

No tocante ó tipo de xornada escolar, distribúense entre ambas modalidades en porcentaxes do 53,7% na de sesión única e do 46,3% na de sesión partida. A falta de proporcionalidade na representación provincial

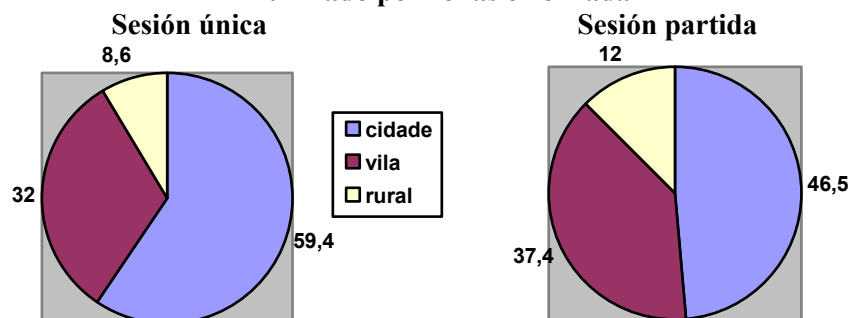
explicase en función da desigual implantación da sesión única nas provincias orientais, como xa foi comentado en páxinas precedentes.

Táboa nº 12
Alumnado por tipo de xornada escolar e provincia

Provincia	Total	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
A Coruña	456	53,0	301	63,4	155	37,9
Lugo	50	5,5	0	--	50	12,2
Ourense	49	5,4	0	--	49	12,0
Pontevedra	329	36,1	174	36,6	155	37,9
Total	884	100	475	100	409	100

Segundo o criterio de emprazamento dos centros educativos, algo máis da metade da mostra (53,4%) é alumnado de centros de cidade, o 34,6% de colexios de vilas e o 12% de medio rural. A gráfica nº 2 e a táboa nº 13 amosan a distribución de alumnos por zonas, atendendo ás dúas modalidades de xornada escolar.

Gráfica nº 2
Alumnado por zonas e xornada



Táboa nº 13
Alumnado por zonas e xornada

Ámbito	Total	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
Cidade	472	53,4	282	59,4	190	46,5
Vila	305	34,6	152	32,0	153	37,4
Rural	107	12,0	41	8,6	66	16,1
Total	884	100	475	100	409	100

A distribución do alumnado tendo en conta os emprazamentos, a titularidade do centro e a modalidade de xornada, indícase na táboa nº 14. As presenzas e ausencias amosadas nos diferentes compartimentos da táboa, coinciden en liñas xerais coas existentes nos diversos contextos en función de titularidade –irrelevancia da privada fóra das cidades– ou da modalidade –menor presenza da única no medio rural–.

A observación destes datos establece as bases para o traballo comparativo que abordamos, en función das variables previamente descritas: modalidades de xornada, emprazamento dos centros e titularidade dos mesmos. Así, a comparación en función de xornadas e ámbitos de referencia é factible a nivel xeral, mentres que cando se toma como referencia o criterio titularidade, limitáremonos ó ámbito urbano.

Táboa nº 14
Alumnado por zona, modalidade de xornada e titularidade

Xornada	cidade		vila		rural		TOTAL	
	públ.	priv.	públ.	priv.	públ.	priv.	públ.	priv.
única	166	116	152	--	--	41	318	157
partida	146	44	153	--	66	--	365	44
Total	312	160	305	--	66	41	683	201

Finalmente, o cadro nº 12 que segue, recolle a modo de resume a totalidade dos datos da mostra comentados ata agora, pero nunha exposición que, cremos, facilitará unha mellor percepción do conxunto, tomando en consideración as distintas variables que conformaron o proceso mostral.

Cadro nº 12
Caracterización da mostra

Centro	Localidade	Alumnos			Titularidade
		4º	6º	total	
<i>Xornada única</i>					
cidade		282			
Eusebio da Guarda	A Coruña	17	22	39	Pública
Compañía de María	A Coruña	--	28	28	Privada
A Xunqueira I	Pontevedra	17	13	30	Pública
Sta. Juana de Lestonnac	Ferrol	16	16	32	Privada
García Barbón	Vigo	23	24	47	Pública
Martín Códax	Vigo	27	29	56	Privada
Pío XII	Santiago de Compostela	25	25	50	Pública
vila		152			
Wenceslao Fdz. Flórez	Cambre	40	37	77	Pública
Bergantiños	Carballo	21	22	43	Pública
Isidro Parga Pondal	Oleiros	14	18	32	Pública
rural		41			
Santiago Apóstolo	Soutomaior	17	24	41	Privada
<i>Xornada partida</i>					
cidade		190			
López Ferreiro	Santiago de Compostela	25	22	47	Pública
Prácticas	Ourense	24	25	49	Pública
Luis Pimentel	Lugo	24	26	50	Pública
San José	Pontevedra	19	25	44	Privada
vila		153			
Fogar	Carballo	18	20	38	Pública
Figueroa	A Estrada	17	18	35	Pública
Lalín	Lalín	19	25	44	Pública
Arzúa	Arzúa	19	17	36	Pública
rural		66			
Torre Cela	Bueu	18	14	32	Pública
Breixo Lema	Cambre	17	17	34	Pública
		417	467	884	

3.3. Datos xerais de identificación

As **idades** dos nenos e nenas que responderon ó cuestionario sitúanse entre os 9 e os 13 anos correspondentes ós curso 4º e 6º de Educación Primaria, con idades comprendidas entre 9-10 e 11-12 anos respectivamente. Na táboa nº 15 sinálanse as frecuencias e porcentaxes en cada categoría, amosando a maior frecuencia o grupo de 11 anos de idade, entre os que unha pequena porcentaxe (1,1%) estarían repetindo o 4º curso; igualmente sucede cos alumnos de 13 anos de idade, repetidores no 6º curso.

As porcentaxes dos diferentes grupos de idade son similares en función da modalidade de xornada escolar, cunha diferenza de catro puntos porcentuais por arriba no alumnado de 9 anos de sesión partida, e de cinco no de sesión única de 12 anos.

Táboa nº 15
Alumnado por idade e modalidade de xornada

Idade	Total	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
9	234	26,5	118	24,8	116	28,4
10	173	19,6	94	19,8	79	19,3
11	247	27,9	129	27,2	118	28,9
12	198	22,4	117	24,6	81	19,8
13	25	2,8	11	2,3	14	3,4
NC	7	0,8	6	1,3	1	0,2
Total	884	100	475	100	409	100

A representación por **curso** é equilibrada, de xeito que o 47,2 % do alumnado da mostra estaba matriculado en cuarto de Educación Primaria e o 52,8% en sexto curso. A maior presenza de alumnado de 6º curso mantense nas dúas submostras, se ben dáse un maior equilibrio na de sesión partida, como se amosa na táboa nº 16.

Táboa nº 16
Alumnado por curso e modalidade de xornada

Curso	Total	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
4º	417	47,2	217	45,7	200	48,9
6º	467	52,8	258	54,3	209	51,5
Total	884	100	475	100	409	100

Segundo a **identidade de xénero** (táboa nº 17) o 52,8% da mostra son nenos (467) e o 46,8% nenas (414). A análise en función das submostras indica unha proporción similar no caso de xornada partida e a inversión da tendencia na de xornada única (53,3% mulleres fronte a un 46,3% de homes).

Táboa nº 17
Alumnado por sexo e modalidade de xornada

Xénero	Total	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
Mulleres	414	46,9	220	53,3	194	47,4
Homes	467	52,8	253	46,3	214	52,3
NC	3	0,3	2	0,4	1	0,2
Total	884	100	475	100	409	100

No que respecta ó **lugar de residencia**, case a metade do alumnado da mostra (47,4%) indica vivir en zona urbana, xa sexa no centro (19,0%) ou nun barrio (28,4%). A outra metade repártese entre a zona semirural/semiurbana que representan as urbanizacións lonxe do centro (12%) e as vilas (11,5%), e a zona netamente rural que son as aldeas (28,0%). As maiores frecuencias sitúan o lugar de residencia nos barrios das cidades e nas aldeas (táboa nº 18).

Táboa nº 18
Lugar de residencia e modalidade de xornada

Lugar de residencia	Total	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
Centro cidade	168	19,0	129	27,1	39	9,5
Barrio da cidade	251	28,4	121	25,5	130	31,8
Urbanización lonxe do centro	106	12,0	73	15,4	33	8,1
Vila	102	11,5	64	13,5	38	9,3
Aldea	247	28,0	80	16,8	167	40,8
NC	10	1,1	8	1,7	2	0,5
Total	884	100	475	100	409	100

Os datos de residencia son moi similares ós obtidos na investigación realizada no ano 1995, aínda cando se aprecia un descenso no número de alumnos que residen no centro da cidade, substituída pola actual tendencia a vivir en urbanizacións das aforas das urbes. Nas vilas a porcentaxe actual é tamén menor, manténdose non obstante a de residencia en aldeas.

Se analizamos combinadamente a modalidade de xornada escolar e a zona de residencia, aprécianse notables diferenzas: o alumnado de xornada única habita maioritariamente nas zonas urbanas (52,6%) repartíndose case de xeito proporcional entre o centro e os barrios das cidades; o resto dos nenos e nenas desta submostra teñen o seu domicilio, en porcentaxes notablemente inferiores e moi similares entre si, nas zonas semirurais/semiurbanas que representan as urbanizacións lonxe do centro (15,4%) e as vilas (13,5%), e na zona rural (aldeas 16,8%). As maiores frecuencias sitúanse nos lugares de residencia netamente urbanos: no centro un 27,1% e nos barrios un 25,5%.

En contraste con esta distribución, o alumnado de xornada partida ten o seu lugar de residencia en zona rural e semirural/semiurbana (58,2%), sendo salientable a porcentaxe dos que residen en aldeas (40,8%). É tamén notable a diferenza entre o alumnado desta modalidade co seu domicilio en zona urbana: en tanto que en xornada única o centro da cidade e os barrios repartíanse practicamente ó 50% os domicilios do alumnado, a inmensa maioría dos de xornada partida de cidade habitan en barrios (3 de cada 4 nenos). As maiores frecuencias son as aldeas (40,8%) e os barrios das cidades (31,8%), o que denota un perfil sociolóxico e cultural con tendencias ben definidas no que respecta á súa clase económica e sociocultural de pertenza.

Neste sentido os lugares de residencia apuntan unha correspondencia entre modalidade de xornada escolar e características socioeconómicas familiares. Entre o alumnado de xornada única advírtese unha notable presenza de familias domiciliadas no centro das cidades, mentres que o alumnado de sesión partida sinala en maior medida domicilios en zonas rurais e barrios urbanos.

No tocante ó **número de membros da familia**, compóñense maioritariamente de 4 persoas, como se aprecia na táboa nº 19, representando esta posibilidade o 65,6% dos casos. Cómpre indicar ademais que entre estes,

un 21,8% son familias de ata 3 membros. O acusado descenso dos índices de natalidade e a conseguinte evolución cara a familias nucleares nas últimas décadas apréciase con nitidez nestes datos, toda vez que na investigación de 1995 os nenos e nenas pertencentes a familias de ata 4 integrantes representaban o 45,3% da mostra.

A modalidade de xornada parece relacionarse co tamaño familiar, encontrando diferenzas significativas entre ambas variables ($\chi^2_{(2)} = 28,880$; $p \leq 0,0001$. Ver anexo táboa X), inseridas na lóxica das características familiares e do lugar de residencia.

No caso de xornada única, de perfís máis urbanos, a familia-tipo de 4 membros –familia nuclear– é representativa das tres cuartas partes dos fogares (73,3%); só un 20,4% dos nenos son integrantes de familias de ata 6 membros, sendo ínfima a porcentaxe dos que superan este número (5,0%). No caso das familias de xornada partida –de características máis rurais ou periféricas das cidades como se expresou anteriormente– se ben o número de 4 membros é tamén maioritario (56,7%) é notable o número de fogares con ata 6 persoas (33,8%), máis propia de familias extensas rurais.

Táboa nº 19
Composición da familia segundo modalidade de xornada

Número de membros	Total	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
Ata 4	580	65,6	348	73,3	232	56,7
Ata 6	235	26,6	97	20,4	138	33,8
Máis de 6	61	6,9	24	5,0	37	9,0
NC	8	0,9	6	1,3	2	0,5
Total	884	100	475	100	409	100

Capítulo 4. Instrumentos para a recollida de datos. O cuestionario

Sen dúbida o cuestionario é un dos instrumentos para a recollida de datos de uso máis estendido na investigación nas Ciencias Sociais, sendo amplamente aceptada a súa validez como recurso de obtención de información e de traballo estatístico.

Xa indicamos que o seu emprego facilita acadar información directa sobre un problema determinado servíndonos de preguntas previamente preparadas e seleccionadas. A información recollida límitase ás respostas que son contestadas polo suxeitos a quen se dirixe, non sendo incluídas as observacións ou explicacións que puidera manifestar ou aportar o enquisador. Neste punto Ghiglione e Matalon (1993: 121) sinalan que un cuestionario *“é un instrumento rigorosamente estandarizado, tanto no texto das preguntas como na súa orde. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de tódolos individuos, é absolutamente indispensable que cada pregunta sexa presentada a cada persoa da mesma forma, sen adaptacións nin explicacións suplementarias resultantes da iniciativa do entrevistador”*. É precisamente deste aspecto de onde proveñen as súas deficiencias ou limitacións, ó non poder ser constatados tódolos aspectos dun problema. Por isto é un labor fundamental de todo investigador que empregue cuestionarios, a formulación e selección de ítems acordes ó obxecto propio da investigación e ás súas finalidades (Nisbet e Entwistle, 1980).

O cuestionario que serviu de base ó presente traballo é unha réplica do construído e validado na investigación á que con anterioridade se fixo referencia, do ano 1995, arredor da mesma temática, sen que foran divulgados os seus resultados.

Foi entón aplicado a unha mostra de 1106 alumnos e alumnas de 5º e 6º de Educación Primaria e 7º e 8º de EXB, naquel momento os últimos cursos da escolaridade obrigatoria prevista pola Lei Xeral de Educación de 1970. A mostra correspondía a 10 centros de titularidade pública, sitos en 8 diferentes localidades das provincias de A Coruña e Pontevedra. O cadro que segue (nº

13) amosa os datos básicos da mostraxe do 1995 que contemplaba un 53,9% de alumnado con xornada escolar de sesión partida e un 46,2% de sesión única.

Cadro nº 13
Mostra de centros, localidades e alumnado ano 1995

Centro	Localidade	Nº alumnos	%
Barrié de la Maza	Sada (A Coruña)	97	8,8
Santo Paio de Abaixo	Redondela (Pontevedra)	91	8,2
Bergantiños	Carballo (A Coruña)	90	8,1
Alborada	A Coruña	88	8,0
Eusebio da Guarda	A Coruña	142	12,8
Infesta	Pontecesures (Pontevedra)	156	14,1
A Rúa	Cangas do Morrazo (Pontevedra)	87	7,9
Noia	Noia (A Coruña)	90	8,1
Lamas de Abade	Santiago de Compostela	106	9,6
López Ferreiro	Santiago de Compostela	158	1,4
		1106	100

Ofrécese no cuestionario un percorrido polo acontecer dun día na vida dos nenos e nenas, describindo nos diferentes momentos as principais actividades que teñen lugar e valorando o seu desenvolvemento, fundamentalmente a través da variable tempo.

A necesidade dun certo nivel de reflexión e capacidade para a expresión desaconsellaba a participación dos nenos e nenas do primeiro ciclo deste nivel educativo, que están xustamente iniciándose na aprendizaxe das técnicas de base. Estimouse pertinente a participación do alumnado do último ano do segundo e terceiro ciclo, é dicir 4º e 6º cursos de Educación Primaria.

4.1. Tipo de cuestionario

Como instrumento de recollida de información aplicouse un cuestionario elaborado *ad hoc*, de tipo mixto, no que se combina unha formulación de preguntas pechadas –a maioría– e abertas.

As preguntas *pechadas* correspondéronse con presentacións de tres tipos:

- As denominadas “pechadas simples” (Padua, 1987; Sierra, 1994), nas que as posibilidades de resposta limitáanse a dúas ou tres alternativas.
- As coñecidas como “preguntas estruturadas”, “pechadas con múltiple resposta” ou “categorizadas” (Padua, 1987; Sierra, 1994), na que o suxeito debe responder entre unha serie de alternativas xa dadas sen que poda saír do formato proposto.
- As de “tipo estruturado de opción libre” (Fox, 1987) nas que se demanda do suxeito unha resposta determinada pero coa liberdade de optar pola que considere máis oportuna.

Contempla tamén o cuestionario preguntas *abertas* entendidas como aquelas nas que a persoa que responde ten a liberdade de utilizar as súas propias palabras para aportar as informacións que estima oportunas.

O seu contido integra cuestións referidas a cada unha das dúas grandes categorías que se acostuma establecer:

- As que traducen feitos do día a día das persoas; preguntas relacionadas co seu estilo de vida, ocupacións tempos libres, etc., pero tamén coa posibilidade de incluír cuestións sobre o tema que se quere analizar e que axuden a categorizar ós suxeitos.
- As que aportan opinións, crenzas, intencións, actitudes e informacións sobre o tema a tratar. As respostas a estas cuestións permítenos estudar o problema e o grao de implicación dos enquisados en relación ó mesmo.

4.2. Extensión e estrutura

O cuestionario, debido ó propósito de realizar un seguimento do acontecer diario habitual desde o momento de erguerse ata o de deitarse, é extenso. Engloba un total de 91 ítems –85 con preguntas pechadas e 6 abertas–, cun tempo de aplicación de entre 60 e 75 minutos segundo o nivel educativo.

A estrutura é non obstante clara e sinxela, presentándose en forma de caderniño de 6 páxinas a dúas caras. As preguntas aparecen numeradas da 1 á 91 englobadas en epígrafes correspondentes cos diferentes momentos e/ou actividades do día –primeira hora da mañá, na escola... actividades extraescolares...– para facilitar o seu seguimento.

Cando se trata de preguntas pechadas estruturadas con múltiple resposta, estas aparecen ordenadamente nunha ou dúas columnas –dependendo do número– precedidas dun recadro no que se debe riscar, ou nun formato de escala Likert coas preguntas situadas verticalmente no lado esquerdo e as respostas horizontalmente no lado dereito, coa indicación na parte superior do seu significado. Nas de opción libre e nas preguntas abertas, ofrécese espazo en liña de puntos para anotar a resposta.

O cuestionario está concibido, desde o punto de vista da súa redacción, como unha narración persoal do acontecer diario, polo que as preguntas están redactadas en primeira persoa do singular para mellor contribuír a personalizar a achega, favorecer e motivar o relato, e facilitar –inducindo un clima máis intimista– a reflexión persoal sobre os feitos.

4.3. Contido

A primeira páxina está dedicada exclusivamente ó título do proxecto-marco no que se inserta esta investigación, destinatarios, e nun recadro na parte inferior unha breve explicación da finalidade do mesmo: “*estudar de que xeito os horarios escolares inflúen nas actividades cotiás dos alumnos e alumnas de Educación Primaria*”. Tamén no recadro solicítase a sinceridade nas respostas e exprésase a garantía de anonimato e confidencialidade dos datos.

O cuestionario comeza cun primeiro apartado co epígrafe Datos Xerais onde se recollen en 9 ítems aspectos básicos de identificación de quen responde: idade, curso, sexo, situación do domicilio, número de membros da familia, tipo de traballo e horarios laborais de pai e nai, e información sobre os momentos de coincidencia da familia na casa.

A partir de aí estrutúrase en trece bloques coa intención, como xa se indicou, de recoller a descrición pormenorizada do acontecer diario. Descrición e/ou valoración das actividades que se fan habitualmente desde que se ergue ata que se deita e queda durmido pola noite, remarcando ó longo dos ítems a dimensión tempo.

Os bloques son os seguintes:

- I. *A primeira hora da mañá* (13 ítems): Preguntas arredor do horario de erguerse e rutinas habituais destes primeiros momentos do día: almorzo, actividades e tarefas frecuentes, hora de saída para o colexio, tempo do traxecto, modo de desprazamento e compañía, apreciación do ritmo das actividades, tempo investido, horario de chegada.
- II. *Na escola* (6 ítems): Horas de entrada e saída á escola, valoración da dispoñibilidade temporal para realizar actividades de corte académico –cadro de 16 apartados–, de relación interpersoal –9 apartados–, de participación na vida do centro –6 apartados– e apreciación do ritmo temporal.
- III. *Recreos* (6 ítems): número de pausas de recreo, horario de entrada e saída ós mesmos, posibilidade e causas de que se acurte este tempo ou mesmo que non se faga a pausa, apreciación do ritmo temporal.
- IV. *Mediodía dos que comen no colexio* (6 ítems): horario e tempo investido no xantar, actividades realizadas antes e despois do comedor, apreciación do ritmo temporal.
- V. *Mediodía dos que non comen no colexio* (10 ítems): modo de desprazamento, compañía e tempo investido no traxecto de regreso,

duración e acompañantes na comida, actividades realizadas antes e despois de xantar, apreciación do ritmo temporal.

A escola pola tarde (6 ítems): descrición do traxecto de regreso á escola pola tarde, horario de chegada e actividades realizadas normalmente ó saír da escola.

- VI. *Actividades extraescolares* (10 ítems): tipo de actividades realizadas dentro e fóra da escola ou, no seu caso, razóns para non facelas, dedicación semanal en días e horas ás mesmas, modo de desprazamento, acompañamento e apreciación do ritmo temporal os días en que se realizan este tipo de actividades.
- VII. *Deberes* (5 ítems): periodicidade dos deberes, horarios de realización, acompañamento, valoración sobre a cantidade de traballo proposto e tempo a disposición para facelo.
- VIII. *Clases particulares* (2 ítems): asistencia ou non, dedicación semanal e horaria, apreciación do ritmo temporal os días de pasantías.
- IX. *Xogos* (4 ítems): lugar habitual e compañeiros de xogo, tempo diario a disposición e valoración do mesmo.
- X. *Televisión* (4 ítems): periodicidade en ver televisión, franxa/s horaria habitual e número de horas dedicadas durante a semana e no fin de semana, programas vistos.
- XI. *Cea* (2 ítems): compañía e duración da cea.
- XII. *Durmir* (4 ítems): horario de deitarse, actividades habituais antes de durmir, apreciación da sensación de cansazo ó se deitar e do tempo que se tarda en quedar durmido.
- XIII. *Outras actividades* (1 ítem): valoración da frecuencia con que se realizan diversas actividades culturais e de lecer ó longo da semana.

Preguntas abertas arredor do horario escolar (3 ítems): aspectos máis e menos apreciados do horario escolar do que se dispón, aspectos que modificaría do mesmo.

4.4. Aplicación

O cuestionario foi aplicado entre os meses de marzo e maio de 2002 directamente nas aulas, en horario escolar, por persoas adestradas alleas ós centros escolares e sen presenza do profesorado.

A data de aplicación estaba previamente acordada quedando o horario en función da planificación do profesorado nos respectivos cursos de 4º e 6º de cada centro. O tempo para a súa realización situouse entre unha hora e hora e cuarto.

Trala presentación da persoa encargada de aplicación e dunha breve explicación da finalidade do traballo complementaria da que figura no recadro da portada, entregábase a cada alumno individualmente o caderniño, remarcando que as preguntas versan sobre aquelas actividades, tarefas... que *habitualmente* se fan, non sobre situacións ocasionais ou excepcionais. Indicábanse as instrución para responder correctamente, e nos grupos de 4º aconsellouse ós/as enquisadores/as a posibilidade de ir pregunta a pregunta para facilitar un clima de maior tranquilidade na aplicación.

PARTE III

ANÁLISE DE DATOS E INTERPRETACIÓN DOS RESULTADOS

Introdución

Expoñemos no presente capítulo os resultados obtidos no traballo de campo e a análise e interpretación que dos mesmos facemos, en función dos obxectivos e hipóteses previamente formulados.

Establecemos varios núcleos temáticos para abordar a descrición e análise dos factores sociais, familiares e escolares dos nenos e nenas da mostra da nosa Tese, así como o resultado da interacción dos mesmos no proceso de socialización infantil.

Os devanditos núcleos concréntanse en:

- Descrición e análise das *características persoais, familiares e sociais*, identificativas do alumnado participante no estudio.
- Descrición, análise e interpretación da *organización e emprego do tempo na vida cotiá da infancia*, atendendo a cuestións relativas ás oportunidades de convivencia no fogar do grupo familiar en diferentes momentos do día; a transición fogar-escola facendo fincapé nos itinerarios, traxectos e acompañamentos nos desprazamentos que habitualmente teñen lugar entre ambos referentes; ás prácticas e hábitos relacionados coa saúde infantil, centrándonos nas condicións e posibilidades para o descanso nocturno; e finalmente, a aspectos relativos ó tempo de libre disposición no que se desenvolven unha serie de hábitos, costumes e actividades nas que se teñen cifrado moitas expectativas para o axeitado desenvolvemento infanto-xuvenil, con resultados non sempre en consonancia co desexable.
- Descrición, análise e interpretación da *organización e emprego do tempo na vida escolar*, atendendo a elementos propios da organización dos centros educativos tales como os horarios de entrada e saída e a planificación e desenvolvemento das pausas na actividade académica, pero tamén a estimación, en función destes elementos, do que denominaremos tempo real de traballo en aula.

Neste núcleo abórdase a valoración que os nenos e nenas fan da dispoñibilidade de tempo que ofrece a modalidade de xornada escolar que desenvolven, para realizar actividades que denominamos académicas ou si se quere estritamente escolares no sentido máis tradicional, actividades de relación e interacción coas outras persoas –compañeiros e profesores– coas que conviven a diario na escola, e actividades que permiten a participación e colaboración na vida do centro de cara a unha escola máis integradora e compartida. Tamén a valoración que, en termos máis cualitativos, fan do horario escolar que lles corresponde atendendo o que máis e menos aprecian ou lles gusta deste, e que aspecto ou aspectos suxiren modificar.

- Descrición, análise e interpretación da apreciación que teñen os nenos e nenas sobre o *ritmo e a presión do tempo no acontecer diario*. Como perciben que transcorren no día a día os diferentes hábitos e actividades que conforman unha xornada calquera, desde que se erguen ata que se deitan.
- Finalmente, elabóranse os cronogramas descritivos do acontecer diario dos nenos e nenas da mostra, atendendo ás maiores frecuencias nas respostas dadas ós ítems que compoñen o cuestionario aplicado na recollida de información para esta Tese. Constitúen o que poderíamos denominar esquema-base da vida cotiá dos nenos e nenas da mostra; ofrécese dous xerais cos resultados globais obtidos en 1995 e 2002, e deste último ano dous diferenciados en función da modalidade de xornada lectiva, que nos permiten apreciar con maior nitidez as diferenzas que esta puidera xerar.

Capítulo 5. A organización e uso do tempo na vida cotiá da infancia

Agrupamos neste epígrafe os resultados que nos aproximan ó influxo da variable tempo na vida familiar e social dos nenos. O cotiá, marcado por unha estrutura e características familiares determinantes no proceso de socialización infantil, pero que á súa vez se ven moduladas polo influxo da escola e a súa organización temporal.

A necesidade de compaxinar os diferentes ritmos familiares (condicións laborais dos pais, xornadas escolares, actividades compartidas por todos, actividades individuais...) para posibilitar maiores e mellores ocasións para a convivencia, é sen dúbida un dos obxectivos prioritarios das familias nos primeiros anos do segundo milenio. É esta unha cuestión reiteradamente subliñada nos debates arredor das características e posibilidades das modalidades da xornada escolar. Aportamos neste apartado elementos que contribúen a afondar neste debate, por canto indagamos nas oportunidades reais de converxencia no fogar dos integrantes da unidade familiar. Analizamos como transcorren os momentos nos que os nenos e nenas están no domicilio –a primeira hora do día, o mediodía e a noite– describindo os quefaceres cotiáns nestes momentos, e detémonos expresamente nunha cuestión moi salientable en relación á saúde infantil con consecuencias directas nas posibilidades de atención, rendemento e desenvolvemento escolar, como é a do descanso nocturno.

É relevante comprobar en que invisten o tempo de libre disposición as nenas e nenos da nosa mostra, membros dunha sociedade caracterizada polo valor do ocio, arredor do que xiran –cada vez con máis intensidade– non poucos esforzos institucionais e un mercado de servizos progresivamente máis notable e lucrativo. Tamén é de interese reflexionar sobre as diferenzas que se poden apreciar, en función da dispoñibilidade temporal que permite unha ou outra modalidade de xornada escolar.

5.1. As condicións laborais dos pais e nais

A información que facilitan os nenos e nenas sobre a **situación laboral familiar** amosa que os pais do 92,0% do alumnado (813) traballan fóra da casa, mentres que no caso das nais isto acontece só no 64,6% (571). Nos pais, estas porcentaxes son similares en ambos tipos de xornada (un 91,4% na xornada única e un 92,7% na xornada partida), pero a taxa de ocupación das nais acada unha diferenza de case dez puntos, de xeito que son máis os alumnos en xornada única con nais traballando fóra da casa: un 68,6% fronte a un 59,9% das que teñen ós seus fillos en xornada partida.

En relación á aplicación do cuestionario en 1995 conséntase un ascenso na taxa de actividade dun 3,5% no caso dos pais, e especialmente no das nais onde chega a incrementarse nun 14,1%.

As **profesións** indicadas polos alumnos agrupáronse segundo as categorías que se sinalan no cadro nº 14 que segue, de uso habitual en estudos e informes de natureza sociolóxica.

Cadro nº 14
Categorización das profesións exercidas por nais e pais

	Categorías profesionais
1.	Profesionais, técnicos e similares.
2.	Membros e persoal directivo de órganos da Administración Pública e directores e xerentes de empresa.
3.	Persoal de servizos administrativos e similares.
4.	Comerciantes, vendedores e similares.
5.	Persoal dos servizos de hostalería, domésticos, persoais de protección e seguridade e similares.
6.	Persoal dedicado á agricultura, gandería, silvicultura, pesca, caza e similares.
7.	Persoal da extracción de minerais, preparación e tratamento de materiais, fabricación de produtos, da montaxe de maquinaria e instalacións, da construción e dos transportes.
8.	Persoas con ocupacións non ben especificadas.
9.	Profesionais das Forzas Armadas.

Consideradas as respostas do alumnado no seu conxunto, obsérvase que entre os pais son predominantes as profesións vinculadas ó sector secundario da produción (41,0%); en segundo lugar, pero cunha diferenza porcentual de máis de 20 puntos, están as profesións liberais, técnicos e similares (18,7%); en terceiro lugar, un 9,8% dos alumnos sinala que o seu pai traballa como comerciante, vendedor ou similar; esta secuencia supón unha modificación respecto de 1995, entón ocupado polo sector primario (11,6%) que vemos agora reducido practicamente á metade: 5,9 por cen.

As profesións máis habituais das nais repártense homoxeneamente entre dúas categorías: o sector dos servizos (26,5%) e as profesións liberais, técnicos e similares (25,2%). Xa con algo máis de 10 puntos de diferenza porcentual estarían as que seguen: comerciantes, vendedoras e similares (14,0%), sector secundario (11,2%) e persoal de servizos administrativos e similares (10,2%) (ver táboa nº 20). Constatamos nos sete anos que median entre as dúas aplicacións deste cuestionario, un incremento nas profesións liberais, que entón ocupaban o segundo posto na dedicación laboral das nais e que agora practicamente se igualan co emprego no sector servizos.

Táboa nº 20
Profesións dos pais e nais que traballan fóra da casa

Categoría profesional	Pais	%	Nais	%	Total	%
1	152	18,7	144	25,2	296	21,4
2	39	4,8	7	1,2	46	3,3
3	55	6,8	58	10,2	113	8,2
4	80	9,8	80	14,0	160	11,6
5	43	5,3	151	26,5	194	14,0
6	48	5,9	31	5,4	79	5,7
7	333	41,0	64	11,2	397	28,7
8	44	5,4	32	5,6	76	5,5
9	10	1,2	0	--	10	0,7
NC	9	1,1	4	0,7	13	0,9
Total	813	100	571	100	1384	100

A análise por modalidade de xornada lectiva indica dúas realidades distintas, con diferenzas significativas ó comparar as profesións dos pais

($\chi^2_{(8)} = 76,152$; $p \leq 0,0001$. Ver anexo II táboa nº 2) e das nais ($\chi^2_{(7)} = 29,189$; $p \leq 0,0001$. Ver anexo táboa nº 3), en ambos tipos de sesión.

Os pais do alumnado de xornada única da mostra reparten as súas profesións maioritariamente entre dúas categorías profesionais, case na mesma proporción: sector secundario da produción (31,8%) e profesións liberais (26,3%), xusto as dúas categorías ocupacionais onde se constatan maiores diferenzas en función da modalidade de xornada. As nais de alumnos e alumnas desta modalidade de xornada escolar, desenvolven fundamentalmente profesións liberais (30,0%) ocupando o segundo lugar a dedicación ó sector servizos (24,2%).

Táboa nº 21
Profesións dos pais e nais que traballan fóra da casa,
con fillos en xornada única

Categoría profesional	Pais	%	Nais	%	Total	%
1	114	26,3	98	30,0	212	27,9
2	26	6,0	4	1,2	30	4,0
3	32	7,4	39	12,0	71	9,4
4	42	9,7	47	14,5	89	11,7
5	20	4,6	79	24,2	99	13,0
6	13	3,0	7	2,2	20	2,6
7	138	31,8	30	9,2	168	22,1
8	34	7,8	20	6,1	54	7,1
9	7	1,6	0	--	7	0,9
NC	8	1,8	2	0,6	10	1,3
Total	434	100	326	100	760	100

Na gráfica nº 3 preséntanse conxuntamente as porcentaxes de pais e nais segundo cada categoría profesional, de modo que en función dos datos indicados na táboa nº 21, as catro profesións e/ou ocupacións máis estendidas son por este orde: *profesións liberais* (27,9%), *sector secundario de produción* (22,1%), *sector servizos* (13,0%) e *comerciantes, vendedores e similares* (11,7%).

O alumnado de xornada partida sinala unha realidade ben distinta no desempeño profesional dos seus pais e nais: máis da metade do alumnado

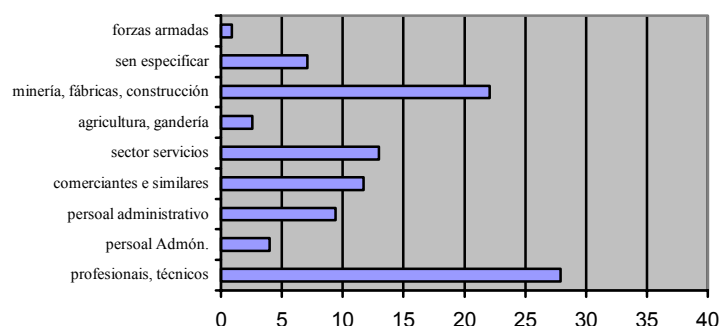
(51,5%) expresa que a ocupación laboral do seu pai está relacionada co sector secundario da produción, non superando o 10% das porcentaxes ningunha das outras categorías profesionais; cun 10% situaríanse dous perfís: o das profesións liberais e o dos comerciantes, vendedores e similares. No caso das nais, prodúcense tamén diferenzas notorias con respecto á outra modalidade de xornada: a maior porcentaxe corresponde a ocupacións do sector servizos (29,4%); en segundo lugar, pero dez puntos porcentuais por debaixo, estarían as profesións liberais (18,8%), o sector profesional onde as diferenzas estatísticas entre ambas xornadas son maiores, e en terceiro lugar comparten posición os traballos do sector secundario (13,8%) xunto con comerciantes, vendedoras e similares (13,5%).

Táboa nº 22
Profesións dos pais e nais que traballan fóra da casa,
con fillos en xornada partida

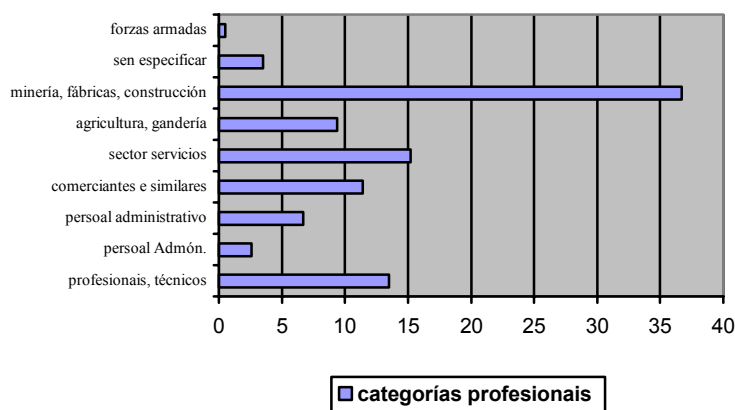
Categoría profesional	<i>Pais</i>	<i>%</i>	<i>Nais</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
1	38	10,0	46	18,8	84	13,5
2	13	3,4	3	1,2	16	2,6
3	23	6,1	19	7,8	42	6,7
4	38	10,0	33	13,5	71	11,4
5	23	6,1	72	29,4	95	15,2
6	35	9,2	24	9,8	59	9,4
7	195	51,5	34	13,8	229	36,7
8	10	2,6	12	4,9	22	3,5
9	3	0,8	0	--	3	0,5
NC	1	0,3	2	0,8	3	0,5
Total	379	100	245	100	624	100

En conxunto (ver táboa nº 22), as catro categorías profesionais destacadas entre pais e nais de alumnos en xornada partida serían: *sector secundario da produción* (36,7%), *sector servizos* (15,2%), *profesións liberais* (13,5%), *comerciantes, vendedores e similares* (11,4%).

Gráfica nº 3
Profesións nais e pais de alumnado en xornada única



Gráfica nº 4
Profesións nais e pais de alumnado en xornada partida



Observamos que os pais e nais de nenos con xornada única desenvolven en maior medida profesións de “colo branco” (liberais, oficina...) e os de xornada partida ocupacións que requiren menor nivel de cualificación profesional, o que abonda na hipótese de vinculación de tipo de xornada a determinadas condicións socioprofesionais, económicas e culturais ratificada en diferentes investigacións, e que levan a definir a implantación de xornada continuada como unha demanda da clase media (Fernández Enguita, 2001b).

Sinala o profesor Fernández Enguita como as investigacións que cruzaron preferencia de xornada con clase social ou nivel de estudos, encontraron que canto máis altos son estes, maior é o apoio á opción pola xornada continua. Na enquisa a pais do Consello Escolar de Canarias (1990), os que peor valoran a xornada única son os pais sen estudos, e atendendo ás ocupacións, os que máis altamente a valoran son profesionais e técnicos así como empregados administrativos. No estudio realizado en Andalucía, Sola Fernández (1996) conclúe que entre as familias con nenos en centros de xornada única, hai máis adultos con estudos superiores e menos sen estudos que entre os que os levan a centros de xornada partida. Os nosos datos corroboran estas apreciacións que nos levan a subliñar a sesión única como unha demanda de clase media, *“particularmente da chamada clase media funcional, é dicir, da ligada a funcións técnicas e profesionais e a postos intermedios e superiores nas organizacións públicas e privadas”* (Fernández Enguita, 2001b: 120). As razóns desta demanda atenderían a unha minusvaloración do capital cultural (legado que tentan ofrecer ós seus fillos) que a escola ofrece na actualidade, polo que tratarían de sustraer ós seus fillos da súa influencia negativa, que compensan cun conxunto de complementos privados.

Nesta demanda acorde ós seus intereses específicos, arrastrarían a outras clases menos favorecidas, que probablemente o que precisan é unha escolarización máis pausada e prolongada, *“na dirección contraria en nome do tempo libre, da diversidade, da liberdade de elección persoal ou das actividades complementarias, cando nin sequera teñen asegurado un paso satisfactorio e exitoso pola educación básica”* (ibid.: 121). Esta imposición de intereses realizaríase de dúas formas: presentando as propias aspiracións na linguaxe mesiánica e universalista que da a entender que o bo para eles é o mellor para todos, e impondo os mecanismos colectivos de decisión que imposibilitan outro tipo de escolarización a non ser noutras escolas. E preguntámonos ¿en cales?. Tanto os pais con recursos sociais, económicos e culturais, como os que carecen deles, están condenados en moitas cidades a escolarizar ós seus fillos en centros con xornada única, tanto se están de acordo, como si non o están. Coidamos que é dubidosamente legal que nunha cidade non haxa outra oferta de escolarización en centros públicos que a de

xornada única; e isto está sucedendo (A Coruña, Vigo, Santiago de Compostela...) sen que ninguén (Administracións Públicas, sindicatos, partidos políticos...) erga a voz.

O **horario laboral** predominante entre os pais e nais do alumnado da mostra é de mañá e tarde: un 66,9% dos pais e un 44,0% das nais (táboa nº 23). Entre os pais, as outras modalidades horarias son moi minoritarias, a excepción do traballo a quendas (16,6%); polo demais é relevante que só o 10,5% dos pais teñan no seu traballo unha xornada laboral de mañá.

Entre as nais obsérvase unha menor polarización nos horarios laborais. Como sucedía cos pais, a maior porcentaxe agrúpase no horario de mañá e tarde, pero incrementase notablemente o número das que traballan só pola mañá (28,7%); o traballo a quendas suma unha porcentaxe similar ó caso dos pais (17,7%) en tanto que a penas son significativas as restantes categorías de resposta.

No caso dos pais, son resultados practicamente idénticos ós da investigación de 1995 onde indicaban traballar de mañá e tarde un 65,5%, porcentaxe moi superior ó da calquera das outras modalidades horarias. Entre as nais obsérvase na actualidade un lixeiro descenso no horario de mañá e tarde, parello ó incremento na xornada laboral exclusivamente matinal. Entón traballaban mañá e tarde un 49,4%, e só de mañá un 22,4%.

Táboa nº 23
Horario laboral dos pais e nais

Tipo de horario	<i>Pais</i>	<i>%</i>	<i>Nais</i>	<i>%</i>
Só á mañá	85	10,5	164	28,7
Só a tarde	15	1,8	34	6,0
Só á noite	14	1,7	13	2,3
Por quendas	135	16,6	101	17,7
De mañá e tarde	544	66,9	251	44,0
Outros	11	1,4	6	1,0
NC	9	1,1	2	0,3
Total	813	100	571	100

Aínda considerando que a maioría dos pais e nais traballan en xornadas de mañá e tarde, cabe sinalar que as porcentaxes neste horario laboral –como recolle a táboa nº 24– son notablemente superiores entre os pais e, sobre todo, entre as nais con fillos en xornada escolar partida: en xornada única o 60,4% dos pais e o 36,8% das nais, e en xornada partida o 74,4% dos pais e o 53,5% das nais.

Entre os pais de alumnos en xornada de sesión única o horario laboral máis habitual é o de mañá e tarde (60,4%), a moita distancia doutras modalidades de xornada laboral; o traballo por quendas (18,9%) ocupa o segundo lugar. Entre as nais, sen embargo, a proporción das que traballan mañá e tarde (36,7%) non difire moito das que o fan só pola mañá (33,4%), mentres que un 20,3% desenvolve o seu traballo por quendas. A concordancia das xornadas laborais de pais e nais e escolar dos fillos, semellaría reservarse –ademais dos pais e nais que non traballan fóra da casa– para o 33,4% das nais.

Os alumnos en xornada partida indican horarios similares para os seus pais, pero en proporcións moi superiores: o 74,4% traballan de mañá e tarde, o 14,0% traballa por quendas, mentres que outras modalidades horarias son pouco relevantes. No caso das nais, xa se sinalou que traballan maioritariamente de mañá e tarde (53,5%); a súa xornada laboral é só de mañá no 22,4% dos casos –en menor proporción que as nais de xornada escolar única– e o traballo por quendas (14,3%), igual que acontecía no caso dos pais, ten menor peso que na outra modalidade de xornada. En conxunto podería apreciarse unha maior acomodación ou concordancia entre os horarios de pais/nais e fillos/as.

O contraste estatístico apoia a tendencia sinalada. As diferenzas son significativas na comparación dos horarios laborais dos pais ($\chi^2_{(5)} = 18,199$; $p \leq 0,003$. Ver anexo táboa X) e tamén no caso das nais ($\chi^2_{(5)} = 19,900$; $p \leq 0,001$. Ver anexo táboa X). En ambas comparacións as maiores diferenzas entre a frecuencia esperada e observada se producen nas categorías *só á mañá*, superior en xornada única, e *mañá e tarde*, superior en xornada partida.

Táboa nº 24
Horario laboral dos pais e nais, por tipo de xornada lectiva

Horario laboral	<i>Sesión única</i>				<i>Sesión partida</i>			
	<i>pai</i>	<i>%</i>	<i>nai</i>	<i>%</i>	<i>pai</i>	<i>%</i>	<i>nai</i>	<i>%</i>
Só á mañá	58	13,4	109	33,4	27	7,1	55	22,4
Só a tarde	8	1,8	18	5,5	7	1,8	16	6,6
Só á noite	10	2,3	9	2,8	4	1,1	4	1,6
Por quendas	82	18,9	66	20,3	53	14,0	35	14,3
De mañá e tarde	262	60,4	120	36,8	282	74,4	131	53,5
Outros	6	1,4	2	0,6	5	1,3	4	1,6
NC	8	1,8	2	0,6	1	0,3	0	--
Total	434	100	326	100	379	100	245	100

5.2. A convivencia familiar no fogar

A procura de ocasións para o encontro e interacción de pais e fillos, de convivencia entre os integrantes do fogar, é sen dúbida unha das cuestións relevantes na vida familiar de principios do século XXI, e por ende un aspecto primordial polas repercusións que ten nos procesos de socialización infantil.

A enfermidade do tempo que afecta a boa parte da humanidade –tanto máis pandémica e grave canto máis desenvolvido o contexto socioeconómico– está facendo medrar a moitos nenos e nenas en condicións de “exemplares illados”, fillos de pais e nais esporádicos que aportan pequenas doses diarias de afecto e atención, e que modelan a súa conduta en experiencias facilitadas primordialmente polos medios audiovisuais, que si están permanentemente á súa disposición.

Son moitas, sen embargo, as familias esforzadas en acadar a combinación axeitada das variables que compoñen as vidas dos membros da familia, para lograr incrementar ese tempo imprescindible de vivir compartidamente. Entre estas variables, a xornada escolar tense situado nun lugar destacado, sobre todo en alusión ás posibilidades que pode brindar unha ou outra modalidade no tempo de mediodía e da tarde.

Analízanse neste apartado os resultados obtidos sobre as oportunidades de converxencia familiar no fogar, así como o transcorrer de diferentes hábitos, actividades e tarefas en diferentes momentos do día: primeira hora da mañá, mediodía e noite.

5.2.1. Oportunidades de converxencia no domicilio

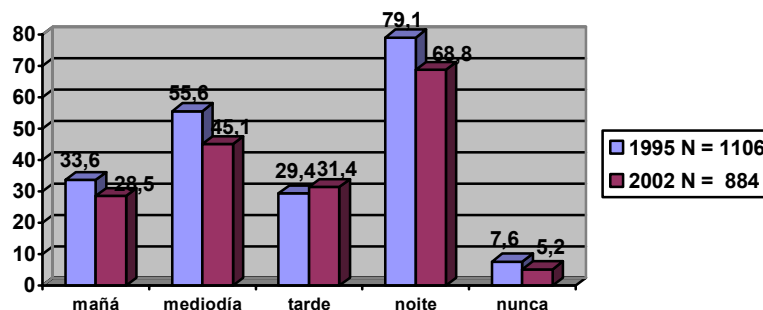
A hora de **coincidencia** de tódolos membros da unidade familiar na casa –como se pode observar na táboa nº 25– é *a da noite* (68,8% dos casos) moi destacado respecto do *mediodía*, no que non chegan a reunirse máis da metade das familias dos alumnos enquisadas (45,1%), sen a penas diferenzas en función do tipo de xornada (46,1% en xornada única, 44,0% en xornada partida).

Táboa nº 25
Horarios de coincidencia da familia no domicilio por
modalidade de xornada escolar

Horario	Total	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
Á mañá	252	28,5	137	28,8	115	28,1
Ó mediodía	399	45,1	219	46,1	180	44,0
Á tarde	278	31,4	169	35,6	109	26,7
Á noite	608	68,8	302	63,6	306	74,8
Nunca	46	5,2	25	5,3	21	5,1

A comparación entre as dúas aplicacións do cuestionario amosa diferenzas neste aspecto. Obsérvase na actualidade un descenso nas ocasións de coincidencia familiar en tódolos tramos do día, agás a tarde. A coincidencia na mañá é sinalada por un 5,1% menos de alumnos; ó mediodía por un 10,5%; á noite por un 11,1%.

Gráfica nº 5
Horarios de coincidencia familiar
Comparación 1995/2002



Sendo maioritario en tódolos casos a coincidencia nocturna familiar, é máis notoria entre as familias do alumnado en xornada partida (74,8%) que de sesión única (63,6%).

Algo máis dunha cuarta parte das familias comparten os momentos iniciais do día (*á mañá*, o 28,5%), sen a penas diferenzas en función da modalidade de xornada escolar. Esta proporción é lixeiramente superior no horario de *tarde* (31,4%) sobre todo nas familias do alumnado en xornada partida: un 35,6% fronte a un 26,7%.

Segundo os datos expostos, non parece que a intensidade cuantitativa da convivencia familiar poida considerarse un argumento sostible á hora de solicitar un cambio de modalidade de xornada, toda vez que non se observan grandes diferenzas nas pautas horarias de mediodía e tarde que, en teoría, deberían verse favorecidas polo cambio proposto.

A variable zona de emprazamento do centro aporta novos matices na análise das oportunidades para o encontro familiar sendo as porcentaxes sinaladas para cada un dos momentos do día as que se amosan na táboa nº 26.

Táboa nº 26
Horarios de coincidencia da familia no domicilio
por zonas

Horario	Cidade	Vila	Rural
Á mañá	35,4	21,9	17,0
Ó mediodía	53,2	32,7	45,3
Á tarde	34,5	26,8	31,1
Á noite	68,9	72,9	56,6
Nunca	5,5	3,3	9,4

Aínda mantendo a noite como principal hora de encontro familiar, as familias residentes nas cidades son as que ofrecen máis oportunidades de coincidencia ó longo do día, con notables diferenzas –como se pode apreciar na táboa nº 26– coas que teñen os seus domicilios en vilas e zonas rurais. No caso das vilas, a mañá e a noite son os momentos de maior coincidencia, en tanto que no rural isto sucede ó mediodía e á tarde.

5.2.2. A primeira hora do día

Ofrecemos neste apartado unha descrición e valoración de como comeza o día para os nenos e nenas da mostra expresado no que acostuman facer nas súas casas nestes primeiros momentos da mañá: como se organizan, como perciben o ritmo dos diferentes hábitos e actividades nos inicios da xornada.

Unha elevada porcentaxe, máis da metade, dos nenos e nenas da mostra comezan a súa xornada diaria ben cedo de mañá. Así o demostra o feito de que o 50,8% **érguese** antes das 8:00 horas, sendo o intervalo de tempo máis habitual o situado entre as 7:31 e as 8:00 h. (36,3%), pero é salientable que un 14,5% dos nenos e nenas se levanten da cama antes das 7:30 horas para iniciar a súa actividade (ver táboa nº 27).

Táboa nº 27
Hora de se erguer por modalidade de xornada escolar

Intervalo horario	N	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
Ata as 7:00 h.	23	2,6	16	3,4	7	1,7
Entre 7:01 e 7:30 h.	105	11,9	85	17,9	20	4,9
Entre 7:31 e 8:00 h.	321	36,3	225	47,4	96	23,5
Entre 8:01 e 8:30 h.	244	27,6	110	23,1	134	32,8
Entre 8:31 e 9:00 h.	144	16,3	28	5,9	116	28,4
Entre 9:01 e 9:30 h.	28	3,2	1	0,2	27	6,6
Despois das 9:30 h.	7	0,8	1	0,2	6	1,5
NC	12	1,3	9	1,9	3	0,7
Total	884	100	475	100	409	100

Comparando estes datos cos da investigación de 1995 obsérvase en liñas xerais, un incremento nas porcentaxes que aluden ás horas máis temperáns: 5,5 puntos os que se erguen antes das 7:30 da mañá (9,3% antes, 14,8% agora); 2,5 puntos os que se erguen antes entre as 7:30 e as 8:00, reducíndose, loxicamente, o das bandas posteriores: un 7,3% no horario de 8:00-8:30 horas e 1,6% no de 8:30-9:00. Desprázase a máxima frecuencia á hora de erguerse da franxa horaria 8:00-8:30 á das 7:30-8:00 horas.

A análise segundo a modalidade de xornada escolar ofrece notables diferenzas, esperables en boa lóxica, en razón dos diferentes horarios de entrada ós centros.

O 68,7% do alumnado de xornada única érguese antes das 8:00 da mañá (21,3% antes das 7:30), fronte a un 30,1% dos de xornada partida, dos que tan só un 6,6% espertan antes das 7:30 horas.

O intervalo horario de maior frecuencia, no caso de xornada única é o situado entre as 7:30 e as 8:00 horas (47,4% do alumando). Na xornada partida, este sitúase entre as 8:00 e as 8:30 horas (32,8%) seguido moi de cerca polo intervalo 8:30-9:00 horas, no que se ergue o 28,4% da mostra desta modalidade de xornada escolar.

Táboa nº 28
Hora de se erguer por zonas

Intervalo horario	Cidade	Vila	Rural
Ata as 7:00 h.	3,0	2,3	1,9
Entre 7:01 e 7:30 h.	15,7	5,2	14,2
Entre 7:31 e 8:00 h.	43,9	29,1	23,6
Entre 8:01 e 8:30 h.	21,4	33,7	37,7
Entre 8:31 e 9:00 h.	12,9	19,9	20,8
Entre 9:01 e 9:30 h.	1,5	6,5	0,9
Despois das 9:30	0,2	1,6	0,9
NC	1,4	1,7	0
Total (N = 884)	100	100	100

Os diferentes ritmos de vida que imprime o tipo de hábitat no que residen os alumnos, tanto en función das distancias reais entre o fogar familiar e a escola, como dos condicionantes derivados de utilizar diferentes medios para o desprazamento e a conseguinte inversión de tempo que implica, supón que os nenos e nenas residentes nas cidades indiquen en maior porcentaxe os intervalos horarios máis temperáns para erguerse, sendo entre as 7:30 e as 8:00 horas o de maior frecuencia. Tanto o alumnado residente en vilas, como sobre todo o de zonas rurais, sinalan o horario 8:00-8:30 en porcentaxes máis elevadas.

Cabe destacar que o 14,2% do alumnado residente nas áreas rurais indica a franxa horaria entre as 7:00 e as 7:30 horas, que se explica en función dos longos itinerarios de transporte existentes nalgúns zonas, coincidentes cunha maior distancia entre os seus domicilios e a localización dos centros escolares, ó que cabe engadir o estado da rede viaria. O feito de que se ergan nesta mesma franxa o 15,7% dos alumnos residentes en contornos urbanos contradí, aparentemente, esta interpretación. Ó respecto pensamos que tal coincidencia débese, no caso das cidades, á complexidade inherente á vida urbana, e ó peso que neste contexto teñen os centros con xornada única, que obrigan a iniciar o día máis cedo.

Tomar o almuerzo, hábito básico para a saúde dos nenos e nenas, é o primeiro momento do día que pode permitir departir e compartir informacións e afectos entre os membros da familia, e que a xulgar polos datos obtidos estase

a transformar nunha práctica para o que non se establecen os tempos apropiados. Proba desto é que entre os nenos e nenas da mostra o máis habitual é tomar o almorzo *só* ou *soa* (28,8%); cando se goza de compañía e fundamentalmente da *nai e os irmáns* (22,2%), ou exclusivamente dos *irmáns* (14,4%). Só o 15,4% dos nenos indican que a *familia* se reúne ó completo para tomar a primeira inxesta da xornada.

Sendo unha situación similar á detectada en 1995, obsérvase non obstante na actualidade unha tendencia a reducirse os opcións de compañía no almorzo. Mantense neste sentido, a porcentaxe dos que toman o almorzo en familia; increméntase un 1,8% os que o toman solos e descende en 3,2% os que o toman coa nai e os irmáns, e nun 5,6% os que o toman cos irmáns. O descenso cada vez máis acusado da natalidade coa presenza moi notoria de familias con fillos únicos, axuda a entender esta circunstancia.

Táboa nº 29
Compañía na hora do almorzo por modalidade de xornada

Compañía no almorzo	N	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
Toda a familia	136	15,4	81	17,1	55	13,4
Coa nai e os irmáns	196	22,2	91	19,2	105	25,7
Co pai e os irmáns	36	4,1	23	4,8	13	3,2
Cos irmáns	127	14,4	69	14,5	58	14,2
Con outros familiares	29	3,3	12	2,5	17	4,2
Coa empregada de fogar	8	0,9	4	0,8	4	1,0
Só/soa	248	28,0	127	26,7	121	29,6
Co pai	8	0,9	7	1,5	1	0,2
Coa nai	33	3,7	20	4,2	13	3,2
Varios dos indicados	45	5,1	25	5,3	21	5,1
NC	17	1,9	16	3,4	1	0,2
Total	884	100	475	100	409	100

Comparamos estes co que acontece noutros países europeos, segundo os resultados do estudio EUFIC¹ citado por R. Tojo e R. Leis (1999). No mesmo, como se amosa no cadro que acompaña, ponse de manifesto que por termo medio un 48% dos nenos e adolescentes europeos toman o almorzo coas

¹ EUFIC (1995): *Children's views on food and nutrition: A Pan-European Survey*. Children's Research Unit, London UK. European Food information Council.

súas familias, sendo Italia o país con mellor porcentaxe e o Reino Unido o menos favorable; descoñecemos se o concepto familia inclúe á totalidade dos membros ou satisface coa presenza dun dos proxenitores e os irmáns. Na mostra da nosa Tese, se tomamos o conxunto de respostas que indican a compañía da toda a familia, e a compañía da nai ou o pai e os irmáns, obtemos que un 46,3% dos nenos e nenas toman o almorzo coa súa familia, o que nos situaría por debaixo da media europea e so nunha situación mellor que o caso do Reino Unido.

Táboa nº 30
Nenos que toman o almorzo coa súa familia (%)

	<i>Almorzo</i>	
	semana	fin semana
Francia	49	64
Alemaña	48	82
Italia	58	68
Reino Unido	36	37
\bar{X}	48	65

Fonte: Tojo e Leis (1999) a partir de Children's Research Unit, London EUFIC, 1995. Elaboración propia.

Practicamente o conxunto de nenos e nenas consultados toman o almorzo sentados á mesa (93,7%), que transcorre maioritariamente (72,6%) nun **tempo** de non máis de *10 minutos*, como pon de relevo a táboa nº 31. Máis aínda: o 37,9% inverte unicamente *5 minutos* en tomar os primeiros alimentos do día. Só o 18,1% afirma dedicarlle 15 minutos e a penas o 8,4% sinala tempos superiores ós 15 minutos. Non se observan modificacións relevantes nestes datos respecto do estudio realizado en 1995.

A lectura destas referencias debe levar a reflexionar e cuestionar tanto a calidade da alimentación dos nenos e nenas, como os ritmos que desde o primeiro momento do día se están a imprimir: ¿É posible en cinco/dez minutos tomar, coa tranquilidade precisa, o mínimo de alimentos que compoñen unha dieta san e equilibrada para os nenos e nenas nestas idades?. ¿Comezan os

pequenos o día xa nunha dinámica de contra reloxo anormal e totalmente desaconsellada nunha proposta de desenvolvemento harmónico?.

Táboa nº 31
Duración do almorzo por modalidade de xornada

Duración do almorzo	N	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
5 minutos ou menos	335	37,9	153	32,2	182	44,5
10 minutos	307	34,7	178	37,5	129	31,5
Un cuarto de hora	160	18,1	89	18,7	71	17,4
Entre 15 e 30 minutos	62	7,0	39	8,2	23	5,6
Máis de 30 minutos	12	1,4	8	1,7	4	1,0
NC	8	0,9	8	1,7	0	--
Total	884	100	475	100	409	100

Nos resultados do Estudio EnKid arredor do almorzo e rendemento, Suárez et al. (2000) subliñan que o tempo é polo xeral un factor que condiciona o volume de alimentos que se inxire, de maneira que os almorzos de curta duración están máis frecuentemente relacionados con inxestas baixas. Indican que nos almorzos de menos de 10 minutos conséguese a cobertura do 13,8% das inxestas dietéticas de referencias diarias, que son inferiores o P25 da distribución, e polo tanto inaxeitadas. Suxiren un tempo de arredor de 15 minutos (entre 10 e 20) como idóneo para realizar esta función.

Os resultados que obteñen indican que en días laborables un 59,5% utiliza menos de 10 minutos na inxesta da ración do almorzo. Entre 10 e 20 minutos englobase o 34,5% dos consumidores e máis de 30 minutos un 2,5%. Subliñan que no tempo considerado como razoable para asegurar unha adecuada inxesta alimentaria en cantidade e en condicións de apreciación organoléptica, observouse un 47% da poboación entre 2 e 10 anos e só un 32% da poboación xuvenil. Segundo o estudio se se analiza a calidade do almorzo en función do tempo dedicado ó seu consumo, os nenos que dedican máis de 10 minutos a tomalo, duplican ou triplican o resultado de calidade.

Se comparamos os datos obtidos no noso traballo cos do Estudio EnKid, observamos con preocupación que entre os alumnos da nosa mostra, un 72,6% utiliza 10 minutos ou menos para tomar o almorzo, o que quere dicir que

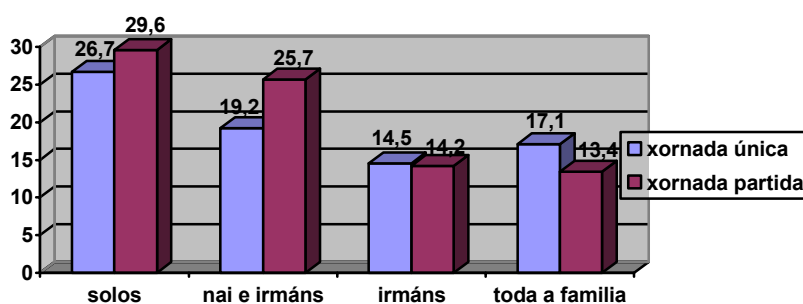
case tres cuartas partes dos nenos e nenas poden realizar inxestas baixas en relación ás necesidades diarias de referencia.

Esta situación veríase empeorada no caso dos nenos que toman o almorzo sen a compañía dun adulto (42,4% da nosa mostra almorzan solos ou con irmáns). A calidade e a cantidade da ración do almorzo está condicionada, segundo indican Suárez et al. (2000), pola presenza dos pais. Sinalan que os nenos que almorzan solos adscribíense con maior frecuencia ó grupo de consumidores de almorzos de baixa calidade.

A comparación en función de modalidades de xornada escolar aporta algunhas matizacións a esta situación deficitaria xeral, aínda que as diferenzas entre ambas non son significativas ($\chi^2_{(9)} = 14,090$; $p > 0,119$. Ver anexo II táboa nº 6).

Como xa indicamos (véxase a gráfica nº 6) o máis frecuente é tomar o almorzo *solos*, pero a porcentaxe é lixeiramente superior entre o alumnado de xornada partida (29,6% fronte a 26,7% en xornada única). Estes toman máis frecuentemente que os de sesión única o almorzo en compañía da súa *nai e os irmáns* (25,7% fronte a 19,2% en xornada única) pero teñen menos ocasións para estar neste momento con toda a súa familia (13,4% fronte a 17,1% en xornada única). En conxunto, un 43,8% do alumnado de sesión partida e un 41,2% dos de sesión única, toman o almorzo sen presenza dun adulto.

Gráfica nº 6
Compañía no almorzo por xornada escolar



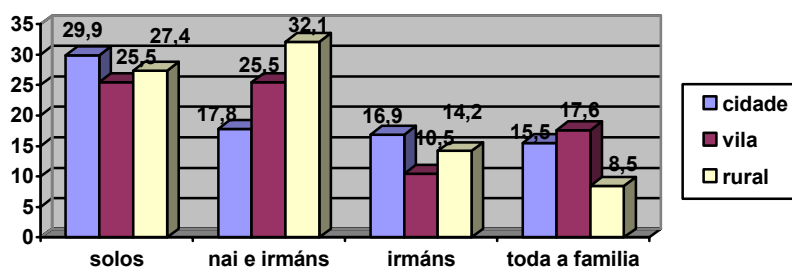
Si o son no tempo dedicado a tomar o almorzo ($\chi^2_{(4)} = 14,040$; $p \leq 0,007$. Ver anexo II táboa nº 7), que como se pode apreciar na táboa nº 31, é menor

entre o alumnado de xornada partida, que non acostuma tardar máis de 10 minutos; así o indica unha porcentaxe do 76,0% do alumnado nesta modalidade fronte a un 69,7% na de xornada única. Máis notoria é a diferenza se reducimos este tempo a unha fracción de 5 minutos ou menos, sinalado polo 44,5% do alumnado en xornada partida fronte ó 32,2% en sesión única.

Poderíamos dicir que en conxunto que dentro dunha tónica xeral negativa, o almorzo é un hábito que se desenvolve máis repousadamente entre o alumnado de sesión única.

A variable zona de residencia aporta, unha vez máis, puntualizacións de interese, diferenciando fundamentalmente ós residentes no medio rural das outras opcións: vila ou cidade (ver gráfica nº 7). Así, en tanto que o alumnado urbano segue a tónica indicada para o conxunto de participantes, sendo os que indican en maior porcentaxe almorzar solos (29,9%); nas vilas equipárase o número de nenos e nenas que toman o almorzo solos ou en compañía da nai e irmáns (25,5%), e son os de maiores porcentaxes en almorzar con toda a familia (17,6%). Os estudantes que viven en contornos rurais son os que menos coinciden con toda a familia no almorzo (8,5%), pero tamén os que acadan a súa máxima frecuencia na categoría *coa nai e os irmáns* (32,4%).

Gráfica nº 7
Compañía no almorzo por zonas



No comezo da actividade diaria, e antes de saír para o colexio, os nenos e nenas non desenvolven outras **actividades ou tarefas** que non sexan ver a televisión e axudar nas ocupacións domésticas, actividades que fan sempre o 25% e o 19,1% respectivamente (táboa nº 32). Un 11,4% indica realizar sempre outras actividades, anotando entre elas aquelas as relacionadas co aseo persoal

(lavar os dentes...) ou coa preparación de materiais escolares (mochila, carteira, libros...). Son en conxunto respostas moi similares ás obtidas en 1995, cun lixeiro incremento nas porcentaxes de tódalas categorías (ver a TV un 5%) excepto facer recados, que descende.

Táboa nº 32
Actividades/tarefas antes de ir o colexio (%)

Actividades	<i>Sempre</i>	<i>Moitas veces</i>	<i>Algunhas veces</i>	<i>Nunca</i>	<i>NC</i>	Total N=884
Xogo, leo	4,6	7,0	30,9	50,9	6,6	100
Axudo nos traballos dos meus pais	7,8	11,2	30,1	43,2	7,7	100
Axudo nas tarefas da casa	19,1	16,7	33,2	25,1	5,9	100
Fago recados	9,3	12,6	20,0	49,1	9,0	100
Vexo a televisión	25,0	14,0	28,4	27,0	5,6	100
Outra resposta	11,4	3,6	4,1	8,3	72,6	100

Pero esta valoración global encubre diferenzas que en función do tipo de xornada escolar que os nenos e nenas teñen, e que condiciona o horario de erguerse e de saír da casa e, polo tanto, a dispoñibilidade ou non dun tempo que medie entre unhas e outras prácticas.

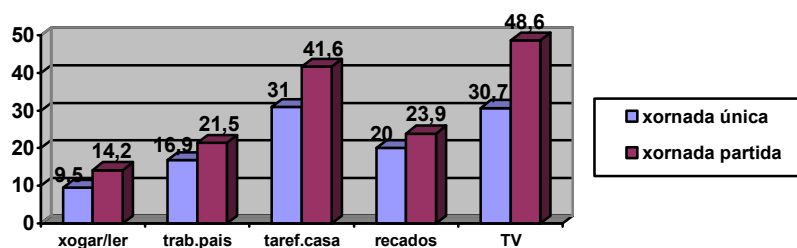
Os alumnos de sesión única escasamente realizan actividades antes de saír para o colexio, acadando as maiores porcentaxes as *ver a televisión* (18,5% sempre; 12,2% moitas veces) e *axudar nas tarefas de casa* (15,8% sempre, 15,2% moitas veces). Pódese dicir que máis da metade nunca *xoga, le* ou *axuda nos traballos dos pais*; son tamén poucos os que habitualmente *fan recados* (categorías sempre e moitas veces: 20,0%).

O alumnado de xornada partida denota un maior nivel de actividade no intervalo de tempo previo a saír para o colexio, corroborado no feito de indicar maiores porcentaxes de resposta que os de única en tódalas actividades e tarefas propostas (gráfica nº 8), tanto na categoría *sempre*, como na de *moitas veces*. Destacan, non obstante, nas mesmas tarefas, pero con porcentaxes moi superiores: o que máis se fai –case a metade dos mesmos, un 48,6%– é *ver a*

televisión, pero tamén un 41,6% axuda nas tarefas de casa, o que arroxa unha diferenza porcentual de 18 e 10 puntos respectivamente respecto dos das outras modalidades de xornada. Un 23,9% fai recados moi frecuentemente e son poucos os que xogan ou len neste tempo (14,2%).

Amosan os de xornada partida, en definitiva, un maior nivel de actividade e colaboración nas responsabilidades domésticas, aínda que tamén en dedicar parte deste tempo a sentarse diante da televisión.

Gráfica n° 8
Actividades realizadas antes de ir o colexio.
Categorías "sempre/moitas veces"



Chegado o momento de **saír de casa para o colexio**, comparando ás modalidades de xornada, obsérvanse dous intervalos horarios que acollen as maiores frecuencias de resposta, con valores moi similares: son o das 8:31-9:00 horas e o das 9:01-9:30 horas. Un 21,5% da mostra sae da casa para o colexio antes das 8:30 horas; un 66,6% entre as 8:31 e as 9:31 horas, e só un 11,9% toma o camiño da escola despois das 9:31 horas.

Constátase respecto da investigación de 1995 un moi notorio desprazamento no horario cara os intervalos máis temperáns, descendendo o número de alumnos na franxa 8:31-9:31h., no que se incluían entón un 70,0%; antes das 8:30 saían da casa o 17,2% dos nenos e nenas, e agora son o 21,5%; aínda máis: na primeira aplicación do cuestionario saían da casa antes das 8:00 da mañá o 1,3% da mostra, en tanto que agora son o 4,3%. Mantense a porcentaxe de saída no intervalo 9:00-9:30 e descende o de 9:30-10:00 horas.

Táboa nº 33
Hora de saída para o colexio segundo modalidade de xornada escolar

Hora de saída	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Antes das 7:00 horas	5	0,6	4	0,8	1	0,2
Entre 7:01-7:30 horas	3	0,3	2	0,4	1	0,2
Entre 7:31-8:00 horas	24	2,7	22	4,6	2	0,5
Entre 8:01-8:30 horas	158	17,9	145	30,5	13	3,2
Entre 8:31-9:00 horas	302	34,2	197	41,6	105	25,7
Entre 9:01-9:30 horas	286	32,4	98	20,6	188	46,0
Entre 9:31-10:00 horas	87	9,8	1	0,2	86	21,0
NC	19	2,1	6	1,3	13	3,2
Total	884	100	475	100	409	100

O alumnado de sesión única acada as maiores porcentaxes no intervalo 8:31-9:00 horas como horario de saída da casa para o colexio (41,6%), pero un 30,5% ten que anticipar media hora a saída do fogar; un 5,8% deixa o seu domicilio antes das 8:00 da mañá. Finalmente indicar que un 20,8% sae da súa casa despois das 9:00 horas.

A maior frecuencia no horario de saída da casa en xornada partida agrúpase no intervalo 9:01-9:30 horas, que indican o 46% do alumnado desta modalidade. Unha cuarta parte sae de casa entre as 8:31 e as 9:00 horas, e tan só un 0,9% debe deixar o fogar antes das 8:00 da mañá.

Son evidentes as diferenzas nos horarios marcados pola organización escolar en ambas modalidades de xornada lectiva, que como despois veremos non sempre se acompaña de modificacións en períodos de descanso e sono, coas consecuentes repercusións na fatiga dos nenos e nenas.

Táboa nº 34
Percepción do ritmo de actividade pola mañá
segundo modalidade de xornada (%)

Facemos as cousas	<i>Total</i>	<i>Sesión única</i>	<i>Sesión partida</i>
Con tranquilidade	69,5	66,5	72,9
A présa	28,6	31,2	25,7
NC	1,9	2,3	1,4
Total	100	100	100

O **ritmo** con que se desenvolven os hábitos, tarefas e actividades nesta primeira hora da mañá antes de saír para o colexio é de tranquilidade, na opinión dun 69,7% dos nenos e nenas. Non obstante, como se pode observar na táboa nº 35, un de cada tres nenos de xornada única percibe un ritmo apresurado (31,2%) nestes primeiros momentos do día, que descende no caso de xornada partida a un de cada catro (25,7%).

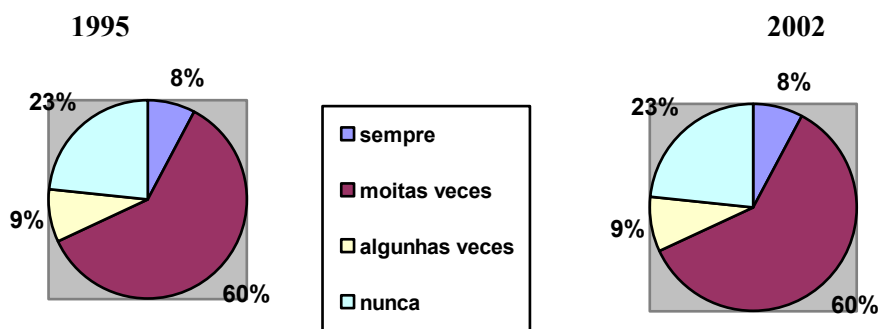
Táboa nº 35
Sensación de presión do tempo pola mañá (%)

Síntome agobiado	Total	Sesión única	Sesión partida
Sempre	5,8	5,1	6,6
Moitas veces	7,8	9,0	6,4
Algunhas veces	55,6	59,6	50,9
Nunca	30,5	26,3	35,5
NC	0,3	--	0,7
Total	100	100	100

En consonancia coa percepción do ritmo, a **sensación de presión por causa do tempo** é a penas percibida polo 90% da mostra (55,6% *algunhas veces*, 30,5% *nunca*); tamén correlativamente, déixanse sentir as diferenzas en función da modalidade de xornada lectiva: a presión do tempo non é percibida nunca polo 35,5% do alumnado de xornada partida, e polo 26,3% do de única.

Observamos neste punto un cambio notable respecto da investigación de 1995. Entón o 60% da mostra indicaba sentirse *moitas veces* abafado polo tempo neste momento, que agora trasládase a *algunhas veces*.

Gráfica nº 9
Agobiados polo tempo á primeira hora da mañá



5.2.3. O mediodía

Rematado o traballo escolar pola mañá, os nenos e nenas prepáranse para o xantar, que a maioría toma nos seus domicilios. Coa saída da escola comeza para uns –xornada única– o tempo de libre disposición, que non obstante ocuparán en variadas tarefas, mentres que para outros –xornada partida– trátase dunha pausa de entre dúas e dúas horas e corenta e cinco minutos. ¿Que e como acontece neste intervalo do día?, ¿a modalidade de xornada escolar imprime diferenzas no transcurso deste período de tempo?, ¿inflúe na súa distribución e utilización o hábitat ou ámbito de residencia?.

A **comida de mediodía**, o xantar, faise maioritariamente no domicilio familiar (79,8%), porcentaxe que equivale a dicir catro de cada cinco nenos da mostra. Por outra parte as diferenzas porcentuais en función da modalidade de xornada son escasas, xa que volven para comer nas súas casas o 81,3% do alumnado de sesión única e o 77,9% do de sesión partida. Non sucede o mesmo na referencia ó comedor escolar, notablemente máis utilizado polo alumnado de sesión partida (20,4% fronte a 12,0% de xornada única).

Táboa nº 36
Lugar de xantar

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Na casa	705	79,8	387	81,3	318	77,9
No comedor escolar	140	15,8	57	12,0	83	20,4
NC	39	4,4	32	6,7	7	1,7
Total	884	100	476	100	408	100

O escaso número de nenos e nenas que fan o seu xantar nos colexios é atribuíble ó peche progresivo do servizo de comedor escolar por parte da Administración Educativa, decisión que veu coincidindo coa paulatina e crecente implantación da modalidade de xornada escolar de sesión única.

5.2.3.1. O mediodía na escola

Vimos de sinalar que son máis os alumnos de xornada partida (20,3%) usuarios do servizo de comedor escolar, que os de única (12,0%). Esta diferenza aséntase na case directa vinculación que existe entre a adopción da modalidade de xornada de sesión única e o peche do comedor escolar xa comentado, e que as ANPAs tratan de solucionar. Abonda nesta análise o feito de que un 6,7% dos nenos desta modalidade non indican ningunha das opcións de resposta. Cabe pensar que non podendo comer na súa casa –horarios laborais dos pais– e á falta de comedor escolar, coman en casa doutros familiares, persoas achegadas ou acudindo a algunha oferta do mercado de servizos para satisfacer esta necesidade.

A análise en función das zonas de residencia amosa como son os nenos das vilas en ambas modalidades de xornada os principais usuarios deste servizo, con moi escasa incidencia no alumnado de zona rural.

Táboa nº 37
Alumnado no comedor escolar por zona e xornada escolar

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Cidade	33	23,6	14	24,6	19	22,9
Vila	104	74,3	40	70,2	64	77,1
Rural	3	2,1	3	5,2	-	-
Total	140	100	57	100	83	100

As 13:30 e 13:45 son as horas habituais de **comezo da comida** nos centros de sesión partida da mostra. Nos de única a maioría do alumnado (arredor do 70%) comeza a comer como mínimo unha hora máis tarde –14:30 ou máis–. Nesta modalidade so un 21,1% xanta antes deste horario.

Táboa nº 38
Horario de comida no comedor escolar por modalidade de xornada

	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
13:15 horas	0	--	9	10,9
13:30 horas	0	--	42	50,6
13:45 horas	0	--	23	27,7
14:00 horas	7	12,3	0	--
14:15 horas	5	8,8	0	--
14:30 horas	17	29,8	6	7,2
Despois das 14:30 h.	22	38,6	0	--
NC	6	10,5	3	3,6
Total	57	100	83	100

A análise por zonas pon de manifesto que os centros de xornada única de cidade acostuman comezar o xantar antes (entre as 14:00 e as 14:15 horas no 78,6% dos casos) que os desta modalidade nas vilas, que comezan a partir das 14:30 horas no 85% dos casos.

Nos centros de sesión partida prodúcese xustamente o efecto contrario: os de cidade retardan o horario de comezo do comedor (ás 13:45 horas) respecto ós das vilas que inician o xantar ás 13:30 horas maioritariamente.

Entre o alumnado que come na escola o tempo dedicado ó xantar transcorre, en liñas xerais, relaxadamente. Sen depender do transporte nin de

outras urxencias, o rito da comida amosa unha notoria tranquilidade. Na táboa nº 39 amósase que máis da metade (57,9%) dos nenos e nenas afirman dedicar a esta entre *media e unha hora*. Un 21,4% come nun intervalo temporal de entre 15 e 30 minutos, e as opcións extremas que representarían un intervalo menor dos 15 minutos ou maior dos 60, son indicadas por porcentaxes idénticos de arredor do 10%.

Denótase respecto ós resultados obtidos en 1995 un ritmo máis pausado: entón un 50% indicaba o intervalo 15-30 minutos e un 35,5% entre 30 e 60. Unha porcentaxe similar á de agora, pero lixeiramente superior (11,3%), sinalaba demorar menos de 15 minutos no xantar. Tal vez o feito de que naquel intre os comedores escolares eran servizos dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia e xestionados polos centros, explique este cambio: eran moitos máis nenos os que empregaban este servizo, que se concibía como outra das obrigas do centro e que se sometía á lóxica da organización escolar, con tempos marcados máis estritamente. En calquera caso, sendo comedores escolares que, no que atinxe o seu funcionamento e desenvolvemento, a penas teñen sido obxecto de propostas anovadoras nas últimas décadas.

Retomando a duración ou tempo investido na comida, a análise en función de modalidade de xornada non amosa diferenzas estatísticas significativas ($\chi^2_{(3)} = 4,610$; $p > 0,203$. Ver anexo II táboa nº 8), se ben as porcentaxes contidas na táboa nº 39 apuntan a unha menor demora ou repouso no xantar entre o alumnado de centros de sesión única. Tendencia que contrasta, como veremos, co que acontece cando o xantar se fai na casa.

Como se pode apreciar os nenos e nenas de sesión partida indican en maior proporción os intervalos máis amplos de tempo na duración da comida –un 63,9% fronte ó 49,1% de xornada única– e en menor proporción nos máis breves –26,5% fronte a 36,8%–.

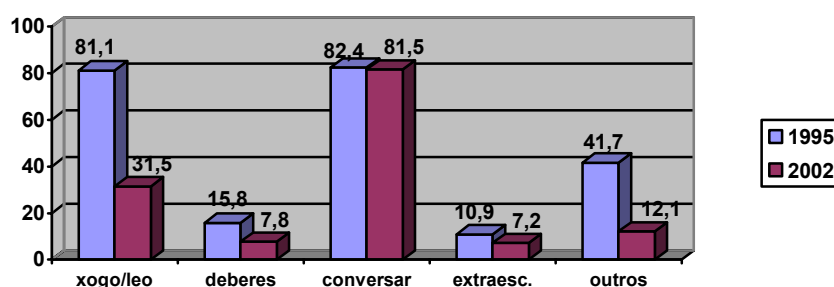
Táboa nº 39
Duración da comida no comedor escolar por modalidade de xornada

	N	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
15 minutos	13	9,3	8	14,0	5	6,0
Entre 15 e 30 minutos	30	21,4	13	22,8	17	20,5
Entre 30 e 60 minutos	81	57,9	28	49,1	53	63,9
Máis de 60 minutos	13	9,3	7	12,3	6	7,2
NC	3	2,1	1	1,8	2	2,4
Total	140	100	57	100	83	100

En relación ás **actividades ou tarefas que se acostuman facer antes e despois do comedor escolar**, cabe dicir que os nenos e nenas dedican o seu tempo fundamentalmente a *falar cos amigos e amigas* e a *xogar ou ler*, sen a penas anotar respostas nas outras posibilidades suxeridas. A gráfica nº 10 amosa as súas respostas agrupando as opcións *sempre* e *moitas veces*.

Como se expresa na gráfica indicada, as respostas do que acostuman facer **antes de entrar no** comedor son similares ás proporcionadas en 1995, só que entón as porcentaxes eran moito máis elevadas en tódalas propostas, especialmente en *xogar/ler*, que realizaban un 81,1% dos nenos e nenas e agora só o 31,5%. É dicir, facían moitas máis actividades, se ben como vimos de sinalar, tamén investían menos tempo en comer.

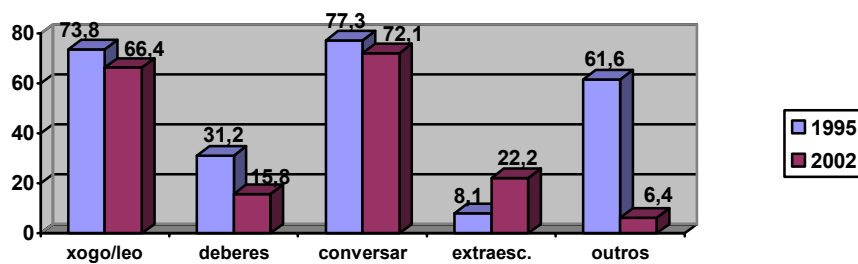
Gráfica nº 10
Actividades antes de entrar no comedor escolar.
Categorías “sempre/moitas veces” (1995/2002)



As actividades realizadas **ó saír do comedor** (gráfica nº 11) son practicamente as mesmas que antes de entrar: *xogar e conversar cos amigos*. As anotación que ofrecen na categoría *outros* correspóndense exclusivamente con actividades de aseo persoal, como *lavar as mans*.

Mudaron tamén na porcentaxe de nenos que as realizan en relación a 1995, todas en menor medida que antes, excepto as actividades extraescolares, que agora son indicadas polo 22,2% fronte a un 8,1% na primeira investigación. Podemos entender este incremento no feito, xa comentado, de ser empresas que deben presentar unha planificación na que se inclúen actividades de lecer para o tempo de mediodía.

Gráfica nº 11
Actividades ó saír do comedor escolar.
Categorías "sempre/moitas veces" (1995/2002)



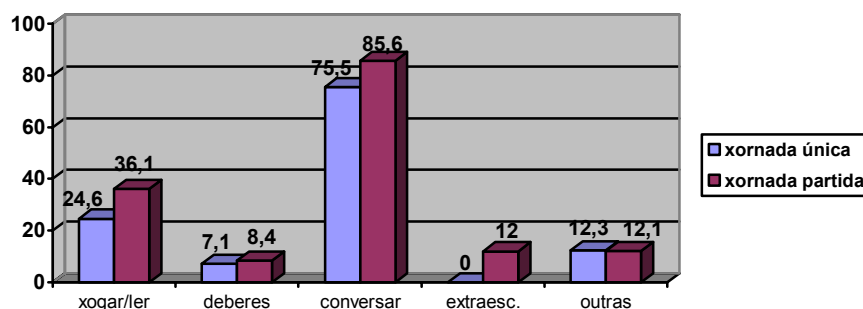
Novamente aprécianse diferenzas en función da modalidade de xornada: antes de entrar ó comedor o alumnado de sesión partida amosa en maiores porcentaxes realizar calquera das propostas sinaladas –por exemplo un 12% actividades extraescolares, fronte a ningunha resposta en única–; no caso de sesión única semellaría que van directamente da aula ó comedor, o que é consecuente coa necesidade de inxerir alimentos que deben ter, tras unha sesión máis prolongada de traballo que na outra modalidade. Non obstante, Ballabriga e Carrascosa (1998: 321) apuntan a conveniencia de que os escolares fagan o seu período de descanso antes de tomar a comida de mediodía, para “*deste modo lograrase unha mellor colaboración durante o tempo da comida e posteriormente unha mellor atención escolar*”.

Táboa nº 40
Actividades/tarefas realizadas antes de entrar no comedor,
por tipo de xornada (%)

Actividades	<i>Sesión única</i>					<i>Sesión partida</i>				
	<i>S</i>	<i>MV</i>	<i>AV</i>	<i>N</i>	<i>NC</i>	<i>S</i>	<i>MV</i>	<i>AV</i>	<i>N</i>	<i>NC</i>
Xogo/leo	12,3	12,3	19,3	40,3	15,8	31,3	4,8	15,7	45,8	2,4
Fago deberes	1,8	5,3	10,5	64,9	17,5	2,4	6,0	15,7	71,1	4,8
Falo cos meus amigos/as	66,7	8,8	10,5	5,2	8,8	78,3	7,3	6,0	4,8	3,6
Act. extraescolares	0	--	14,0	64,9	21,1	6,0	6,0	12,0	71,1	4,9
Outra resposta	8,8	3,5	7,0	8,8	71,9	10,9	1,2	2,4	8,4	77,1

S: sempre MV: moitas veces AV: algunhas veces N: nunca NC: non contesta

Gráfica nº 12
Actividades antes de entrar no comedor escolar.
Categorías "sempre/moitas veces". (x. única/x. partida)



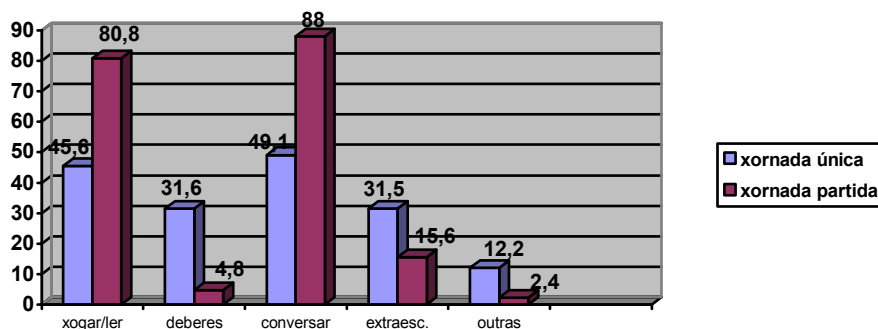
Ó saír do comedor, como se amosa na táboa nº 41 e gráfica nº 13, o alumnado de xornada partida realiza actividades similares ás de antes de comer, cun lixeiro incremento dos que acoden ás extraescolares (15,6%), á espera de retomar novamente a actividade académica. Pola contra, no alumnado de sesión única o panorama cambia radicalmente: arredor da metade do alumnado *xoga/le*, ou *fala cos amigos*, e unha terceira parte fai *deberes* ou acode a *actividades extraescolares*.

Táboa nº 41
Actividades/tarefas realizadas despois do comedor,
por modalidade de xornada (%)

Actividades	Sesión única					Sesión partida				
	S	MV	AV	N	NC	S	MV	AV	N	NC
Xogo/leo	28,1	17,5	15,8	24,6	14,0	68,7	12,1	9,6	7,2	2,4
Fago deberes	17,6	14,0	19,3	33,3	15,8	1,2	3,6	18,1	71,1	6,0
Falo cos meus amigos/as	38,6	10,5	15,8	22,8	12,3	75,9	12,1	4,8	1,2	6,0
Act. extraescolares	17,5	14,0	17,6	33,3	17,6	9,6	6,0	20,5	56,6	7,3
Outra resposta	10,5	1,7	1,8	8,8	77,2	--	2,4	3,6	2,4	91,6

S: sempre MV: moitas veces AV: algunhas veces N: nunca NC: non contesta

Gráfica nº 13
Actividades ó saír do comedor escolar.
Categorías "sempre/moitas veces". (XU/XP)



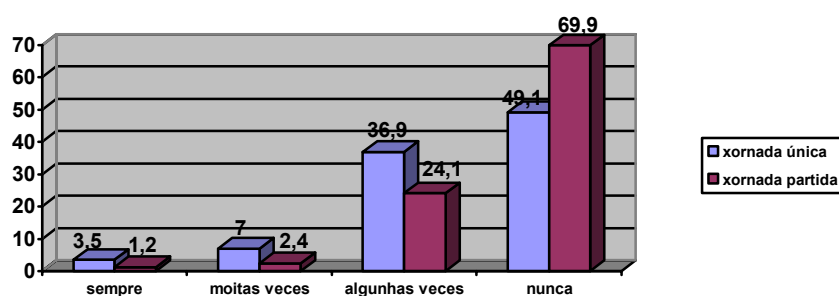
A **percepción do ritmo** deste tempo de mediodía entre o alumnado que queda na escola é de *tranquilidade* (87,1%), sen diferenzas salientables en función da modalidade de xornada lectiva, como se recolle na táboa nº 42.

Con todo, a presión do tempo é percibida de forma diferente: un 70% do alumnado de sesión partida non se sente *nunca* presionado polo tempo, cunha diferenza porcentual notable en relación ó de única: 49,1%; ademais un 10,5% destes últimos senten esta sensación *sempre* ou *moitas veces*.

Táboa nº 42
Percepción do ritmo de actividade a mediodía na escola
por modalidade de xornada (%)

	<i>Total</i>	<i>Sesión única</i>	<i>Sesión partida</i>
Con tranquilidade	87,1	86,0	88,0
A présa	9,3	8,8	9,6
NC	3,6	5,2	2,4
Total	100	100	100

Gráfica nº 14
Sensación de presión polo tempo a mediodía na escola
por modalidade de xornada



Respecto a 1995 incrementábase a porcentaxe dos alumnos que valoran o ritmo temporal con tranquilidade (79,5% no anterior estudio) e tamén, pero máis significativamente, o dos que nunca se senten presionados polo tempo a mediodía (entón 42,5%; agora 61,4 %).

5.2.3.2. O mediodía na casa

Lembremos que un 79,8% dos nenos e nenas da mostra comen no seu domicilio (ou con outros familiares): entre os de xornada única un 81,3%, e entre os de xornada partida un 77,9%. O regreso a casa para comer é máis frecuente nos nenos de cidade (no 88,7% dos casos) que nos de vila (73,0%) e de medio rural (63,4%). A maior proximidade entre o domicilio e o centro puidera explicar esta circunstancia.

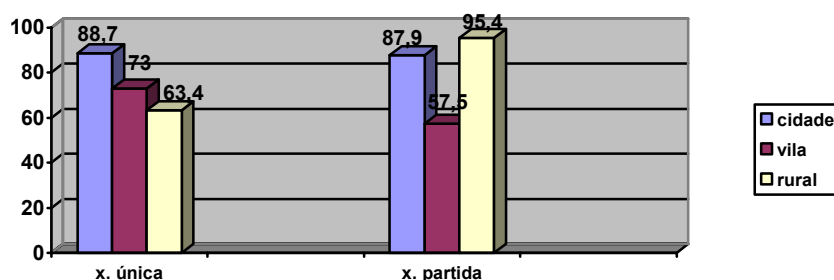
Táboa nº 43
Alumnado que non come no colexio por zona e
modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Cidade	417	59,2	250	64,6	167	52,5
Vila	199	28,2	111	28,7	88	27,7
Rural	89	12,6	26	6,7	63	19,8
Total	705	100	387	100	318	100

A combinación das variables *situación do centro e modalidade de xornada* pon de manifesto algún matiz de interese: tanto en xornada única como en partida, os nenos de cidade regresan en maior número ós seus fogares para xantar. Para os que residen nas vilas o regreso ó domicilio é máis frecuente nos de modalidade de sesión única (73,0% fronte a 57,5% en partida) en tanto que entre o alumnado de ámbito rural sucede xusto o contrario: comen nos seus domicilios o 95,4% do alumnado de sesión partida, fronte o 63,4% dos de única (gráfica nº 15).

Como indicabamos, os nenos de cidade, tanto en xornada única (88,7%) como en partida (87,9%), regresan en maior número ós seus fogares para xantar, circunstancia que pode moi ben ser explicada pola maior proximidade entre o centro escolar e o domicilio, a pesares de ser o ámbito onde proliferan en maior medida as iniciativas das Asociacións de Nais e Pais de alumnos para e dotación do servizo de comedor escolar.

Gráfica nº 15
Alumnado que come no seu domicilio por zona e
modalidade de xornada



No ámbito vilego o regreso maioritario ó domicilio do alumnado de sesión única é razoable na óptica do remate da actividade escolar, pero non tanto na perspectiva de volver ó centro para realizar actividades extraescolares; esta posibilidade vese, en xeral, moi prexudicada pola carencia de transporte escolar para este tempo de tarde.

Sorprende a porcentaxe dun 95,4% de alumnado de sesión partida de medio rural regresando ós seus fogares para comer, fronte a un 63,4% dos de sesión única. A explicación pode vir dada pola ausencia do comedor escolar como servizo complementario e as dificultades que neste ámbito encontran as Asociacións de Pais e Nais para poñer en marcha as iniciativas emprendidas en ámbitos urbanos. Precisaríanse acordos comúns entre grupos de ANPAs e empresas para que o servizo sexa rendible: a unha empresa non lle interesa montar toda a infraestrutura para desprazarse a un centro e servir un número moi limitado de comidas, pero si a un conxunto de oito ou nove centros desa cidade que se agrupan funcionando como unha entidade para estes efectos, garantindo en cada centro un mínimo de comensais. No medio rural, este tipo de agrupamentos é materialmente imposible, e o interese comercial sitúa –unha vez máis– estas zonas en circunstancias que inciden na discriminación e desigualdade de oportunidades, neste caso auspiciada ou perpetuada pola actuación da Administración Educativa.

A maioría dos nenos e nenas come ó chegar á casa, sen dedicarse previamente a outras **actividades ou tarefas** máis que ocasionalmente (*a*

veces). Como se pode observar na táboa nº 44 as diferentes alternativas de resposta, excepto a correspondente a ver a TV, non acadan porcentaxes superiores ó 40% nas categorías *sempre* ou *moitas veces* que serían reveladoras do cotiá destes feitos. A penas se constatan diferenzas cos resultados de 1995.

Táboa nº 44
Actividades/tarefas realizadas antes de comer (%)

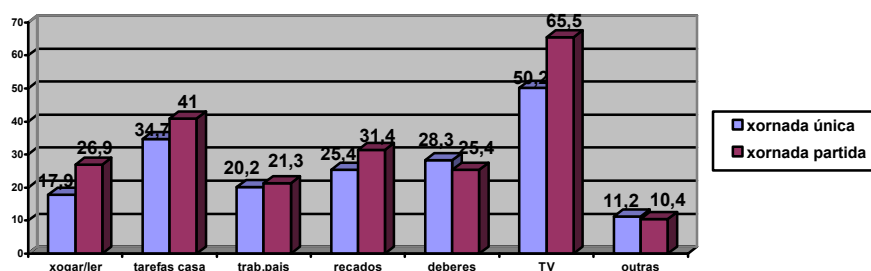
	<i>S</i>	<i>MV</i>	<i>AV</i>	<i>N</i>	<i>NC</i>
Xogo/leo	14,2	7,8	27,2	45,7	5,1
Axudo nas tarefas da casa	19,3	18,3	34,6	24,4	3,4
Axudo nos traballos dos meus pais	8,8	11,9	30,2	43,0	6,1
Fago recados	12,1	16,0	34,6	32,9	4,4
Fago deberes	14,7	12,2	24,4	42,7	6,0
Vexo a televisión	38,1	19,1	22,0	17,0	3,8
Outras respostas	7,4	3,4	4,4	6,5	78,3

S: sempre MV: moitas veces AV: algunhas veces N: nunca NC: non contesta

Antes de comer na casa, como sucedía na escola, o alumnado de centros de sesión partida amosa un maior nivel de actividade en tódalas propostas que os de única, excepto en *facen deberes*. Son máis os que realizan tarefas de casa, fan recados, xogan ou len, axudan nos traballos dos pais e, mesmo, ven a TV. Poderíamos dicir que un maior número de nenos e nenas en xornada partida dedican este tempo previo ó xantar a actividades “caseiras” ou de “convivencia e colaboración familiar”, e que os de sesión única, están máis apurados por comezar a comida.

Na categoría *outras respostas* indícanse moi esporadicamente –como se aprecia nas porcentaxes da táboa nº 44– actividades como: *asearse, axudar/coidar dos irmáns, descansar, escoitar/tocar música...*, sen diferenzas entre o alumnado de ambos tipos de modalidade de xornada escolar.

Gráfica nº 16
Actividades antes de comer por xornada.
Categorías “sempre/moitas veces”



Táboa nº 45
Actividades/tarefas realizadas antes de comer,
por modalidade de xornada (%)

Actividades	Sesión única					Sesión partida				
	S	MV	AV	N	NC	S	MV	AV	N	NC
Xogo/leo	10,4	7,5	23,3	53,4	5,4	18,8	8,1	32,0	36,4	4,7
Axudo nas tarefas da casa	17,1	17,6	35,0	27,2	3,1	21,9	19,1	34,2	21,0	3,8
Axudo nos traballos dos meus pais	8,8	11,4	26,7	46,6	6,5	8,8	12,5	34,5	38,6	5,6
Fago recados	11,1	14,3	32,6	36,8	5,2	13,2	18,2	37,0	28,2	3,4
Fago deberes	14,6	13,7	20,7	44,3	6,7	15,1	10,3	28,8	40,8	5,0
Vexo a televisión	33,9	16,3	24,9	20,5	4,4	42,9	22,6	18,5	12,9	3,1
Outras respostas	8,3	2,9	4,9	8,3	75,6	6,3	4,1	3,7	4,4	81,5

S: sempre MV: moitas veces AV: algunhas veces N: nunca NC: non contesta

A referencia do emprazamento dos centros indica que son máis os nenos de cidade que ven TV, e menos os de zona rural que sinalan *axudar no traballo dos pais e facer recados*.

A **hora da comida é compartida** por *toda a familia* no 40,7% dos casos, cunha pequena diferenza de 3 puntos porcentuais en función do tipo de xornada (táboa nº 46); outra opción indicada, pero en moita menor proporción –sobre todo na xornada partida– é a da compañía da *nai e os irmáns*. As outras posibilidades son a penas significativas.

Táboa nº 46
Compañía na hora da comida por modalidade de xornada escolar

	N	%	<i>Sesión única</i>	%	<i>Sesión partida</i>	%
Toda a familia	287	40,7	162	42,0	125	39,2
Coa nai e os irmáns	131	18,6	80	20,7	51	16,0
Co pai e os irmáns	35	5,0	20	5,2	15	4,7
Cos irmáns	33	4,7	20	5,2	13	4,1
Con outros familiares	54	7,7	19	4,9	35	11,0
Coa empregada de fogar	10	1,4	4	1,0	6	1,9
Só/soa	48	6,8	25	6,5	23	7,2
Co pai	4	0,6	3	0,8	1	0,3
Coa nai	15	2,1	8	2,1	7	2,2
Otras combinacións	80	11,3	39	10,1	41	12,8
NC	8	1,1	6	1,5	2	0,6
Total	705	100	386	100	319	100

Os datos revelan a escasa influencia da modalidade de xornada na posibilidade de compartir familiarmente o momento do xantar, non indicando a análise estatística diferenzas significativa a este respecto ($\chi^2_{(9)}=14,151$; $p>0,117$. Ver anexo II táboa nº 9). E isto, a pesar de ser un argumento amplamente sinalado na defensa do cambio da modalidade de sesión partida a sesión única o que ratifica a idea da disfuncionalidade existente por parte de calquera das modalidades de xornada escolar respecto dos horarios laborais dos pais e nais.

Por outra parte non se constatan diferenzas notables respecto dos resultados de 1995, a non ser un descenso de 5 puntos (18,6% fronte a 24,4%) na indicación da compañía da *nai e os irmáns* no momento de xantar.

Non obstante, os resultados son superiores os valores da media europea amosados no estudio EUFIC de 1995 (Children's views on food and nutrition: A Pan-European Survey. Children's Research Unit, London UK. European Food information Council) comentado na parte I desta Tese, onde se sinala que un 55% dos nenos europeos non come durante a semana coa súa familia. Os resultados da nosa Tese, son máis alentadores ó respecto. Sumando as opcións que indican que se come con toda a familia ou con algún dos proxenitores e os irmáns, vemos que un 69,3% dos nenos e nenas da mostra, xanta ó longo da semana acompañado da familia, o que nos situaría nunha das posicións máis

favorables da mostra europea (ver táboa nº 2), só por tras de Italia, e moi por riba da media.

A coincidencia de *toda a familia* á hora de comer é máis frecuente na zona urbana (43,2%), descendendo esta posibilidade en case 10 puntos na zona rural (táboa nº 47). Por outra parte, entre os alumnos residentes en áreas rurais, os que realizan a comida en compañía de *outros familiares* acadan unha porcentaxe do 12,5%, a máis alta das tres categorías; este comportamento diferencial é, sen dúbida, atribuíble á maior presenza da familia extensa no medio rural e ó papel que ocupan outros familiares, principalmente os avós, nas rutinas infantís.

O contraste estatístico subliña a significatividade das diferenzas a este respecto ($\chi^2_{(8)} = 16,042$; $p \leq 0,042$. Ver anexo II táboa nº 10), que se constatan entre a cidade e os outros dous ámbitos, e máis notablemente entre cidade e rural.

Táboa nº 47
Compañía na hora da comida por lugar de residencia

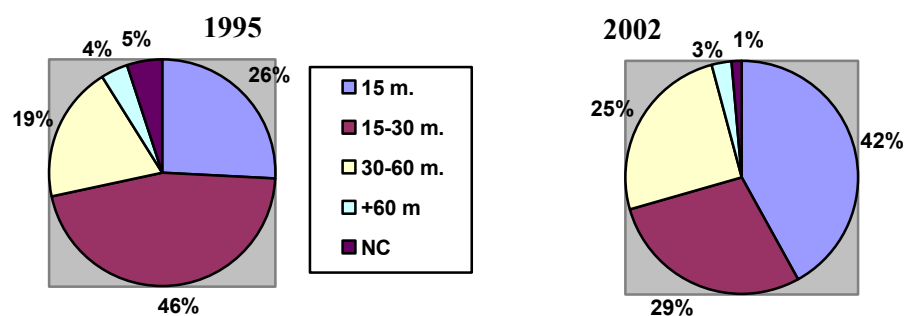
	<i>Cidade</i>	<i>Vila</i>	<i>Rural</i>
Toda a familia	43,2	38,5	34,1
Coa nai e os irmáns	16,8	21,0	21,6
Cos irmáns	5,8	3,5	2,3
Con outros familiares	5,8	9,5	12,5
Só/soa	6,2	5,5	12,5
N = 705	N = 417	N = 199	N = 89

A **comida realízase nun tempo** de *15 minutos*, segundo a maior porcentaxe de alumnos e alumnas (42,0%). Para un 38,4% a comida ten unha duración de *entre 15 e 30 minutos*, e unha cuarta parte da mostra inverte entre *media e unha hora* (25,2%) no xantar.

Estes datos supoñen unha notable diferenza cos obtidos en 1995, dedicándose na actualidade moito menos tempo a tomar os alimentos do mediodía. De feito apréciase unha inversión nas porcentaxes, de modo que agora un 42,0% sinala comer nun tempo aproximado de 15 minutos fronte a un 25,9% que indicaba este intervalo na primeira investigación; pola contra, un

28,6% dedica entre 15 e 30 minutos ó xantar fronte ó 45,8% de 1995. Non obstante incrementábase de un 19,5% ata un 25,2% o número dos rapaces que dispoñen ou empregan entre 30 e 60 minutos á comida de mediodía.

Gráfica nº 17
Duración do xantar (1995/2002)



Parecera que o tempo da comida pasou ou vai pasando de ser un momento de encontro e intercambio familiar, máis ou menos repousado, a un mero hábito de inxesta alimentaria co que se satisface unha necesidade básica.

En función da modalidade de xornada escolar (táboa nº 48) atópanse novamente, como sucede co almorzo, diferenzas estatisticamente significativas ($\chi^2_{(3)} = 27,994$; $p \leq 0,0001$. Ver anexo II táboa nº 11), constatándose a tendencia a realizar esta práctica nun tempo breve, por parte do alumnado de sesión partida. É así que o 50,5% dos nenos e nenas nesta modalidade dedican á comida un tempo de arredor dos 15 minutos. A perspectiva de ter que regresar á escola pola tarde, pode estar na base deste feito, aínda cando previamente desenvolven máis actividades, polo que dispoñen dun tempo que poderían empregar en comer con outra tranquilidade.

Táboa nº 48
Duración da comida por modalidade de xornada

	N	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
15 minutos	296	42,0	135	35,0	161	50,5
Entre 15 e 30 minutos	201	28,6	138	35,7	63	19,7
Entre 30 e 60 minutos	178	25,2	93	24,1	85	26,6
Máis de 60 minutos	20	2,8	14	3,6	6	1,9
NC	10	1,4	6	1,6	4	1,3
Total	705	100	386	100	319	100

Xurde neste aspecto unha notable diferenza entre o alumnado que come en casa e o que utiliza o comedor escolar: o xantar realízase máis repousadamente cando se fai no colexio. Como se indicaba na táboa nº 39, un 57,9% dos nenos e nenas que comen nos centros demoran entre 30 e 60 minutos en comer, porcentaxe que se reduce drasticamente ó 25,2% cando o xantar se toma en casa.

A rapidez constatada na toma de alimentos abonda na idea xa comentada da transformación dos tempos de almorzo, xantar e cea, en case exclusivamente tempos para a inxesta, descoidando incluso a atención ás elementais normas tanto de corrección na mesa, como de calidade alimenticia.

Estes dous aspectos pola contra, están moi coidados nos servizos dos comedores escolares, como máis atrás sinalamos. O xantar planifícase como unha actividade alimenticia e educativa. As Asociacións de Pais e Nais, esixen deste servizo determinados niveis de calidade e variedade na alimentación, unha previsión axeitada de tempos e ritmos, o mantemento de hábitos básicos de comportamento na mesa... que en moitas ocasións dificilmente poden facer efectivos nos domicilios familiares. Esta reflexión é totalmente congruente cos resultados que obtemos no noso traballo, toda vez que se realizamos unha clasificación dos espazos onde os nenos e nenas da mostra realizan o seu xantar en función da duración da comida, ou ben en orde decrecente de tranquilidade á hora de inxerir os alimentos de mediodía, os centros escolares estarían sempre por diante dos fogares; sería como segue:

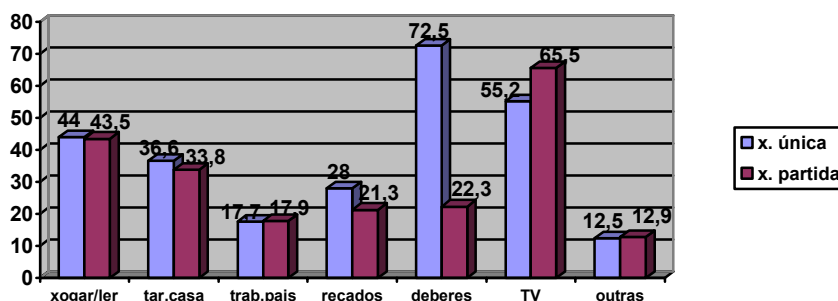
1. Comedores escolares con xornada partida.
2. Comedores escolares con xornada única.
3. Domicilios con xornada única.
4. Domicilio con xornada partida.

Despois de comer incrementase, en liñas xerais, a realización de diferentes **actividades ou tarefas** pero, loxicamente, con diferenzas segundo se teña que acudir ou non á escola. Este incremento é, polo tanto, máis notorio entre os nenos e nenas de xornada única como se pode apreciar na gráfica nº 18. En comparación co tempo anterior á comida, os nenos desta modalidade

realizan en maior medida practicamente tódalas actividades e tarefas descritas, e de forma moi notable dúas: *xogar/ler* (44,0%) e sobre todo *facer deberes* (72,5%), segundo amosa a gráfica nº 18. Poderíamos dicir que nada máis comer unha gran maioría retoma o labor escolar, pero na casa.

Entre o alumnado de sesión partida, tralo xantar e antes de regresar novamente á escola, apréciase unha tendencia á diminución do nivel de actividade xeral, se ben hai dúas destacadas, sobre todo en relación a antes de comer: *xogar/ler* (43,5%) e *ver a TV* (65,5%). Digamos que antes de volver á escola, desenvólvense actividades de lecer.

Gráfica nº 18
Actividades realizadas despois de comer por xornada.
Categorías “sempre/moitas veces” (%)



Na categoría *outras respostas* a penas se sinalan actividades, como se aprecia nas porcentaxes amosadas na táboa nº 49. Entre as indicadas faise referencia en ámbolos dous tipos de xornada lectiva a *escoitar/tocar música* e *asearse*. O alumnado de xornada única anota tamén esporadicamente actividades de *estudio*, *xogos de ordenador*, *descanso (sesta)*... a ocasionalidade destas últimas debora ser tamén motivo de reflexión, habida conta a escaseza do tempo dedicado ó sono e descanso que os nenos e nenas sinalan –ver apartado 5.4.–.

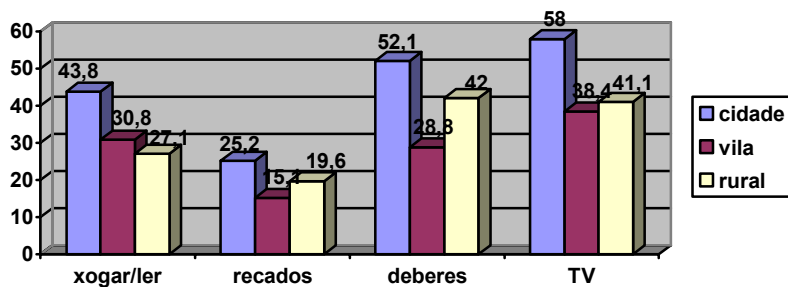
Táboa nº 49
Actividades/tarefas realizadas despois de comer,
por tipo de xornada (%)

	<i>Sesión única</i>					<i>Sesión partida</i>				
	<i>S</i>	<i>MV</i>	<i>AV</i>	<i>N</i>	<i>NC</i>	<i>S</i>	<i>MV</i>	<i>AV</i>	<i>N</i>	<i>NC</i>
Xogo/leo	22,8	21,2	33,7	17,9	4,4	26,9	16,6	34,2	18,5	3,8
Axudo nas tarefas da casa	15,3	21,3	37,8	20,2	5,4	14,4	19,4	39,5	22,6	4,1
Axudo nos traballos dos meus pais	8,6	9,1	33,4	42,7	6,2	6,6	11,3	31,7	44,5	5,9
Fago recados	13,5	14,5	33,7	31,9	6,4	10,3	11,0	34,5	39,5	4,7
Fago deberes	53,9	18,6	17,9	6,0	3,6	12,6	9,7	32,6	40,4	4,7
Vexo a televisión	31,6	23,6	27,4	12,7	4,7	45,1	20,4	22,3	8,1	4,1
Outras respostas	7,6	4,9	4,1	5,7	77,7	8,8	3,1	3,8	3,8	80,5

S: sempre MV: moitas veces AV: algunhas veces N: nunca NC: Non contesta

En función da zona de residencia non se observan diferenzas sobre a orde de prelación das actividades realizadas: os nenos e nenas, independentemente do ámbito do seu domicilio dedícanse despois de comer en primeiro lugar a ver TV, en segundo a facer deberes, en terceiro a xogar e en cuarto a facer recados. Con todo, apréciase claramente un maior nivel de actividade en tódalas propostas entre os nenos de cidade.

Gráfica nº 19
Actividades despois de comer por zona de residencia
Categorías "sempre/moitas veces"



A xulgar polo **ritmo** co que se desenvolve o tempo de mediodía na casa, este parece ser o momento máis sosegado do día. A inmensa maioría dos

nenos e nenas sinalan facer as cousas con tranquilidade, como se aprecia na táboa nº 50 sendo lixeiramente superior a sensación –por primeira vez– entre os de xornada única.

Táboa nº 50
Percepción do ritmo temporal ó mediodía
por modalidade de xornada (%)

	<i>Total</i>	<i>Sesión única</i>	<i>Sesión partida</i>
Con tranquilidade	88,8	90,1	87,1
A présa	8,9	7,3	11,0
NC	2,3	2,6	1,9
Total	100	100	100

A **presión do tempo** non se deixa sentir entre os rapaces, e en menor medida –a pesar de ter que regresar á escola pola tarde–, entre os de sesión partida. A táboa nº 51 recolle estes datos amosando para estes alumnos os valores máis baixos nas sensacións de presión (sempre, moitas, algunhas veces) e máis altos nos de ausencia da mesma (nunca o 57,4% fronte ó 49,5% dos de sesión única).

Táboa nº 51
Percepción da presión do tempo ó mediodía
por modalidade de xornada (%)

	<i>Total</i>	<i>Sesión única</i>	<i>Sesión partida</i>
Sempre	2,7	3,6	1,6
Moitas veces	5,8	6,0	5,6
Algunhas veces	36,9	39,1	34,2
Nunca	53,0	49,5	57,4
NC	1,6	1,8	1,2
Total	100	100	100

5.2.4. A noite

A noite preséntase, potencialmente, como o momento do día no que é máis factible a coincidencia familiar. Neste momento séntase na mesa para cear a familia completa do 65,0% dos nenos e nenas da mostra, como amosa a táboa

nº 52. Vemos tamén que as outras opcións suman porcentaxes moi minoritarias de resposta.

Apréciase un incremento na concorrencia familiar nocturna respecto ós resultados obtidos en 1995; entón sinalaban esta posibilidade un 56,1%, mentres que na reunión para xantar as porcentaxes son practicamente similares. Abóndase, polo tanto, no traslado progresivo do momento de convivencia familiar para os últimos momentos de cada día.

Táboa nº 52
Compañía na hora da cea por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Toda a familia	575	65,0	303	63,8	272	66,5
Coa nai e os irmáns	106	12,0	56	11,8	50	12,2
Co pai e os irmáns	15	1,7	7	1,5	8	1,9
Cos irmáns	57	6,5	40	8,4	17	4,2
Con outros familiares	17	1,9	8	1,7	9	2,2
Coa empregada de fogar	1	0,1	1	0,2	0	--
Só/soa	44	5,0	20	4,2	24	5,9
Co pai	5	0,6	5	1,1	0	--
Coa nai	8	0,9	4	0,8	4	1,0
Outras combinacións	48	5,4	26	5,4	22	5,4
NC	8	0,9	5	1,1	3	0,7
Total	884	100	475	100	409	100

Non obstante, as porcentaxes do reconto familiar nocturno están moi por debaixo dos indicados noutros países europeos, ou da media dos mesmos. Referímonos ós obtidos no estudio EUFIC, xa indicado, e que como podemos observar no cadro que se acompaña sinala que por termo medio un 92% dos nenos e adolescentes cean coas súas familias durante a semana. A menor porcentaxe corresponde ó Reino Unido e a maior é compartida por Francia e Italia. No noso caso, aínda sumando á do conxunto da familia as porcentaxes dos que cean coa nai ou pai e os seus irmáns, acadamos un valor do 80,2%, que nos situaría moi por debaixo da media, e do Reino Unido, que apunta a tendencia máis negativa.

Táboa nº 53
Nenos e adolescentes que fan as ceas
coas súas familias (%)

	<i>cea</i>	
	semana	fin semana
Francia	96	96
Alemaña	88	92
Italia	96	95
Reino Unido	87	91
\bar{X}	92	94

Fonte: Tojo e Leis (1999) a partir de Children's Research Unit, London EUFIC, 1995. Elaboración propia

A análise en función de modalidade de xornada lectiva non parece aportar matices diferenciados, que sen embargo si se aprecian e son significativos, en función dos ámbitos de residencia ($\chi^2_{(8)} = 21,888$; $p \leq 0,005$. Ver anexo II táboa nº 12).

Como recolle a táboa nº 54, na concorrencia familiar para a cea prodúcese unha inversión da tendencia respecto do momento da comida, sendo máis notoria entre as familias vilegas e en menor medida rurais, fronte ás de residencia urbana. No final do día reúnen na mesa a familia ó completo das tres cuartas partes dos nenos e nenas vilegos (74,5%). Este escenario é igualmente maioritario, aínda que con algo mais de dez puntos porcentuais por debaixo, para os nenos de zona rural; nas cidades, se ben esta posibilidade supera a metade dos casos, é onde se rexistra menor presenza do grupo familiar ó completo, e onde maiores son as diferenzas coas outras zonas.

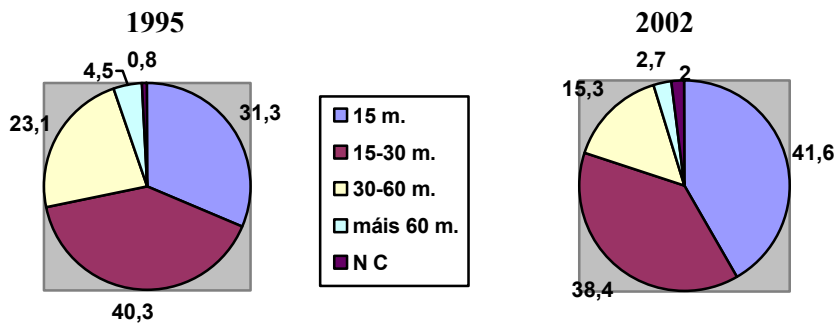
Táboa nº 54
Compañía na hora da cea por zonas (%)

	<i>Cidade</i>	<i>Vila</i>	<i>Rural</i>
Toda a familia	59,1	74,5	64,2
Coa nai e os irmáns	12,1	10,5	16,0
Cos irmáns	8,7	3,6	4,7
Con outros familiares	1,7	2,0	2,8
Só/soa	6,4	2,6	5,7

A pesares de que a cea preséntase menos acuciada polo tempo que o resto das inxestas diarias, o certo é que a súa duración é similar á comida do mediodía: as maiores porcentaxes concéntranse no intervalo de 15 minutos (41,8%), situándose moi próximo o de 15 e 30 minutos, sinalado polo 37,8% da totalidade da mostra. É notable o descenso de case 10 puntos con respecto á comida, no intervalo de entre 30 e 60 minutos (15,2%).

Respecto á investigación de 1995 constátase unha maior rapidez na realización da cea, que ven reforzar a liña argumental dun ritmo de vida máis precipitado ó inverterse as porcentaxes das opcións sinaladas: antes para un 40,3% a cea demoraba entre 15 e 30 minutos; para un 31,3% duraba aproximadamente 15 minutos. Un 23,1% sinalaba un espazo de tempo de entre media e unha hora.

Gráfica n°20
Duración da cea



Pola noite, en contraposición co que acontecía no almorzo e na comida, as diferenzas en función de modalidade de xornada practicamente desaparecen, como subliña o contraste estatístico ($\chi^2_{(3)} = 3,291$; $p > 0,349$. Ver anexo II táboa n° 13), e o alumnado de xornada partida, que viña sinalando as duracións máis curtas para estes momentos, equipara as respostas ós de xornada única.

Táboa nº55
Duración da cea, por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
15 m.	368	41,6	200	42,1	168	41,1
Entre 15 e 30 m.	339	38,4	189	39,8	150	36,7
Entre 30 e 60 m.	135	15,3	66	13,9	69	16,9
Máis de 60 m.	24	2,7	10	2,1	14	3,4
NC	18	2,0	10	2,1	8	1,9
Total	884	100	475	100	409	100

5.3. A transición fogar-escola: os traxectos como tempos “vivididos”

O tránsito do domicilio a outros espazos e lugares –fundamentalmente ata o colexio– onde se desenvolven diferentes facetas da vida dos cativos, é tamén obxecto de reflexión no noso traballo. As distancias, itinerarios, compañía, medios de transporte e tempos precisos... son aspectos importantes no transcorrer cotiá da vida dos nenos². Segundo sexa a combinación destes aspectos teremos como resultado unha maior ou menor facilidade, tanto no acceso á educación escolar, como a outras vías formativas vinculadas ó ocio e tempo libre; poden supoñer facilidade ou disuasión, igualdade ou desigualdade para a realización de diferentes propostas. Unha dispoñibilidade temporal axeitada pode permitir que os traxectos sexan tamén tempos “vivididos” con compañeiros, amigos e familiares, ou unha carreira contra reloxo duns lugares a outros sen practicamente posibilidade de acomodarnos física e mentalmente a diferentes circunstancias. Chegar ó patio do colexio con tempo para intercambiar as últimas noticias, xogar... ou irromper na aula no momento que sona o timbre, son maneiras diferentes de concibir a vida. Ter que desprazarse

² No proxecto desenvolvido no Concello de Fano (Italia) promovida por Tonucci, levouse adiante a iniciativa “Vamos solos á escola”, entendida como unha pequena experiencia de autonomía encadrada no obxectivo xeral de darlle ós nenos a posibilidade de saír solos de casa. Concíbese como un modo de abrir unha brecha no proteccionismo esaxerado das familias e na desconfianza social: prevé un percorrido definido, sempre igual, por un tempo limitado e coa participación simultánea de moitos nenos de distintas idades. Segundo sinala Tonucci (1997: 138) antes da iniciativa ían á escola acompañados en coche o 68% dos alumnos, acompañados a pé por adultos o 12% e solos a pé o 20%. Despois da experiencia segue indo á escola en coche o 20%, mentres que van solos o 76%. Non obstante o propio autor alude á fragilidade da experiencia, que require cambios importantes nos hábitos familiares.

ata o outro extremo da cidade no medio dun caos circulatorio en horas punta para realizar unha actividade extraescolar, pode que compense menos do que se espera... Son, en definitiva, aspectos interesantes que axudan a unha visión máis completa e complexa da cotidianidade.

5.3.1. A primeira hora da mañá

A maioría dos nenos e nenas (56,0%) **desprázanse** ata a escola en vehículos, xa sexa autobús escolar (31,9%), ou coche particular (24,1%); non obstante unha alta porcentaxe –arredor do 40%– acode camiñando. O máis habitual é ir sen **compañía** de adultos, facendo o traxecto cos compañeiros de colexio (27,7%) ou solos (16,6%). Polo xeral o traxecto realízase a un **ritmo** tranquilo (74,4%), nun **tempo** inferior a 15 minutos (69,5%). En xeral, **chégase á escola** sobre cinco minutos antes de entrar (47,1%).

O alumnado de centros en xornada única se ben segue a tónica indicada, emprega en maior medida o coche particular para o **desprazamento** (28,6%), mentres que entre os de xornada partida destaca a porcentaxe dos que acoden camiñando (43,3%). No **acompañamento**, aínda que escasa, obsérvase unha maior dependencia do alumnado de xornada única da familia (pai, nai, outros familiares), en tanto que é superior a porcentaxe de nenos de partida que realizan este traxecto solos. Tamén o alumnado desta modalidade semella dispoñer, en maior medida, dun tempo previo á entrada na escola, por **chegar** en maior proporción de 15 a 30 minutos antes de comezar a actividade escolar.

Camiñando (39,7%), en autobús escolar (31,9%) e no coche particular (24,1%), son por este orde os **medios de desprazamento** máis habituais empregados polos nenos e nenas da mostra, sendo as restantes pouco relevantes (combinación de varios medios 3,1%; noutro medio 1,1% en alusión case exclusiva ó autobús urbano) como se pode observar na táboa nº 56.

Comparando coa investigación de 1995, conséntase unha notable redución no número de nenos que acoden á escola camiñando (39,7% fronte a 48,3%) pero tamén no autobús escolar (2,5% menos); pola contra, incrementábase de xeito destacado o emprego do coche particular (13,5 puntos porcentuais).

É unha modificación nos hábitos que pode analizarse á luz de diversos factores entre os que cabería salientar:

- Á presión dos horarios e a consecuente precipitación nos ritmos de vida, con incremento da dependencia do coche particular pola suposta inmediatez –moitas veces falsa– e autonomía respecto de horarios e frecuencias doutras modalidades de transporte.
- A extensión de hábitos de vida cada vez máis sedentarios nos adultos que se transfíren á infancia con desiguais repercusións.
- A menor autonomía na que se están a educar os nenos e nenas en aspectos relacionados con hábitos cotiáns (colaboración en tarefas, recados, desprazamentos...); e tamén, sen dúbida, coa sensación ou mesmo constatación de maiores riscos e perigos (no tráfico, na violencia, etc.).

Táboa nº 56
Medio de desprazamento ata a escola por modalidade de xornada

Medio de desprazamento	N	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
Camiñando	351	39,7	174	36,6	177	43,3
Coche particular	213	24,1	136	28,6	77	18,8
Autobús escolar	282	31,9	144	30,3	138	33,7
Noutro medio	10	1,1	6	1,3	4	1,0
Varios (combinación)	27	3,1	14	3,0	13	3,2
NC	1	0,1	1	0,2	0	--
Total	884	100	475	100	409	100

A análise segundo a modalidade de xornada escolar aporta diferenzas nestes perfís, que son estatisticamente significativas ($\chi^2_{(4)} = 12,214; p \leq 0,016$. Ver anexo II táboa nº 14). No caso de xornada única, ratifícase e mesmo intensifícase a tendencia ó emprego de vehículos para o desprazamento ata o colexio (58,9%); ademais as porcentaxes de emprego de coche particular ou autobús escolar son practicamente iguais (arredor do 30%).

No caso de xornada de sesión partida, constátanse apreciables diferenzas sendo moito máis numerosa a porcentaxe de nenos e nenas que se acercan á escola pola mañá camiñando (43,3%); unha terceira parte emprega o

transporte escolar, proporción moi similar en ambos tipos de xornada, pero non chegan ó vinte por cento o volume dos que se desprazan en coche particular (18,8%), dez puntos menos que os de xornada única. Polo tanto, camiñan e empregan transporte escolar en maior medida.

Tal vez a coincidencia no horario de saída do domicilio entre pais e nais que traballan fóra da casa e fillos, incrementa entre os de xornada única o emprego do coche particular, así como o feito de ter que saír para a escola nun horario temperán, que en inverno é practicamente de noite, e polo tanto máis proclive ó acompañamento ata o centro.

En todo caso, son tendencias indicadoras de estilos de vida diferentes: xornada única cunha maior dependencia dos transportes, sen diferenza case entre o particular e o autobús escolar, coa previsible consecuencia de menor autonomía persoal e tamén menores posibilidades para o contacto coas persoas e acontecementos do contorno, fronte a xornada partida con desprazamentos fundamentalmente a pé, polo que cabe supoñer maior dispoñibilidade temporal, ritmo máis relaxado, e a posibilidade de potenciar maior autonomía desde o punto de vista persoal.

O **tempo investido no percorrido** é inferior ós 15 minutos para a maioría dos nenos e nenas da mostra (69,5%), se ben os de sesión única amosa maior demora no traxecto desde os seus domicilios ata o centro escolar, aínda que non é significativo no contraste estatístico ($\chi^2_{(2)} = 2,253$; $p > 0,324$. Ver anexo II táboa nº 15). Tal vez, ó desenvolverse esta sesión en maior medida en zonas urbanas, as dificultades de tráfico retarden o traxecto.

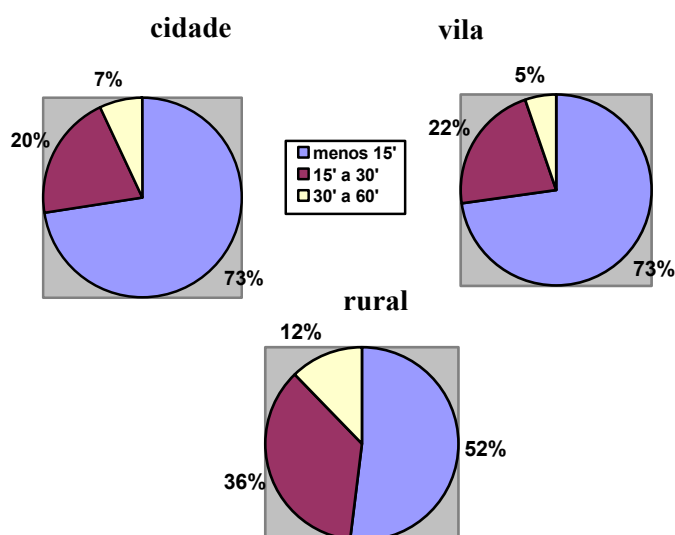
En relación a 1995 incrementáanse en liñas xerais a duración do traxecto á escola; descende en 6,8 puntos a porcentaxe de alumnos no menor tempo de traxecto, que parece trasladarse ó intervalo superior –entre 30 e 60 minutos– onde se pasa de un 1,8% a un 7,0%.

Táboa nº 57
Tempo do traxecto á escola pola mañá segundo modalidade de xornada

Tempo do traxecto	N	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
Menos de 15 minutos	614	69,5	319	67,2	295	72,1
Entre 15 e 30 minutos	199	22,5	114	24,0	85	20,8
Entre 30 e 60 minutos	62	7,0	36	7,5	26	6,4
NC	9	1,0	6	1,3	3	0,7
Total	884	100	475	100	409	100

A análise en función de zonas de residencia a penas amosa diferenzas entre os nenos de cidade e os das vilas, se ben estes últimos son os que indican menores tempos de itinerario; si existen diferenzas entre estes dous grupos e os de zona rural, que precisan máis tempo para desprazarse do domicilio á escola, como se amosa nas gráficas que seguen (un 12% entre 30 e 60 minutos).

Gráfica nº 21
Tempos de traxecto por zonas



Polo que respecta ó **acompañamento** á escola pola mañá non se observa unha polarización de porcentaxes que destaque de xeito notorio algunha das categorías propostas. En todo caso, o acompañamento de outros nenos e nenas (27,7%) aglutina a maior frecuencia, consecuenta coa porcentaxe

dos que indican trasladarse en autobús escolar (táboa nº 56). Facer este traxecto só (16,6%) é a segunda opción máis sinalada, e a terceira a compañía da nai (11,4%) seguida da nai e os irmáns (4,9%).

Advírtese neste punto en relación a 1995 unha intensificación do acompañamento por parte dos adultos da casa (pais ou outros familiares) incrementándose en 7,5 puntos porcentuais a presenza da nai, de 4,6 no caso do pai, e de 0,8 no de outros familiares; pola contra, descende o número de nenos e nenas que sinalan realizar o traxecto en compañía dos veciños (3 puntos menos), compañeiros (2,8 puntos menos) e, en maior medida, os irmáns (5,3 puntos menos). As modificacións no acompañamento apuntan cara un maior illamento familiar e menores prácticas de relacións e axuda mutua veciñal, fundamentalmente –que non exclusivamente– no medio urbano. O descenso de porcentaxes no acompañamento de irmáns pode relacionarse tanto co descenso da natalidade como pola incorporación dos cursos de 7º e 8º de EXB á Educación Secundaria e deixar de compartir o mesmo centro educativo.

Táboa nº 58
Acompañamento no traxecto á escola pola mañá,
por modalidade de xornada

Acompañamento á escola	N	%	Sesión única	%	Sesión partida	%
Meu pai	53	6,0	36	7,6	17	4,2
Miña nai	101	11,4	58	12,2	43	10,5
Irmáns	49	5,6	23	4,8	26	6,4
Outros familiares	28	3,2	15	3,2	13	3,2
Empregada de fogar	8	0,9	3	0,6	5	1,2
Veciños	26	3,0	10	2,1	16	3,9
Outros compañeiros	245	27,7	128	27,0	117	28,6
So/soa	147	16,6	66	13,9	81	19,8
Outros	1	0,1	1	0,2	0	--
Varios dos indicados	223	25,2	132	27,8	91	22,2
NC	3	0,3	3	0,6	0	--
Total	884	100	475	100	409	100

A categoría *varios dos indicados* (25,2%) agrupa respostas que sinalan a conxunción de algunhas das opcións propostas, das que ningunha acada unha porcentaxe do 5%. Na táboa (nº 59) que segue indícanse as de maiores frecuencias.

Táboa nº 59
Acompañamento no traxecto á escola pola mañá, por modalidade de xornada. Categoría “varios dos indicados”

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
pai e nai	24	2,7	17	3,6	7	1,7
pai, nai e irmáns	17	1,9	12	2,5	5	1,2
pai e irmáns	22	2,5	14	2,9	8	2,0
nai e irmáns	42	4,9	23	4,8	20	4,9
irmáns e veciños	22	2,5	13	2,7	9	2,2

A análise e función de cada unha das modalidades de xornada amosa que os alumnos de sesión partida realizan en maior medida este traxecto, ben solos (19,8% fronte a 13,9% a sesión única), cos outros compañeiros, ou en compañía dos irmáns, en tanto que os de xornada única dependen máis da compañía dos adultos –fundamentalmente do pai, pero tamén da nai–. É probable que o feito de realizarse o traxecto en horas máis avanzadas da mañá, e que os centros de xornada partida estean en vilas ou rural fundamentalmente, favoreza unha maior autonomía e independencia dos adultos.

O desprazamento transcorre a **ritmo** tranquilo para a maioría dos nenos e nenas (74,4%), sen diferenzas en función do tipo de xornada escolar, se ben preto dunha cuarta parte da mostra debe facer con certa celeridade este itinerario. Son datos moi similares ós obtidos en 1995 (23,5% manifestaba realizalo á presa).

Táboa nº 60
Percepción do ritmo do traxecto á escola pola mañá, por modalidade de xornada (%)

Imos á escola	Total	Sesión única	Sesión partida
Con tranquilidade	74,4	74,5	74,3
A présa	24,1	24,0	24,2
NC	1,5	1,5	1,5
Total	100	100	100

A **hora de chegada á escola pola mañá** tamén aporta significados salientables na análise segundo a modalidade de xornada escolar. O encontro

no patio do colexio cos amigos e amigas, antes de comezar o traballo, é sen dúbida un momento desexado e agradable para moitos nenos e nenas polas posibilidades de encontro, xogo, intercambios e compañía cos seus iguais, para compartir as vivencias da tarde/noite anterior, planificar ou idear novos acontecementos... É, por outra parte, un momento necesario para a transición (individual e de grupo) entre a vida familiar e a xornada escolar, que funciona a modo de preludio ou acomodación interesante entre ambos mundos: o fogar, os amigos, a escola.

Os resultados do traballo amosan que practicamente a metade da mostra chega á escola arredor de cinco minutos antes de entrar (47,1%), con escasa marxe para os intercambios no patio do colexio. Nas outras categorías de resposta aprécianse diferenzas significativas en función de modalidade de xornada (única e partida): fundamentalmente na chegada con maior antelación (30 minutos antes de entrar) máis destacada en xornada partida, e na coincidente coa hora de entrada, máis destacada en sesión única. En definitiva, o alumnado de xornada partida chega con máis antelación ó centro, en relación ó horario de entrada (35,7% entre 15 e 30 minutos, fronte a 26,2% dos de sesión única), e son menos os que chegan xusto á hora (15,6% fronte a 20,8%), ou con atraso (1,7% fronte a 4,4%) e que, polo tanto, diríxense directamente a comezar as súas actividades escolares.

Semella que os nenos e nenas de centros en xornada partida dispoñen de maiores posibilidades para o intercambio entre iguais neste primeiro momento da mañá. A premura do horario en xornada única pode explicar esta situación. Diríase que este feito forma parte do ritmo acelerado co que desenvolven boa parte do día os alumnos da mesma, e que neste caso imposibilita ou diminúe unha apetecible e desexable ocasión de encontro e intercambio cos compañeiros e compañeiras.

Comparando con 1995, os valores moi similares en tódalas categorías, se ben diminúe a porcentaxe dos que chegan xusto á hora, que eran entón un 21,5% e agora un 18,4%.

Táboa nº 61
Hora de chegada á escola pola mañá por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Sobre 30 minutos antes de entrar	86	9,7	33	7,0	53	13,0
Sobre 15 minutos antes de entrar	184	20,8	91	19,2	93	22,7
Sobre 5 minutos antes de entrar	416	47,1	227	47,8	189	46,2
Xusto á hora	163	18,4	99	20,8	64	15,6
Con atraso	28	3,2	21	4,4	7	1,7
NC	7	0,8	4	0,8	3	0,7
Total	884	100	475	100	409	100

5.3.2. A mediodía

No regreso á casa para xantar a mediodía, non se experimentan variacións significativas en relación ó *medio de transporte, acompañamento e tempo invertido no percorrido* en comparación co que acontece á primeira hora da mañá. Mantéñense practicamente porcentaxes similares en tódolos conceptos valorados. Debe sinalarse un incremento de 14 puntos porcentuais na apreciación da *tranquilidade* como pauta no camiño de regreso á casa (88,5 % da mostra) –máis notorio entre o alumnado de xornada partida– que responde á lóxica dun tempo relaxado independente de horarios e timbres. Non se aprecian neste aspecto diferenzas respecto da investigación de 1995.

No tocante ó **medio de desprazamento**, cerca da metade da mostra regresa á casa camiñando, e arredor de unha quinta parte en autobús escolar; non está moi lonxe a porcentaxe dos que volven en coches particulares.

A análise segundo as modalidades de xornada reitera os resultados sinalados para o desprazamento a primeira hora da mañá: que é máis habitual realizar o traxecto de regreso a casa a pé entre os nenos de centros en sesión partida (53,6% fronte a 42,5%) e ademais, que estes empregan en maior proporción o transporte escolar, regresando só un 14,1% en coche particular; pola contra esta posibilidade case se duplica entre o alumnado de xornada única (26,9%) que emprega este medio en maior medida que o propio autobús escolar (ver táboa nº 62).

Prodúcese neste aspecto un notable cambio respecto dos resultados de 1995: conséntase un incremento máis que considerable na utilización de coches particulares (21,1%, fronte a un 7,9%) á vez que se reduce o emprego do transporte escolar (26,9%, fronte a 35,6%) e os desprazamentos á pé.

Táboa nº 62
Medio de desprazamento ata casa a mediodía por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Camiñando	336	47,7	165	42,7	171	53,6
Coche particular	149	21,1	104	26,9	45	14,1
Autobús escolar	190	26,9	98	25,4	92	28,8
Noutro medio	4	0,6	3	0,8	1	0,3
Varios (combinación)	19	2,7	13	3,4	6	1,9
NC	7	1,0	3	0,8	4	1,3
Total	705	100	386	100	319	100

O traxecto de regreso ten unha **duración** de arredor de 15 minutos para a maioría dos nenos e nenas, igual que acontecía na investigación de 1995; o alumnado de centros de sesión única indican intervalos temporais superiores ós de sesión partida neste regreso á casa á hora de xantar: é menor a porcentaxe dos que indican investir menos de 15 minutos e maior os que sinalan as opcións que superan este intervalo temporal, como se amosa na táboa nº 63.

Táboa nº 63
Tempo do traxecto ata casa a mediodía

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Menos de 15 minutos	485	68,8	253	65,5	232	72,7
Entre 15 e 30 minutos	170	24,1	105	27,2	65	20,4
Entre 30 e 60 minutos	41	5,8	25	6,5	16	5,0
NC	9	1,3	3	0,8	6	1,9
Total	705	100	386	100	319	100

O **acompañamento** neste traxecto é variado, sendo a opción máis reiterada en ambas modalidades de xornada –arredor do 30% de respostas– a de facer o regreso cos compañeiros. Non obstante, o compañía da nai, dos irmáns,

doutros familiares ou mesmo veciños, é sempre superior entre os nenos e nenas en sesión partida que en sesión única, como recolle a táboa nº 64.

Táboa nº 64
Acompañamento no traxecto ata casa a mediodía,
por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Meu pai	29	4,1	19	4,9	10	3,2
Miña nai	77	10,9	38	9,9	39	12,2
Irmáns	59	8,4	26	6,7	33	10,3
Outros familiares	34	4,8	17	4,4	17	5,3
Empregada de fogar	13	1,8	8	2,1	5	1,6
Veciños	22	3,1	7	1,8	15	4,7
Outros compañeiros	205	29,1	113	29,3	92	28,9
So/soa	116	16,5	58	15,0	58	18,2
Varios dos indicados	141	20,0	93	24,1	48	15,0
NC	9	1,3	7	1,8	2	0,6
Total	705	100	386	100	319	100

Subliñando a tendencia á “privatización” ou redución dos tempos e espazos para compartir máis alá do núcleo familiar, conséntase respecto da primeira investigación un lixeiro incremento no acompañamento por parte dos pais (fundamentalmente da nai: un 10,9% fronte a un 2,6%) e unha redución do número de nenos e nenas que regresan da escola en compañía dos irmáns (menor número de nenos por unidade familiar), dos veciños e, notablemente, dos compañeiros (29,1% fronte a 41,1% na primeira investigación). Tamén son máis os que regresan sen compañía (16,5%, fronte ó 11,1%).

En relación á percepción do **ritmo** no regreso, dicir que transcorre tranquilamente na opinión da inmensa maioría dos alumnos, con notables e lóxicas diferenzas respecto da ida ó colexio á primeira hora da mañá (13 puntos en xornada única e 16 e xornada partida). Con todo, e a pesar de non ter que regresar á escola pola tarde, son lixeiramente inferiores as porcentaxes de nenos en xornada única que comparten esta apreciación que en sesión partida.

Táboa nº 65
Facemos a volta á casa ó mediodía (%)

	<i>Total</i>	<i>Sesión única</i>	<i>Sesión partida</i>
Con tranquilidade	88,5	87,0	90,3
A présa	8,8	9,9	7,5
NC	2,7	3,1	2,2
Total	100	100	100

5.3.3. O regreso á escola pola tarde

As respostas ofrecidas arredor do retorno á escola para a sesión de tarde, a penas difiren das proporcionadas para os traxectos matinais e de mediodía en ningunha das cuestións analizadas. En relación ó medio de **desprazamento**, repártense proporcionalmente entre as opcións acudir á escola camiñando ou empregando un medio de transporte, xa sexa coche particular ou no autobús escolar; non obstante, como se aprecia na táboa nº 66, nesta hora do día, en comparación coa mañá, increméntanse (52,7%) os que camiñan e tamén a porcentaxe dos que invisten menor **tempo no traxecto** (79,0% menos de 15 minutos).

Táboa nº 66
Medio de desprazamento á escola pola tarde

	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Camiñando	168	52,7
Coche particular	56	17,6
Autobús escolar	89	27,9
Noutro medio	2	0,6
Varios (combinación)	4	1,2
NC	0	--
Total	319	100

Por outra parte, si se observan diferenzas neste momento do día en relación ós resultados de 1995; entón ían á escola camiñando pola tarde un 47,3% dos alumnos, e invistían menos de 15 minutos o 71,4% dos mesmos.

Táboa nº 67
Tempo do traxecto á escola pola tarde

	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Menos de 15 minutos	252	79,0
Entre 15 e 30 minutos	58	18,2
Entre 30 e 60 minutos	6	1,9
NC	3	0,9
Total	319	100

Igual que pola mañá e en porcentaxes practicamente similares, dáse unha grande variedade no **acompañamento** á escola, aglutinando maiores porcentaxes as mesmas categorías: con *outros compañeiros* (29,2%), *solos* (19,8%), ou con *varios dos indicados* (22,2%).

Seguindo a tendencia xa comentada, en relación ós datos obtidos en 1995, redúcese a porcentaxe de nenos e nenas que volven á escola con outros amigos e compañeiros (29,2%, fronte a 39,9%) ou irmáns (9,1%, fronte a 12,4%), e increméntase de xeito notorio o número de nenos que fan o traxecto solos (21,3%, fronte a 12,6%) ou en compañía do pai ou, en maior medida, a nai (9,7%, fronte a 1,9%).

Táboa nº 68
Acompañamento no traxecto á escola pola tarde

	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Meu pai	18	5,6
Miña nai	31	9,7
Irmáns	29	9,1
Outros familiares	11	3,5
Empregada de fogar	2	0,6
Veciños	11	3,5
Outros compañeiros	93	29,2
So/soa	68	21,3
Varios dos indicados	56	17,5
NC	0	--
Total	319	100

A tónica de **tranquilidade** continua no retorno á escola (85,0%), duplicándose non obstante a sensación de *présa* respecto do que realizan a mediodía para comer nos seus domicilios.

Táboa nº 69
Imos á escola pola tarde (%)

	<i>Sesión partida</i>
Con tranquilidade	85,0
A présa	14,4
NC	0,6
Total	100

A metade dos rapaces (50,4%) **chegan á escola** con tempo suficiente –media hora/un cuarto de hora– que mesmo lles pode permitir xogar, falar ou estar cunha certa tranquilidade antes de comezar a sesión de tarde. O 38,6% dispón dun tempo limitado ós cinco minutos para este reencontro antes de comezar novamente a tarefa escolar, e son poucos (8,8%) os que chegan ó colexio xusto para entrar, ou mesmo despois de sonar o sinal de entrada (1,6%).

Así e todo, apréciase maior sosego ou relaxación en comparación coa chegada á primeira hora da mañá, incrementándose notablemente (15 puntos porcentuais) o número de nenos e nenas que chegan cunha antelación de entre un cuarto e media hora, e diminuíndo os que os que o fan cinco minutos antes ou xusto á hora. Mantense a porcentaxe dos que chegan con atraso.

Táboa nº 70
Hora de chegada á escola pola tarde

	<i>Sesión partida</i>	%
Sobre 30 minutos antes de entrar	83	26,0
Sobre 15 minutos antes de entrar	78	24,4
Sobre 5 minutos antes de entrar	123	38,6
Xusto á hora	28	8,8
Con atraso	5	1,6
NC	2	0,6
Total	319	100

Cando se comparan estes datos cos obtidos en 1995 obsérvase un maior número de nenos que chegan ó colexio 30 minutos antes (26,0%, fronte a 18,4%), reducíndose o dos que chegan xusto á hora (8,8%, fronte a 13,5%). En calquera caso, son datos que semellan apuntar a un ritmo de vida pausado, con intervalos e tempos ben definidos para as diferentes actividades cotiáns e a transición entre as mesmas.

5.4. Prácticas e hábitos relacionados coa saúde infantil: o descanso

Como necesidade psicofisiolóxica abórdanse nos apartados que seguen os resultados obtidos arredor dunha cuestión tan relevante para o benestar psico-físico dos nenos e nenas como é o descanso nocturno, a satisfacción dun tempo axeitado para o sono acorde as necesidades derivadas da súa idade e características. Analizamos os horarios de deitarse e erguerse, e realizamos o cálculo aproximado de horas de sono que por termo medio dormen os rapaces da mostra desta Tese. Consideramos tamén de interese aproximarnos ó tipo de actividades que desenvolven nos momentos previos a durmir, así como a sensación de cansazo que perciben nestes momentos finais do día e tardanza en acadar o sono.

5.4.1. Horario de se deitar e erguer

¿A que hora acostuman **deitarse** os nenos e nenas integrantes da mostra da nosa investigación?. A táboa nº 71 expón os intervalos horarios habituais nos que se deitan durante os días de semana. As maiores frecuencias atópanse nos intervalos que van de 21:30 a 22:00 horas e o comprendido entre as 22:01 e as 22:30 horas (43,3%). Pero obsérvase tamén que un 19,3% se deita entre as 22:30 e as 23:00 horas, e outro significativo 20,4% faino despois das 23:00 horas. Tan só o 15,2% dos nenos e nenas se deitan antes das 21:30 horas. Sorprende, por negativo o feito de que case o 40% dos estudantes da mostra afirmen deitarse máis aló das 22:30 horas, tendo en conta que para esta idades recoméndase un período de 10 a 11 horas de sono, e que máis do 50% dos

nenos e nenas érguense antes das 8:30 horas; cabe loxicamente pensar que unha proporción considerable non acada eses mínimos, tal e como máis adiante se expón.

Táboa nº 71
Hora de deitarse. Total e por modalidade de xornada

Intervalo horario	<i>N</i>	%	<i>Sesión única</i>	%	<i>Sesión partida</i>	%
Antes das 21:00 horas	49	5,6	36	7,6	13	3,2
Entre as 21:00 e 21:30 horas	85	9,6	53	11,2	32	7,8
Entre as 21:31 e 22:00 horas	206	23,3	122	25,7	84	20,5
Entre as 22:01 e 22:30 horas	177	20,0	105	22,1	72	17,6
Entre as 22:31 e 23:00 horas	171	19,3	81	17,1	90	22,0
Entre as 23:01 e 23:30 horas	94	10,6	40	8,4	54	13,2
Entre as 23:31 e 24:00 horas	54	6,1	23	4,8	31	7,6
Entre as 24:01 e 24:30 horas	16	1,8	2	0,4	14	3,4
Máis tarde das 24:30 horas	17	1,9	4	0,8	13	3,2
NC	15	1,7	9	1,9	6	1,5
Total	884	100	475	100	409	100

Atopamos neste aspecto diferenzas destacables respecto da investigación de 1995. Entón os nenos, polo xeral, deitábanse aínda máis tarde do que o fan agora. Os datos do primeiro estudio revelaban que o 34,4% da mostra ía para a cama habitualmente a partir das 23:00 horas –20% na actualidade–. Practicamente atrasábase media hora o momento de deitarse; así o 43,2% ía durmir entre as 22:00 e as 23:00 horas, mesma porcentaxe que agora o fai entre as 21:30 e as 22:30. A explicación, máis que por modificacións saudables nos hábitos de vida, pode vir dada pola diferenza de idade entre os nenos e nenas de ambas mostras. Lembremos que en 1995 o cuestionario aplicouse a alumnos de 6º e 8º de EXB, e agora a 4º e 6º de Educación Primaria.

A análise destes hábitos tendo en conta a modalidade de xornada (táboa nº 71) amosa que as diferenzas nos intervalos de deitarse son significativas ($\chi^2_{(8)} = 42,310$; $p \leq 0,0001$. Ver anexo II táboa nº 17). En liñas xerais os alumnos de sesión única amosan unha tendencia a deitarse máis cedo que os de partida, que demoran máis este momento. Así en xornada única o intervalo que acada maiores porcentaxes é das 21:31 ás 22:00 horas (25,7%), o 18,8% déitase antes das 21:30 horas e o 14,4% faino despois das 23:00 horas.

O alumnado de xornada partida concentra unha maior frecuencia de respostas no intervalo das 22:31 ás 23:00 horas (22,0%), déitanse antes das 21:30 horas só o 11,0%, e despois das 23:00 horas o 27,4%.

Se atendemos ó criterio do ámbito de residencia, podemos sinalar certos matices, que sen embargo non chegan a ser significativos ($\chi^2_{(12)} = 18,140$; $p > 0,111$. Ver anexo II táboa nº 18). Vemos na táboa nº 72 e gráfica nº 22 que nas cidades séguese a tónica dos intervalos sinalados, sendo o de maior frecuencia entre as 21:31 e as 22:00 horas (24,4%). Antes das 21:30 horas déitanse o 15,4% dos nenos e nenas e despois das 23:00 horas o 21,2%.

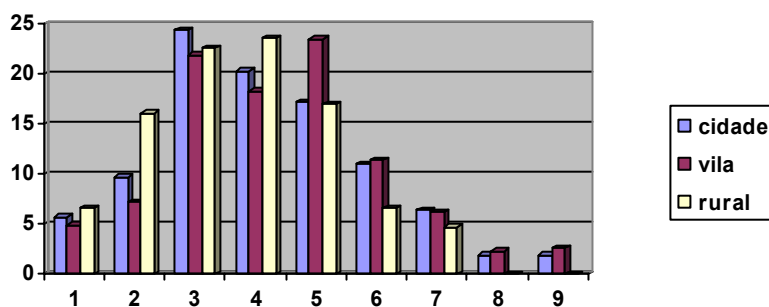
Nas vilas apúntase unha tendencia a atrasar este hábito, sendo o intervalo de maior frecuencia entre as 22:31 e as 23:00 horas (23,5%). É a zona con menor número de nenos deitándose antes das 21:30 horas (o 12,1%), e pola contra tamén onde maior é a porcentaxe dos que se deitan despois das 23:00 horas, que acontece no 22,5% dos casos.

No rural apréciase unha clara tendencia a deitarse antes que nas outras zonas analizadas. Se ben o intervalo que acolle maiores porcentaxes de resposta é o das 22:01 a 22:30 horas (23,6%), é a zona con maior número de nenos e nenas deitándose antes das 21:30 horas (22,7%) e con menor número despois das 23:00 horas, o 11,3%. De feito, non se rexistraron respostas nas categorías que superan as 24:00 horas.

Táboa nº 72
Hora de deitarse por zonas

	Intervalo horario	Cidade	Vila	Rural
1	Antes das 21:00 horas	5,7	4,9	6,6
2	Entre as 21:00 e 21:30 horas	9,7	7,2	16,1
3	Entre as 21:31 e 22:00 horas	24,4	21,9	22,6
4	Entre as 22:01 e 22:30 horas	20,3	18,3	23,6
5	Entre as 22:31 e 23:00 horas	17,2	23,5	17,0
6	Entre as 23:01 e 23:30 horas	11,0	11,4	6,6
7	Entre as 23:31 e 24:00 horas	6,4	6,2	4,7
8	Entre as 24:01 e 24:30 horas	1,9	2,3	--
9	Máis tarde das 24:30 horas	1,9	2,6	--
	NC	1,5	1,7	2,8
	Total	100	100	100

Gráfica nº 22:
Hora de deitarse por zonas



5.4.2. Estimación das horas de sono

As horas de erguerse (ver apartado 5.2.2 *a primeira hora do día*) e deitarse dos escolares adquiren pleno significado ó interpretalas conxuntamente e reconstruír os horarios de descanso nocturno dos nenos e nenas, calculando o número de horas que dedican diariamente ó sono nocturno.

Para proceder a esta estimación organizamos os resultados en bandas horarias que contemplan períodos de 10 horas de descanso (mínimo suxerido para idade do alumnado da mostra) entre a hora de deitarse e a hora de erguerse. Procedemos posteriormente a comparar a porcentaxe de nenos que se deita no inicio do intervalo e o que manifesta erguerse dez horas despois. Se o hábito é axeitado, debera ser practicamente a mesma.

Os resultados son claramente insatisfactorios, amosando discrepancias negativas entre unha e outra porcentaxe. Na táboa nº 73 obsérvase que, exceptuando o grupo de alumnos que se deita antes das 21:30 horas (15%), no resto dos intervalos non existe equilibrio entre o número dos que se deitan a unha hora e os que se erguen 10 horas despois. En xeral, pódese estimar que un 38,9% do alumnado da mostra durme menos de 10 horas diarias, co conseguinte prexuízo para o desenvolvemento dunha vida saudable xa comentados no marco teórico deste traballo. E isto, baixo o suposto de que foran sempre os mesmos nenos os que se deitan e os que se erguen dez horas despois; é dicir, supoñendo que polo menos o 60% restante si teña establecido un hábito saudable en relación o descanso nocturno. Expuxemos na primeira parte deste Informe como a acumulación de débedas na “conta de sono” pode

conducir á privación crónica do mesmo, cos conseguíntes prexuízos e desordes nos ámbitos físico e psíquico dos nenos e nenas. Segundo os resultados que obtemos no noso traballo, observamos con preocupación a elevadísima porcentaxe de escolares que poden estar nesta situación.

Táboa nº 73
Estimación de horas de sono

<i>Hora de deitarse</i>	<i>%</i>	<i>Hora de erguerse</i>	<i>%</i>	<i>Período de sono</i>
Antes 21:30h.	15,0	Antes 7:30 h.	14,5	0,5 dorme máis
21:31-22:00 h.	23,2	7:31-8:00 h.	36,3	13,1% dorme menos *
22:01-22:30 h.	20,4	8:01-8:30 h.	27,6	7,2 % dorme menos*
22:31-23:00 h.	18,9	8:31-9:00 h.	16,3	2,6% dorme menos**
Despois 23:00 h.	20,0	Despois 9:00 h.	4%	16,0% dorme menos**
38,9 % dorme menos de 10 horas				

* Ó estar practicamente equilibrada a anterior banda horaria, cabe interpretar que esta porcentaxe de alumnos deitouse máis tarde.

** Érguense menos dos que se deitaron, pero non se acumulan nas categorías seguintes, polo que cabe supoñer que tiveron que erguerse antes, e non puideron durmir as 10 horas.

Ó realizar a estimación en función da modalidade horaria escolar, apréciase que o alumnado de xornada única arroxa un saldo deficitario en horas de descanso nocturno en tódalas bandas horarias analizadas, podendo estimar finalmente que máis da metade, (un 50,4%) dorme menos das 10 horas recomendadas (ver táboa nº 74)

Táboa nº 74
Estimación de horas de sono en xornada única

<i>Hora de deitarse</i>	<i>%</i>	<i>Hora de erguerse</i>	<i>%</i>	<i>Período de sono</i>
Antes 21:30h.	18,8	Antes 7:30 h.	21,3	2,5 % dorme menos
21:31-22:00 h.	25,7	7:31-8:00 h.	47,4	21,7 % dorme menos
22:01-22:30 h.	22,1	8:01-8:30 h.	23,1	1,0 % dorme menos
22:31-23:00 h.	17,1	8:31-9:00 h.	5,9	11,2 % dorme menos*
Despois 23:00 h.	14,4	Despois 9:00 h.	0,4	14,0 % dorme menos **
50,4 % dorme menos de 10 horas				

* Érguense menos dos que se deitaron 10 horas antes, pero non se acumulan na seguinte categoría, polo que non dormen máis, senón que se levantaron máis cedo.

** Érguense menos dos que se deitaron 10 horas antes, pero non se indican horas máis tardías de erguerse polo que tiveron que facelo antes, en consecuencia, non puideron durmir o período de 10 horas.

Entre o alumnado de xornada partida obsérvase globalmente a mesma situación deficitaria en horas de descanso, se ben non afecta á totalidade de bandas horarias, e é sensiblemente máis positiva. Con todo, un 43,9% da mostra neste tipo de xornada lectiva, tampouco chega a durmir as necesarias 10 horas diarias (táboa nº 75)

Táboa nº 75
Estimación de horas de sono en xornada partida

<i>Hora de deitarse</i>	<i>%</i>	<i>Hora de erguerse</i>	<i>%</i>	<i>Período de sono</i>
Antes 21:30h.	11,0	Antes 7:30 h.	6,6	4,4 % dorme máis
21:31-22:00 h.	20,5	7:31-8:00 h.	23,5	3,0 % dorme menos
22:01-22:30 h.	17,6	8:01-8:30 h.	32,8	15,2 % dormen menos
22:31-23:00 h.	22,0	8:31-9:00 h.	28,4	6,4 % dormen menos
Despois 23:00 h.	27,4	Despois 9:00 h.	8,1	19,3 % dormen menos*
43,9 % durme menos de 10 horas				

* Érguense menos dos que se deitaron 10 horas antes, pero non se indican horas máis tardías de erguerse polo que tiveron que facelo antes; en consecuencia, non puideron durmir o período de 10 horas.

5.4.3. Actividades realizadas antes de durmir

Carno e Hoffman (2003) remarcan a oportunidade de establecer e manter disciplinadamente unha serie de rutinas previas ó momento do sono, que contribúan a facilitar as condicións ambientais precisas para un descanso nocturno de calidade. Citan entre elas a posibilidade dun tranquilo tempo de lectura, tempo de conversación familiar non estresante, e tempo sosegado de relaxación.

Nos resultados da nosa Tese atopamos que entre as propostas de actividades a realizar antes de durmir, xa sexan suxeridas no cuestionario ou aportadas polos nenos e nenas, destaca primordialmente a de *ler* que representa o 56,7% da mostra. e, como se aprecia na táboa nº 76 dáse en maior proporción entre os alumnos de sesión única.

O resto das propostas son menos indicadas, superando a penas o 30% *estudar* e *conversar coa nai* que alternan a 2ª e 3ª posición segundo a modalidade de xornada escolar.

A nai é a principal interlocutora desta conversación de última hora, con grande diferenza sobre o pai (30,1%, fronte ó 19,0%), sendo unha tendencia máis marcada entre o alumnado de sesión única. Máis aínda, o pai é referente para estas conversas previas ó descanso nocturno na mesma medida, ou aínda menor –caso de sesión partida– que os irmáns.

Táboa nº 76
Actividades realizadas antes de durmir por modalidade de xornada (%)

Actividades	Total	Sesión única	Sesión partida
Ler	56,7	61,9	50,6
Xogar	20,1	16,8	24,0
Estudar	30,2	26,3	34,7
Falar coa nai	30,1	33,3	26,4
Falar co pai	19,0	19,6	18,3
Falar cos irmáns	21,5	19,6	23,7
Falar con outros familiares	4,5	4,2	4,9
Outra resposta	22,7	23,6	21,8

Na categoría *outra resposta* recóllese de xeito destacado *ver a televisión* (17,0%) tanto entre o alumnado de xornada única (17,0%) como entre o de partida (16,9%). Outras actividades son sinaladas moi escasamente; entre elas *escoitar música, videoxogos, escoitar a radio, preparar as cousas do día seguinte...*

Na investigación realizada no ano 1995 obtivéronse resultados similares neste aspecto. Os nenos indicaban igualmente a *lectura* como principal actividade nestes momentos previos ó sono, pero en porcentaxes inferiores (47,4%). As *conversas* eran fundamentalmente cos irmáns (35,7%) e coa nai en proporcións similares ás actuais (30,3%), e o *estudio* era indicado por algo máis da terceira parte da mostra (35,3%).

5.4.4. Sensación de cansazo e facilidade para o sono

Comentamos en relación ó período de descanso nocturno, que a reflexión sobre o mesmo debe incorporar non só estimacións sobre a cantidade, senón tamén sobre a calidade do tempo de repouso. Son sobradamente coñecidas un cúmulo de circunstancias que dificultan a posibilidade dun sono reparador, ou mesmo que poden influír no posibilidade de acadar o sono dunha maneira máis ou menos inmediata.

No cuestionario que aplicamos na nosa Tese indagamos arredor dalgunhas destas cuestións, interesándonos concretamente pola sensación de cansazo ou fatiga no momento de deitarse, e pola percepción que teñen os nenos e nenas sobre o que tardan en quedar durmidos.

En relación á primeira cuestión –sensación de cansazo ó se deitar– atopamos que a mostra repártese case na mesma proporción entre os que teñen esta sensación ocasionalmente (46,8% *algunhas veces*) e os que a notan con maior frecuencia (42,9% *sempre* ou *moitas veces*), como se amosa a táboa nº 77 Estes resultados son, por outra parte, case idénticos ós obtidos en 1995: 46,8% na ocasionalidade e 44,7% na indicación de maior frecuencia.

Táboa nº 77
Sensación de cansazo ó se deitar, por modalidade de xornada

	<i>N</i>	%	<i>Sesión única</i>	%	<i>Sesión partida</i>	%
Sempre	148	16,8	83	17,5	65	15,9
Moitas veces	231	26,1	129	27,2	102	24,9
Algunhas veces	414	46,8	228	48,0	186	45,5
Nunca	81	9,2	28	5,9	53	13,0
NC	10	1,1	7	1,4	3	0,7
Total	884	100	475	100	409	100

Tomando como variable a modalidade de xornada escolar, xorden algúns datos con diferenzas significativas no contraste estatístico ($\chi^2_{(3)} = 12,989$; $p \leq 0,005$. Ver anexo II táboa nº 19), que parecen indicar que a xornada partida resulta menos fatigosa ó longo do día.

Entre os alumnos desta modalidade son inferiores as porcentaxes na apreciación xeral de cansazo, xa sexa ocasional (o 45,5% en partida fronte ó 48,0% en única) ou habitual (un 40,8% en partida e un 44,7% en única). Abondando nesta tendencia, constátase unha diferenza máis apreciable entre os nenos e nenas de ambas xornadas que indican non sentirse fatigados: 13,0% entre os de partida e un 5,9 % entre os de única. É esta a categoría onde as diferenzas entre frecuencia esperada e observada en ambas xornadas é máis notoria.

As indicacións sobre a demora en quedar durmidos (táboa nº 78) aporta datos que, cotexados cos relativos ó número de horas destinado ó sono nocturno, afondan nunha valoración negativa dos hábitos de descanso. Dedúcese da táboa sinalada que máis da metade da mostra (50,5%) tarda *moito* (21,9%) ou *bastante* (28,6%) en durmir desde o momento de se deitar. É dicir que cabería aínda deducir no computo global do tempo transcorrido entre deitarse e erguerse, o que tardan en acadar o sono. Nesta cuestión, aínda que se aprecian diferenzas significativas en función da modalidade de xornada ($\chi^2_{(3)} = 8,732$; $p \leq 0,033$. Ver anexo II táboa nº 20), as discrepancias entre frecuencia esperada e observada van sendo alternativamente favorables a ambas, sen que poda definirse unha tendencia claramente positiva ou negativa en ningunha delas. Es sesión única as diferenzas son máis acusadas nos valores *bastante* –que consideramos negativo– e *pouco* –que se considera positivo–; en sesión partida, nos valores *moito* –negativo– e *nada* –positivo–.

Táboa nº 78
Percepción do tempo ou tardanza en quedar durmido/a,
por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Moito	194	21,9	96	20,2	98	23,9
Bastante	252	28,6	144	30,3	108	26,4
Pouco	358	40,5	201	42,3	157	38,4
Nada	70	7,9	28	5,9	42	10,3
NC	10	1,1	6	1,3	4	1,0
Total	884	100	475	100	409	100

5.5. O tempo de libre disposición

Analízanse neste apartado os datos que aportan información sobre o emprego que os nenos e nenas fan do tempo de libre disposición, e en que medida se concreta na posibilidade de xogar, realizar diferentes tipos de actividades -extraescolares, outras alternativas de ocio e lecer- ou dedicación a ver televisión.

5.5.1. As actividades extraescolares e complementarias

No noso traballo dedicouse un bloque específico do cuestionario aplicado ó alumnado a indagar sobre esta cuestión, toda vez que existe unha crenza xeneralizada na mellora das actividades extraescolares como un dos beneficios máis salientables no cambio de xornada partida a xornada única. O incremento da participación en actividades é un dos argumentos máis utilizados por parte dos pais e profesores, tanto en Galicia como noutros contextos do Estado.

Os resultados que obtemos sinalan unha alta porcentaxe de **participación nas actividades extraescolares**, concretamente un 74,8% da mostra realiza algunha ou varias actividades extraescolares. Dos 661 nenos e nenas nesta situación, 384 (58,1%) corresponden a nenos de escolarizados en centros de sesión única e 277 (41,9%) son alumnado de centros de sesión partida (ver táboa nº 79).

A diferenza de participación en extraescolares en función de xornada apréciase máis claramente cando se valora o número de nenos e nenas que acoden ás mesmas en relación ó total de cada submostra, que se expón na táboa nº 79. En sesión única fan actividades o 80,8% da mostra; é dicir, só 1 de cada case 7 nenos indica non participar nestas propostas. En sesión partida, sendo tamén maioría os participantes, os niveis son bastante inferiores, non acudindo a actividades arredor de 1 de cada 4 nenos. O contraste estatístico subliña a significatividade desta diferenza ($\chi^2_{(1)} = 14,435$; $p \leq 0,0001$. Ver anexo II táboa nº 21).

Con todo, a diferenza porcentual entre xornadas é de 13 puntos, sendo globalmente significativa das posibilidades que ofrece a disposición do tempo da tarde para estes propósitos, pero probablemente non coa contundencia esperable en función das expectativas xeradas arredor da modalidade de sesión única e a mellora na participación neste tipo de actividades.

Táboa nº 79
Realización de actividades extraescolares, mostra xeral e por xornadas

	<i>Mostra xeral</i>		<i>Sesión única</i>		<i>Sesión partida</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Fan actividades extraescolares	661	74,8	384	80,8	277	67,7
Non fan actividades extraescolares	169	19,1	70	14,7	99	24,2
NC	54	6,1	21	4,5	33	8,1
Total	884	100	475	100	409	100

A alta participación global indicada tradúcese nos diferentes hábitats en porcentaxes que, superando sempre o 70%, acadan o maior nivel entre o alumnado de cidade, do que realiza actividades un 77,7%, e o menor entre o das vilas (70,5%), como se amosa na táboa nº 80.

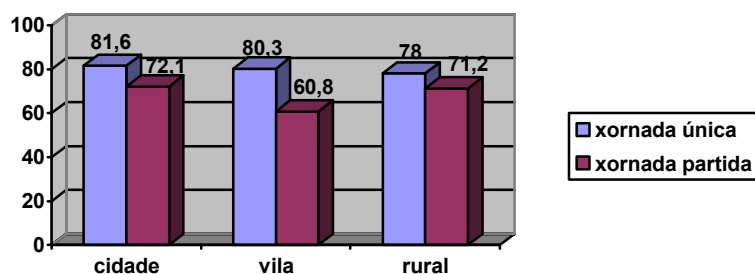
Táboa nº 80
Participación en actividades extraescolares. Mostra xeral, por modalidades de xornada e zona (%)

Ámbito	<i>Mostra xeral</i>			<i>Sesión única</i>			<i>Sesión partida</i>		
	<i>mostra</i>	<i>en actividades</i>		<i>mostra</i>	<i>en actividades</i>		<i>mostra</i>	<i>en actividades</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>		<i>n</i>	<i>%</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Cidade	472	367	77,7	282	230	81,6	190	137	72,1
Vila	305	215	70,5	152	122	80,3	153	93	60,8
Rural	107	79	73,8	41	32	78,0	66	47	71,2
Total	884	661	74,7	475	384	80,8	409	277	67,7

Se atendemos ó emprazamento ou hábitat, tomando en consideración a modalidade de xornada escolar, obtemos resultados que aportan maior precisión na valoración desta cuestión. Como se observa na anterior táboa e na

gráfica nº 23, en sesión única a participación é similar nos tres ámbitos, lixeiramente superior na cidade, e máis baixa no rural, con diferenzas que non chegan a ser significativas ($\chi^2_{(2)}= 0,333$; $p>0,846$. Ver anexo II táboa nº 22). En sesión partida obsérvanse diferenzas notorias entre a cidade e o rural e a participación dos nenos das vilas, que é inferior en máis de 10 puntos porcentuais; con todo, tampouco son estatisticamente significativas ($\chi^2_{(2)}= 5,407$; $p>0,067$. Ver anexo II táboa nº 23). Se comparamos as porcentaxes en cada hábitat (gráfica nº 23), observamos como a tendencia favorable á sesión única é menos acusada no medio rural (6,8 punto porcentuais) e máxima nas vilas (19,5 puntos porcentuais).

Gráfica nº 23
Participación en actividades por modalidade de xornada e zonas (%)



En canto ó **lugar onde se realizan** –na escola ou fóra desta–, e ó **tipo de actividade** elixida, obtivéronse os resultados que seguen.

En conxunto, acódesse en maior medida á oferta de actividades realizada polo mercado de servizos que á do propio centro, principalmente ás de carácter deportivo e de aprendizaxe de idiomas; só as propostas de tipo artístico e informático acadan un lixeiro maior número de usuarios na oferta escolar. Os datos son similares ós obtidos na investigación de 1995, onde tamén se constataba unha maior afluencia á oferta externa á escola. Se realizamos un cómputo total de porcentaxes este ámbito supera ó escolar nun 20,3% de participación, inferior ó que se obtén nos datos de 1995 (26,7%).

Xustamente experimentaríase un retroceso, observación cando menos curiosa, se temos en conta o amplo desenvolvemento e difusión do mercado do

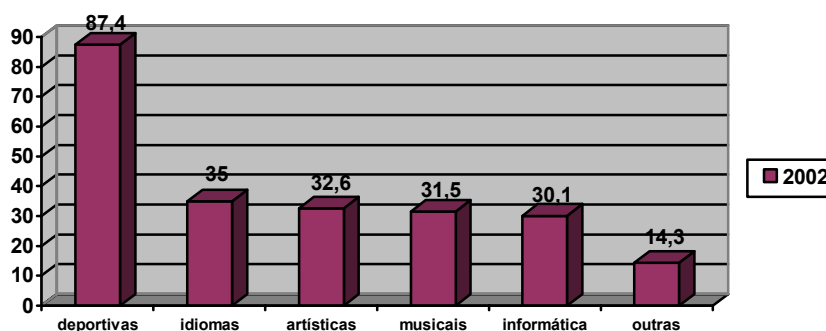
ocio nos últimos anos. Tal vez a proximidade do centro escolar, e sen dúbida razóns económicas, estean na base deste feito.

Táboa nº 81
Lugar e tipo de actividade extraescolar realizada

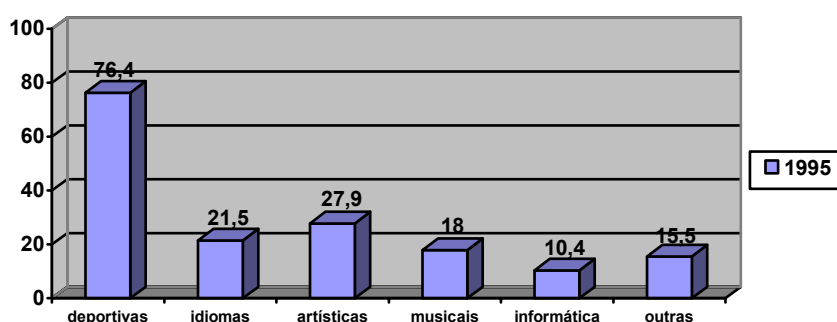
Actividades	1995		2002	
	<i>Colexio</i> %	<i>Fóra</i> %	<i>Colexio</i> %	<i>Fóra</i> %
Deportivas	32,9	43,5	35,2	52,2
Musicais	5,3	12,7	15,3	16,2
Artísticas	12,1	9,4	19,7	12,9
Idiomas	12,4	15,5	13,8	21,2
Informática	4,1	6,3	15,6	14,5
Outras	4,7	10,8	5,7	8,6

O tipo de actividade elixida é fundamentalmente a deportiva, como se pode apreciar na gráfica nº 24, moi por encima de calquera das outras opcións que se sitúan todas nun nivel semellante de participación de entre o 30 e o 35%. A orde de preferencia, segundo as porcentaxes de nenos e nenas que realizan é: deportivas, idiomas, artísticas, musicais, informática e outras. Nesta última categoría sinalanse, aínda que moi ocasionalmente, actividades como: costura, xadrez, cociña, ballet, mecanografía, técnicas de estudio, bailes de salón, teatro, ou mesmo catequese.

Gráfica nº 24
Participación en diferentes propostas de actividades. Ano 2002



Gráfica nº 25
Participación en diferentes propostas de actividades. Ano 1995



Tamén se observa unha evolución nas actividades desenvolvidas en relación ós resultados de 1995. En liñas xerais apréciase un incremento na participación tanto global como en cada unha das opcións de actividade, tal e como se revela na comparación das gráficas nº 24 e 25. Entre todas destaca o notable aumento que se produce en informática (19,7% máis), acorde ó desenvolvemento dos equipamentos e tecnoloxías dispoñibles; tamén o interese polas actividades musicais incrementábase de modo apreciable nos sete anos que median entre ambas aplicacións (13,5% máis).

No intento de establecer un orde xeral de preferencias segundo as porcentaxes de nenos e nenas participantes –tanto na escola (e) como fóra (f)– obteríamos os resultados que se amosan no cadro seguinte (nº 15).

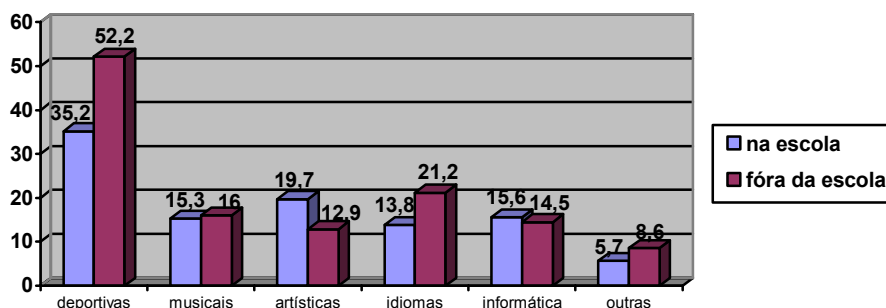
Cadro nº 15
Actividades extraescolares. Orde xeral de preferencia

Posto	Actividade	Lugar	%
1º	deportivas	(f)	52,2 %
2º	deportivas	(e)	35,2 %
3º	idiomas	(f)	21,2 %
4º	artísticas	(e)	19,7 %
5º	musicais	(f)	16,2 %
6º	informática	(e)	15,6 %
7º	musicais	(e)	15,3 %
8º	informática	(f)	14,5 %
9º	idiomas	(e)	13,8 %
10º	artísticas	(f)	12,9 %

e: escola

f: fóra da escola

Gráfica n° 26
Actividades extraescolares por lugar de realización



O feito de acudir a centros cunha ou outra modalidade de xornada escolar non presenta grandes diferenzas na tendencia sinalada de empregar en maior medida á oferta do mercado que a do propio centro escolar para realizar actividades extraescolares.

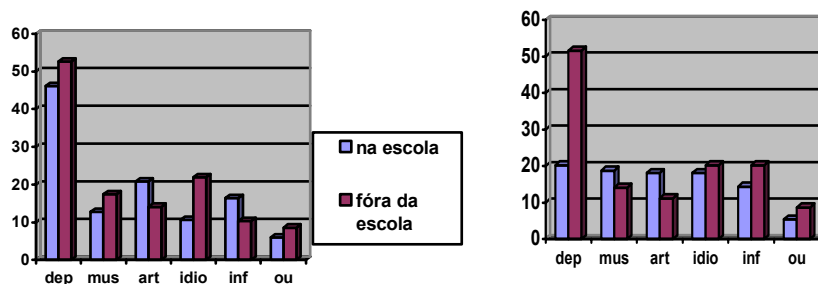
Con todo, o alumnado dos centros con xornada partida amosa valores máis similares e regulares de participación nas propostas do colexio que os de sesión única, excepto en actividades deportivas. Tamén é máis próximo o nivel de participación no colexio e fóra do recinto escolar (táboa n° 82).

Táboa n° 82
Tipo de actividades extraescolares realizadas (%)

Actividades	Total		Sesión única		Sesión partida	
	Colexio	Fóra	Colexio	Fóra	Colexio	Fóra
Deportivas	35,2	52,2	46,1	52,6	20,2	51,6
Musicais	15,3	16,2	12,8	17,4	18,8	14,1
Artísticas	19,7	12,9	20,8	14,1	18,1	11,2
Idiomas	13,8	21,2	10,7	21,9	18,1	20,2
Informática	15,6	14,5	16,4	10,4	14,4	20,2
Outra resposta	5,7	8,6	6,0	8,6	5,4	8,7

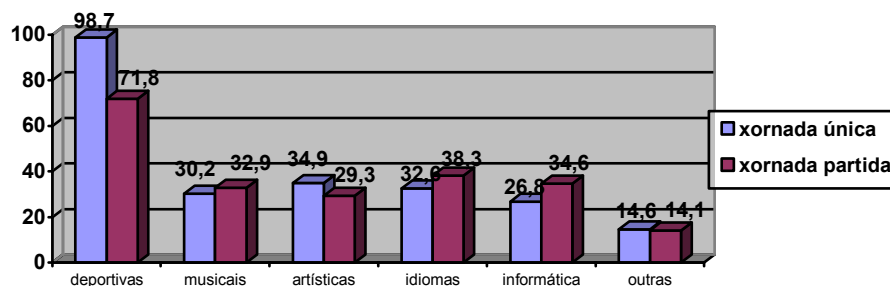
¿Que actividades se realizan na oferta do mercado e cales no colexio?. En ambas modalidades coincide en realizar fóra as actividades deportivas e as relacionadas coa aprendizaxe de idiomas, en tanto que nas outras non se pode falar dunha tendencia definida.

Gráfica nº 27
Actividades e lugar de realización
xornada única **xornada partida**



En conxunto a práctica máis estendida é a das actividades deportivas, que concentra altísimas cotas de participación entre o alumnado de ambas modalidades de xornada escolar, pero de maneira moi destacada entre o de sesión única; parecera que esta fora “a actividade fixa” para tódolos nenos e nenas. De feito, como se aprecia na gráfica nº 28, é a única onde se observan diferenzas notables en función de xornada escolar, superior nos alumnos de sesión única en 26,9 puntos porcentuais. Ás outras propostas acoden os rapaces de ambas modalidades en moita menor medida, non superando en ningún caso a porcentaxe do 40%. Poderíamos dicir que as actividades extraescolares redúcense case exclusivamente ás deportivas; e isto en ambos tipos de xornada, polo que a estendida vinculación entre sesión escolar única e mellora da participación en actividades extraescolares, parece circunscribirse ó ámbito deportivo. Aínda máis, o alumnado de sesión partida só é superado en porcentaxe en dúas propostas: deportivas e artísticas (5 puntos).

Gráfica nº 28
Participación en diferentes propostas de actividades por xornada



Outra cuestión de interese é o **número de días por semana** ocupados con actividades extraescolares. Os resultados sinalan diferenzas significativas en función da modalidade de xornada escolar ($\chi^2_{(6)} = 18,012$; $p \leq 0,006$. Ver anexo II táboa nº 24), apreciándose que o alumado de sesión única acude entre dous e tres días por semana (48,4%) sendo a moda tres días; non chegan ao 10% os que só teñen un día ocupado con este tipo de actividades, e son case un corenta por cento (38,8%) os que sinalan 4, 5, 6 e ata 7.

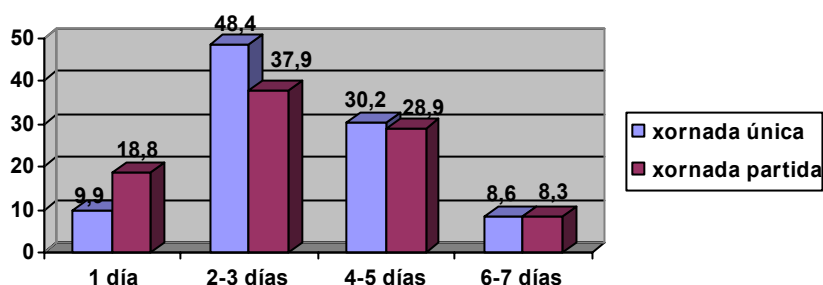
Os nenos e nenas de sesión partida indican menor dedicación a estas propostas; de feito un 41,5% sinala acudir un ou dous, sendo a moda dous días. Obsérvase que a porcentaxe que sinala un só día duplica ó da outra modalidade de xornada (18,8% fronte a 9,9%).

Táboa nº 83
Número de días de actividades extraescolares á semana por modalidade de xornada

	<i>días de actividades extraescolares á semana</i>								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	NC	
Sesión única	38 9,9	91 23,7	95 24,7	61 15,9	55 14,3	28 7,3	5 1,3	11 2,9	384 100
Sesión partida	52 18,8	63 22,7	42 15,2	46 16,6	34 12,3	17 6,1	6 2,2	17 6,1	277 100
Total	90 13,6	154 23,3	137 20,7	107 16,2	89 13,5	45 6,8	11 1,7	28 4,2	661 100

Gráfica nº 29

Días semanais de actividades extraescolares por xornada (%)



Vemos que as diferenzas fundamentais están entre os alumnos que teñen un só día de actividades, máis destacado entre os de sesión partida, e entre os que indican 2-3 días á semana, máis destacado entre os de sesión única.

Nesta modalidade, constátanse diferenzas significativas na participación en función do ámbito de emprazamento do centro ($\chi^2_{(12)} = 35,462$; $p \leq 0,0001$. Ver anexo II táboa nº 25); destacan fundamentalmente as diferenzas entre cidade e vila na indicación de tres días (superior en vila) e de cinco días (superior en cidade).

En xornada partida tamén son significativas as diferenzas nos tres ámbitos ($\chi^2_{(12)} = 22,446$; $p \leq 0,033$. Ver anexo II táboa nº 26), que se fan máis notorias entre cidade e as outras dúas zonas, especialmente na concorrencia de catro e cinco días.

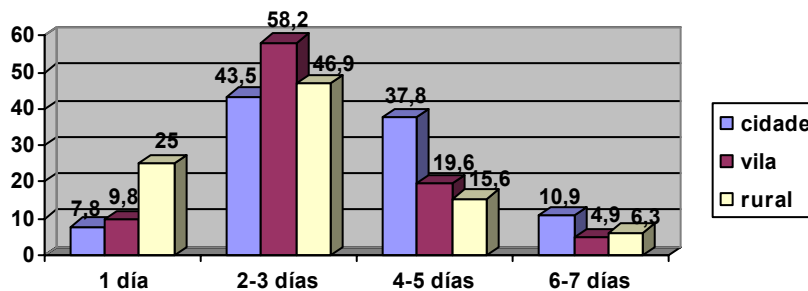
Abondando nos ámbitos de emprazamento dos centros (táboas nº 84, 85 e gráficas nº 30, 31), obsérvase unanimidade na moda, posto que tanto en cidade como en vila ou medio rural, en ambas modalidades de xornada, as maiores frecuencias sitúanse nos dous-tres días de actividades por semana. Non obstante na cidade acódesse a extraescolares maior número de días (máis notorio en sesión única), que progresivamente vanse reducindo segundo nos afastamos das urbes.

Táboa nº 84
Número de días de actividades extraescolares á semana por zona, en xornada única

	<i>días de actividades extraescolares á semana</i>								<i>TOTAL</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7*</i>	<i>NC</i>	
Cidade	18 7,8	55 23,9	45 19,6	43 18,7	44 19,1	22 9,6	3 1,3	0 0	230 100
Vila	12 9,8	30 24,6	41 33,6	17 13,9	7 5,7	5 4,1	1 0,8	9 7,4	122 100
Rural	8 25,0	6 18,8	9 28,1	1 3,1	4 12,5	1 3,1	1 3,1	2 6,3	32 100
Total	38	91	95	61	55	28	5	11	384

* 7 días indican seguramente contabilizando os domingos en que xogan partidos dos deportes que practican.

Gráfica nº 30
Días semanais de actividades extraescolares por zonas, en xornada única (%)

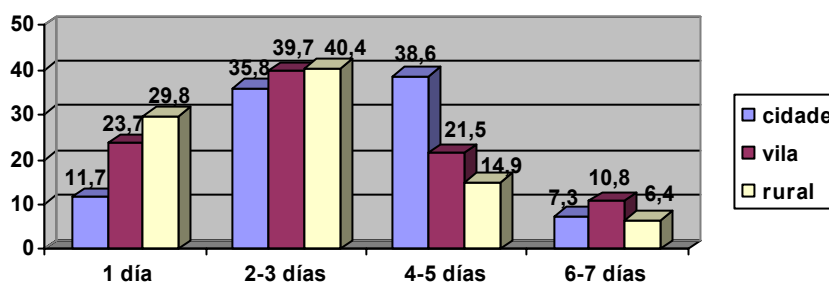


Táboa nº 85
Número de días de actividades extraescolares á semana por zona, en xornada partida

	<i>días de actividades extraescolares á semana</i>								<i>TOTAL</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7*</i>	<i>NC</i>	
Cidade	16 11,7	30 21,9	19 13,9	31 22,6	22 16,0	7 5,1	3 2,2	9 6,6	137 100
Vila	22 23,7	19 20,4	18 19,3	12 12,9	8 8,6	8 8,6	2 2,2	4 4,3	93 100
Rural	14 29,8	14 29,8	5 10,6	3 6,4	4 8,5	2 4,3	1 2,1	4 8,5	47 100
Total	52	63	42	46	34	17	6	17	277

* 7 días indican seguramente contabilizando os domingos en que xogan partidos dos deportes que practican.

Gráfica nº 31
Días semanais de actividades extraescolares por zonas,
en xornada partida (%)



No ámbito urbano son moi significativas as porcentaxes de nenos que fan actividades ata 4 e 5 días por semana (37,8 % en xornada única e 38,6% en xornada partida) e vemos que sen diferenzas en función da modalidade de xornada. Non parece, polo tanto que esta sexa determinante na participación en actividades extraescolares; concretamente, non se aprecia que a modalidade de sesión partida restrinja as posibilidades para este tipo de propostas. É unha cuestión probablemente máis mediatizada polos estilos de vida e a oferta existente, que pola dispoñibilidade horaria.

Igualmente sucede no ámbito rural onde en ámbalas dúas modalidades obsérvase unha restrición no número de días por semana para estas actividades, con escasa diferenza na indicación dos intervalos; constatamos de novo a feble influencia da modalidade de xornada na frecuencia semanal das actividades, toda vez que acoden a estas propostas só un día, un de cada catro nenos de sesión única, e case un de cada tres de sesión partida. Igualmente as maiores frecuencias concéntranse no intervalo 2-3 días por semana con porcentaxes do 46,9% en sesión única e 40,4% sesión partida; vemos tamén que asisten a actividades 4-5 ou 6-7 días, en proporcións similares. Sucedería que a xornada única permite dispoñibilidade de tempo, pero este hábitat non conta cunha oferta variada para os diferentes días da semana; pola contra en xornada partida dispónse de menos tempo, pero suficiente en función da oferta, co que se equilibraría o nivel de posibilidades entre ambas modalidades.

Nas vilas, os nenos de sesión partida sinalan en maiores porcentaxes tanto os intervalos de menor número de días (1) como, curiosamente, de maior número (4-6 e 6-7). Case unha cuarta parte de nenos de xornada partida ten actividades un só día da semana, fronte a un 9,8% dos de sesión única; a moda en ambas modalidades é 2-3 días, pero cunha porcentaxe moi superior en xornada única (58,2% fronte a 39,7% en partida). Na dedicación semanal de catro ou máis días, as porcentaxes, como sinalamos, son superiores en xornada partida: 4-5 días 21,5% fronte a 19,6% en sesión única; 6-7 días 10,8% fronte a 4,9 en sesión única.

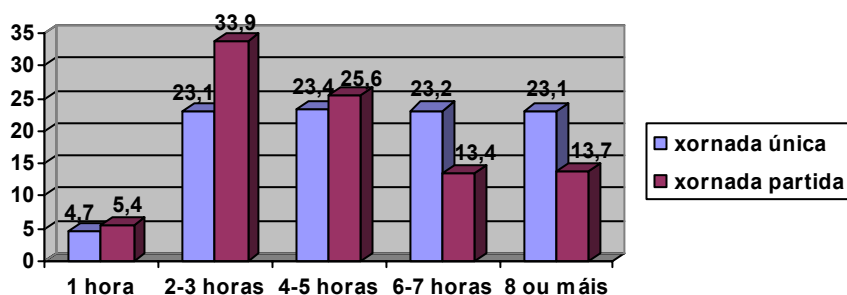
O **número de horas semanalmente dedicado** a estas propostas é maior, entre os nenos e nenas de xornada única que entre os de partida, sendo significativas as diferenzas entre ambas modalidades ($\chi^2_{(6)} = 23,917$; $p \leq 0,001$. Ver anexo II táboa nº 27) coas maiores discrepancias nos intervalos 2-3 horas superior en partida, e 6-7 horas superior en única.

O alumnado de xornada única repártese en porcentaxes similares de arredor do 23% nos intervalos 2-3 horas, 4-5 horas, 6-7 horas e 8 ou máis, como amosan a táboa nº 86 e a gráfica nº 32. A moda nesta modalidade serían 6 horas semanais. En xornada partida é máis habitual ter 2-3 horas de extraescolares por semana e, en menor medida, 4-5 horas. A moda serían 2 horas.

Táboa nº 86
Número de horas de actividades extraescolares á semana
por modalidade de xornada

	<i>1 hora</i>	<i>2-3 horas</i>	<i>4-5 horas</i>	<i>6-7 horas</i>	<i>8-9 horas</i>	<i>10-11 horas</i>	<i>Máis de 11 horas</i>	<i>N.C.</i>	<i>Total</i>
X.U.	18 4,7	89 23,1	90 23,4	89 23,2	41 10,6	28 7,3	20 5,2	9 2,3	384 100
X.P.	15 5,4	94 33,9	71 25,6	37 13,4	22 7,9	10 3,6	6 2,2	22 7,9	277 100

Gráfica nº 32
Horas semanais de actividades extraescolares por xornada (%)

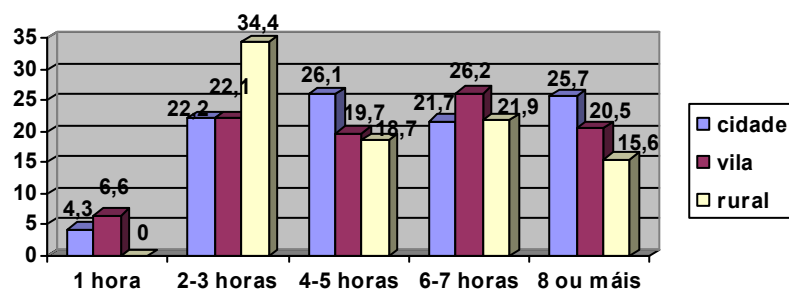


A tendencia anotada para xornada única é máis claramente perceptible no alumnado residente en cidades e vilas que no do medio rural; neste caso, as maiores porcentaxes sinalan o intervalo de 2-3 horas semanais; vemos na gráfica nº 33 que na cidade un de cada catro nenos (25,7%) dedica máis de oito horas ó longo da semana a realizar actividades extraescolares; mentres que esta situación nas vilas concrétese en un de cada cinco nenos (20,5%), e redúcese a un de cada case sete no rural (15,6%).

Táboa nº 87
Número de horas de actividades extraescolares á semana por zona, en xornada única

	1 hora	2-3 horas	4-5 horas	6-7 horas	8-9 horas	10-11 horas	Máis de 11 horas	NC	Total
Cidade	10 4,3	51 22,2	60 26,1	50 21,7	25 10,9	21 9,1	13 5,7	0 --	230 100
Vila	8 6,6	27 22,1	24 19,7	32 26,2	13 10,7	6 4,9	6 4,9	6 4,9	122 100
Rural	0 --	11 34,4	6 18,7	7 21,9	3 9,4	1 3,1	1 3,1	3 9,4	32 100

Gráfica nº 33
Horas semanais de actividades extraescolares por zona,
en xornada única (%)

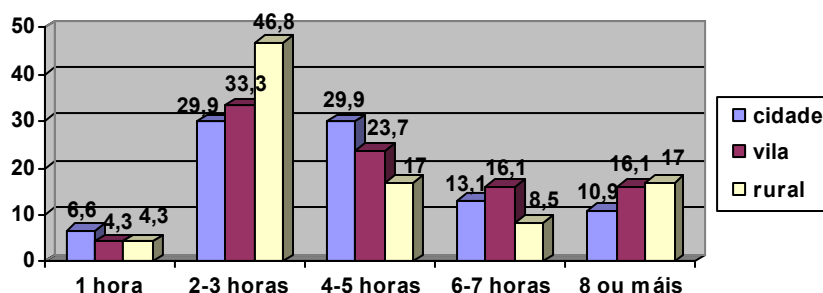


En xornada partida obsérvase máis similitude entre os diferentes ámbitos de residencia; a maioría das respostas concéntranse no intervalo 2-3 horas semanais, se ben compartido nas cidades co de 4-5 horas. Son moitos menos os nenos que acoden máis de 8 horas á semana nos hábitats urbano e vilego, sobre todo no primeiro (10,9%), e similar entre os de medio rural.

Táboa nº 88
Número de horas de actividades extraescolares á semana por zona,
en xornada partida

	<i>1 hora</i>	<i>2-3 horas</i>	<i>4-5 horas</i>	<i>6-7 horas</i>	<i>8-9 horas</i>	<i>10-11 horas</i>	<i>Máis de 11 horas</i>	<i>NC</i>	<i>Total</i>
Cidade	9 6,6	41 29,9	41 29,9	18 13,1	8 5,8	3 2,2	4 2,9	13 9,5	137 100
Vila	4 4,3	31 33,3	22 23,7	15 16,1	9 9,7	4 4,3	2 2,1	6 6,5	93 100
Rural	2 4,3	22 46,8	8 17,0	4 8,5	5 10,6	3 6,4	0 0	3 6,4	47 100

Gráfica nº 34
Horas semanais de actividades extraescolares por zona,
en xornada partida (%)



Un aspecto que pareceu de interese indagar é **o horario máis tardío no remate das actividades extraescolares** ó longo da semana, pola incidencia que pode ter na acomodación dos tempos diarios para a realización das diferentes rutinas da vida cotiá.

Obsérvase a este respecto –como amosa a táboa nº 89– unha grande variabilidade de xeito que non destaca sobre maneira ningunha franxa horaria, sendo non obstante a que transcorre entre as 19:30 e as 20:30 horas a que reúne maiores porcentaxes (26,8%). Pensemos que a estas horas de remate hai que engadir o tempo do regreso a casa, o tempo de aseo, cea, e nalgunha ocasión, o de estudio ou realización de deberes. Vemos que ó longo da semana, as actividades prólónganse ata horarios no que os nenos da mostra, pola súa idade e necesidades, deberían estar xa durmindo para salvagardar as necesidades de descanso nocturno propias da súa idade, xa comentadas como deficitarias.

Mención especial merece o número de rapaces que indican rematar algunha/s vez/vezes na semana máis tarde das 20:30 horas (14,8%) –horario máis sinalado por alumnado de xornada partida (17,7%) que de única (12,8%)– nos que cabe entender que se agudizarán os efectos negativos que vimos de comentar.

Táboa nº 89
Hora máis tardía de remate das actividades extraescolares
durante a semana, por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Ata as 18:30 horas	158	23,9	107	27,8	51	18,4
Ata as 19:30 horas	134	20,3	76	19,8	58	20,9
Ata as 20:30 horas	177	26,8	103	26,8	74	26,8
Ata as 21:30 horas	69	10,4	37	9,7	32	11,6
Máis tarde 21:30 horas	29	4,4	12	3,1	17	6,1
NC	94	14,2	49	12,8	45	16,2
Total	661	100	384	100	277	100

Os horarios sinalados supoñen un retardo considerable respecto dos resultados obtidos en 1995. Entón o 26,4% do alumnado remataba as súas actividades antes das 18 horas. De feito practicamente a metade dos nenos en actividades extraescolares (49,3%) non rebasaban as 19 horas no remate das mesmas, sendo na actualidade a porcentaxe do 33,9%.

Analizado en función da modalidade de xornada escolar apréciase a tendencia a finalizar antes as actividades entre o alumnado de xornada única, se ben non todo o marcada que cabería esperar sendo que contan con toda a tarde libre de ocupacións escolares. Como se aprecia nos resultados, arredor do 30% remata como moi tarde entre as 18-18:30 horas, e outra porcentaxe similar pero lixeiramente inferior (26,8%), entre as 20-20:30 horas. Os nenos e nenas con xornada partida indican en menor medida a prolongación dese tempo ata as 18:30 horas (18,4%) e máis sinaladamente o situado entre as 20-20:30 horas, non obstante, con idéntica porcentaxe que os de sesión única (26,8%). Sen embargo, son case un 20% os nenos e nenas desta modalidade que rematan durante a semana as actividades extraescolares nos horarios máis extremos.

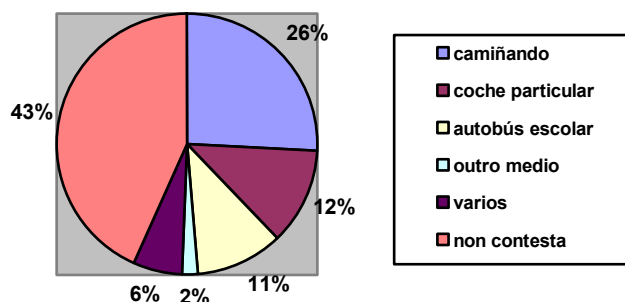
Os medios de transporte precisos e empregados nos **desprazamentos para acudir e regresar das actividades extraescolares** teñen sido unha cuestión relevante no debate arredor da modalidade de xornada escolar, toda vez que a dispoñibilidade ou non destes, condiciona as posibilidades de participación nas mesmas. Para as actividades que se realizan no propio centro, a Administración Educativa non garante o transporte escolar, e as que se

realizan fóra do colexio, están igualmente supeditadas á maior ou menor facilidade de desprazamento ata o lugar onde se desenvolvan.

En relación ás actividades extraescolares que se fan **no propio centro escolar** a cuestión é relevante fundamentalmente entre o alumnado de sesión única que ten que se desprazar desde o seu domicilio novamente ó colexio, porque o de partida xa está no centro.

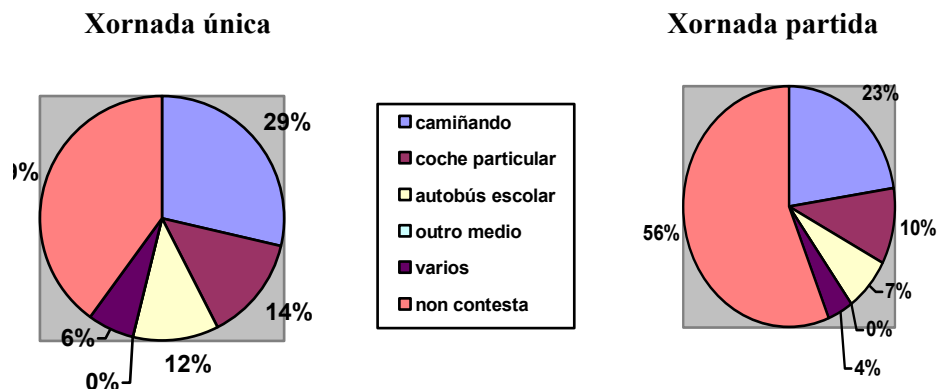
Sorprende a elevada porcentaxe de nenos e nenas que non responden á pregunta, un 43,2% como se pode constatar na gráfica nº 35. Entre os que responden, a metade (25%) acude á pé ás actividades e a outra metade (arredor do 23%) utiliza transporte –particular 12,0%, escolar 10,9%–. Vemos que o autobús escolar é só empregado polo 10,9% da mostra, no que cabería preguntarse se esta posibilidade existe en tódolos casos en que sería preciso. Esta é unha das cuestións aducidas para non realizar actividades na escola por un 8,6% de alumnado de xornada única e o 12,1% dos de partida, como máis adiante sinalamos.

Gráfica nº 35
Medio de desprazamento para acudir ás actividades extraescolares no colexio, en xornada única



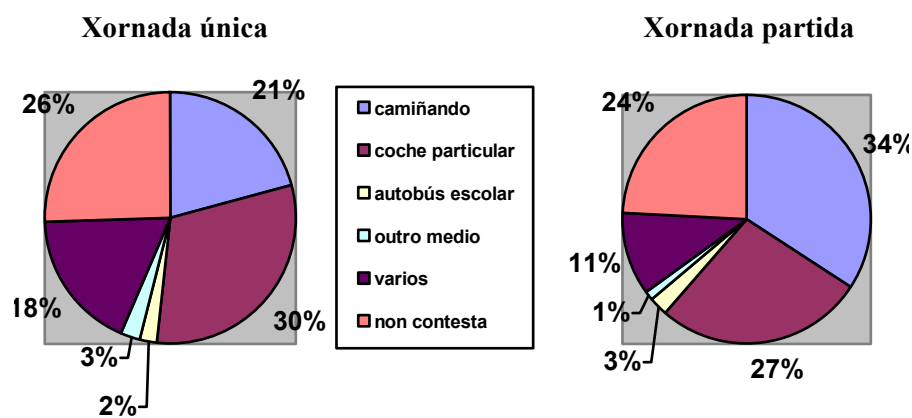
No **regreso** a penas se producen modificacións no medio empregado entre o alumnado de xornada única, e os de sesión partida que responden (55,6% non contestan) indican regresar na mesma proporción camiñando (22,4%) ou en transporte (22,0%).

Gráfica nº 36
Medio de desprazamento para regresar das actividades extraescolares no colexio



Cando as actividades extraescolares son **fóra da escola** apréciase unha diferenza en función de xornada non exenta de significado. O alumnado de xornada única emprega algún medio de transporte neste desprazamento en maior proporción que o de xornada partida, que acude sobre todo camiñando. Vemos na gráfica && que en xornada única as maiores porcentaxes de resposta sinalan o coche particular (30,7%); desprázanse a pé o 20,8% e indican unha combinación de medios –xustamente dos dous citados– un 10,8%. Os de xornada partida acoden fundamentalmente camiñando (34,3%); o emprego do coche particular acada importantes porcentaxes (27,1%) aínda que menores que na outra modalidade, igual que sucede coa combinación de ambas posibilidades (6,9%). Cómpre indicar que a carencia de transporte é sinalada como causa para non realizar actividades fóra da escola polo 15,7% do alumnado de sesión única e o 22,2% dos de partida, como se amosa na táboa nº 99.

Gráfica nº 37
Medio de desprazamento para acudir ás
actividades extraescolares fóra da escola



Pódese inferir que os nenos e nenas con sesión partida acomódanse máis as ofertas da zona próxima ó centro escolar ou domicilio, –acoden en maior medida camiñando– e os de sesión única empregan unha oferta de mercado máis diversificada. Evidentemente as razóns de dispoñibilidade de tempo están tamén presentes, dado que a opción da tarde libre supón maior dispoñibilidade temporal para acudir a calquera zona da localidade. Os de sesión partida ó saír da escola pola tarde, non poden chegar a tempo de comezar actividades que se desenvolvan nun radio de acción moi afastado do centro escolar, ou terían que comezar bastante tarde e loxicamente rematar en horarios non aconsellables.

No regreso das actividades extraescolares de fóra da escola, como sucedía coas que se fan na mesma, utilízase o mesmo medio que na ida –ver táboa nº 90–. Apréciase só unha lixeira diferenza no alumnado de sesión partida na redución do desprazamento a pé e incremento no uso do coche particular.

Táboa nº 90
Medio de desprazamento para regresar das actividades extraescolares de fóra da escola

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Camiñando	164	24,8	81	21,1	83	30,0
Coche particular	223	33,7	125	32,6	98	35,4
Autobús escolar	15	2,3	14	3,6	1	0,4
Noutro medio	18	2,7	11	2,9	7	2,5
Varios (combinación)	80	12,1	58	15,1	22	8,9
NC	161	24,4	95	24,7	66	23,8
Total	661	100	384	100	277	100

Na categoría “noutro medio” indícanse autobús urbano e bicicleta.

A penas responden os nenos e nenas da mostra sobre **quen os acompaña** habitualmente **nos traxectos para acudir e regresar das actividades extraescolares**, tanto cando son no centro escolar, como cando acoden fóra deste recinto.

No primeiro dos casos o alumnado de sesión partida atópase xa no centro polo que non se precisa resposta, e entre o de sesión única anótanse para a ida e o regreso as mesmas opcións sen case variacións: só (13% ida; 10,7% regreso), con outros compañeiros (12,0% ida; 13,0% regreso) ou coa nai (7,0% ida, 8,3% regreso). Sinalan a conxunción de varias das opcións indicadas o 15,4% da mostra para a ida e o 17,2% para o regreso, sendo fundamentalmente pai e nai ou nai e irmáns en ambos casos.

Táboa nº 91
Acompañamento no traxecto ás actividades extraescolares da escola

	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>
Meu pai	13	3,4
Miña nai	27	7,0
Irmáns	14	3,6
Outros familiares	1	0,3
Empregada de fogar	3	0,8
Veciños	6	1,5
Outros compañeiros	46	12,0
So/soa	50	13,0
Varios dos indicados	59	15,4
NC	165	43,0
Total	384	100

Táboa nº 92
Acompañamento no regreso das actividades extraescolares da escola

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Meu pai	23	3,5	14	3,7	9	3,2
Miña nai	61	9,2	32	8,3	29	10,5
Irmáns	14	2,1	9	2,3	5	1,8
Outros familiares	6	0,9	3	0,8	3	1,1
Empregada de fogar	6	0,9	4	1,0	2	0,7
Veciños	6	0,9	5	1,3	1	0,4
Outros compañeiros	80	12,1	50	13,0	30	10,8
So/soa	63	9,6	41	10,7	22	7,9
Varios dos indicados	90	13,6	66	17,2	24	8,7
NC	312	47,2	160	41,7	152	54,9
Total	661	100	384	100	277	100

Para acudir e regresar das actividades extraescolares de **fóra da escola** o acompañamento máis sinalado é o da nai, sendo que só a combinación de varias das opcións sinaladas acada valores por riba do 20%.

Os nenos e nenas de centros con sesión única sinalan a nai como compañía tanto na ida (12,5%) como no regreso (14,8%), pero nas combinacións posibles (33,9%) o acompañamento de pai e nai indícase por parte dun 13,0% en ambas ocasións.

Os de centros de sesión partida amosan valores superiores nas diferentes opcións: a nai é sinalada na ida (14,1%) e no regreso (18,4%) en maior medida, como tamén a doutros compañeiros (12,6% ida; 9,4% regreso), e mesmo realizar os traxectos solos (11,6% na ida; 8,3% regreso). A conxunción da varias respostas (22,8% ida; 21,7% regreso) é sinalada en menor medida que en sesión única, e dentro destas, tamén é menos frecuente o acompañamento por parte de pai e nai (6,1% ida; 7,9% regreso).

Táboa nº 93
Acompañamento no traxecto ás actividades extraescolares
de fóra da escola

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Meu pai	41	6,2	29	7,6	12	4,3
Miña nai	87	13,2	48	12,5	39	14,1
Irmáns	20	3,0	10	2,6	10	3,6
Outros familiares	24	3,6	12	3,1	12	4,3
Empregada de fogar	4	0,6	2	0,5	2	0,7
Veciños	9	1,4	5	1,3	4	1,4
Outros compañeiros	56	8,5	21	5,5	35	12,6
So/soa	64	9,7	32	8,3	32	11,6
Varios dos indicados	193	29,2	130	33,9	63	22,8
NC	163	24,6	95	24,7	68	24,6
Total	661	100	384	100	277	100

Na indicación de varios acompañantes por parte do alumnado de sesión única destaca a de “pai e nai” que sinala un 13%. En sesión partida sinala esta mesma opción o 6,1% dos casos.

Táboa nº 94
Acompañamento no regreso das actividades extraescolares
de fóra da escola

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Meu pai	46	7,0	29	7,6	17	6,1
Miña nai	108	16,3	57	14,8	51	18,4
Irmáns	16	2,4	7	1,8	9	3,2
Outros familiares	19	2,9	9	2,3	10	3,6
Empregada de fogar	4	0,6	3	0,8	1	0,4
Veciños	11	1,7	5	1,3	6	2,2
Outros compañeiros	51	7,7	25	6,6	26	9,4
So/soa	53	8,0	30	7,8	23	8,3
Varios dos indicados	179	27,1	119	31,0	60	21,7
NC	174	26,3	100	26,0	74	26,7
Total	661	100	384	100	277	100

Na indicación de varios acompañantes por parte do alumnado de sesión única destaca a de “pai e nai” que sinala un 13,3%. En sesión partida anotan esta mesma opción o 7,9% dos casos.

A percepción do **ritmo vital con que se realizan as actividades extraescolares** é de *tranquilidade* (83,5%), resultado lixeiramente inferior ó de 1995 (86,1%). Non obstante, como ven sucedendo na análise ó longo do día completo, a sensación é sensiblemente máis marcada entre o alumnado de xornada partida (85,9%) que entre o de única (81,8%) –táboa nº 95–.

Táboa nº 95
Desenvolvemento das actividades extraescolares (%)

	<i>Total</i>	<i>Sesión única</i>	<i>Sesión partida</i>
Con tranquilidade	83,5	81,8	85,9
A présa	11,2	12,6	9,4
NC	5,3	5,7	4,7
Total	100	100	100

A apreciación sobre a presión do tempo nos días que se acode a este tipo de actividades segue a tónica indicada: en conxunto a maioría do alumnado non se sente presionado nunca polo tempo, se ben expresado en maiores porcentaxes entre o alumnado de xornada partida (57,4%) que entre o de única (50,0%).

Táboa nº 96
Agobio do tempo na realización das actividades extraescolares (%)

	<i>Total</i>	<i>Sesión única</i>	<i>Sesión partida</i>
Sempre	3,6	3,1	4,3
Moitas veces	4,1	4,2	4,0
Algunhas veces	34,7	38,0	30,0
Nunca	53,1	50,0	57,4
NC	4,5	4,7	4,3
Total	100	100	100

É preciso lembrar que o 19,1% dos alumnos e alumnas da mostra manifestaron non realizar ningunha actividade extraescolar (14,7% en sesión única; 24,2% en sesión partida). Unha cuestión relevante é sen dúbida a razón ou razóns que explican este feito, toda vez que a posibilidade ou non de participar nas mesmas pode converterse nun claro signo de discriminación para os excluídos.

A táboa nº 97 amosa as porcentaxes de resposta globais e segundo modalidade de xornada escolar á cuestión das **razóns explicativas para non realizar actividades extraescolares**.

Táboa nº 97
Razóns para non realizar actividades extraescolares(%)

Razóns	Total		Sesión única		Sesión partida	
	Colexio	Fóra	Colexio	Fóra	Colexio	Fóra
Non as hai	10,7	10,7	7,1	11,4	13,1	10,1
Non me gustan as que hai	24,3	18,3	17,1	20,0	29,3	17,2
Non son gratuítas	17,2	18,9	24,3	10,0	12,1	25,3
Non me deixan os meus pais	16,6	19,5	14,3	18,6	18,2	20,2
Non teño tempo	27,8	25,4	28,6	20,0	27,3	29,3
Non teño transporte para ir	10,7	19,5	8,6	15,7	12,1	22,2
Outra resposta	5,9	8,3	10,0	10,0	3,0	7,1

Considerados os alumnos no seu conxunto, a razón que aglutina maiores porcentaxes de resposta é *non ter tempo*, sendo a que ocupa a primeira posición en practicamente tódalas columnas da táboa nº 97.

Os motivos que se indican para **non acudir ás actividades no colexio**, ademais da carencia de tempo (27,8%) son, atendendo ás porcentaxes de resposta, non sentirse atraídos pola oferta ou *non gustar* das propostas (24,3%), as limitacións económicas por *non ser gratuítas* (17,2%), o *impedimento dos pais* (16,6%) e finalmente, pero non menos importante, a *carencia de transporte* para desprazarse (10,7%) ou a *inexistencia das mesmas* (10,7%).

Prodúcese unha grande coincidencia na comparación das investigacións realizadas en 1995 e 2002, con diferenzas porcentuais, non obstante, que merecen ser comentadas. Entón era igualmente destacada a *carencia de tempo* para acudir ás actividades na escola, pero con porcentaxes

máis baixas (21,9%) e máis altas para as de fóra (31,3%). *Non gustar as propostas* era naquel momento o motivo máis reiterado (38,8%); as *limitacións económicas* situábanse igualmente no terceiro lugar, e o *impedimento por parte dos pais* en cuarto, se ben en menores proporcións (9,4%)

As razóns máis sinaladas para **non realizar actividades extra escolares fóra da escola** son por este orde: *non dispor de tempo* (25,4%), o *impedimento dos pais* e a *carencia de transporte* (19,5%), as *limitacións económicas* por non ser gratuítas (18,9%) ou o *escaso atractivo* das existentes (18,3%) e, finalmente, a *falta de oferta* (10,7%).

Na investigación de 1995 coincidíase na *carencia de tempo* (31,3%) pero o segundo e terceiro lugar eran ocupados polo *escaso atractivo* da oferta e as *cuestións económicas*. É salientable o feito de que entón só un 3,7% dos nenos e nenas sinalaba a *non dispoñibilidade de transporte* como motivo para non acudir a actividades fóra, fronte a un case 20% na actualidade.

A análise tendo en conta a modalidade de xornada escolar pon de manifesto que o alumnado de sesión única resalta a *carencia de tempo* para acudir ás actividades extraescolares **na escola** (táboa nº 97); xustamente un dos aspectos que debera verse beneficiado. É tamén importante entre os que non fan actividades a porcentaxe dos que sinalan as *limitacións económicas* (24,3%) como causa para non asistir; e, en terceiro lugar, o *non gustar as actividades existentes* (17,1%).

Os motivos aducidos polo alumnado de xornada única para non realizar actividades **fóra da escola**, son en idéntica porcentaxe a *ausencia de tempo* e *non ser do agrado* as existentes (20,0%). En segundo lugar menciónase o *impedimento por parte dos pais* (18,6%) e a *falta de transporte* (15,7%).

Táboa nº 98
Principais motivos para non realizar actividades
no colexio, por xornada

Posto	<i>Sesión única</i>		<i>Sesión partida</i>	
	Motivo	%	motivo	%
1º	Non teño tempo	28,6	Non me gustan as que hai	29,3
2º	Non son gratuítas	24,3	Non teño tempo	27,3
3º	Non me gustan as que hai	17,1	Non me deixan	18,2
4º	Non me deixan	14,3	Non as hai	13,1

Táboa nº 99
Principais motivos para non realizar actividades
fóra do colexio, por xornada

Posto	<i>Sesión única</i>		<i>Sesión partida</i>	
	motivo	%	motivo	%
1º	Non teño tempo	20,0	Non teño tempo	29,3
2º	Non me gustan as que hai	20,0	Non son gratuítas	25,3
3º	Non me deixan	18,6	Non teño transporte	22,2
4º	Non teño transporte	15,7	Non me deixan	20,2

Os nenos e nenas de centros con xornada partida indican como razón máis destacada o *pouco atractivo* das propostas existentes **na escola** (29,3%), se ben a *escaseza de tempo* para realizalas acada valores moi próximos (27,3%). En terceiro lugar indícase o *impedimento dos pais* (18,2%) e en menor proporción as outras razóns.

Polo demais, para este colectivo de nenos e nenas, a non asistencia **fóra da escola** a actividades extraescolares explícase pola *carencia de tempo* (29,3%), pero as *razóns económicas* pasan a ocupar o segundo lugar en importancia (o 25,3%). É notable tamén a porcentaxe de alumnos que sinalan a *non dispoñibilidade de transporte*, como causa para non realizar este tipo de actividades (22,2%).

Na categoría *outra resposta* en ambos tipos de xornada, xa sexa dentro ou fóra do colexio anótase, por escasamente unha ducia de alumnos en total, a razón de *non querer*.

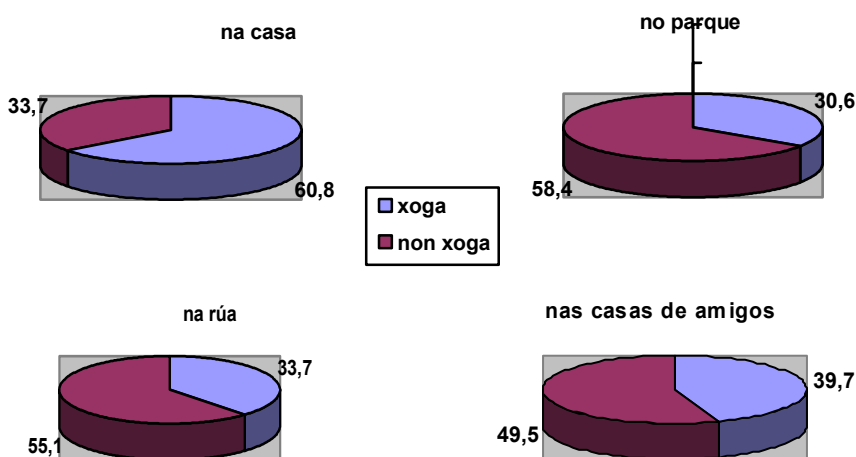
5.5.2. O xogo como práctica cotiá

Na nosa Tese indagamos sobre as posibilidades que as nenas e nenos da mostra teñen para xogar en diferentes espazos, quen son os seus habituais compañeiros no seu desenvolvemento, e canto tempo dedican ó que, sen dúbida, máis lles interesa facer.

Preguntámoslle ás nenas e nenos sobre as posibilidades que teñen ó longo da semana para **xogar nos espazos habitualmente empregados** para este fin: a casa, o parque, as casas de amigos, a rúa. A primeira cuestión destacable nas súas respostas, é a restrición espacial ó ámbito familiar –fundamentalmente a propia casa, e en moita menor medida nas dos amigos–. Pero tamén se pode falar dunha restrición temporal a xulgar polas elevadas porcentaxes con que se indican as categorías *pouco* e *nada*, incluído o propio domicilio onde, como se amosa na gráfica nº 38, un máis que importante 33,7% dos rapaces escasamente pode xogar.

Polo tanto, atendendo ás respostas nas categorías *moito* e *bastante* pódese inferir que ó longo da semana un 60,8% dos nenos e nenas xoga habitualmente na súa casa, un 38,5% nas dos seus amigos, un 36,6% na rúa e un 31,4% no parque.

Gráfica nº 38
Xogo durante a semana en diferentes espazos

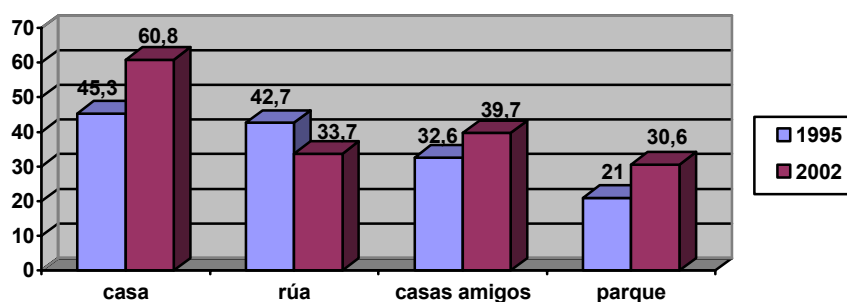


Táboa nº 100
Lugar/espazo de xogo durante a semana (%)

	<i>Moito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>	<i>NC</i>
Na casa	31,5	29,3	27,7	6,0	5,5
No parque	15,3	15,3	24,9	33,5	11,0
Na rúa	17,3	16,4	20,1	35,0	11,2
Nas casas de amigos/as	19,1	20,6	30,4	19,1	10,8
N=884					

Non obstante, segundo se observa na gráfica nº 39, na comparación cos datos obtidos en 1995, obsérvase maior cantidade de nenos xogando nos diversos espazos, excepto na rúa. A casa (45,3%) e a rúa (42,7%) eran entón, en proporcións practicamente similares, os principais escenarios de xogo, sendo menos frecuentes as casas dos amigos (32,6%) e os parques (21,0%). Ademais, as porcentaxes dos que xogaban *pouco* ou *nada* nos diferentes espazos superaban a metade da mostra: 49,8% na casa; 70,2% no parque; 50,5% na rúa; 59,5% nas casas de amigos. Tal vez xogaban menos, pero nunha maior diversidade de espazos.

Gráfica nº 39
Lugares de xogo. Comparación 1995/2002 (%)



Os resultados que obtemos, indicativos dunha progresión no encerro na propia casa incluso como lugar de xogo, coinciden co concepto *casa-fortaleza* fronte os “perigos exteriores” na que reflexiona Tonucci (1997). É optar polo camiño da defensa e atrincheiramento no privado ante os “perigos exteriores”,

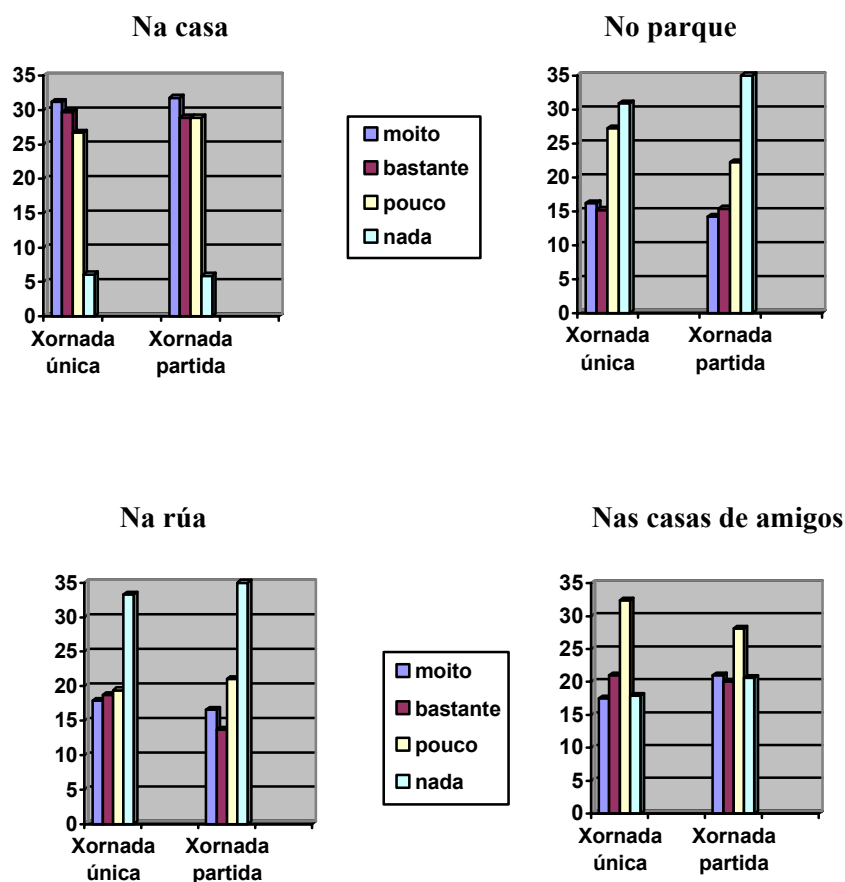
fronte ó camiño da participación social que considera que o problema non é individual e persoal, senón social e político. A opción da defensa e compra supón gorcearse no fogar provistos de todo canto sirva para “*sentirse ben e tranquilos, a solas, incluso durante moito tempo: televisor, vídeo, videoxogos e xoguetes, xoguetes ata dicir basta... é o exasperado encerro no privado*” (ibid: 31). Urra, Clemente e Vidal (2000: 66) falan dun “peche” dos nenos no fogar non só como consecuencia da perda do concepto “rúa” e “barrio” por mor do crecemento das cidades e dos problemas sociais, senón tamén do xurdimento dunha cultura máis individualista na que “*ocuparse dos nenos non ten cabida*”, valorando as posibilidades de realizarse de maneira individual sen a interferencia do nenos.

Esta tendencia incide negativamente nas posibilidades de mobilidade autónoma da infancia que, como indica Tonucci (2004), se atopa condicionada tanto polos perigos reais do contorno, como pola percepción que dos riscos teñen tanto os pais, como os propios nenos, que non solen coincidir. A valoración das capacidades e competencia que dos pequenos fan os pais, inflúe na autonomía e tipo de interacción que estes manteñen co contorno, de xeito que os proxenitores que asocian á súa función comportamentos de tutela, tenden a protexer ós seus fillos sen ter en conta as súas habilidades e a perigosidade real do contorno.

A modalidade de xornada escolar non semella marcar diferenzas á hora de posibilitar a ampliación dos espazos de xogo ó longo da semana. Tanto no caso de dispoñer da tarde sen traballo escolar como no contrario, os resultados son moi semellantes, como se amosa na táboa nº 101, apreciándose só unha lixeira diferenza de arredor de 2-3 puntos nas posicións máis positivas no alumnado de sesión única –6 no caso da rúa–.

Gráfica nº 40

Xogo en diferentes espazos por xornada



Táboa nº 101

Lugar/espazo de xogo durante a semana, por tipo de xornada(%)

	Sesión única					Sesión partida				
	M	B	P	N	NC	M	B	P	N	NC
Na casa	31,2	29,7	26,7	6,1	6,3	31,8	28,9	28,9	5,9	4,5
No parque	16,2	15,2	27,2	30,9	10,5	14,2	15,4	22,2	36,7	11,5
Na rúa	17,9	18,7	19,4	33,3	10,7	16,6	13,7	21,0	36,9	11,8
Nas casas de amigos/as	17,5	21,0	32,4	17,9	11,2	21,0	20,0	28,1	20,6	10,3

M: moito

B: bastante

P: pouco N: nada

NC: Non Contesta

A análise dos espazos de xogo atendendo á zona de residencia amósase na táboa nº 102, onde se suman as porcentaxes dos nenos que sinalan xogar *moito e bastante* en cada un dos lugares.

Entre os de cidade, a casa é o lugar de xogo por excelencia, sen comparación con ningún dos outros, ós que só un terzo dos nenos acode frecuentemente. Non só a penas xogan no exterior, comprensible se temos en conta as dificultades que se presentan os espazos cidadáns para a evolución libre dos cativos, senón que escasamente visitan ou son visitados por amigos. Están relegados como vimos de indicar, ó reduto do fogar, tamén como lugar de expansión. En palabras de Tonucci (2004: 177) evidénciase que “*a liberdade dos nenos penalízase sobre todo na cidade, concretamente no centro e nos barrios antigos, onde o tecido urbano ocasionou unha forte fragmentación, unha rixida separación de funcións, e un aumento do tránsito e do nivel de polución*”.

Os rapaces que viven en vilas amosan maior diversificación espacial e maior dispoñibilidade temporal das oportunidades de xogo. Sendo igualmente a casa particular o principal referente, as casas de amigos son visitadas asiduamente, e indican as maiores porcentaxes de xogo na rúa, o facer do espazo aberto un verdadeiro lugar de xogo. No conxunto, ofrecen a perspectiva máis intensa e variada, como tamén corrobora Tonucci (2004: 177): “*Os pequenos centros constitúen, en cambio, un ambiente mais favorable á autonomía de movemento pola presenza de áreas verdes non estruturadas onde é posible inventar xogos e construír xoguetes con materiais naturais*”.

Os nenos e nenas do medio rural indican as súas casas, e as dos seus amigos como lugar prioritario para o seu divertimento. ¿Por que cando xustamente a rúa, o espazo aberto do seu contexto non parece ofrecer perigo?; probablemente, porque nel faltan compañeiros de xogo. A presión demográfica negativa pode explicar que se busquen ós amigos nas súas casas, seguramente noutro lugar ou na aldea próxima.

Táboa nº 102
Lugar/espazo de xogo durante a semana, segundo zona de residencia. Categorías “moito/bastante” (%)

Lugar de xogo	<i>cidade</i>	<i>vila</i>	<i>rural</i>
Na casa	81,8	61,0	60,7
No parque	31,1	30,5	28,0
Na rúa	30,9	42,6	20,6
Nas casas de amigos/as	34,3	52,1	46,7
N= 884	N= 472	N= 305	N= 107

E, **¿con quen xogan?**, ¿quen comparte con eles estes momentos de diversión e folganza?. A compañía máis habitual, segundo as porcentaxes de resposta nas categorías moito/bastante, é a dos compañeiros (66,5%) e en menor medida os irmáns (45,5%); veciños (33,9%), outros familiares (30,4%) e o xogo en solitario (30,1%) ocuparían por este orde as seguintes posicións. Aparecen moito máis restrinxidas a posibilidade de xogo habitual co pai e sobre todo coa nai (22,4 e 19,8%, respectivamente). Os resultados son moi similares ós obtidos na investigación de 1995, sendo que entón as posibilidades de xogo cos pais eran notablemente inferiores (10,0% e 8,5%, respectivamente). Este efecto é explicable, se temos en conta que a mostra abarcaba os cursos 5º, 6º, 7º e 8º de EXB, e polo tanto parte da mesma eran de idade superior ós nenos e nenas participantes na mostra de 2002.

Táboa nº 103
Compañía no xogo (%)

	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>NC</i>
Co pai	7,7	14,7	28,3	33,5	15,8
Coa nai	6,9	12,9	27,5	38,2	14,5
Cos irmáns	26,3	19,2	16,6	20,0	17,9
Con outros familiares	12,8	17,6	26,4	27,1	16,1
Coa empregada de fogar	2,6	2,4	4,9	57,9	32,2
Cos veciños	16,6	17,3	15,3	35,3	15,5
Con outros compañeiros	41,4	25,1	14,8	9,4	9,3
Con ninguén, xogar só/a	15,7	14,4	21,6	32,9	15,4

M: moito B: bastante P: pouco N: nada NC: Non Contestada

Igual que sucedía co lugar ou espazo en que se desenvolven os xogos, respecto da compañía tampouco se observan diferenzas salientables, en función da modalidade de xornada escolar. En conxunto, como se observa na táboa nº 104, pódese indicar que:

- En ambos casos xogan fundamentalmente con outros compañeiros ou con irmáns; en terceiro lugar, en ambas modalidades, sinálanse os veciños (en maior medida os de sesión partida).
- Xogan pouco cos pais, pero menos os de sesión partida.
- Xogar só non é moi habitual, pero é indicado en maior medida polo alumnado de sesión única.

Táboa nº 104
Compañía no xogo por tipo de xornada (%)

¿con quen xogan?	<i>Sesión única</i>					<i>Sesión partida</i>				
	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>NC</i>	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>NC</i>
Co pai	7,6	15,4	31,6	28,6	16,8	7,8	13,9	24,5	39,1	14,7
Coa nai	6,9	13,7	29,0	35,2	15,2	6,8	12,0	25,7	41,8	13,7
Cos irmáns	23,8	20,6	17,3	18,9	19,4	29,1	17,6	15,9	21,3	16,1
Con outros familiares	10,5	18,1	26,5	26,3	18,6	15,4	17,1	26,2	28,1	13,2
Coa empregada de fogar	2,3	2,5	5,7	56,0	33,5	2,9	2,2	3,9	60,2	30,8
Cos veciños	15,4	16,0	14,5	36,6	17,5	18,1	18,8	16,1	33,8	13,2
Con outros compañeiros	41,1	26,5	14,9	7,2	10,3	41,8	23,4	14,7	12,0	8,1
Con ninguén, xogar só/a	14,3	14,3	22,1	33,1	16,2	17,4	14,4	21,0	32,8	14,4

M: moito

B: bastante

P: pouco

N: nada

NC: non contesta

No que respecta ó **tempo dedicado diariamente ó xogo**, transformamos as respostas numéricas nas categorías horarias que se amosan na táboa nº 105. Nela pódese apreciar que ningunha das opcións destaca notoriamente sobre as outras. En liñas xerais pódese dicir que a mostra divídese en tres partes: case un terzo (28,5%) xoga arredor de unha hora diaria, outro terzo (28,1%) sobre dúas horas, e finalmente a terceira parte restante, a máis numerosa (38,5%), indica tres ou máis horas de xogo por día.

A comparación entre xornadas pon de manifesto que, sen diferenzas significativas entre ambas ($\chi^2_{(4)} = 6,120$; $p > 0,190$. Ver anexo II táboa nº 37), e concentrando ambas modalidades as maiores porcentaxes de resposta nas opcións unha e dúas horas, os alumnos de sesión única sinalan dedicar diariamente ó xogo máis tempo que os de xornada partida: amosan porcentaxes máis baixos nos tempos menores (1-2 horas 54,1%, fronte a 59,4% en partida) e maiores porcentaxes nas opcións de tres ou máis horas (41,5 % fronte a 35,2% de sesión partida).

Táboa nº 105
Número de horas dedicado a xogar cada día por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Unha hora	252	28,5	121	25,5	131	32,0
Dúas horas	248	28,1	136	28,6	112	27,4
Tres horas	154	17,4	88	18,5	66	16,1
Catro horas	94	10,6	57	12,0	37	9,1
Cinco horas ou máis	93	10,5	52	11,0	41	10,0
NC	43	4,9	21	4,4	22	5,4
Total	884	100	475	100	409	100

Globalmente a penas hai diferenza cos tempos de xogo recollidos na investigación de 1995. Entón, un 53,0% da mostra sinalaba dedicar a diario unha ou dúas horas a xogar; nos datos actuais vemos que indican este tempo o 56,6%. Xogaban tres ou máis horas un 40,7% da mostra, fronte o 38,5% da actualidade. Con diferenzas a penas perceptibles, obsérvase unha diminución do tempo de xogo.

¿Como **valoran** os nenos e nenas **a cantidade de tempo para xogar** de que dispoñen?. ¿Considéranos suficiente?. A grande maioría si, como amosa a táboa nº 106, pero a pesares de ser moi similares os valores indicados en ambas modalidades de xornada, aprécianse diferenzas que son ademais estatisticamente significativas ($\chi^2_{(3)} = 16,336$ $p \leq 0,001$. Ver anexo II táboa nº 38).

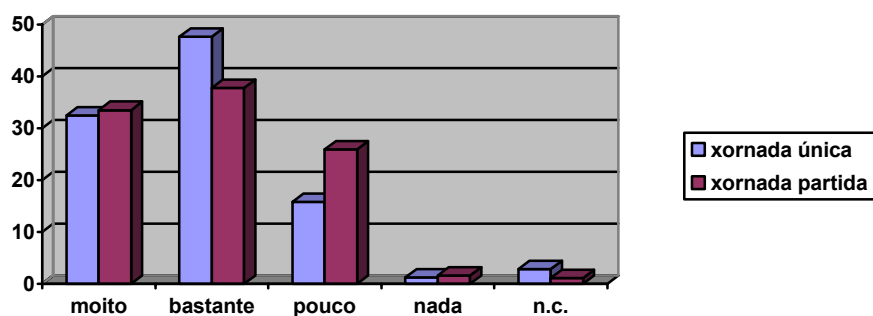
Táboa nº 106
Valoración sobre a dispoñibilidade de tempo para xogar

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Moito	291	32,9	154	32,4	137	33,5
Bastante	380	43,0	226	47,6	154	37,7
Pouco	181	20,5	75	15,8	106	25,9
Ningún	13	1,5	6	1,3	7	1,7
NC	19	2,1	14	2,9	5	1,2
Total	884	100	475	100	409	100

Considerados no seu conxunto vemos que o 75% da mostra valora positivamente o tempo que teñen para o xogo, como indican as porcentaxes das opcións *moito* ou *bastante*; e que é expresada en maior medida polos alumnos de sesión única (80% fronte a 71,2% en partida). Entre estes últimos ademais son máis numerosos –un de cada cinco, fronte a un de cada seis en sesión única– os que pensan que o tempo para o xogo é *pouco* (táboa nº 106 e gráfica nº 41).

Se o tempo dedicado a xogar é como vimos practicamente idéntico, resulta probable que estea incidindo o feito de dispoñer del dunha maneira máis continuada (caso de xornada única) ou estar fraccionado ó longo do día, como sucede no caso dos nenos con xornada lectiva partida.

Gráfica nº 41
Valoración do tempo dispoñible para xogar
por modalidade de xornada



En relación ó xogo, quedaría por coñecer un asunto de primeira magnitude: ¿a que ou con que xogan os nenos e nenas?. Sería de grande interese indagar sobre as actividades con que se entreteñen neste necesario tempo libre, sabedores do papel preponderante que as opcións vinculadas ó sedentarismo e á individualidade –tales como TV, xogos de ordenadores, videoxogos...– teñen entre os pequenos.

Mendoza et al. (1994) no estudio que realizan sobre as condutas relacionadas coa saúde dos escolares españois de 11 a 15 anos, identifican entre as pautas que implican factores de risco as inadecuadas actividades de tempo libre. Sinalan que contemplar a televisión é a principal forma de ocupar o tempo de ocio, cunha media de dúas horas diarias, chegando un 20% dos estudantes ás catro horas. Todo isto sen contar o tempo dedicado ó vídeo, os videoxogos e os xogos de ordenador. Anderson e Wilkins (2000) recollen na presentación do seu libro unha cita de Urie Bronfenbrenner en relación a esta cuestión tan relevante: *“o principal perigo da televisión non reside tanto na conduta que provoca como na que inhibe”*.

5.5.3. A televisión, unha rutina ineludible

Na nosa Tese centramos a indagación arredor da televisión nos seguintes aspectos: frecuencia da súa contemplación, banda horaria habitual, tempo en horas dedicado a ver TV durante a semana e o fin de semana, e programas vistos habitualmente.

A **frecuencia** é diaria na maioría do alumnado da mostra (66,9%) como se aprecia na táboa nº 107, e sen diferenzas significativas en función de modalidade de xornada ($\chi^2_{(3)} = 3,848$; $p > 0,278$. Ver anexo II táboa nº 39). Entre os de sesión partida ven diariamente a televisión un 69,7% dos nenos, porcentaxe que ascende a un 71,1% no ámbito urbano (ver gráficas nº 42, 43, 44). Entre os de sesión única ven TV a diario o 64,4%, porcentaxe que descende ó 43,9% no grupo de ámbito rural; de feito neste caso, a porcentaxe é moi similar ós que indican ver a televisión só algúns días á semana (41,5%), resultado que discrepa da tendencia indicada nos datos obtidos polo Consello de L’Audiovisual de Catalunya (2003), expostos noutro capítulo deste traballo.

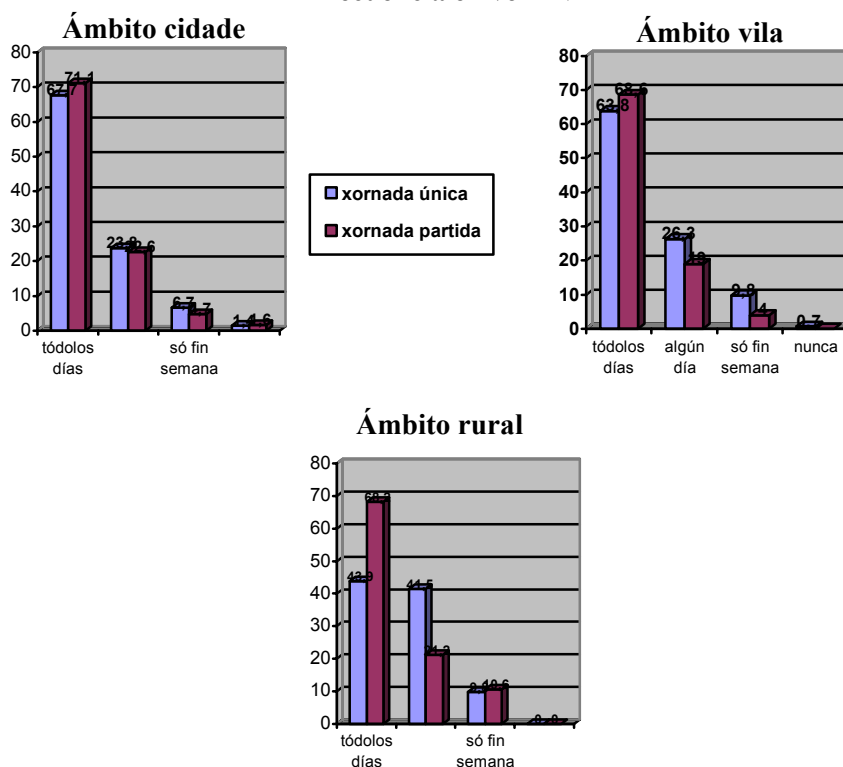
É practicamente anecdótica a porcentaxe de rapaces que sinalan que non ven a televisión nunca (1,2%) ou só na fin de semana (7,2%), sen a penas diverxencia en función da modalidade de xornada escolar. Neste caso obsérvanse diferenzas en relación á zona de residencia, xa que a medida que nos afastamos das cidades increméntase o número de nenos que só ve TV na fin de semana: 5,9% nas cidades; 8,2% nas vilas; 10,3% no rural.

Táboa nº 107
Frecuencia con que ven a televisión por modalidade de xornada (%)

Frecuencia	<i>N</i>	%	<i>Sesión única</i>	%	<i>Sesión partida</i>	%
Tódolos días	591	66,9	306	64,4	285	69,7
Algúns días da semana	210	23,8	124	26,1	86	21,0
Só na fin de semana	64	7,2	33	6,9	31	7,6
Nunca	11	1,2	7	1,5	4	1,0
NC	8	0,9	5	1,1	3	0,7
Total	884	100	475	100	409	100

A pesares das elevadas porcentaxes que ven a televisión tódolos días, estas eran superiores na investigación realizada en 1995. Entón un 73,8% dos nenos e nenas sinalaba esta situación, e eran incluso menos (4,2%) os que riscaban a opción de vela só na fin de semana.

Gráfica nº 42
Frecuencia en ver TV



Tódalas **fraxas horarias** parecen propicias –e aínda peor, posibles– para ver a televisión, xa sexa ó longo da semana, cando múltiples obrigas e actividades ocupan ós nenos e nenas, como durante a fin de semana. A táboa nº 108 amosa que non sendo *a mañá* –lembros que ver TV se indica como actividade realizada antes de saír para o colexio–, banda horaria que experimenta un notable incremento na fin de semana, no resto das fraccións diarias as diferenzas non se corresponden o que cabe esperar de días laborables e días de asueto. Na gráfica nº 42 apréciase esta cuestión; nela amósanse as porcentaxes correspondentes a cada banda horaria, sumando nas opcións *só semana* e *só fin de semana* as respostas dos nenos e nenas que ven TV en ámbalas dúas ocasións.

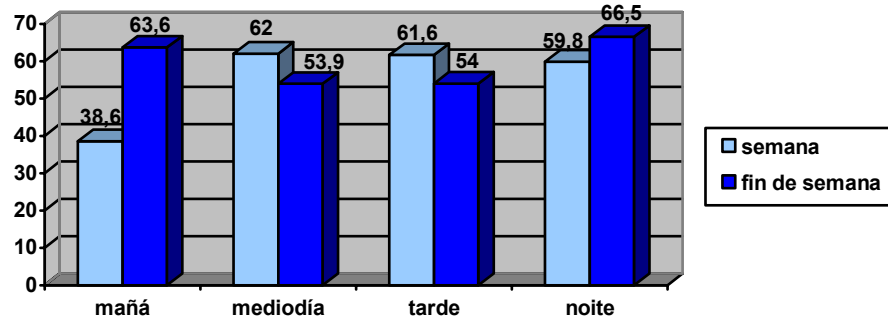
No horario nocturno, trala cea, case un 60% dos nenos ve habitualmente a televisión, franxa que nin polo horario xa que deberían estar

durmindo –lembros os atrasos no sono mencionados–, nin polo contido da programación –dirixida neses momentos ó público adulto e dunha calidade máis que dubidosa–, debería formar parte dos hábitos de rapaces de Educación Primaria. Estes datos corroboran, e son incluso superiores, ós atopados noutro estudos, como os efectuados por Muñoz e Pedrero (1996: 124) que indican que a maioría da mostra concéntrase na televisión na franxa horaria nocturna entre as 8 e as 11, “cando –polo menos en teoría– emítense programas específicos para adultos. Esta tendencia é máis acusada no medio rural que nos de urbano cunha diferenza do 11%”. Ou os de Urra, Clemente e Vidal (2000: 57) que aportan os resultados dun traballo arredor de contidos violentos en diferentes franxas horarias e observan con nenos de entre 4 e 12 anos, como o 50% da mostra ven televisión os días entre semanas –exceptuando vacacións– entre as 10 e a 1 da madrugada, nas seguintes proporcións: un 30% de 10 a 11 da noite; un 15% de 11 a 12 e un 5% de 12 a 1 da madrugada.

Táboa nº 108
Banda horaria na que se ve a televisión (%)

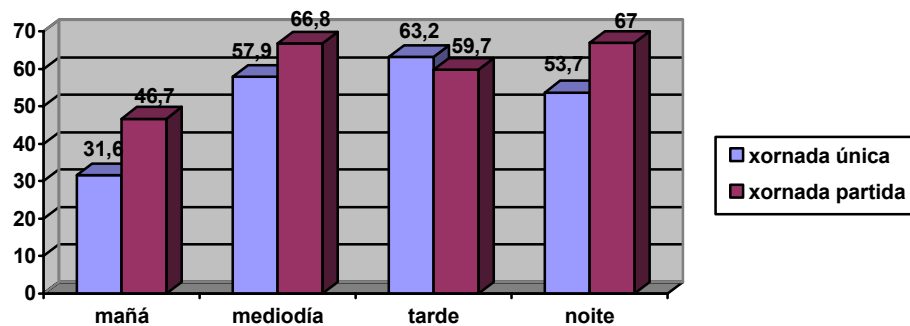
Banda horaria	<i>Só pola semana</i>	<i>Só fin de semana</i>	<i>Semana e fin semana</i>	<i>N/C</i>
Pola mañá	10,9	40,6	27,7	20,8
Ó mediodía	26,2	18,1	35,8	19,9
Pola tarde	26,4	18,8	35,2	19,7
Despois de cear	15,6	22,3	44,2	17,9

Gráfica nº 43
Banda horaria en que se ve TV, na semana/fin de semana (%)



Sendo preocupante o elevado número global de nenos que ve a TV a calquera hora do día, e especialmente na de noite (*prime time* para a industria audiovisual), observamos que os nenos e nenas de sesión partida, indican en porcentaxes superiores que os de única ver TV en practicamente tódalas franxas horarias e notoriamente na da noite (53,7% sesión única, 67,0% sesión partida).

Gráfica nº 44
Banda horaria en que se ve TV pola semana, por modalidade de xornada (%)



Táboa nº 109**Banda horaria na que se ve a televisión, por modalidade de xornada (%)**

Banda horaria	<i>Sesión única</i>				<i>Sesión partida</i>			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Pola mañá	7,4	42,7	24,2	25,7	14,9	38,1	31,8	15,2
Ó mediodía	22,1	15,6	35,8	26,5	31,1	21,0	35,7	12,2
Pola tarde	25,5	15,8	37,7	21,0	27,4	22,2	32,3	18,1
Despois de cear	10,3	22,7	43,4	23,6	21,8	21,8	45,2	11,2

1: pola semana

2: fin de semana

3: semana e fin de semana

4: NC

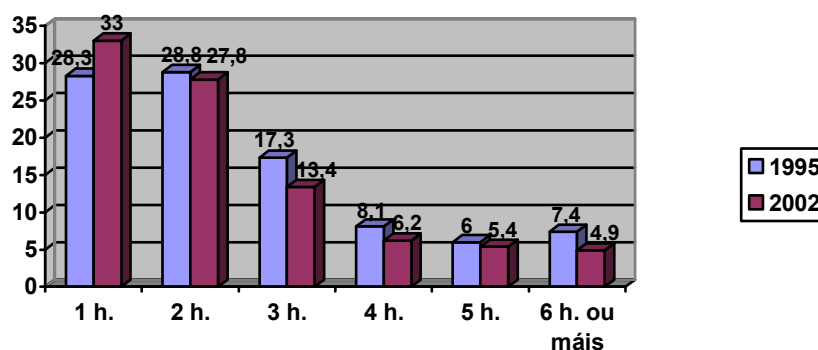
O número de horas diario que dedican a ver televisión durante a semana, é de entre 1 e 2 na maioría dos casos (60,8%), pero arredor dun 13,0% manifesta que acostuma ver TV por espazo de 3 horas cada día, e un 16,0% máis de tres horas. En ambos casos, observamos maior porcentaxe entre o alumnado de sesión partida, pero sen que as diferenzas en función da modalidade de xornada cheguen a ser significativas ($\chi^2_{(5)} = 5,814$; $p > 0,325$. Ver anexo II táboa nº 40).

Táboa nº 110**Número de horas ó día dedicado a ver televisión pola semana**

Nº de horas	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión Única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Unha hora	292	33,0	156	32,8	136	33,3
Dúas horas	246	27,8	135	28,4	111	27,1
Tres horas	118	13,4	59	12,4	59	14,4
Catro horas	55	6,2	32	6,7	23	5,6
Cinco horas	48	5,4	24	5,1	24	5,9
Seis horas ou máis	43	4,9	16	3,4	27	6,6
NC	82	9,3	53	11,2	29	7,1
Total	884	100	475	100	409	100

Comparando os resultados cos obtidos na investigación de 1995 (gráfica nº 45) obsérvase un lixeiro descenso nas horas que pasa diante da pantalla. Entón tamén a maioría (52,9%) dedicaba entre 1 e 2 horas a ver TV, pero eran máis elevados as porcentaxes en tódalas opcións de máis horario.

Gráfica nº 45
Número de horas diarias de televisión.
Comparación 1995-2002 (%)



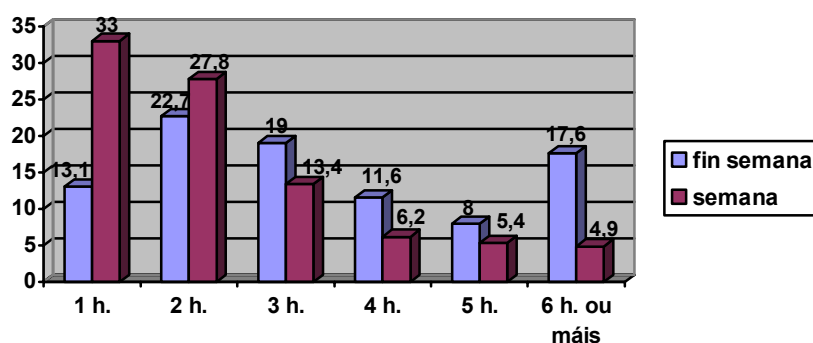
Na fin de semana increméntase notoriamente o tempo dedicado á TV, seguindo a tendencia sinalada noutros estudos, que revelan unha maior exposición canto máis se incrementa o tempo libre dos nenos e nenas (García Galera, 2000; Urra, Clemente e Vidal, 2000, Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2003). Descende notablemente a porcentaxe dos que sinalan 1 hora por día (do 33,0% ó 13,1%), e elévase ata un 37,2% a proporción de nenos que permanecen por espazo de máis de 3 horas diarias diante da pantalla, sen que neste caso a modalidade de xornada escolar marque diferenzas (ver táboa nº 111 e gráfica nº 46).

Por outra parte, no cuestionario chegan a anotar horarios que incluso superan as 10 horas/día, e que recollemos englobados na opción 7 e máis horas. Parecera que esta é a única ou sen dúbida principal ocupación dun considerable número de nenos nos días semanais de descanso.

Táboa nº 111
Número de horas ó día dedicado a ver televisión na fin de semana, por
modalidade de xornada (%)

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Unha hora	116	13,1	70	14,7	46	11,2
Dúas horas	201	22,7	108	22,7	93	22,7
Tres horas	168	19,0	95	20,0	73	17,9
Catro horas	102	11,6	49	10,3	53	13,0
Cinco horas	71	8,0	32	6,7	39	9,5
Seis horas	59	6,7	36	7,6	23	5,6
Sete horas ou máis	96	10,9	44	9,3	52	12,7
NC	71	8,0	41	8,7	30	7,4
Total	884	100	475	100	409	100

Gráfica nº 46
Número de horas diarias de TV.
Comparación semana/fin de semana (%)



Na investigación de 1995 constatábase igualmente un incremento máis que salientable no tempo dedicado a ver TV na fin de semana. Sinalaban un período de tempo de unha hora só o 8,2%, dúas horas o 20,8%, tres horas o 19,8% e máis de tres horas o 44,7%.

Os datos obtidos por nós a este respecto indican unha menor exposición á pantalla, tanto durante a semana como no fin de semana, que os recollidos por García Galera (2000) no seu estudio con nenos madrileños de

entre 8 e 12 anos e que se amosan comparativamente na táboa (nº 112) que segue:

Táboa nº 112
Número de horas dedicadas a ver televisión.
Comparación cos resultados de García Galera (2000) (%)

Horas	Madrid		Galicia	
	semana	Fin semana	semana	Fin semana
1-2	55,9	28,3	60,8	38,5
3-4	25,7	34,3	19,6	30,6
5-6	9,3	19,3	10,3	14,7
7 ou máis	3,1	11,4		10,9

Observamos que na mostra de nenos galegos as porcentaxes son maiores nos intervalos de menos horario televisivo, e menores nos de maior exposicións.

E resta preguntarse, ¿que ven os nenos durante eses longos períodos que permanecen fisicamente inactivos, aprisionados nas imaxes que parecen hipnotizalos?. Sabemos que non hai unha **programación** axeitada ás súas necesidades e capacidades durante todo o tempo que din ver TV. A penas se emiten programas infantís, como indicamos, nin probablemente a calidade de moitos dos así denominados responde ás súas necesidades.

Os pequenos fan un consumo de programas de adultos sen distinción do que está especificamente destinado a eles e o que se dirixe a un público maduro. Así se constata por diferentes autores (Muñoz e Pedrero, 1996; Tonucci, 1997; Urra, Clemente e Vidal, 2000, Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2003), e así o corrobóramos no noso Traballo.

Se están diante da pantalla en horas que non cabería pensar, verán todo o que se lle poña por diante, con toda a crueza e violencia que a información e os espectáculos presentan; son “*uns espectadores adultos máis, a case tódolos efectos*” (Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2003: 31). Nesta mesma apreciación insisten Urra, Clemente e Vidal (2000) ó sinalar que a televisión borra toda liña divisoria entre o neno e o adulto, recibindo ambos exactamente as mesmas mensaxes. Evidentemente os programadores de televisión non pasan

por alto este neno-adulto televidente, de maneira que inclúen en calquera tipo de programa, anuncios e elementos especialmente dirixidos a nenos e nenas. Isto levou a falar da “infantilización” da programación xeral da televisión, pero que realmente debера entenderse como o “*aderezamento con certos contidos infantís dunha programación destinada especificamente a un público adulto*” (Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2003:31).

Os programas que os nenos da mostra da nosa Tese indicaron ver habitualmente, foron categorizados segundo a clasificación que se amosa na táboa 113, onde aparecen ordenados de maior a menor porcentaxe de resposta. Eles anotaron denominacións concretas no cuestionario que foron asimiladas á categoría xeral na que poderían encadrarse.

A primeira evidencia ratifica que os nenos e nenas da mostra ven todo; é dicir, calquera tipo de programas emitidos en TV independentemente do seu contido e horario de emisión: xunto cos debuxos animados indícanse “reality-shows”, informativos, telenovelas, concursos, películas... todo pasa –poderíamos dicir perigosamente– ante os ollos e as mentes dos pequenos.

Cabe pensar, polo tanto, que familiarmente non se exerce un labor de educación e control no consumo televisivo.

Táboa nº 113
Tipo de programas visto habitualmente

Tipo de programa	Nº respostas N= 1609	% sobre respostas	% sobre mostra N= 884
Debuxos animados	486	30,2	55,0
Series/Telecomedias	366	22,8	41,4
Películas	160	9,9	18,1
Programas/Clubs infantís	127	7,9	14,4
Programas musicais	119	7,4	13,5
Deportes	77	4,8	8,7
Concursos	69	4,3	7,8
Reality-shows	57	3,5	6,5
Telenovelas	56	3,5	6,3
Programas humor	25	1,6	2,8
Informativos	21	1,3	2,4
Variedades (Galas...)	18	1,1	2,0
Documentais	15	0,9	1,7
Magazines (sobremesa/tarde)	13	0,8	1,5

Como se observa os debuxos animados son os programas máis vistos, resultado similar ó obtido por García Galera (2000), quen indica que estes son ademais o tipo de emisión que provoca unha maior redución das súas interaccións sociais, ó deixalos como hipnotizados, impedíndolle realizar ningunha outra actividade. En principio debera parecer alentador que polo menos, os nosos nenos-adultos televidentes se decanten principalmente por un tipo de proposta que cabe pensar destinada a eles, e ás súas necesidades e capacidades. Cómpren sen embargo certas matizacións ó respecto: unha en relación ó contido violento, do que non están exentos, e outra sobre a escaseza de produción propia que leva a continuar o labor de inmersión cultural e estrañamento da nosa realidade, que tradicionalmente caracteriza ó contorno audiovisual, e particularmente á televisión.

A violencia non é allea, como sinalabamos, a este tipo de emisión. Urra, Clemente e Vidal (2000) en diferentes traballos arredor desta cuestión encontran que a maioría dos debuxos animados posúen nalgún momento manifestacións de violencia. Aínda máis, ocuparían o segundo lugar nunha clasificación de programas en función de contidos violentos, precedidos das películas e coas teleseries en terceira posición. Xusto os tres tipos de programas máis vistos polas nenas e nenos da nosa mostra. A violencia máis extrema desde o punto de vista cualitativo, maniféstase nos debuxos da tarde. Sole ser física, sen corresponderse con ningún tipo de explicacións, frecuentemente como mera diversión. Ademais da física, noutras ocasións a agresividade posúe un carácter simbólico; nestes casos a trama argumental fundaméntase en elementos como o egoísmo, envexa, ensañamento no sufrimento psíquico do outro... Desta tipoloxía sinalan os autores como mostra prototípica á serie *Los Simpson*, precisamente a que acapara máis seguidores na mostra da nosa Tese. Serie máis que dubidosamente infantil e moi americano-cultural, que por outra parte está prohibido emitir en banda horaria infantil, en gran número de países.

A segunda matización ten que ver coa dependencia cultural respecto doutros contextos sociais, que non representa ningunha novidade no cotiá da nosa vida, e que debemos fundamentalmente ós efectos da socialización que os medios de comunicación nos veñen proporcionando desde o nacemento. Pero, tal e como se presenta o panorama da produción propia, debe considerarse que

estamos no acertado. De outra maneira dificilmente podería entenderse que a produción nacional de animación represente o 6,6% do total da emisión no conxunto de cadeas de televisión; un 7,7% tendo en conta as coproducións internacionais. Consecuentemente, un 92,3% dos debuxos animados emitidos, son de produción estranxeira. Concretamente un 44,1% da industria norteamericana e un 23,1% da xaponesa. O propio Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2003) que ofrece estes datos, alerta de como a deficitaria relación do discurso televisivo co contexto cultural inmediato, e a inmersión forzosa nun imaxinario global sen connotacións de cercanía, ten que ter consecuencias que se apreciarán no carácter dos nenos e na personalidade dos adultos, na súa identidade e na súa maneira de apreciar ou valorar o que os rodea.

O segundo lugar nas preferencias dos nenos e nenas da mostra do noso traballo, ocúpano as series e/ou telecomedias que, como se observa, son sinaladas polo 41,4% da mostra. Cómpre indicar que do total de respostas nesta categoría, 80 (21,9%) fan referencia a series que se emiten pola mañá ou a mediodía; 44 (12,0%) son series ou telecomedias de tarde, e 242 (66,1%) comezan pasadas as 22:00 horas e cunha duración por termo medio de 90 minutos. É dicir, o 27,4% dos nenos e nenas sinalan ver a TV, polo menos algún día á semana, en horarios nos que non só claramente deberían estar durmindo, senón que o contido dos programas –sen entrar en valoración da calidade das producións– está dirixido ó público adulto.

A moita distancia dos debuxos animados e teleseries se atopan o resto de programas nas preferencias das nenas e nenos da mostra, de xeito que en ningún caso son anotados polo 20%; de feito só superan o 10%, e por este orde, as películas, os Programas/Clubs Infantís, e os Programas Musicais (referencia case exclusiva a Operación Triunfo).

Cabe comentar o escaso seguimento –excepto debuxos animados– da oferta televisiva especialmente programada para estas idades, como é o caso dos Programas ou Clubs Infantís que só sinala o 14,4% da mostra.

Os resultados de 1995 indicaban que entón, igualmente toda a oferta televisiva –independentemente de horarios de emisión e contidos– era posible para os nenos; igualmente as series/telecomedias e debuxos animados –estes últimos en menor medida que na actualidade– acaparaban os primeiros postos

nas preferencias (47,8% e 25,7% respectivamente). En terceiro lugar indicábanse os concursos (14,8%) e en cuarto películas (13,8%). Os programas infantís estaban moi afastados dos lugares preferentes sendo só sinalados polo 7,3% dos nenos e nenas. Lembremos que a mostra entón estaba composta en parte por nenos de maior idade que os desta Tese, o que pode explicar este feito.

Ofrecemos de seguido un cadro comparativo (nº 16) dos tipos de programas máis vistos polos nenos e nenas en 1995 e 2002.

Cadro nº 16
Comparación dos tipos de programas televisivos

1995		2002	
Series/Telecomedias	47,8	Debuxos animados	55,0
Debuxos animados	25,7	Series/Telecomedias	41,4
Concursos	14,3	Películas	18,1
Películas	13,8	Programas/Clubs infantís	14,4
Deportes	9,5	Programas musicais	13,5
Reality-shows	7,5	Deportes	8,7

5.5.4. Outras actividades no tempo libre

Preguntámonos tamén que outras actividades desenvolven os nenos e nenas ó longo da semana, ademais de asistir a un centro escolar, realizar actividades extraescolares, facer os deberes, acudir ou non a clases particulares, xogar e, por suposto, ver televisión. As respostas indican que non son moitos os nenos e nenas que desenvolven algunha outra actividade de carácter social e/ou cultural. As maiores frecuencias de resposta agrúpanse na valoración *pouco* para tódalas propostas, excepto unha –saír con amigos–, e que o conxunto das opcións *pouco* e *nada* reúne sempre máis da metade da mostra.

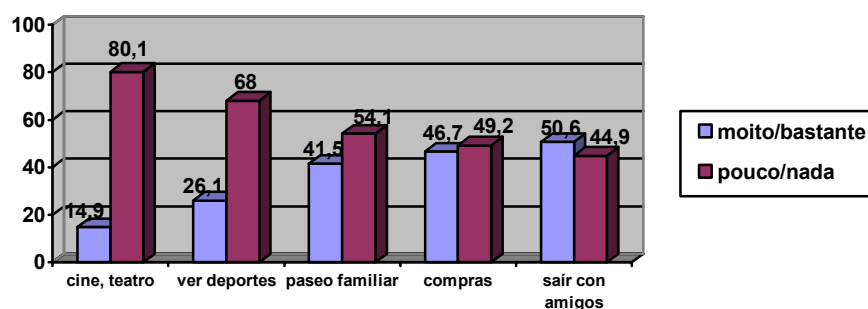
Táboa nº 114
Realización ó longo da semana de diversas actividades (%)

	<i>M</i>	<i>B</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>NC</i>
Ir ó cine, teatro, concertos	5,2	9,7	42,2	37,9	5,0
Ir ver deportes	12,4	13,7	26,3	41,7	5,9
Ir de paseo coa familia	16,5	25,0	37,1	17,0	4,4
Ir de compras	19,0	27,7	37,8	11,4	4,1
Saír cos amigos/as	27,5	23,1	26,9	18,0	4,5
Outras respostas	7,0	3,3	1,4	3,8	84,5

M: moitas veces B: bastantes veces P: poucas veces N: nunca NC: Non Contestada

Como amosa a táboa nº 114, e recolle reagrupando categorías a gráfica nº 47, as actividades máis sinaladas son *saír con amigos* (anotada pola metade da mostra), *ir de compras* (46,7%), e en menor medida *pasear coa familia* (41,5%).

Gráfica nº 47
Outras actividades ó longo da semana (%)



A situación era semellante segundo os resultados da investigación de 1995: só un 11,9% indicaba asistir ó cine/teatro/concertos, un 28,7% ía ver deportes e –con notable diferenza respecto da investigación actual– só un 29,9% ía de paseo coa familia. As opcións máis remarcadas eran ir de compras (44,1%) e mesmo en maiores proporcións que na actualidade, as saídas cos amigos/as (56,8%).

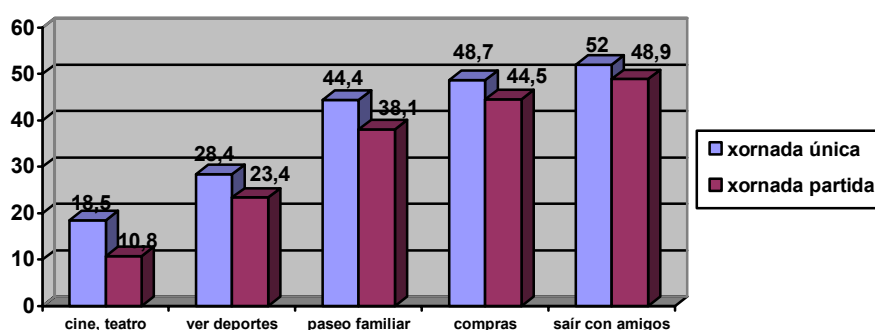
Táboa nº 115
Realización ó longo da semana de diversas actividades,
por modalidade de xornada(%)

Actividades	Sesión única					Sesión partida				
	M	B	P	N	NC	M	B	P	N	NC
Ir ó cine, teatro, concertos	5,9	12,6	45,3	30,9	5,3	4,4	6,4	38,6	46,0	4,6
Ir ver deportes	12,2	16,2	24,9	40,4	6,3	12,7	10,7	27,9	43,3	5,4
Ir de paseo coa familia	17,5	26,9	36,8	13,7	5,1	15,4	22,7	37,4	20,8	3,7
Ir de compras	19,4	29,3	36,8	9,9	4,6	18,6	25,9	38,9	13,2	3,4
Saír cos amigos/as	26,9	25,1	27,4	14,9	5,7	28,1	20,8	26,4	21,5	3,2
Outras respostas	8,2	3,2	1,7	3,8	83,1	5,6	3,4	1,0	3,9	86,1

M: moitas veces B: bastantes veces P: poucas veces N: nunca NC: non contesta

Esta valoración global pódese facer extensible á análise en función das dúas modalidades de xornada, como se amosa na táboa nº 115, pero apreciamos sen embargo algunha diferenza: sendo a tónica xeral de escaseza, o alumnado de sesión única amosa porcentaxes lixeiramente superiores (arredor de catro puntos) na participación en tódalas propostas da táboa. Cabe tamén facer mención do compoñente de influencia que teñen as condicións socioeconómicas e culturais das familias neste tipo de actividade; na descrición das características familiares do alumnado da mostra xa se sinalou a tendencia socioeconómica lixeiramente superior entre as do alumnado de sesión única.

Gráfica nº 48
Outras actividades ó longo da semana por modalidade de xornada.
Categorías “moito/bastante” (%)



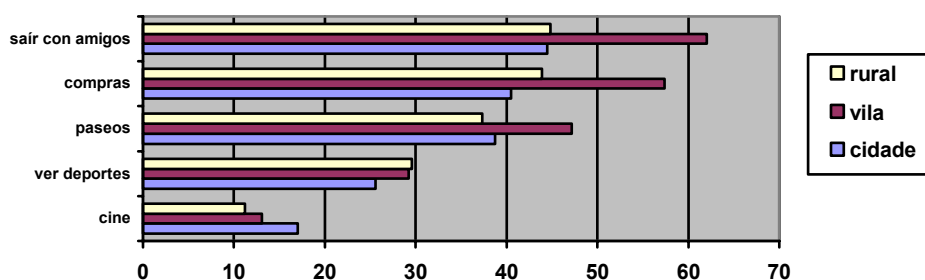
Indicar finalmente que a categoría *outras respostas* é a penas relevante como se pode observar nas porcentaxes amosadas; *facen deporte* é a anotación que suxire unha trintena de nenos en xornada única e *xogar* arredor dunha vintena de xornada partida.

A zona de residencia vense considerando unha variable moi significativa na vida das persoas en relación ás posibilidades e dispoñibilidade de infraestruturas, equipamentos, ofertas, e mesmo tradición ou cultura para a realización e desenvolvemento persoal. Enténdese nesta perspectiva que as zonas urbanas polas súas características ofertan maiores e mellores condicións de partida para este tipo de iniciativas, e xustamente as zonas máis rurais, as que menos.

Pois ben, os resultados que obtemos arredor desta cuestión, en función do lugar onde están situados os centros escolares, contradí o presuposto sinalado, por canto os nenos das vilas –ver gráfica nº 49– son os que amosan maior nivel de actividade no conxunto das propostas indicadas no cuestionario, e ademais de forma destacada. A maiores, a penas se constatan diferenzas entre os nenos e nenas de zona urbana e zona rural, agás na proposta *ir ó cine, teatro, concertos* (moitas/bastantes veces o 17,0% fronte ó 11,2% do rural), e sen dúbida en menor proporción da inicialmente esperable.

En boa lóxica, a cuestión dos tempos, dos horarios, dos ritmos de vida, aparece unha vez máis como a trama onde se van tecendo os feitos, actividades, acontecementos da vida cotiá de nenos e adultos, por riba do nivel de dispoñibilidade material de medios, equipamentos e infraestruturas...

Gráfica nº 49
Outras actividades ó longo da semana por zonas.
Categorías “moito/bastante” (%)



Na valoración cruzada entre ámbito xeográfico e modalidade de xornada (táboa nº 116) ratifícanse as tendencias apuntadas de escasa participación, na que non obstante destácanse os alumnos de vila, e nos tres ámbitos e para a maioría das propostas, o alumnado de xornada única sobre o de xornada partida.

Táboa nº 116
Realización ó longo da semana de diversas actividades,
segundo tipo de xornada. Categorías “moitas veces/bastantes veces” (%)

Actividades	cidade		vila		rural	
	x. única	x. partida	x. única	x. partida	x. única	x. partida
Ir ó cine, teatro, concertos	20,5	11,5	15,2	11,2	17,1	7,5
Ir ver deportes	24,4	27,4	36,2	22,2	26,9	15,2
Ir de paseo coa familia	41,5	34,7	51,4	43,1	39,0	36,4
Ir de compras	43,7	35,8	59,2	55,5	43,9	43,9
Saír cos amigos/as	48,6	38,4	62,5	61,5	36,6	50,0

Capítulo 6. A organización e uso do tempo na vida escolar

Analízanse neste apartado aqueles aspectos da organización escolar máis directamente vinculados ó factor tempo –horarios de entrada e saída, pausas establecidas–, así como a percepción que o alumnado ten do desenvolvemento de diversas actividades en función da dispoñibilidade temporal: posibilidade para o desenvolvemento de actividades de tipo académico, de interacción e relación –con compañeiros, amigos e profesorado–, e aquelas outras que denominamos de participación e colaboración na vida do centro; agrupamos neste último tipo as que teñen que ver coa construción conxunta do concepto de escola, o incremento da cohesión dos seus compoñentes, as ocasións para o lecer e divertimento, etc.

6.1. Horarios de entrada e saída da escola

A primeira observación que anotamos ó analizar os resultados, é unha gran variabilidade nos horarios de entrada e saída dos centros escolares, que amosa a diversidade e adaptación ás necesidades dos centros, do profesorado, dos transportes escolares...

Non poderíamos, neste caso, empregar a uniformidade horaria como elemento de crítica, para falar dunha organización escolar rixida e pouco atenta ás necesidades específicas dos centros, toda vez que na mostra do noso traballo atopamos que 11 centros de modalidade única teñen catro horarios diferentes de entrada (táboa nº 117) e cinco de saída (táboa nº 120). Igualmente en xornada partida constátase que nos 10 centros da mostra existen catro horarios diferentes de entrada e outros tantos de saída. Aínda máis: non hai dous centros entre os 21 estudados que coincidan en ambos momentos. Máis adiante volveremos sobre este tema.

6.1.1. Horarios de entrada pola mañá

No conxunto dos 21 centros da mostra rexístrase ata 1 hora e 40 minutos de diferenza na hora de entrada pola mañá. A máis temperán é a das 8:30 horas e a máis tardía ás 10:10. Con todo, os horarios máis frecuentes de comezo da actividade escolar son as 9:30 horas, como sinalan o 37,4% dos alumnos, e as 9:00 horas que sinala unha porcentaxe do 33,4%. As 9:30 é horario de coincidencia no comezo entre varios centros de xornada escolar de sesión única e partida.

Táboa nº 117
Hora de entrada pola mañá

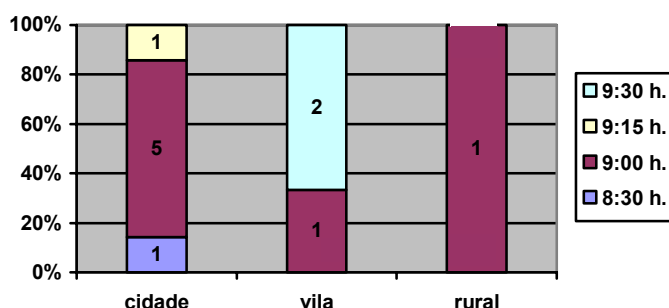
Hora	Alumnos	%
As 8:30 horas	28	3,2
As 9:00 horas	295	33,4
As 9:15 horas	32	3,6
As 9:20 horas	35	4,0
As 9:30 horas	331	37,4
As 10:00 horas	83	9,4
As 10:10 horas	80	9,0
Total	884	100

Nos centros de sesión única a hora de entrada máis xeneralizada é a das 9:00 horas; isto sucede en 7 centros dos que 5 localízanse en cidades. Tan só un centro, tamén urbano, comeza a súa xornada con anterioridade, concretamente ás 8:30 horas. Con todo, arredor de unha cuarta parte do alumnado da mostra desta modalidade de xornada, inicia o traballo escolar ás 9:30 horas; asisten, en concreto, a dous centros situados en vilas.

Táboa nº 117
Hora de entrada pola mañá. Centros con xornada única

Hora de entrada	Centros	Alumnos	%
As 8:30 horas	1	28	5,9
As 9:00 horas	7	295	62,1
As 9:15 horas	1	32	6,7
As 9:30 horas	2	120	25,3
Total	11	475	100

Gráfica nº 50
Hora de entrada en centros de xornada única
por zonas



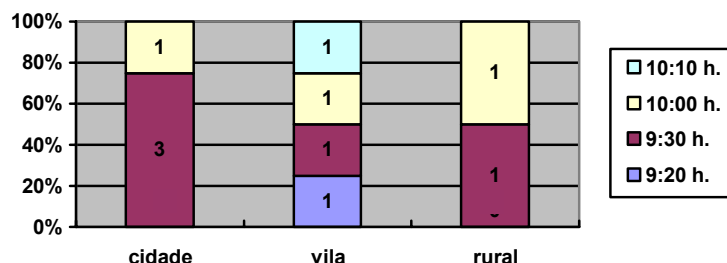
A hora máis tardía dos centros en modalidade única –as 9:30 h.– é xustamente a adoptada máis comunmente nos de xornada partida para iniciar o traballo escolar (ver táboa nº 118) fundamentalmente entre os centros urbanos desta modalidade (tres de catro); como se pode observar, só un centro da mostra comeza dez minutos antes desta hora e arredor do 40% do alumnado entran na escola ás 10:00 ou 10:10 horas.

Nas vilas amósase maior variabilidade, mantendo cada un dos catro centros da mostra un horario de entrada diferente; o mesmo sucede nos dous centros rurais: nun éntrase ás 9:30 e noutro ás 10:00 horas.

Táboa nº 118
Hora de entrada pola mañá. Centros con xornada partida

Hora de entrada	Centros	Alumnos	%
Ás 9:20 horas	1	35	8,5
Ás 9:30 horas	5	211	51,6
Ás 10:00 horas	2	83	20,3
Ás 10:10 horas	2	80	19,6
Total	10	409	100

Gráfica nº 51
Hora de entrada en centros de xornada partida
por zonas



6.1.2. Horarios de saída pola mañá

Como sucedía na hora de entrada, a de saída tamén presenta considerables variacións, de xeito que existen nove horarios diferentes nos 21 centros, como se amosa na táboa nº 119.

A hora máis temperán para saír son as 12:45 horas e a máis tardía as 14:30; existe, pois, unha diferenza de 1 hora e 45 minutos entre ambos momentos, tendo en conta que os que saen antes son os que tamén entraron máis tarde. En liñas xerais obsérvanse tres franxas principais que aglutinan arredor do 60% do alumnado en proporcións similares: ás 13:00 horas, ás 14:00 horas e as 14:30 horas.

Táboa nº 119
Hora de saída pola mañá

Hora de saída	Alumnos	%
As 12:45 horas	85	9,6
As 13 horas	212	24,0
As 13:30 horas	68	7,7
As 13:35 horas	44	4,9
As 13:40 horas	43	4,9
As 14:00 horas	198	22,4
As 14:10 horas	28	3,2
As 14:15 horas	32	3,6
As 14:30 horas	174	19,7
Total	884	100

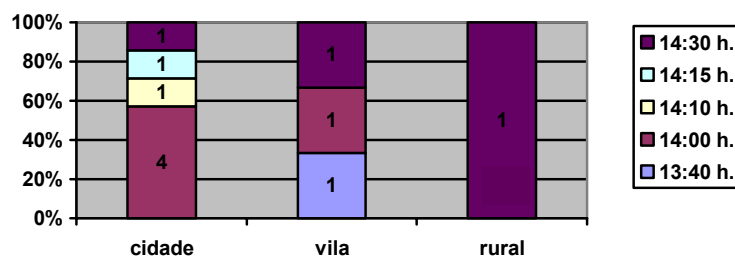
Nos centros de xornada única rexístrase unha polarización en dúas horas de saída: ás 14:00 –maioría dos centros– e ás 14:30 horas; son estes os momentos de saída para o 78,3% do alumnado. Só nun centro desta modalidade sáese antes; trátase dun caso peculiar respecto do que acostuman ser as propostas de horario en centros con xornada única, dado que inclúe dúas tardes á semana con horario de 15:30 a 17:30 horas.

Táboa nº 120
Hora de saída pola mañá, con xornada única

Hora de saída	Centros	Alumnos	%
Ás 13:40 horas	1	43	9,1*
Ás 14:00 horas	5	198	41,7
Ás 14:10 horas	1	28	5,9
Ás 14:15 horas	1	32	6,7
Ás 14:30 horas	3	174	36,6
Total	11	475	100

* Centro de xornada única con dous días de clase pola tarde en horario de 15:30 a 17:30 horas

Gráfica nº 52
Hora de saída en centros de xornada única por zonas

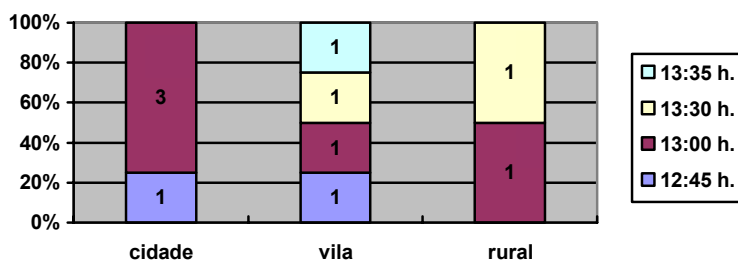


Algo máis da metade dos alumnos e alumnas de xornada partida (51,8%) saen ás 13:00 horas, horario mantido pola maioría dos centros nesta modalidade. A hora máis temperán son as 12:45 horas e a máis tardía as 13:35.

Táboa nº 121
Hora de saída pola mañá, con xornada partida

Hora de saída	Centros	Alumnos	%
Ás 12:45 horas	2	85	20,8
Ás 13:00 horas	5	212	51,8
Ás 13:30 horas	2	68	16,6
Ás 13:35 horas	1	44	10,8
Total	10	409	100

Gráfica nº 53
Hora de saída en centros de xornada partida por zonas



6.1.3. Horarios de entrada e saída pola tarde nos centros de xornada partida

Como se observa na táboa nº 122 o horario máis frecuente de entrada trala pausa de mediodía, e no que coinciden a gran maioría dos centros, é o das 15:30 horas. O horario de saída sen embargo rexistra novamente variacións, de xeito que entre os 10 centros indícanse cinco horarios distintos, cunha diferenza de unha hora entre o máis temperán e o máis tardío (16:30-17:30 horas). Con todo, as saídas ás 17:30, 17:10 e 17:00 horas son, por ese orde, as máis reiteradas, acollendo entre as tres ó 79,2% do alumnado.

Táboa nº 122
Horario de entrada e saída pola tarde, en centros con xornada partida

Entrada				Saída			
Hora	Centros	Alumnos	%	Hora	Centros	Alumnos	%
14:45 h.	1	38	9,3	16:30 h.	1	38	9,3
15:00 h.	1	34	8,3	17:00 h.	2	84	20,5
15:30 h.	8	337	82,4	17:10 h.	3	103	25,2
Total	10	409	100	17:15 h.	1	47	11,5
				17:30 h.	3	137	33,5
				Total	10	409	100

6.1.4. A variabilidade horaria nas entradas e saídas

Os once centros de xornada lectiva de sesión única participantes neste estudo, comezan e rematan diariamente o traballo escolar segundo os seguintes horarios:

- 1 centro entra ás 8:30 e sae ás 14:10 horas (titularidade privada).
- 5 centros entran ás 9:00 e saen ás 14:00 horas (titularidade pública).
- 2 centros entran ás 9:00 e saen ás 14:30 (titularidade privada).
- 1 centro entra ás 9:15 e sae ás 14:15 (titularidade privada).
- 1 centro entra ás 9:30 e sae ás 14:30 horas (titularidade pública).
- 1 centro entra ás 9:30 e sae ás 13:40. Dous días con horario de tarde de 15:30 a 17:30 h. (titularidade pública).

A táboa que segue (nº 123) amosa a especificación para cada un dos centros desta modalidade.

Táboa nº 123
Distribución horaria da entrada, recreos e saída, en centros con xornada única

<i>Centro</i>	<i>Entrada</i>	<i>Hora 1º recreo</i>	<i>Hora 2º recreo</i>	<i>Saída</i>	<i>Titularidade</i>
1	9:00	11:45-12:10		14:00	Pública
2	8:30	10:10-10:30	12:10-12:30	14:10	Privada
3	9:30	12:15-12:45		14:30	Pública
4 (*)	9:30	11:30-12:00		13:40	Pública
5	9:15	11:55-12:25		14:15	Privada
6	9:00	11:50-12:20		14:00	Pública
7	9:00	11:45-12:15		14:00	Pública
8	9:00	11:30-12:00		14:00	Pública
9	9:00	10:40-10:55	12:35-12:50	14:30	Privada
10	9:00	12:00-12:30		14:00	Pública
11	9:00	10:50-11:20	13:10-13:30	14:30	Privada

* Centro que ten dous días de clase pola tarde de 15:30 a 17:30 horas.

O resumo global dos horarios de entrada e saída nos dez centros con xornada partida, concrétase nas seguinte relación:

a) Horario de mañá:

- 1 centro entra ás 9:20 e sae ás 13:00 horas.
- 2 centros entran ás 9:30 e saen ás 12:45 horas.
- 2 centros entran ás 9:30 e saen ás 13:00 horas (un de titularidade privada).
- 1 centro entra ás 9:30 e sae ás 13:30 horas.
- 2 centros entran ás 10:00 e saen ás 13:00 horas.
- 1 centro entra ás 10:10 e sae ás 13:30 horas.
- 1 centro entra ás 10:10 e sae ás 13:35 horas.

b) Horario de tarde:

- 1 centro entra ás 14:45 e sae ás 16:30.
- 1 centro entra ás 15:00 e sae ás 17:00 horas.
- 8 centros entran ás 15:30 con diferenzas na hora de saída.
 - 1 sae ás 17:00 horas.
 - 3 saen ás 17:10 horas.
 - 1 sae ás 17:15 horas.
 - 3 saen ás 17:30 horas.

Constátase nesta modalidade unha gran variabilidade horaria, de xeito que non hai dous centros na mostra que coincidan exactamente nos horarios de entrada e saída. Ratifícase a adaptación dos horarios ás necesidades e/ou circunstancias específicas de cada centro, aspecto que está lonxe da reiterada “uniformidade” horaria nos centros de xornada partida. A táboa nº 124 recolle os horarios dos dez centros desta modalidade incluídos na mostra.

Táboa nº 124
Distribución horaria da entrada, recreos e saída, en centros
con xornada partida

<i>Centro</i>	<i>Mañá</i>			<i>Tarde</i>		<i>Titularidade</i>
	<i>Entrada</i>	<i>Hora recreo</i>	<i>Saída</i>	<i>Entrada</i>	<i>Saída</i>	
1	9:30	11:30-11:50	12:45	14:45	16:30	Pública
2	10:10	12:00-12:30	13:30	15:30	17:10	Pública
3	9:20	11:00-11:20	13:00	15:30	17:10	Pública
4	10:10	11:50-12:10	13:35	15:30	17:30	Pública
5	9:30	11:25-11:45	12:45	15:30	17:15	Pública
6	9:30	11:30-12:00	13:00	15:30	17:00	Pública
7	10:00	11:45-12:15	13:00	15:30	17:30	Pública
8	9:30	12:00-12:30	13:30	15:30	17:10	Pública
9	9:30	11:30-12:00	13:00	15:30	17:30	Privada
10	10:00	11:40-12:10	13:00	15:00	17:00	Pública

Como se observa, entre a xornada da mañá e a da tarde transcorren como mínimo 1 hora e 55 minutos (centro nº 4), repartíndose por igual o número dos que manteñen un intervalo de 2 horas (centros nº 1, 2, 8 e 10) e de 2:30 horas (centros nº 3, 6, 7, 9); un centro, o número 5, amplía este lapso a 2 horas e 45 minutos.

Obsérvase igualmente, a tendencia a alongar o período da mañá e reducir o da tarde; de feito, só catro dos centros analizados teñen dúas horas completas de clase pola tarde (nº 4, 7, 9, 10); dous centros teñen 1 hora e 45 minutos (nº 1, 5); tres centros 1 hora e 40 minutos (nº 2, 3, 8) e un centro 1 hora e 30 minutos (nº 6).

6.2. Os recreos como “tempo libre”

As pausas na actividade escolar, os recreos, concibidos como un tempo para o lecer e o xogo, para o descanso da actividade intelectual, para inxerir alimentos que permitan repoñer forzas e poder continuar cun axeitado nivel de rendemento, son momentos imprescindibles que deben estar perfectamente planificados e inseridos no conxunto da xornada escolar. Planificación tanto do momento ou momentos idóneos no conxunto da actividade global, canto da duración mínima e máxima que deba corresponderlles. Polo que respecta á determinación do momento idóneo, deben conxugarse diferentes variables: os horarios de entrada e saída, as diferentes idades dos nenos e nenas, a distribución e tipo de materias escolares, os índices ponoxénicos das diversas actividades, o decaemento de capacidade atencional e/ou rendemento... No tocante á duración, debe velarse porque estes intervalos permitan, efectivamente, repoñer forzas física e psiquicamente, sen quedar escaso nin dilatarse excesivamente para non dificultar o retorno á concentración e rendemento no traballo académico.

Son un conxunto de consideracións que denotarían a toma de conciencia do valor do tempo libre infantil, e a potenciación dun uso de calidade do mesmo; serían indicadores de que se aprecia que *“a verdadeira integración escolar non se produce so nas catro paredes da aula, senón que en grande medida se produce*

durante os recreos e tempos libres”(Cuenca, 2000: 303). Este punto de vista implica respecto dos recreos:

- Asumir as necesidades e expectativas dos nenos neses momentos.
- Ofrecerlles ideas novas.
- Estudar os recursos necesarios.
- Darlle a importancia vital que para eles teñen.

Pois ben, na planificación e duración dos recreos, non se observan grandes diferenzas en función da modalidade de xornada, a pesar da que existe na distribución do traballo escolar ó longo do día. A maioría dos centros participantes na investigación teñen un só recreo que comeza , na maioría dos casos, ás 11:15 ou ás 11:45 horas (táboa nº 125).

Non se observa neste punto diferenza respecto da investigación de 1995 onde se constata a existencia dun só recreo de 30 minutos que en liñas xerais comezaba ás 11:45 horas.

Táboa nº 125
Hora de comezo do primeiro recreo pola mañá

Comezo do recreo	<i>Sesión única</i>	%	<i>Sesión partida</i>	%
Entre 10:30 e 10:45	68	14,3	0	--
Entre 10:46 e 11:00	55	11,6	35	8,6
Entre 11:01 e 11:15	17	3,6	0	--
Entre 11:16 e 11:30	72	15,2	178	43,5
Entre 11:31 e 11:45	94	19,8	83	20,3
Entre 11:46 e 12:00	109	22,9	110	26,9
Entre 12:01 e 12:15	58	12,2	0	--
NC	2	0,4	3	0,7
Total	475	100	409	100

Táboa nº 126
Hora de inicio do segundo recreo pola mañá, en xornada única

Comezo do 2º recreo	Centros	N	%
Entre 11:30 e 11:45	1	41	33,1
Entre 12:00 e 12:15	1	27	21,8
Despois das 12:30	1	55	44,3
NC	--	1	0,8
Total	3	124	100

Entre os centros de sesión única, só tres ofrecen dous recreos ó longo da mañá, o que se traduce en que só un 26,3% do alumnado desta modalidade horaria dispón de dous momentos de lecer e desconexión da actividade escolar; os tres centros son de titularidade privada e computan un tempo global de descanso de 30, 40 e 50 minutos. O resto, ten un só descanso cunha duración por termo medio de 30 minutos nunha xornada de como mínimo 5 horas (táboa nº 123). É esta unha situación similar á do alumnado de centros de sesión partida coa diferenza de que, neste caso, a xornada matinal é por termo xeral de 3 horas (táboa nº 124).

En xornada partida, tódolos centros analizados ofrecen un só recreo que se sitúa na sesión matinal, cunha duración de 30 minutos en seis dos centros da mostra e de 20 minutos nos catro restantes.

Táboa nº 127
Duración do primeiro recreo pola mañá

	Centros	Sesión única	%	Centros	Sesión partida	%
15 minutos	1	42	8,8	--	--	--
20 minutos	1	27	5,7	4	162	39,6
25 minutos	1	40	8,4	1	48	11,7
30 minutos	8	358	75,4	5	193	47,2
NC	--	8	1,7	--	6	1,5
Total	11	475	100	10	409	100

Táboa nº 128
Duración do segundo recreo pola mañá en xornada única

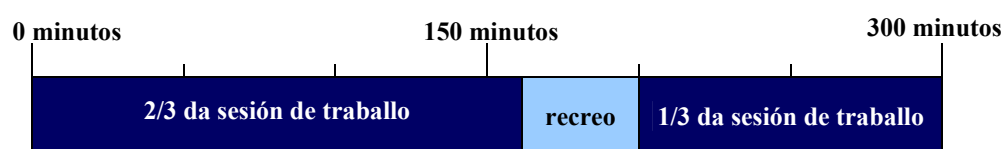
	<i>Centros</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
15 minutos	1	41	33,1
20 minutos	2	82	66,1
NC	--	1	0,8
Total	3	124	100

En relación á hora de comezo obsérvase –en consonancia co que sucedía nos horarios de entrada e saída– unha gran variación. Nos once centros de sesión única sinálanse sete horarios diferentes. Os de xornada partida, aínda que tamén con diverxencias, presentan máis uniformidade, comezando o recreo para case a metade do alumnado (43,5%) entre as 11:15 e as 11:30 horas (táboa nº 125).

É interesante, ademais, analizar a distribución dos tempos de actividade e descanso ó longo da xornada escolar.

Na maioría dos centros con un só recreo –sesións única e partida– séguese en liñas xerais o esquema “dous terzos da sesión de traballo-pausa-un terzo da sesión de traballo”:

Gráfica nº 54
Distribución actividade/descanso na xornada escolar.
Centros con un só recreo



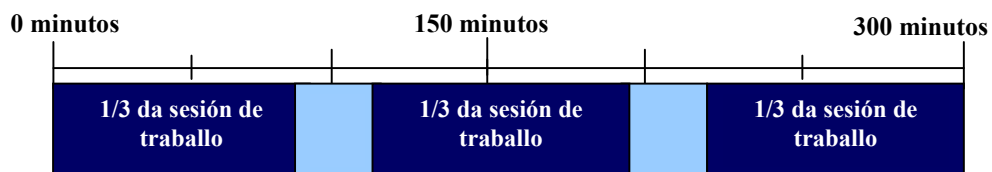
Nos centros de xornada única, como se aprecia na táboa nº 129, a saída ó recreo prodúcese despois de un mínimo de 2 horas de traballo ou un máximo de 3,

sendo o máis común unha sesión de traballo previa de arredor de 2 horas e 45 minutos.

O esquema nos centros de sesión partida é similar, só que neste caso a saída ó recreo prodúcese tras un tempo mínimo de 1 h. 30 m. de traballo e un máximo de 2 h., é dicir o período de traballo mínimo en xornada única; o termo medio neste caso sitúase arredor de 1 h. e 45 minutos –unha hora menos que na outra modalidade–.

Caso diferente é o dos tres centros –todos de titularidade privada– que intercalan dous recreos na xornada única matinal. En dous deles, como se pode apreciar na gráfica nº 55, repártese o traballo escolar en tres fases idénticas de 1 h. e 40 m., con intervalos de descanso de 20 minutos de recreo.

Gráfica nº 55
Distribución actividade/descanso na xornada escolar
Centros con dous recreos



Táboa nº 129

Distribución dos recreos na xornada escolar de sesión única

<i>Centro</i>	<i>Tempo transcorrido entre...</i>		
	<i>Entrada-1º recreo</i>	<i>1º recreo-2º recreo</i>	<i>Único ou 2º recreo-saída</i>
1	2 h. 45 m.		1 h.50 m.
2	1 h. 40 m.	1 h. 40 m.	1 h. 40 m.
3	2 h. 45 m.		1 h. 45 m.
4	2 h.		1 h. 40 m.
5	2 h. 40 m.		1 h. 50 m.
6	2 h. 50 m.		1 h. 40 m.
7	2 h. 45 m.		1 h. 45 m.
8	2 h. 30 m.		2 h.
9	1 h. 40 m.	1 h. 40 m.	1 h. 40 m.
10	3 h.		1 h. 30 m.
11	1 h. 50 m.	1 h. 50 m.	1 h.

Táboa nº 130

Distribución dos recreos na xornada escolar de sesión partida

<i>Centro</i>	<i>Tempo transcorrido entre...</i>		
	<i>Entrada-recreo</i>	<i>Recreo-saída</i>	<i>Tempo total</i>
1	2 h.	55 m.	3 h. 15 m.
2	1 h. 50 m.	1 h.	3 h. 20 m.
3	1 h. 40 m.	1 h. 40 m.	3 h. 40 m.
4	1 h. 40 m.	1 h. 25 m.	3 h. 25 m.
5	1 h. 55 m.	1 h.	3 h. 15 m.
6	2 h.	1 h.	3 h. 30 m.
7	1 h. 45 m.	45 m.	3 h.
8	1 h. 30 m.	1 h.	4 h.
9	2 h.	1 h.	3 h. 30 m.
10	1 h. 40 m.	50 m.	3 h.

Á vista dos datos obsérvase que os centros privados de sesión única ofrecen unha distribución máis racional dos tempos de actividade e descanso que

se intercalan en secuencias temporais similares, ou acumulando máis tempo de traballo nas dúas primeiras sesións, e alixeirando o último período matinal.

Complementando as consideracións feitas arredor dos tempos de recreo e a súa situación ó longo da xornada escolar, engadimos a valoración sobre o feito de **poder realmente disfrutalo na súa totalidade**, é dicir, de dispoñer enteiramente o tempo previsto para o lecer e descanso.

Como se recolle na táboa nº 131 só dous de cada dez nenos da mostra indican non saír nunca tarde ó recreo, e mais da metade ve algunhas veces diminuída a dispoñibilidade de tempo para o descanso, xogo e relacións. Sendo que un 16,5% indica as respostas máis negativas –quedar sempre ou moitas veces sen recreo–, supón non obstante esta porcentaxe unha mellora respecto de 1995, onde unha cuarta parte da mostra manifestaba esta situación.

Non obstante, a observación das respostas segundo a modalidade de xornada escolar aporta unha visión máis matizada con diferenzas significativas entre ambas ($\chi^2_{(3)} = 38,767$; $p \leq 0,0001$. Ver anexo táboa X): as respostas máis negativas son sinaladas en maior medida polo alumnado dos centros con sesión única –categorías *sempre*, e especialmente *algunhas veces* cunha porcentaxe que supera en 17 puntos porcentuais ós de sesión partida–, que ademais sinalan en menor medida –15 puntos por debaixo– a que sería situación óptima: *non saír nunca tarde*.

Táboa nº 131
¿Sáese tarde ó recreo?

	<i>N</i>	%	<i>Sesión única</i>	%	<i>Sesión partida</i>	%
Sempre	45	5,1	28	5,9	17	4,2
Moitas veces	101	11,4	45	9,5	56	13,7
Algunhas veces	536	60,6	325	68,4	211	51,6
Nunca	191	21,6	69	14,5	122	29,8
NC	11	1,3	8	1,7	3	0,7
Total	884	100	475	100	409	100

En conclusión, o alumnado de sesión única ten con respecto ós de partida unha xornada de traballo matinal máis prolongada (2 horas por termo medio), o mesmo tempo de recreo (arredor de 30 minutos) e ven diminuído este tempo de folganza e desafogo con maior frecuencia.

As causas que anotan os alumnos para saír tarde ó descanso son moi similares en ambos tipos de xornada, aludindo arredor do 60% do alumnado de cada modalidade a cuestións relativas á *falta de tempo para rematar o traballo escolar*, xa sexa por parte do profesor ou profesora ou por parte do alumnado. Algunhas respostas son:

- *Porque non nos dá tempo a rematar o traballo.*
- *Porque ten que acabar de explicar o profesor/a.*
- *Porque temos que traballar, temos que estudar.*
- *Porque non dá tempo a corrixir.*
- *Porque temos que poñer ó día os cadernos.*
- *Porque temos que poñer os deberes.*

Parece non chegar o horario escolar para rematar ou realizar axeitadamente as tarefas académicas.

A segunda causa apuntada, aínda que en menor medida, é o cumprimento de castigos (*portarnos mal...*). Outras indicacións máis puntuais son: *non se dar conta do timbre, a causa da chuvia, preparar festivais/excursións...*

Unha posibilidade extrema viría representada polo feito de xa non saír tarde, senón **quedar sen recreo**. Pois ben, esta eventualidade pasa a ser algo máis que unha posibilidade, toda vez que cerca do 50% do alumnado afirma que sucede algunha vez, sen diferenzas en función de modalidade de xornada (táboa nº 132). Entre as causas para que isto suceda sinálanse o *cumprimento de castigos*, fundamentalmente por *portarse mal* (34,3% en xornada única; 30,3% en xornada

partida), pero tamén por *non levar feitos os deberes* ou *non saber a lección*. A segunda causa indicada aínda que en moita menor medida (arredor dun 10% en ambas modalidades) é *rematar explicacións/tarefas, corrixir exercicios...*

Outras causas apuntadas aínda que de xeito ocasional son: *preparar festivais/actuacións, a chuvia, axudar a ordenar a clase*.

Táboa nº 132
Ocasións nas que os alumnos quedan sen recreo

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Sempre	4	0,5	--	--	4	1,0
Moitas veces	17	1,9	10	2,1	7	1,7
Algunhas veces	417	47,2	220	46,3	197	48,2
Nunca	427	48,3	232	48,9	195	47,7
NC	19	2,1	13	2,7	6	1,4
Total	884	100	475	100	409	100

6.3. Tempo real de traballo na aula

Unha cuestión controvertida nos debates da xornada é a do tempo efectivo para a aprendizaxe na escola; é dicir, a cantidade real de tempo de que dispoñen diariamente os alumnos e alumnas para traballar na aula ou noutros espazos escolares. Teoricamente debería ser o mesmo, pero tamén é certo que se teñen presentado dúbidas ó respecto (Fernández Enguita, 2001 b).

Coa intención de aproximarnos a este debate realizamos unha estimación do “tempo real de traballo en aula” nos centros participantes no estudio, en función dos horarios naquel momento vixentes. Facemos notar que a estimación realízase a partir dos horarios de entrada e saída, e pausas de recreo establecidas, polo que non se contabilizan os “tempos mortos” e “tempos de transición” (entrada e saída do centro e da aula, cambio de actividades dentro da aula...) que en boa lóxica contribuirían a precisar con maior exactitude a estimación indicada.

O “tempo real” para o traballo en aula, que se pode observar na última columna das táboas nº 133 e 134, calculouse descontando do tempo transcorrido entre a entrada e a saída, o destinado ó recreo ou recreos.

Táboa nº 133
Estimación do “tempo real en aula” en centros de xornada única

<i>Centro</i>	<i>Titularidade</i>	<i>Hora de entrada</i>	<i>Hora de saída</i>	<i>1º recreo</i>	<i>2º recreo</i>	<i>Estimación de “tempo real na aula”</i>
1	Pública	9:00	14:00	25’		4 h.35 m.
2	Privada	8:30	14:10	20’	20’	5 h.
3	Pública	9:30	14:30	30’		4 h.30 m.
4	Pública	9:30	13:40	30’		4 h 48 m.*
5	Privada	9:15	14:15	30’		4 h.30 m.
6	Pública	9:00	14:00	30’		4 h.30 m.
7	Pública	9:00	14:00	30’		4 h.30 m.
8	Pública	9:00	14:00	30’		4 h.30 m.
9	Privada	9:00	14:30	15’	15’	5 h.
10	Pública	9:00	14:00	30’		4 h. 30 m.
11	Privada	9:00	14:30	30’	20’	4 h. 40 m.

(*) mantén horario de tarde dous día á semana en horario de 15:30 – 17:30 polo que o cómputo serían 4h.48 m./día

Na maioría dos centros con modalidade escolar de sesión única obtemos un cálculo de 4 horas e 30 minutos para o traballo escolar en aula, pertencendo todos á rede pública; só dous desta titularidade superan o cómputo indicado: un en 5 e outro en 18 minutos. Os centros privados con este tipo de xornada amosan maior dispoñibilidade horaria. Dos catro desta submostra, só un presenta o “tempo real” xeneralizado entre os públicos; dos tres restantes, un computa 10 minutos máis, e os outros dous 30.

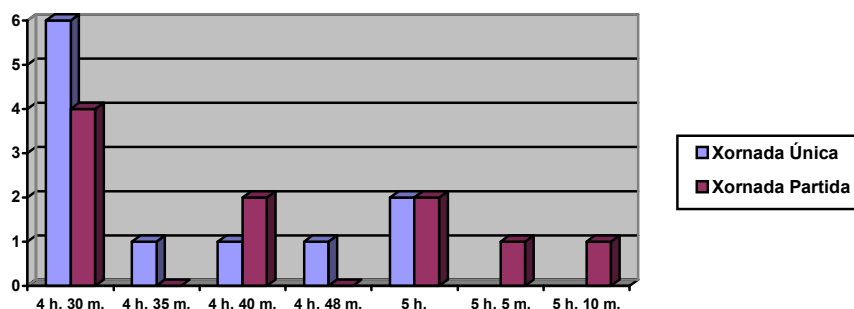
Os centros con xornada escolar de sesión partida amosan unha tendencia que supera a dispoñibilidade diaria dos de sesión única. Dos dez centros estudados, seis computan un tempo superior ó da maioría dos de xornada única (táboa nº 134), sendo ademais todos, excepto un, de titularidade pública.

Táboa nº 134
Estimación do “tempo real en aula” en centros de xornada partida

Centro	Titularidade	Mañá			Tarde		Estimación de “tempo real na aula”
		Entrada	Saída	Recreo	Entrada	Saída	
1	Pública	9:30	12:45	20'	14:45	16:30	4h 40m
2	Pública	10:10	13:30	30'	15:30	17:10	4h 30m
3	Pública	9:20	13:00	20'	15:30	17:10	5h
4	Pública	10:10	13:35	20'	15:30	17:30	5h 5m
5	Pública	9:30	12:45	20'	15:30	17:15	4h 40m
6	Pública	9:30	13:00	30'	15:30	17:00	4h 30m
7	Pública	10:00	13:00	30'	15:30	17:30	4h 30m
8	Pública	9:30	13:30	30'	15:30	17:10	5h 10m
9	Privada	9:30	13:00	30'	15:30	17:30	5 h
10	Pública	10:00	13:00	30'	15:00	17:00	4h 30m

Polo tanto, os centros de sesión partida en liñas xerais ofrecen máis “tempo real” dispoñible para o traballo escolar que os de xornada única –ver gráfica nº 56– con diferenzas que oscilan entre os dez e os trinta minutos por día. Se facemos unha proxección destes cálculos a semanas, meses e curso escolar, obteríamos unha diferenza cuantitativa nos tempos de escolarización entre unha e outra modalidade de xornada que moi ben poderíamos relacionar coa xeración de discriminacións nos procesos educativos nelas desenvolvidos.

Gráfica nº 56
“Tempo real en aula” por modalidade de xornada



E isto, como sinalabamos, facendo un cómputo específico en función de horarios definidos, sen valorar outros “tempos mortos” que efectivamente se introducen na dinámica escolar por mor de necesidades apreciadas no alumnado, e probablemente tamén no propio profesorado. Fernández Enguita (2001b: 85) sinala como a maior concentración das actividades lectivas require a introdución de descansos de dereito ou de feito, constatadas por observadores externos, e que recolle nas palabras dun director dun centro con horario concentrado: *“Cando tiñamos xornada de mañá e tarde os profesores eramos máis escrupulosos en saír dunha clase e meterse noutra, e agora vemos necesario deixar un intervalo [de cinco minutos, porque a cousa vai a máis presión. Porque respire un pouco o alumno. Antes insistíamos moito máis en que non saísen ó corredor e tal, entón agora digamos que lles deixamos un pouco, que desafoguen un pouco”*. De ter en conta estes descansos non contabilizados, incrementárase de feito a redución horaria xa constatada nos centros de sesión única. Convén recordar a este respecto, a relación entre tempo dedicado á aprendizaxe e resultados, aínda que nestes interveñan moitas outras variables. A presión horaria pode, sen dúbida, influír no desenvolvemento das actividades docentes e incrementar o nivel de deberes, de non dispoñer de tempo suficiente na xornada escolar. Vemos noutros apartados como os alumnos de xornada única a pesar de indicar ter deberes con menor periodicidade que os de partida, deben investir máis tempo que estes na súa realización, e consideran en maior medida que son moitos. Tamén, como se ven de sinalar, indican en maior porcentaxe a redución do tempo de recreo por non poder rematar as actividades académicas (rematar o traballo, explicar o profesor...).

6.4. A dispoñibilidade de tempo na escola para a realización de diversas actividades

Analízase de seguido a valoración que os alumnos e alumnas fan do **tempo á súa disposición na escola** para realizar diferentes tipos de actividades que podemos clasificar en tres grandes apartados: as especificamente académicas, as relacionais e as de lecer e participación na vida do centro.

6.4.1. As actividades académicas

O alumnado da mostra indica dispoñer, en liñas xerais, de bastante tempo para realizar a maioría das actividades académicas sobre as que se lle pide opinión no cuestionario, e que en boa parte están relacionadas co manexo persoal do tempo dispoñible. Na táboa nº 135 ofrécense os resultados en cada unha das categorías de valoración establecidas e tamén reagrupadas nos conceptos *con tempo* (*moito e bastante*) e *sen tempo* (*pouco e nada*).

Táboa nº 135
Tempo dispoñible para actividades académicas. Totais (%)

Actividades	<i>Datos globais</i>					<i>Con tempo</i>	<i>Sen tempo</i>	<i>NC</i>
	<i>Moito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>	<i>NC</i>			
Traballar con tranquilidade	24,5	51,4	20,7	2,5	0,9	75,9	23,2	0,9
Organizar o meu propio traballo	21,9	43,3	25,0	7,3	2,5	65,2	32,3	2,5
Facer deberes	24,7	27,5	26,6	18,0	3,2	52,2	44,6	3,2
Preparar exames	27,5	31,7	27,7	10,6	2,5	59,2	38,3	2,5
Facer traballos en grupo	17,0	27,0	41,6	11,2	3,2	44,0	52,8	3,2
Pensar	38,7	37,8	18,8	2,6	2,1	76,5	21,4	2,1
Preguntar dúbidas	34,8	35,5	22,5	4,3	2,8	70,3	26,9	2,8
Discutir sobre diferentes temas	17,1	27,1	34,2	18,4	3,2	44,2	52,6	3,2
Ir á biblioteca cando o preciso	13,7	20,1	30,9	30,9	4,4	33,8	61,8	4,4
Investigar/estudar	26,1	35,6	25,3	8,2	4,8	61,7	33,5	4,8
Utilizar outros espazos diferentes da aula cando o preciso (laboratorio, ximnasio...)	19,9	23,4	27,7	24,8	4,2	43,3	52,5	4,2

Vemos que o tempo dispoñible para “traballar con tranquilidade”, “organizar o propio traballo”, “pensar” e “preguntar dúbidas” é, para porcentaxes superiores ó 65% do alumnado, *moito* ou *bastante*. Tamén se sitúa por riba do 50%

nesta estimación temporal a dispoñibilidade para “facer deberes”, “preparar exames” e “investigar/estudar”.

Pola contra, o alumnado valora máis negativamente o tempo con que contan para realizar actividades que deben compartir con outros compañeiros, ou ampliar o marco de referencia a outros espazos que non sexan a propia aula: “facer traballos en grupo”, “discutir sobre diferentes temas”, “ir á biblioteca cando se precisa” ou “utilizar outros espazos diferentes da aula cando se precisa”. Como amosa a táboa nº 135, este conxunto de actividades acada as maiores porcentaxes de resposta nas categorías *pouco* o mesmo *nada*, que tamén se reagrupan baixo a denominación *sen tempo*. Non obstante, na apreciación destas cuestións cabería considerar máis que o problema derivado do tempo a disposición en si, a cultura organizativa dos centros, e a profesional do profesorado, con apostas metodolóxicas e organizativas moi centradas no traballo individual do alumnado e circunscritas ó espazo aula.

Os datos relativos a este tipo de actividades amosan para o conxunto da mostra unha valoración positiva na dispoñibilidade do tempo que se pode manexar e organizar individualmente, persoalmente, e negativa do que supón compartir con outros, saír dos espazos tradicionais, debater...; é dicir das oportunidades para unha escola diferente, renovada, con horizontes máis amplos que os que establecen os muros físicos e psicolóxicos da unidade aula.

Esta mesma situación se describía na investigación de 1995, só que entón agudizábase máis a valoración negativa; o alumnado manifestaba maioritariamente dispoñer de *pouco* tempo para este tipo de actividades. Así sucedía en 7 das 11 propostas de análise que compoñen a pregunta; unha oitava situábase na categoría *nada*. Valoraba o alumnado que o tempo do que dispoñían na escola a penas permitía –como agora– a realización de traballos de tipo grupal (“facer traballos en grupo”, “discutir sobre temas diferentes”, “investigar/estudar”) pero tampouco traballo persoal (“investigar/estudar”, “organizar o propio traballo”, “preparar exames”, “facer deberes”, “utilizar servizos e espazos diferentes do aula”...). So se valoraban na tendencia máis positiva a posibilidade de “traballar con

tranquilidade”, “preguntar dúbidas” e “pensar”. En definitiva, considérase na actualidade máis positivamente o tempo a disposición (categoría *bastante* fronte a *pouco*), se ben preséntanse as mesmas deficiencias á hora de realizar traballos compartidos, cooperativos e de emprego de espazos diferentes.

A análise en función da modalidade de xornada lectiva amosa un ton lixeiramente máis positivo entre o alumnado de sesión partida que entre o de única. A tendencia global nos primeiros –como se aprecia na táboa nº 136– sitúase entre as categorías *bastante e moito*, en tanto que nos segundos sería *bastante*. En sesión partida a resposta ás 11 actividades distribúese, segundo as maiores frecuencias, do seguinte xeito: a categoría *moito* é a máis sinalada en 3 cuestións; a categoría *bastante* en 4; e a categoría *pouco* noutras 4. En sesión única, as maiores porcentaxes de resposta en cada categoría prodúcense nas seguintes ocasións: na categoría *moito* 1 cuestión; na categoría *bastante* 6; na categoría *pouco* 3 aspectos e na categoría *nada* en 1 das 11 propostas.

Táboa nº 136
Tempo dispoñible para actividades académicas por xornada (%)

Actividades	Sesión única					Sesión partida				
	Moito	Bastante	Pouco	Nada	NC	Moito	Bastante	Pouco	Nada	NC
Traballar con tranquilidade	26,5	51,8	18,1	2,3	1,3	22,2	50,9	23,7	2,7	0,5
Organizar o meu propio traballo	18,7	46,7	24,2	7,4	3,0	25,6	39,4	25,9	7,1	2,0
Facer deberes	21,9	30,5	30,3	13,9	3,4	27,9	24,0	22,5	22,7	2,9
Preparar exames	21,3	33,8	29,7	11,8	3,4	34,7	29,1	25,4	9,3	1,5
Facer traballos en grupo	17,7	30,3	39,4	9,0	3,6	16,1	23,2	44,3	13,7	2,7
Pensar	36,6	38,3	19,4	2,3	3,4	41,1	37,2	18,1	2,9	0,7
Preguntar dúbidas	37,7	35,2	20,8	2,9	3,4	31,6	35,9	24,4	5,9	2,2
Discutir sobre diferentes temas	16,8	28,4	33,7	17,3	3,8	17,4	25,7	34,7	19,8	2,4
Ir á biblioteca cando o preciso	12,6	16,2	32,0	34,3	4,9	14,9	24,7	29,6	26,9	3,9
Investigar/estudar	23,1	34,3	27,2	9,3	6,1	29,6	37,2	23,2	6,8	3,2
Utilizar outros espazos diferentes da aula cando o preciso (laboratorio, ximnasio...)	20,4	24,4	27,8	22,6	4,8	19,4	22,2	27,6	27,4	3,4

Con todo, en ambas modalidades dispónse ou carécese de tempo para as mesmas actividades, coas seguintes matizacións:

- Nas agrupadas baixo o epígrafe *con tempo* o alumnado de sesión única indica porcentaxes superiores para: “traballar con tranquilidade” (78,3% versus 73,1%) e “preguntar dúbidas” (72,9% versus 67,5%); o alumnado de sesión partida sinala en maiores porcentaxes a dispoñibilidade de tempo para “preparar exames” (63,8% versus 55,1%), “pensar” (78,3% versus 74,9%), e “investigar/estudar” (66,8% versus 57,4%).
- Nas sinaladas como *sen tempo* destaca a de “ir á biblioteca cando o preciso”, que é máis negativamente sinalada polo alumnado de xornada única (32,0% pouco, 34,3% nada) que entre o de partida (29,6% pouco, 26,9% nada).

Parece, segundo os resultados, que o alumnado de xornada partida destaca máis en actividades vinculadas a un manexo particular do tempo dentro da propia institución, que fai pensar nunha planificación e organización horaria máis flexible e relaxada que a de sesión única.

Táboa nº 137
Tempo dispoñible para actividades académicas por xornada.
Categorías “con tempo/sen tempo” (%)

Actividades	<i>Sesión única</i>			<i>Sesión partida</i>		
	<i>Con tempo</i>	<i>Sen tempo</i>	<i>NC</i>	<i>Con tempo</i>	<i>Sen tempo</i>	<i>NC</i>
Traballar con tranquilidade	78,3	20,4	1,3	73,1	26,4	0,5
Organizar o meu propio traballo	65,4	31,6	3,0	65,0	33,0	2,0
Facer deberes	52,4	44,2	3,4	51,9	45,2	2,9
Preparar exames	55,1	41,5	3,4	63,8	34,7	1,5
Facer traballos en grupo	48,0	48,4	3,6	39,3	58,0	2,7
Pensar	74,9	21,7	3,4	78,3	21,0	0,7
Preguntar dúbidas	72,9	23,7	3,4	67,5	30,3	2,2
Discutir sobre diferentes temas	45,2	51,0	3,8	43,1	54,5	2,4
Ir á biblioteca cando o preciso	28,8	66,3	4,9	39,6	56,5	3,9
Investigar/estudar	57,4	36,5	6,1	66,8	30,0	3,2
Utilizar outros espazos diferentes da aula cando o preciso (laboratorio, ximnasio...)	44,8	50,4	4,8	41,6	55,0	3,4

6.4.2. As actividades relacionais

Un segundo bloque de cuestións xiran arredor do tempo dispoñible para relacionarse co profesorado, amigos e amigas, compañeiros doutros cursos, etc. en definitiva das ocasións que a xornada escolar brinda para facer amizades e mesmo resolver problemas de tipo persoal fóra do marco familiar. É unha reflexión sobre a dispoñibilidade de tempo en relación ó proceso de socialización dos nenos e nenas cos seus iguais ou cos adultos no ámbito escolar, como marco de referencia de primeiro orde no proceso sinalado. As preguntas fan relación concretamente a catro aspectos:

- Falar con amigos, titor, profesorado.
- Relacionarse con outros nenos e nenas iguais, maiores ou menores.
- Facer amigos.
- Resolver problemas persoais.

A análise atendendo ás modalidades de xornada escolar non ofrece diferenzas salientables: tanto en sesión única como en partida a disposición de tempo para falar parece ser globalmente axeitada, pero varía segundo os interlocutores. Amósanse as maiores posibilidades cando o referente son os amigos (*con tempo*: 77,1% en sesión única, 71,2% en partida); co titor/a tamén son elevadas, pero redúcense as valoracións positivas en 10 puntos respecto ós anteriores (*con tempo*: 67,4% única, 67,3% partida); algo máis do 30% do alumnado en ambas modalidades indica dispoñer de *pouco* ou *nada*. O que non hai, segundo o alumnado, é posibilidade de falar con outros profesores distintos do titor; en ambas modalidades sinálase esta valoración na tendencia negativa *sen tempo*: 62,1% en xornada única, 63,4% en xornada partida. Merecen subliñarse aquí as porcentaxes de nenos e nenas na categoría *nada*: 16% en xornada única, 21,8% en partida.

Táboa nº 138
Tempo dispoñible para actividades relacionais por xornada (%)

Actividades	<i>Sesión única</i>					<i>Sesión partida</i>				
	<i>Moito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>	<i>NC</i>	<i>Moito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>	<i>NC</i>
Falar cos meus amigos/as	37,7	39,4	19,6	2,7	0,6	36,5	34,7	23,2	4,6	1,0
Falar co meu titor/a	23,0	44,4	26,7	5,1	0,8	29,4	37,9	24,7	6,8	1,2
Falar con outros profesores/as	11,4	25,3	46,1	16,0	1,2	12,5	23,0	41,6	21,8	1,1
Relacionarme con outros nenos e nenas	32,1	37,7	21,7	6,4	2,1	28,7	35,7	23,8	10,3	1,5
Relacionarme con nenos e nenas pequenos e maiores	14,7	23,7	33,5	24,3	3,8	17,1	24,1	29,0	27,6	2,2
Facer amigos/as	44,6	33,7	16,6	3,8	1,3	36,9	39,2	18,3	4,6	1,0
Resolver problemas persoais	17,1	34,9	28,6	17,9	1,5	17,9	29,8	33,7	17,6	1,0

“Relacionarse cos iguais”, en referencia ós nenos e nenas da propia clase, parece ser bastante doado en función do tempo para os nenos de ambas modalidades de xornada (única: 32,1% *moito*; 37,7% *bastante*; partida: 35,7% *moito*; 23,8% *bastante*). Este dato vese corroborado pola valoración positiva que os nenos e nenas fan da dispoñibilidade de tempo para “facer amigos”, con porcentaxes superiores ó 75% en ambas modalidades de xornada nas opcións *con tempo* (táboa nº 138)

A confirmación de que o círculo de amizade parece circunscribirse ós compañeiros de aula, ven ratificado nas dificultades que parecen existir, tomando o tempo como referencia, para o establecemento de relacións con nenos/as maiores ou menores. Estas relacións precisan de tempos e espazos tales como recreos, actividades de centro, ciclo... que permitan a interacción de nenos de distintas

idades, grupos e clases. A valoración sinalada atinxe a ambas modalidades de xornada como se pode apreciar na táboa nº 139 (*sen tempo*: 57,8% en sesión única e 56,6% en partida).

Finalmente, cabe indicar que a escola como marco de referencia para a resolución de conflitos e/ou problemas persoais, semella topar con dificultades. Así se pode deducir do reparto case proporcional na dispoñibilidade ou non de tempo para estes asuntos, tanto en xornada única como en partida (táboa nº 139).

Táboa nº 139
Tempo dispoñible para actividades relacionais.
Categorías “con tempo/sen tempo” (%)

Actividades	Sesión única			Sesión partida		
	Con tempo	Sen tempo	NC	Con tempo	Sen tempo	NC
Falar cos meus amigos/as	77,1	22,3	0,6	71,2	27,8	1,0
Falar co meu titor/a	67,4	31,8	0,8	67,3	31,5	1,2
Falar con outros profesores/as	36,7	62,1	1,2	35,5	63,4	1,1
Relacionarme con outros nenos e nenas	69,8	28,1	2,1	64,4	34,1	1,5
Relacionarme con nenos/as pequenos/as e maiores	38,4	57,8	3,8	41,2	56,6	2,2
Facer amigos/as	78,3	20,4	1,3	76,1	22,9	1,0
Resolver problemas persoais	52,0	46,5	1,5	47,7	51,3	1,0

Os resultados concordan en liñas xerais coa primeira investigación, aínda cando se aprecia na actualidade unha lixeira mellora nos aspectos relacionais. Así, o tempo dispoñible para relacionarse con outros compañeiros e compañeiras, parecía resultar suficiente, se ben limitándose ó propio grupo de idade (con nenos e nenas menores e maiores, 73,1% e 57,7% *sen tempo*, respectivamente).

Melloran as posibilidades de relación co propio titor, que se sinalaba *sen tempo* por un 59,5% do alumnado fronte a un 31% na actualidade e segue na mesma liña, aínda que máis moderadamente a posibilidade temporal de relacionarse co resto do profesorado (70,8% *sen tempo* antes, arredor do 63% na actualidade).

Igual que acontece agora, tampouco o alumnado parecía poder dispoñer de tempo na escola para a resolución dalgún problema persoal (61,5% *sen tempo*).

6.4.3. As actividades de lecer e participación na vida do centro

As actividades agrupadas baixo este epígrafe están en relación directa cun concepto integral de educación, por canto supoñen a ocasión de actualizar, ou exercitar moitas das aprendizaxes indispensables como persoa, e cidadán, como membro de grupos e colectivos; actividades que permiten unha maior cohesión das comunidades ó compartir os seus integrantes momentos e espazos de colaboración, corresponsabilidade da xestión, interese pola institución... pero tamén aquelas actividades lúdicas, de expansión e divertimento, de celebración de acontecementos, e festividades propios do contorno; actividades que lonxe de ser estériles “perdas de tempo” como nalgunha ocasión se cualifican, amplían a formación dos nenos e nenas, colaboran no seu coñecemento de tradicións e cultura propia, e promoven camaradería; contribúen, en suma, a proporcionar unha dimensión máis humana á escola e do seu sentido... Pero son propostas que precisan o seu espazo e tempo na escola, que polo tanto non pode estar sometida a encorsetados horarios que conxelan a actividade libre, espontánea ou ocasional de alumnos e profesores; son actividades para escolas de portas abertas e sen metafóricas máquinas de fichar, onde o tempo adquira un valor máis alá do estritamente transformable en salarios ou cómputos anuais de días lectivos.

Xustamente estas son, entre os tres tipos de actividades analizadas –académicas, relacionais e de lecer e participación–, as valoradas polo alumnado con menor tempo dispoñible para poder ser realizadas. Das seis propostas do grupo, catro (ver táboa nº 140) sinálanse con *pouco* ou *ningún* tempo para poder realizarse; na opción *pouco* estaría a posibilidade de “descansar”, “ordenar, decorar a escola”, e “participar en festas...”; na opción claramente eliminatória da posibilidade está a de “colaborar na organización dos servizos escolares”.

Táboa nº 140
Tempo dispoñible para actividades de lecer e participación
na vida do centro. Totais (%)

<i>Datos globais</i>								
Actividades	<i>Moito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>	<i>NC</i>	<i>Con tempo</i>	<i>Sen tempo</i>	<i>NC</i>
Descansar	7,0	19,3	46,9	25,7	1,1	26,3	72,6	1,1
Ordenar, decorar, coidar a escola	16,4	24,9	35,9	20,9	1,9	41,3	56,8	1,9
Realizar actividades extraescolares	25,5	31,9	19,8	18,6	4,2	57,4	38,4	4,2
Colaborar na organización do comedor, transporte, biblioteca, festas...	10,4	17,5	29,5	38,4	4,2	27,9	67,9	4,2
Participar en festas, exposicións, concursos...	19,5	32,0	35,4	11,1	2,0	51,5	46,5	2,0
Xogar	39,5	34,5	21,8	2,9	1,3	74,0	24,7	1,3

A escaseza de ocasións para o desenvolvemento deste tipo de actividades, é moi probable que non estea vinculada exclusivamente ós ritmos temporais establecidos, senón tamén, como temos anteriormente comentado, á dinámica da institución escolar no seu conxunto (concepto de escola, metodoloxías, organización...). Así ordenar, decorar, coidar a escola, colaborar na organización de servizos escolares ou celebracións, e mesmo participar nos mesmos, son actividades de “segundo orde”, anecdóticas, ou mesmo se queremos de “recheo” en propostas escolares aprisionados na dinámica do profesor/a-alumno/a-libro-exercicios-programa. Está ben falar da participación ocasionalmente, sobre todo con motivo dun “día de...”, igualmente de consolidar hábitos de colaboración, respecto polo medio e o contorno máis próximo... pero non se arbitran as posibilidades reais que permitan executar, activar estas aprendizaxes que quedan exclusivamente na ocasionalidade e no anecdotario.

Non é menos relevante que un 77,5% dos nenos e nenas sinalen a non dispoñibilidade de tempo para “descansar” 45% (45,0% na categoría pouco, e un 32,5% na categoría nada), pero este resultado pode analizarse en consonancia coa valoración que fan do tempo a disposición para “xogar”, valorado de forma destacada (73,9%). Os alumnos non interpretan o xogo como descanso da actividade escolar, e probablemente tampouco teñen en conta os tempos libres ou o cambio de actividades que se poden propoñer no transcurso das mesmas, precisamente coa intención do descanso ou relaxación.

No conxunto de propostas deste bloque só parecen dispoñer de posibilidades de concretarse no tempo a “realización de actividades extraescolares” e o “xogo”.

Con todo, os resultados na investigación de 1995 eran aínda máis negativos. En conxunto amosaban –como agora– que o alumnado consideraban que eran as actividades con menor tempo dispoñible para poder ser realizadas. Das seis propostas a valorar neste apartado, tres acadaban a máxima porcentaxe na categoría *nada*, e as outras tres en *pouco*.

Tamén entón só a posibilidade de “xogar” era factible para a maioría dos nenos e nenas, pero en moita menor proporción que na actualidade (*con tempo* 53,6%; *agora* 74,0%).

Táboa nº 141
Tempo dispoñible para actividades de lecer e participación
na vida do centro por xornada (%)

Actividades	<i>Sesión única</i>					<i>Sesión partida</i>				
	<i>Moito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>	<i>NC</i>	<i>Moito</i>	<i>Bastante</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>	<i>NC</i>
Descansar	8,8	21,7	48,6	19,8	1,1	4,9	16,4	45,0	32,5	1,2
Ordenar, decorar, coidar a escola	16,6	26,6	42,1	12,6	2,1	16,1	23,0	28,6	30,6	1,7
Realizar actividades extraescolares	26,3	32,0	16,4	19,8	5,5	24,5	31,8	23,7	17,1	2,9
Colaborar na organización do comedor, transporte, biblioteca, festas...	9,7	19,2	30,7	36,4	4,0	11,3	15,6	28,1	40,6	4,4
Participar en festas, exposicións, concursos...	19,5	35,4	33,3	9,5	2,3	19,3	28,1	37,9	13,0	1,7
Xogar	36,2	37,9	22,5	2,1	1,3	43,3	30,6	21,0	3,9	1,2

Na análise por xornada, obsérvase que a tendencia negativa comentada para este conxunto de actividades é máis acusada na xornada partida que na única. As porcentaxes nas categorías *sen tempo* son sempre superiores, e as das categorías *con tempo* inferiores. Mesmo a participación en festas, exposicións, concursos... amosa unha tendencia positiva para o alumnado de sesión única, e negativa para o de xornada partida (ver táboa nº 142).

Táboa nº 142
Tempo dispoñible para actividades de lecer e participación na vida do centro por xornada. Categorías “con tempo/sen tempo” (%)

Actividades	Sesión única			Sesión partida		
	Con tempo	Sen tempo	NC	Con tempo	Sen tempo	NC
Descansar	30,5	68,4	1,1	21,3	77,5	1,2
Ordenar, decorar, coidar a escola	43,2	54,7	2,1	39,1	59,2	1,7
Realizar actividades extraescolares	58,3	36,2	5,5	56,3	40,8	2,9
Colaborar na organización do comedor, transporte, biblioteca, festas...	28,9	67,1	4,0	26,9	68,7	4,4
Participar en festas, exposicións, concursos...	54,9	42,8	2,3	47,4	50,9	1,7
Xogar	74,1	24,6	1,3	73,9	27,9	1,2

Estes resultados contradín os observados no desenvolvemento dos outros dous tipos de actividades, e que viñan amosando unha tendencia máis positiva nos centros de xornada partida auspiciada tal vez por unha organización temporal menos ríxida; xustamente este tipo de organización tería que se facer máis patente nas actividades de lecer e participación na vida do centro, aínda que nos nosos resultados non se corrobora.

6.4.4. A apreciación do ritmo e presión do tempo no traballo escolar

Os nenos e nenas aprecian en xeral un ritmo pausado no desenvolvemento do seu traballo escolar. Tanto os que teñen sesión única como os de sesión partida consideran que na escola trabállase con tranquilidade, coincidindo practicamente as porcentaxes de resposta nesta opción. (78,7% e 78,0%, respectivamente).

Táboa nº 143
Ritmo de traballo na escola (%)

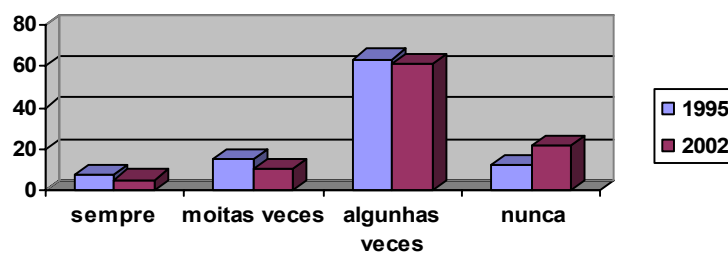
	<i>Total</i>	<i>Sesión única</i>	<i>Sesión partida</i>
Con tranquilidade	78,4	78,7	78,0
A présa	18,6	17,9	19,6
NC	3,0	3,4	2,4
Total	100	100	100

Prodúcese nesta valoración unha modificación notable respecto da investigación de 1995, ó incrementarse a percepción de tranquilidade en 15 puntos; entón indicaban esta apreciación o 63,7% dos nenos e nenas, mentres que na actualidade, como se amosa na táboa nº 143 son un 78,4%.

Consecuentemente na valoración da presión do tempo na escola (táboa nº 144) os valores nas categorías *sempre* e *moitas veces* eran lixeiramente superiores (8,0% e 15,6%, respectivamente) e a de *nunca* inferior (12,8%).

Na presente investigación, a apreciación da presión do tempo é ocasional (*algunhas veces*) para a maioría deles; con todo é superior entre os nenos e nenas en sesión única que entre os de partida. Na táboa nº 144 pode observarse como sinalan en maiores porcentaxes a categoría *algunhas veces* (65,3% fronte a 55,5%) e en menores *nunca* (16,8% fronte a 27,4%).

Gráfica nº 57
Sensación de presión do tempo no traballo escolar



Táboa nº 144
Agobiados polo tempo na escola (%)

	<i>Total</i>	<i>Sesión única</i>	<i>Sesión partida</i>
Sempre	5,6	5,0	6,1
Moitas veces	10,4	11,2	10,0
Algunhas veces	60,7	65,3	55,5
Nunca	22,0	16,8	27,4
NC	1,3	1,7	1,0
Total	100	100	100

6.5. Os deberes escolares

Máis da metade dos nenos e nenas da mostra teñen que facer deberes escolares a diario (56,8%), e unha cuarta parte (25,8%) a maioría dos días. Arredor dun 15% indica que só ten tarefas escolares para casa algúns días da semana. As porcentaxes son lixeiramente inferiores ás obtidas na investigación de 1995, nas que un 62,2% dos nenos indicaba que facía deberes tódolos días e un 26,9% a maior parte dos mesmos.

A análise en función da modalidade de xornada escolar secundaria a tónica xeral, e pon de manifesto diferenzas significativas entre as mesmas ($\chi^2_{(3)} = 15,772$; $p \leq 0,001$. Ver anexo II táboa nº 28) que se concretan fundamentalmente na obriga diaria de deberes, maior entre o alumnado de sesión partida (63,1% fronte a 51,4%).

Táboa nº 145
Frecuencia na realización de deberes escolares, por xornada

	<i>Mostra total</i>		<i>Modalidade de xornada</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>x. única</i>	<i>%</i>	<i>x. partida</i>	<i>%</i>
Tódolos días	502	56,8	244	51,4	258	63,1
A maior parte dos días	228	25,8	136	28,5	92	22,5
Só algúns días da semana	132	14,9	85	17,9	47	11,5
Só na fin de semana	13	1,5	5	1,1	8	2,0
Nunca	1	0,1	0	--	1	0,2
NC	8	0,9	5	1,1	3	0,7
Total	884	100	475	100	409	100

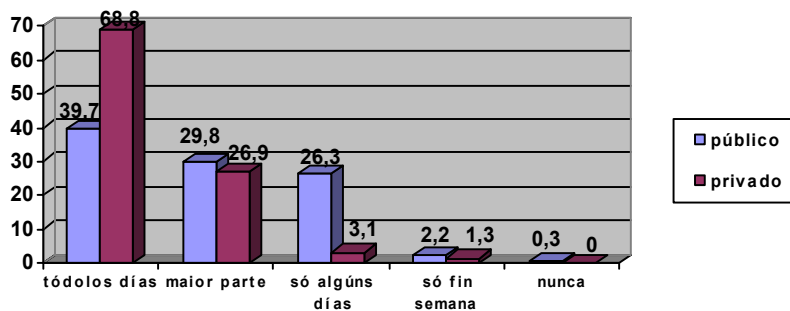
Nesta cuestión consideramos que é relevante ter en conta a variable titularidade de centro, polo que procedemos a realizar unha análise en función da mesma, aínda que circunscribindonos ós centros situados nas cidades, por ser o ámbito que satisfácea os criterios metodolóxicos precisos para esta comparación.

Os resultados amosan notables e significativas diferenzas ($\chi^2_{(3)} = 49,238$; $p \leq 0,0001$. Ver anexo II táboa nº 29), tal e como se expoñen na táboa nº 146. O alumnado de centros privados realiza deberes en casa diariamente –7 de cada 10 alumnos, fronte a 4 de cada 10 nos centros públicos–, ou a maior parte dos días da semana. Entre o alumnado de centros públicos, se ben a maior frecuencia dáse tamén na alternativa *tódolos días* (39,7%), a porcentaxe é significativamente menor que entre o alumnado de centros privados. Son escasas as diferenzas entre as alternativas *a maior parte* (29,8%) e *só algúns días* (26,3%); esta última cunha moi apreciable distancia no contraste estatístico respecto dos centros privados.

Táboa nº 146
Realización de deberes escolares segundo titularidade, nas cidades

	<i>Total</i>		<i>titularidade</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>pública</i>	<i>%</i>	<i>privada</i>	<i>%</i>
Tódolos días	234	62,9	124	39,7	110	68,8
A maior parte dos días	136	36,7	93	29,8	43	26,9
Só algúns días da semana	87	23,4	82	26,4	5	3,1
Só na fin de semana	9	2,4	7	2,2	2	1,2
Nunca	1	0,3	1	0,3	--	--
NC	5	1,3	5	1,6	--	--
Total	472	100	312	100	160	100

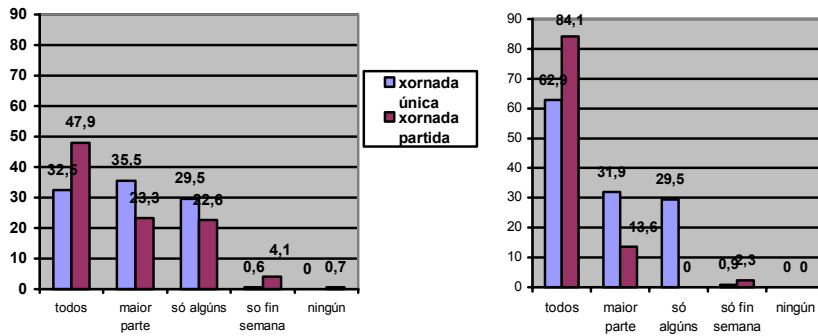
Gráfica nº 58
Periodicidade dos deberes escolares por titularidade do centro,
nas cidades. N= 472 (312 pública, 160 privada)



Esta afirmación adquire un punto de vista diferente se procedemos á combinación titularidade e modalidade; se ben ratificase a tendencia global sinalada, observamos que as respostas do alumnado de titularidade privada practicamente duplican ás do alumnado de centros públicos en cada unha das alternativas, como se pode apreciar nas gráficas que seguen.

Vemos que en sesión partida o alumnado fai máis deberes a diario que en sesión única, pero en maior medida en centros privados (84,1%) que en públicos (62,9%). Ademais, entre o de sesión única tamén se reproduce a situación: son máis os alumnos de centros privados que indican facer deberes a diario (62,9%) que os de centros públicos (32,5%).

Gráfica nº 59
Periodicidade dos deberes escolares por
t titularidade do centro e da xornada
Centros públicos **Centros privados**



Pero ¿en que momento do día fan os nenos e as nenas os deberes?. Dos datos obtidos parece derivarse o establecemento dun hábito horario para a realización das tarefas escolares encomendadas para casa –a penas hai respostas na categoría *en momentos distintos*– que coincide, para a maioría dos alumnos, co momento inmediato posterior do remate da xornada escolar. Así os nenos e nenas de sesión única sinalan maioritariamente a franxa horaria entre as 14 e as 17 horas (58,1%), e os de partida a situada entre as 17 e as 19 horas (60,9%).

Con todo, unha cuarta parte do alumnado de sesión única indica que fai os deberes entre as 17 e as 19 horas (25,1%) e unha porcentaxe menor (18,3%) do de xornada partida sinala o horario comprendido entre as 17 e as 19 horas.

Son moi escasas as indicacións de horarios máis tardías en ambos tipos de modalidade escolar.

Táboa nº 147
Horario de realización de deberes escolares, por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Antes das 9 h.	4	0,5	0	--	4	1,0
Entre as 12 e 14 h.	9	1,0	1	0,2	8	2,0
Entre as 14 e 17 h.	295	33,4	276	58,1	19	4,6
Entre as 17 e 19 h.	368	41,6	119	25,1	249	60,9
Entre as 19 e 21 h.	101	11,4	26	5,5	75	18,3
Entre as 21 e 23 h.	21	2,4	3	0,6	18	4,5
En momentos distintos	44	5,0	24	5,0	20	4,8
NC	42	4,7	26	5,5	16	3,9
Total	884	100	475	100	409	100

O tempo dedicado a realización de deberes escolares é, en liñas xerais, de entre media e unha hora (56,9%), notablemente inferior ó promedio de entre unha e dúas horas que a maioría dos nenos (63,7%) sinalaba en 1995.

Non obstante aprécianse nos resultados actuais diferenzas significativas ($\chi^2_{(7)} = 29,856$; $p \leq 0,0001$. Ver anexo II táboa nº 30) en función da modalidade de xornada escolar. O alumnado de xornada única ten que dedicar máis tempo que o de partida ás tarefas escolares. Se ben un 50,5% indica precisar entre media e unha hora, esta opción é sinalada polo 64,3% de xornada partida. Aínda máis, o 27,6% destes resollen os deberes cun máximo de media hora de dedicación, fronte ó 16,4% de sesión única. Pola contra, non chega ó 10% a porcentaxe de nenos de sesión partida que precisan ata 2 horas para facer os deberes, valor que é duplicado polos de sesión única (17,9%).

Táboa nº 148
Tempo dedicado á realización de deberes escolares,
por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Ata 30 m.	191	21,6	78	16,4	113	27,6
Ata 1 h.	312	35,3	162	34,1	150	36,7
Ata 1 h. 30m.	115	13,0	66	13,9	49	12,0
Ata 2 h.	124	14,0	85	17,9	39	9,5
Ata 2 h. 30m.	32	3,6	15	3,2	17	4,2
Ata 3 h.	25	2,8	17	3,6	8	1,9
Ata 3 h. 30m.	12	1,4	6	1,3	6	1,5
Máis de 3h. 30m.	18	2,1	13	2,7	5	1,2
NC	55	6,2	33	6,9	22	5,4
Total	884	100	475	100	409	100

Os nenos fan os deberes normalmente solos (70,5%) –porcentaxe idéntica á sinalada nesta opción en 1995: 70,4%– sen diferenzas en función da modalidade de xornada. Só un 11,8% anota varios referentes como compañía para facer os deberes (12,6 en xornada única e 10,8% en partida), sendo practicamente anecdótica a porcentaxe dos que se sentan habitualmente coa súa nai (6,1%) ou co seu pai (2,3%) para atender ás demandas escolares a realizar no fogar.

Táboa nº 149
Acompañamento na realización dos deberes escolares,
por modalidade de xornada

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Co meu pai	18	2,0	11	2,3	7	1,7
Coa miña nai	54	6,1	27	5,7	27	6,6
Con irmáns	39	4,4	18	3,8	21	5,1
Con outros familiares	15	1,7	4	0,8	11	2,7
Coa empregada de fogar	0	--	0	--	0	--
Con outros compañeiros	21	2,4	9	1,9	12	2,9
Só/soa	623	70,5	339	71,4	284	69,5
Varios dos indicados	104	11,8	60	12,6	44	10,8
NC	10	1,1	7	1,5	3	0,7
Total	884	100	475	100	409	100

No que respecta ó volume ou **cantidade de deberes encomendados**, opinan a maioría dos nenos e nenas (59,5%) que son *bastantes* ou *moitos* –80,2% na investigación de 1995–, sendo esta valoración fundamentalmente indicada polo alumnado de sesión única (63,4%, fronte ó 55,0% de partida). De feito estes anotan as maiores porcentaxes na categoría *bastantes* (52,0%), en tanto que os de sesión partida aglutínanse na categoría *poucos* (42,8%). Estes datos son consecuentes coa estimación de tempo investido na realización de deberes que vimos de sinalar, máis alta entre o alumnado de sesión única.

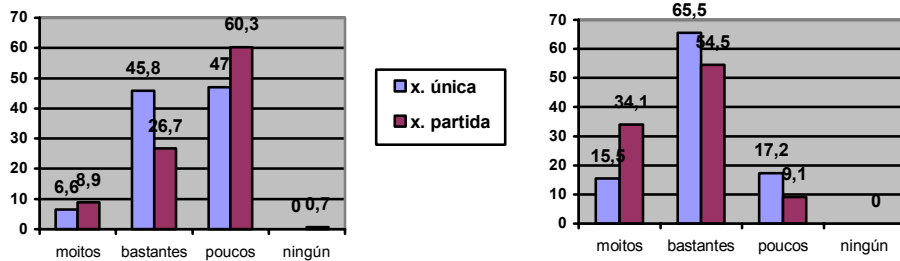
Táboa nº 150
Valoración sobre a cantidade de deberes escolares encomendados, por modalidade de xornada e titularidade

	<i>Mostra xeral</i>		<i>Modalidade de xornada</i>				<i>Titularidade</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>xornada única</i>	<i>%</i>	<i>xornada partida</i>	<i>%</i>	<i>pública</i>	<i>%</i>	<i>privada</i>	<i>%</i>
Moitos	122	13,8	54	11,4	68	16,6	24	7,7	33	20,6
Bastantes	404	45,7	247	52,0	157	38,4	115	36,9	100	62,5
Poucos	340	38,5	165	34,7	175	42,8	166	53,2	24	15,0
Ningún	2	0,2	0	--	2	,05	1	0,3	0	--
NC	16	1,8	9	1,9	7	1,7	6	1,9	3	1,9
Total	884	100	475	100	409	100	312	100	160	100

É preciso subliñar a matización que introduce a variable titularidade do centro, tamén recollida na táboa nº 150. En conxunto o alumnado de centros privados anotan porcentaxes máis altos nas valoracións *bastantes* ou *moitos* (83,1%), duplicando practicamente a estimación dos de centros públicos que se concentran fundamentalmente na categoría *poucos* (53,2%).

Pero en tanto que entre os de titularidade pública se manteñen as diferenzas de apreciación sinaladas para as dúas xornadas –*moitos* para os de sesión única; *poucos* para os de partida–, isto non ocorre co alumnado de centros privados onde máis do 80% dunha e outra modalidade indica a valoración *bastantes* ou *moitos* como se aprecia na gráfica que segue.

Gráfica nº 60
Valoración sobre a cantidade de deberes escolares encomendados,
por modalidade de xornada e titularidade
centros públicos **centros privados**



Finalmente, unha apreciación sobre a **dispoñibilidade de tempo para facer os deberes** escolares que vemos resumida na táboa nº 151 Considerados no seu conxunto, a inmensa maioría dos alumnos da mostra estiman que dispoñen de *moito* ou *bastante* tempo (82,9%) para estes traballos. Cabería pensar en función da modalidade de xornada que a apreciación sería maior entre os de única, toda vez que contan coa tarde completa para organizarse. Os resultados, aínda que con diferenzas significativas ($\chi^2_{(3)} = 12,645$; $p \leq 0,005$. Ver anexo II táboa nº 31), apuntan en ambas modalidades cara esa tendencia xeral, de maneira que máis do 80% do alumnado en ambas opcións valoran moi positivamente o tempo a disposición. A maior discrepancia entre frecuencia esperada e observada apréciase na categoría *bastante*, máis favorable en sesión única. Con todo, o conxunto dos datos non corrobora que a maior dispoñibilidade temporal sexa determinante neste aspecto.

Táboa nº 151

Valoración sobre a dispoñibilidade de tempo para facer os deberes escolares

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Moito	240	27,1	115	24,2	125	30,6
Bastante	493	55,8	288	60,6	205	50,1
Pouco	132	14,9	58	12,2	74	18,1
Ningún	4	0,5	2	0,4	2	0,5
NC	15	1,7	12	2,6	3	0,7
Total	884	100	475	100	409	100

Curiosamente na investigación de 1995, sendo máis salientable a porcentaxe dos que opinan ter moitos ou bastantes deberes (80,20%), son tamén moi numerosos (77,8%) os que indican dispoñer de moito/bastante tempo para facelos.

6.6. Clases particulares

Un de cada cinco nenos e nenas da mostra (21,4%) acode a clases particulares ou pasantías como complemento/suplemento do labor realizado (¿ou non realizado?) nos centros escolares, nunha porcentaxe lixeiramente inferior ás obtidas na investigación de 1995 (23,2%). A asistencia a estas clases de reforzo é maior entre o alumnado de sesión partida (23,5%) que entre o de única (19,6%), e entre os de centros de titularidade privada (30%) que entre os de pública (23%), sen que cheguen a ser significativas as diferenzas nin en función da modalidade de xornada ($\chi^2_{(1)} = 0,044$; $p > 0,833$. Ver anexo II táboa nº 32) nin de titularidade dos centros ($\chi^2_{(1)} = 3,002$; $p > 0,083$. Ver anexo II táboa nº 33).

Vemos, polo tanto, que 5 nenos/as por clase –lembros que a lexislación vixente sinala un máximo de 25 alumnos por aula neste nivel educativo– acoden a clases de reforzo escolar. Poderíamos facer o cálculo en función de dous grupos de nivel por centro: 10 nenos de cada nivel. Calculando só 4º e 6º de Primaria, serían 20 nenos/centro no último Ciclo. A este cálculo poderían engadirse máis alumnos, se temos en conta que probablemente, non acoden a pasantías tódolos nenos e

nenas que precisarían o reforzo, ou a atención particularizada que non obteñen dentro do tempo –xornada escolar– e a institución –escola– creadas con esta finalidade.

É certamente un contrasentido o feito de que tras décadas de innovación, reformas, e propostas de calidade; de regulacións e experimentacións de medidas de atención á diversidade; da creación, posta en marcha e desenvolvemento dos Departamentos de Orientación dos centros escolares e profesorado de apoio; de lustros de investigación-acción, seminarios de profesores, reflexión, elaboración de materiais... as clases particulares sigan sendo o medio de que unha boa parte dos nenos e nenas da primeira etapa obrigatoria no noso sistema, “progresen adecuadamente” na conquista dos elementos básicos da cultura...

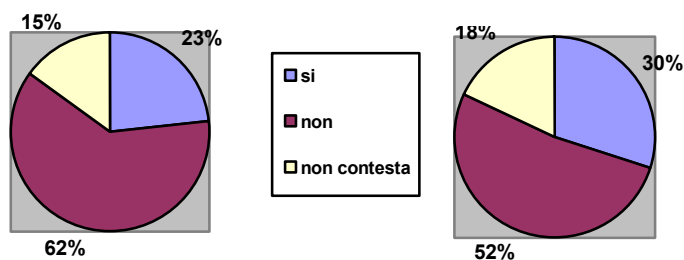
É un paradoxo se pensamos nos centros públicos, como institucións do Estado creadas para tal fin; é unha ironía se pensamos nos centros privados, ós que ademais doutras consideracións ideolóxicas, moitos pais e nais envían ós seus fillos en aras dunha suposta “atención académica particularizada”.

Os resultados subliñan a reclamación de “mais escola” en forma de actividade de reforzo, que Fernández Enguita (2001a) suxire como necesaria para un sector importante de alumnos.

Táboa nº 152
Asistencia a clases particulares ou pasantías

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Si	189	21,4	93	19,6	96	23,5
Non	561	63,5	283	59,6	278	68,0
NC	134	15,1	99	20,8	35	8,5
Total	884	100	475	100	409	100

Gráfico nº 61
Asistencia a clases particulares ou pasantías
por titularidade dos centros
Centros públicos (n= 212) centros privados (n=180)



Pareceunos de interese indagar no **número de días por semana** dedicados a esta tarefa escolar en horario extraescolar. Obsérvase, en liñas xerais, unha tónica semellante sen a penas distinción en función da modalidade de xornada, de modo que as diferenzas non son significativas ($\chi^2_{(4)} = 4,974$; $p > 0,290$. Ver anexo II táboa nº 34). As maiores porcentaxes de resposta concéntranse nas opcións “cinco días” entre os de xornada única (30,1%), e “dous días” entre os de xornada partida (29,2%). Cinco días á semana, era o maioritariamente indicado polos nenos e nenas da mostra de 1995.

Entre os de xornada partida o resto do alumnado sinala en terceiro lugar un día á semana (17,7%) e o 12,5%, catro días.

Entre os de xornada única, a opción de tres días é indicada polo 18,3% e o 15,0% sinala un día.

Táboa nº 153
Número de días á semana que acoden a clases particulares

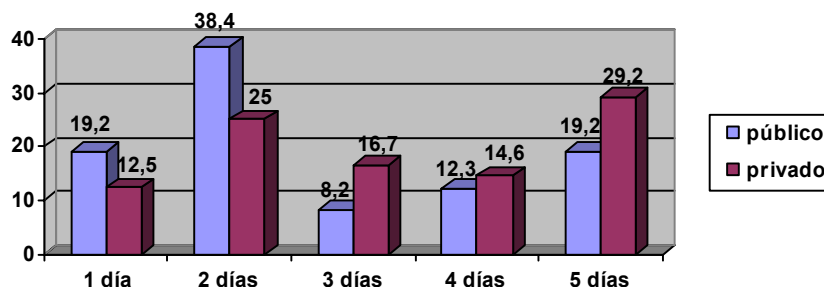
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Un día	31	16,4	14	15,0	17	17,7
Dous días	53	28,0	25	26,9	28	29,2
Tres días	26	13,8	17	18,3	9	9,4
Catro días	18	9,5	6	6,5	12	12,5
Cinco días	54	28,6	28	30,1	26	27,1
NC	7	3,7	3	3,2	4	4,1
Total	189	100	93	100	96	100

A análise segundo a titularidade dos centros (n=472 ámbito cidade), como xa se sinalou, non amosa diferenzas significativas, a pesar de que os nenos de centros privados non só acoden en maior porcentaxe a clases particulares (30%) que os de centros públicos (23,4%), –ver táboa nº 154–, senón que tamén van máis días á semana (gráfica nº 62).

Táboa nº 154
**Asistencia a clases particulares ou pasantías
 por titularidade do centro**

	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>centros públicos</i>	<i>%</i>	<i>centros privados</i>	<i>%</i>
Si	121	25,6	73	23,4	48	30,0
Non	275	58,3	192	61,5	83	51,9
NC	76	16,1	47	15,1	29	18,1
Total	472	100	312	100	160	100

Gráfica nº 62
Días á semana de clases particulares por titularidade do centro



Na táboa nº 155 ofrécese os resultados obtidos na combinación de titularidade e modalidade de xornada lectiva. En relación ó número de días de clases particulares, a proba estatística non sinala diferenzas significativas entre modalidades nin na titularidade pública ($\chi^2_{(4)} = 5,470$; $p > 0,242$. Ver anexo II táboa nº 35), nin na privada ($\chi^2_{(4)} = 2,141$; $p > 0,710$. Ver anexo II táboa nº 36).

Entre os alumnos de centros privados, a moda son 5 días (29,2% dos que acoden) para alumnos de ambas modalidades de xornada, aínda que superior entre os de sesión única (32,1%) que entre os de partida (25,0%); sen embargo entre os alumnos de centros públicos a moda é 2 días á semana (38,4%) tamén en ambas modalidades de xornada, pero neste caso destacadamente superior en sesión partida (31,4% de única fronte a 44,7% partida).

Non obstante unha cuarta parte dos nenos de centros públicos con sesión única de cidade, acoden un promedio de 5 días semanais a clases particulares, con notable diferenza respecto dos de partida da mesma titularidade.

Táboa nº 155
Número de días á semana que acoden a clases particulares,
por titularidade

	<i>Centros públicos</i>		<i>Centros privados</i>	
	<i>% x. única</i>	<i>% x. partida</i>	<i>% x. única</i>	<i>% x. partida</i>
Un día	20,0	18,4	7,1	20,0
Dous días	31,4	44,7	28,6	20,0
Tres días	14,3	2,6	17,9	15,0
Catro días	5,7	18,4	14,3	15,0
Cinco días	25,7	13,2	32,1	25,0
NC	2,9	2,6	0	5,0
Total (n = 121)	100	100	100	100

A **duración das clases particulares** é por termo medio de entre unha e dúas horas para o 87,1% dos alumnos de xornada única e para un 74,0% de xornada partida. Entre os primeiros son moi escasos os que superan esta dedicación; entre os segundos un 12,5% sinala sesións de ata tres horas.

A investigación de 1995 revelaba maiores porcentaxes tanto a duración de unha hora (51,5%) como de dúas (38%). Observamos polo tanto un incremento horario na duración das pasantías.

Táboa nº 156
Número de horas por día de clases particulares

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sesión única</i>	<i>%</i>	<i>Sesión partida</i>	<i>%</i>
Unha hora	86	45,5	46	49,5	40	41,7
Dúas horas	66	34,9	35	37,6	31	32,3
Tres horas	16	8,5	4	4,3	12	12,5
Catro horas	6	3,2	1	1,1	5	5,2
NC	15	7,9	7	7,5	8	8,3
Total	189	100	93	100	96	100

Non se atopan diferenzas significativas nesta cuestión en función da titularidade dos centros. Se ben a maioría dos nenos indica non sentir agobio polo tempo os días que se asiste a clases particulares (45,2% única, 50,0% partida) conséntase, unha vez máis, maior sensación de presión entre o alumnado de xornada única que entre o de partida. Un 19,3% destes sinala sentirse *sempre* ou *moitas veces* agobiado polo tempo fronte a un 8,4% dos de sesión partida. Novamente obsérvase sensación de maior relaxación ou tranquilidade entre os nenos e nenas que acoden á escola pola mañá e pola tarde.

Táboa nº 157
Agobiados polo tempo os días que asisto
ás clases particulares (%)

	<i>Total</i>	<i>Sesión única</i>	<i>Sesión partida</i>
Sempre	5,8	7,5	4,2
Moitas veces	7,9	11,8	4,2
Algunhas veces	33,3	29,0	37,4
Nunca	47,6	45,2	50,0
NC	5,4	6,5	4,2
Total	100	100	100

Consecuentemente coas diferenzas apreciadas na duración diaria das pasantías, os resultados da investigación de 1995 eran similares, pero lixeiramente inferiores. Entón un 44,3% sinalaba sentirse agobiados (*sempre, moitas, algunhas veces*) nos días de clases particulares, fronte a un 47% na actualidade.

6.7. Valoración do horario escolar

O cuestionario aplicado no traballo de campo concluíu con tres preguntas abertas para recadar a opinión sobre os aspectos máis positivos, negativos e que suxerirían modificar no seu horario escolar.

As opinións recollidas xiran arredor de cuestións especificamente vinculadas á organización horaria, pero tamén de aspectos que teñen que ver co contido do traballo escolar. Pareceunos oportuno ofrecelas igualmente, polo que podan contribuír a enriquecer a opinión conxunta dos nenos e nenas.

Cómpre sinalar as diferenzas tanto na participación (menor que no conxunto de preguntas pechadas), como no tipo de explicación proporcionada nas tres preguntas finais do cuestionario (algunhas laboriosas e argumentadas, outras lacónicas e resoltas cun par de palabras). Para mellor precisar o alcance das respostas no conxunto da mostra, traducimos en porcentaxes a frecuencia das mesmas, calculado sobre o total de alumnos en cada submostra de modalidade de xornada.

O alumnado coincide en sinalar as mesmas cuestións entre os aspectos que máis e menos valoran do seu horario escolar: determinadas *materias do currículo* e o *recreo* son á vez o máis e menos satisfactorio; as materias varían na lóxica dos gustos e aptitudes persoais; o recreo semella ser un dos momentos máis valorados da xornada escolar, pero á vez á súa duración é sinalada como carencia –o que menos gusta– por entender que é escasa.

6.7.1. O que máis gusta do horario escolar

O alumnado coincide en sinalar *algunha das áreas do currículo* e o *recreo* como os aspectos que máis gustan do horario escolar (27,4% e 24,3% respectivamente). Como vemos, ambas respostas están máis relacionadas coas actividades que lles proporcionan maior satisfacción na xornada escolar que co horario en si.

En relación ó recreo, non se refiren ó tempo dedicado ó mesmo, que como se indicou no apartado correspondente consideran escaso senón como o momento que máis lles agrada do seu tempo de permanencia na escola, xustamente o que poderíamos denominar a “inactividade escolar”; igual sucede cando fan referencia a determinadas áreas do currículo, ou mesmo ás actividades extraescolares. Non

están valorando o tempo e organización do mesmo en función destes aspectos, senón á satisfacción persoal que lle produce a súa realización.

Alén diso nas súas respostas obsérvanse diferenzas en función da modalidade de xornada; non así en canto ó emprazamento do centro educativo, agás algunha excepción que comentaremos no seu momento.

O alumnado de *sesión única* ademais de *un área curricular* determinada e *o recreo*, valora fundamentalmente do seu horario o feito de *non ter clase pola tarde* e *dispoñer de moito tempo libre*.

Táboa nº 158
Aspectos positivos do horario escolar, segundo o
alumnado de xornada única

O que máis gusta do horario	%
<i>Algunha área curricular</i>	27,6
<i>O recreo</i>	22,7
<i>Non ter clases pola tarde</i>	19,4
<i>Ter moito tempo libre</i>	18,1
<i>Ter moito tempo para xogar</i>	9,0
<i>Ter moito tempo para facer deberes</i>	8,0
<i>Algunha actividade extraescolar</i>	5,2
<i>A distribución das materias</i>	4,2
<i>As actividades extraescolares en xeral</i>	2,3
N = 475	

Outras respostas que aluden directamente ás posibilidades que pode ofertar o horario son apuntadas por menos dunha decena de nenos e nenas son. Entre elas:

- *ter dous recreos (1,9%).*
- *ter moito tempo para estar cos amigos (1,7%).*
- *non entrar cedo nin saír tarde (1,5%).*
- *ter moito tempo para descansar (1,4%).*
- *ter un recreo grande (1,0%).*

Subliñar que o alumnado de zona rural desta modalidade de xornada, a penas responde a esta primeira pregunta aberta.

O alumnado de **xornada partida**, ademais das dúas máis destacadas para o conxunto de respostas, valora especialmente do seu horario escolar o *non ter que erguerse cedo* para acudir á escola e non deixan de facer referencias á dispoñibilidade de *tempo par xogar, estar coa familia*, etc.

Táboa nº 159
Aspectos positivos do horario escolar, segundo o
alumnado de xornada partida

O que máis gusta do horario	%
<i>Algunha área curricular</i>	28,8
<i>O recreo</i>	27,3
<i>Ter moito tempo para estar cos amigos</i>	12,7
<i>Non ter que madrugar</i>	8,8
<i>As clases de pola tarde</i>	4,7
<i>O comedor e as súas actividades</i>	3,2
<i>A distribución das materias</i>	2,9
N = 409	

Cómpre destacar que o alumnado de zona rural valora especialmente o feito de acudir mañá e tarde ó colexio pola posibilidade que de *estar cos amigos e amigas*, dado que como indican, no seu lugar de residencia a penas contan con nenos e nenas da súa idade. Abonda esta opinión na valoración da escola como punto de encontro e intercambio entre iguais en zonas rurais e/ou illadas. Con todo esta resposta é tamén aportada por nenos e nenas das outras zonas.

Non ter que madrugar, entrar tarde e saír cedo, son as expresións que aportan en relación a aspectos de descanso, que resume moi ben a opinión manifestada por un alumno respecto desta modalidade de xornada: “*está moi ben repartido o tempo de descansar*”.

Tamén fan referencias explícitas ó tempo da “tarde” como algo especialmente valorado, acompañadas de argumentacións sobre a inutilidade ou

improdutividade desta fracción da xornada escolar. En moitos centros con esta modalidade, é un tempo que se dedica a actividades máis relaxadas e creativas, vinculadas ó lecer (educación física, plástica...), axudando isto a comprender a alusión que fan os nenos e nenas.

Outras respostas recollidas con pequenas frecuencias son:

- *saír cedo pola tarde (2,2%).*
- *ter moito tempo libre (1,9%).*
- *ter moito tempo para estar coa familia (1,7%).*
- *ter moito tempo para xogar (1,5%).*
- *ter un recreo grande (1,5%).*
- *a mañá (1,5%).*

Participan nas respostas alumnos de xornada partida de tódalas zonas, sen diferenzas apreciables entre as mesmas agás, como xa se indicou, no tocante a estar cos amigos, destacado sobre todo polos da zona rural.

6.7.2. O que menos gusta do horario escolar

Coinciden as valoracións en salientar os mesmos aspectos, aínda que cunha valoración negativa: *determinadas áreas do currículo (26,3%)* e a *escaseza do tempo de recreo (16,6%)*, son –en consecuencia– os elementos que modificarían no seu horario escolar. A análise por xornadas amosa diferenzas que teñen que ver cos aspectos máis controvertidos en cada unha das modalidades, se ben non tan reiterados como cabería pensar desde a lóxica dos adultos.

O alumnado de **xornada única** centra a súa queixa no feito de ter que *erguerse moi cedo* para acudir ó colexio; unha cuestión destacada sobre todo polo alumnado de centros sitos nas cidades (43,6% do alumnado nesta modalidade). Ter que madrugar moito é un factor conflitivo para boa parte dos nenos e nenas nesta

modalidade de xornada, máxime se o poñemos en relación coas horas de sono e descanso da maioría do alumnado.

A *escaseza do tempo do recreo* faise patente para estes nenos e nenas, máxime cando son moi poucos os centros que organizan máis de un período de pausa e relax. A reflexión sobre a prolongación excesiva no tempo do traballo escolar, ou nas súas palabras “*ser moitas horas seguidas*” é outra das fontes de desagrado do alumnado en xornada única.

Táboa nº 160
Aspectos negativos do horario escolar, no
alumnado de xornada única

O que menos gusta do horario	%
<i>Ter que madrugar moito</i>	33,3
<i>Algunha área curricular</i>	25,7
<i>Escaseza do tempo de recreo</i>	17,3
<i>Moitas horas seguidas de traballo</i>	9,5
<i>Sair moi tarde</i>	3,6
N = 475	

Con menos dunha decena de anotacións sinálanse tamén:

- *A distribución horaria das materias (1,3%).*
- *Ter poucas saídas, festas, excursións (1,0%).*

O alumnado de **xornada partida** ademais de *algunha área curricular*, e *ter pouco tempo de recreo* –aspecto denotado principalmente polos nenos e nenas das vilas, concretamente polo 30,7% dos deste ámbito– sinalan desde unha óptica negativa o feito de *ter colexio pola tarde*. É dicir, desexarían ter colexio só pola mañá, ou o que é o mesmo, xornada única. É esta unha cuestión anotada primordialmente polo alumnado de ámbito urbano (22,1% dos mesmos).

Apuntan tamén a carencia do que podería denominarse *tempo de libre disposición para o lecer*: xogar, estar cos amigos, facer o que agrade...; mesmo ter

moitas horas de clase, ou incluso, sobre todo entre o alumnado de cidade *ter que erguerse cedo*.

Tamén, fan referencia o feito de ter que facer catro viaxes ó colexio, se ben en contadas ocasións a pesares de ser este un aspecto moi notorio nos debates arredor da modificación das xornada escolar.

Táboa nº 161
Aspectos negativos do horario escolar, segundo o alumnado de xornada partida

O que menos gusta do horario	%
<i>Algunha área curricular</i>	27,1
<i>Ter colexio pola tarde</i>	17,8
<i>Escaseza do tempo de recreo</i>	15,9
<i>Haber poucas horas para determinada área curricular</i>	6,1
<i>Ter moitas horas de clase</i>	5,4
<i>Non ter tempo para xogar, estar cos amigos, ...</i>	4,6
<i>Ter que erguerse cedo</i>	3,4
N = 409	

Con menos dunha decena da anotacións recóllese tamén:

- *Facer catro viaxes ó colexio (1,9%)*.
- *A mañá (1,9%)*.
- *A tarde (1,5%)*, cuestión moi remarcada nos debates e a penas considerado polos nenos como negativo.
- *Non hai tempo para facer os deberes (1,5%)*, similar á anterior na súa consideración negativa desde a óptica dos adultos, pero non dos nenos, segundo os resultados.

A participación en función de zonas en que están situados os centros escolares non amosa ausencias nin diferenzas apreciables nas consideracións feitas.

6.7.3. O que se modificaría do horario escolar

Loxicamente o alumnado suxire a modificación dos aspectos que menos agradan do horario escolar que lles corresponde. Coinciden novamente en sinalar de xeito máis destacado a *ampliación do tempo de recreo (25,4%)* –máis significativo entre os de xornada única–, e en *cambiar unhas áreas do currículo por outras (15,6%)*. En porcentaxes inferiores ó 10% das respostas anotan *reducir o número de horas de clase (5,0%)*, *ofrecer dous momentos de recreo (4,0%)*, e en reorganizar a *distribución horaria das materias (3,0%)*.

Con todo, para un 12,8% da mostra, o horario *está ben así* e non cambiarían nada, sendo unha apreciación máis reiterada entre o alumnado de xornada única (15,1%) que entre o de xornada partida (10,0%).

Os nenos e nenas con xornada escolar de **sesión única** correlativamente ás opinións ofrecidas no “menos” valorado do seu horario escolar, ampliarían o tempo de recreo e o fraccionarían en dous momentos: atrasarían a hora de entrada, reducirían o número de horas de traballo –ou distribuirían en tardes algunha hora da mañá–, e reorganizarían a distribución horaria das diferentes materias. É dicir unha nova proposta de organización dos ritmos escolares totalmente congruente coas súas necesidades e moi asentada non só no sentido común, senón tamén na lóxica académica das Ciencias da Educación.

Táboa nº 162
Propostas para a modificación do horario, segundo o
alumnado de xornada única

O que cambiaría do meu horario	%
<i>Máis tempo de recreo</i>	32,8
<i>Entrar máis tarde</i>	19,8
<i>Redistribución horaria de materias “máis horas de... e menos de...”</i>	14,7
<i>Saír antes</i>	10,3
<i>Dous recreos</i>	4,2
<i>Menos horas de clase</i>	3,8
<i>A distribución das materias</i>	3,1
N = 475	

Unha modificación suxerida, aínda que en menor proporción é *distribuír en tardes algunhas horas de mañá (1,5%)*, sen que isto obvie que para un 15,1% do alumnado da modalidade de sesión única, o horario *está ben así*.

As suxestións do alumnado de **xornada partida** apuntan ó desexo de cambio na modalidade de xornada –clases só pola mañá–, ampliación do tempo de recreo e distribución deste en dous momentos, redución das horas de clase e modificación da distribución horaria das materias; concretamente neste punto ofrécense opinións que poderán valorarse como máis que razoables: “*ximnasia para a tarde e matemáticas para a mañá*”. Algúns alumnos de centros de cidade suxiren “*entrar máis tarde pola mañá*.”

Táboa nº 163
Propostas para a modificación do horario, segundo o alumnado de xornada partida

O que cambiaría do meu horario	%
<i>Ter clases só pola mañá</i>	28,6
<i>Distribución horaria das materias</i>	19,3
<i>Máis tempo de recreo</i>	16,9
<i>Menos horas de clases</i>	5,4
<i>Entrar máis tarde pola mañá</i>	4,4
<i>Máis tempo para determinadas áreas</i>	3,9
<i>Dous recreos</i>	3,7
N = 409	

Nas respostas participaron alumnos de tódolos ámbitos sen apreciables diferenzas nas respostas en función dos mesmos. Lembremos que un 10% considera que o horario está ben e non precisa modificación algunha.

Capítulo 7. Visión de conxunto dos ritmos e actividades de vida da infancia

O capítulo que iniciamos quere ofrecer un percorrido sintético polo acontecer diario da vida das nenas e nenos focalizando a atención en dous aspectos: por unha parte, amosar a percepción e valoración que os pequenos fan do ritmo e presión temporal na que se enmarca a súa existencia cotiá, comparando as apreciacións que realizan ó longo dos diferentes momentos do día; por outra, plasmar gráfica e sucintamente, a través de cronogramas, a diversidade de contidos que compoñen a crónica do día a día dos pequenos, coa intención de facilitar unha perspectiva global da súa existencia.

7.1. A apreciación do ritmo e presión do tempo na vida da infancia

Outro aspecto analizado é a percepción que os nenos e nenas teñen do ritmo que se imprime ás diversas actividades que se desenvolven ó logo da xornada escolar, datos que se sintetizan na táboa nº 164.

A valoración conxunta do alumnado reflicte unha sensación maioritaria de *tranquilidade* no ritmo con que se realizan as diferentes rutinas e actividades ó longo da xornada. Compróbase na táboa nº 164 que en tódolos casos esta opción acolle porcentaxes que se sitúan entre o 69,5% e o 88,8%.

Con todo, nas actividades, tarefas e/ou rutinas que se realizan á primeira hora da mañá, apréciase unha maior sensación de axitación, cualificándose en maior porcentaxe na categoría *a présa* (28,5%). Se lembramos a insuficiencia nas horas de sono para unha porcentaxe significativa de nenos e nenas (táboa nº 73) e o curto intervalo de tempo destinado a tomar o almorzo (táboa nº 31), poderemos entender algunhas das claves desta percepción. Á mesma súmase o feito de que o desprazamento ata a escola é tamén apreciado como apresurado por case unha cuarta parte do alumnado (24,1%) (táboa nº 60) o que ven ratificar un inicio de xornada un tanto atropelado para unha proporción máis que respectable de alumnos e alumnas.

O ritmo de traballo na escola, se ben é tranquilo para unha gran maioría (78,4%), estímase apresurado por un 18,6%. Pensemos no significado que esta valoración pode ter en termos de atención, tranquilidade, rendimento... para un de cada cinco alumnos.

O momento máis sosegado do día parece ser o do mediodía, tanto se comen na súa casa ou na escola: non chega ó 10% os alumnos que indiquen unha percepción de apremo nestes momentos do día. Na mesma liña cualifican o ambiente no que realizan as actividades extraescolares (83,5%).

Táboa nº 164
Percepción do ritmo temporal. Totais (%)

	<i>Na casa pola mañá</i>	<i>No desprazamento á escola</i>	<i>No traballo escolar</i>	<i>Na escola ó mediodía</i>	<i>Na casa ó mediodía</i>	<i>Nas actividades extraescolares</i>
Con tranquilidade	69,5	74,4	78,4	87,1	88,8	83,5
A présa	28,6	24,1	18,6	9,3	8,9	11,2
NC	1,9	1,5	3,0	3,6	2,3	5,3
Total	100	100	100	100	100	100

Tanto para o alumnado que ten xornada escolar de sesión única como para os que a teñen partida, –como se constata nas táboas nº 165 e 166– pódese manter a liña argumental exposta. As sensacións de tranquilidade ou apresuramento que manifestan ó longo do día, a penas presentan diferenzas entre ambas modalidades, que en ningún caso chegan a ser significativas no contraste estatístico. Destacan no conxunto do día a valoracións das primeiras horas na casa, que son percibidas como máis apremiantes entre o alumnado con xornada única (31,2%) que no de partida (25,7%). Tamén neste colectivo é lixeiramente superior (o 12,6% fronte ó 9,4%) a sensación de apresuramento no ritmo das actividades extraescolares.

O alumnado de xornada partida amosa valores máis baixos na percepción de tranquilidade na casa no intervalo de mediodía, quizais apurados polo regreso á escola, que sen chegar ós niveis das sensacións á primeira hora da mañá, acada unha porcentaxe do 14,4%.

Táboa nº 165
Percepción do ritmo temporal. Xornada única (%)

	<i>Na casa pola mañá</i>	<i>No desprazamento á escola</i>	<i>No traballo escolar</i>	<i>Na escola ó mediodía</i>	<i>Na casa ó mediodía</i>	<i>Nas actividades extraescolares</i>
Con tranquilidade	66,5	74,5	78,7	86,0	90,1	81,8
A presión	31,2	24,0	17,9	8,8	7,3	12,6
NC	2,3	1,5	3,4	5,2	2,6	5,7
Total	100	100	100	100	100	100

Táboa nº 166
Percepción do ritmo temporal. Xornada partida (%)

	<i>Na casa pola mañá</i>	<i>No desprazam. á escola</i>	<i>No traballo escolar</i>	<i>Na escola ó mediodía</i>	<i>Na casa ó mediodía</i>	<i>No desprazam. á escola pola tarde</i>	<i>Nas actividades extraescolares</i>
Con tranquilidade	72,9	74,3	78,0	88,0	87,1	85,0	85,9
A presión	25,7	24,2	19,6	9,6	11,0	14,4	9,4
NC	1,4	1,5	2,4	2,4	1,9	0,6	4,7
Total	100	100	100	100	100	100	100

Seguindo a análise das percepcións que transmiten os nenos e nenas da mostra, sobre os apremios asociados ós ritmos temporais diarios (ver táboa nº 167) as actividades e tarefas desenvolvidas na escola son, no conxunto de todo o día, as que transmiten maior sensación de presión ou agobio. Na táboa nº 167 sinálase que o 16,0% do alumnado séntese agobiado polo tempo *moitas veces ou sempre*. Máis aínda, a categoría *nunca* acada na columna correspondente á escola os valores máis baixos do conxunto da táboa (22,0%). A valoración é congruente coa apreciación de traballar *á presa* (18,6%) amosada na táboa nº 164, xa comentada.

A sensación de apremio é tamén significativa, se ben de menor intensidade, nos primeiros momentos do día. En concordancia co exposto no apartado de apreciación dos ritmos vitais, o 13,6% do alumnado séntese presionado *moitas veces* ou *sempre* á primeira hora da mañá. Tamén realizan unha valoración similar sobre os días en que acoden a pasantías, pero é moito

máis elevada neste caso (47,6%) a proporción dos que apuntan a categoría *nunca*.

Táboa nº 167
Sensación de “presión” ou agobio polo tempo. Totais (%)

	<i>Na casa pola mañá</i>	<i>Na escola</i>	<i>Na escola ó mediodía</i>	<i>Na casa ó mediodía</i>	<i>Os días de actividades extraescolares</i>	<i>Os días de pasantías</i>
Sempre	5,8	5,6	2,1	2,7	3,6	5,8
Moitas veces	7,8	10,4	4,3	5,8	4,1	7,9
Algunhas veces	55,6	60,7	29,3	36,9	34,7	33,3
Nunca	30,5	22,0	61,4	53,0	53,1	47,6
NC	0,3	1,3	2,9	1,6	4,5	5,4
Total	100	100	100	100	100	100

A análise desta dimensión en función da modalidade de xornada escolar (táboas nº 168 e 169) revela importantes diferenzas. O alumnado de xornada partida amosa unha menor sensación de presión ou agobio polo tempo en tódalas actividades indicadas ó longo de un día:

- Indican porcentaxes máis altas en tódalas categorías *nunca* das diferentes actividades ou momentos da xornada.
- Aportan as porcentaxes máis baixas –agás na realización de “actividades extra escolares”– nas categorías *moitas veces/sempre*.
- Sinalan as porcentaxes máis baixas na categoría *algunhas veces*, agás nos “días de pasantía”.

Táboa nº 168
Sensación de “presión” ou agobio polo tempo. Xornada única (%)

	<i>Na casa pola mañá</i>	<i>Na escola</i>	<i>Na escola ó mediodía</i>	<i>Na casa ó mediodía</i>	<i>Os días de actividades extraescolares</i>	<i>Os días de pasantías</i>
Sempre	5,1	5,0	3,5	3,6	3,1	7,5
Moitas veces	9,0	11,2	7,0	6,0	4,2	11,8
Algunhas veces	59,6	65,3	36,9	39,1	38,0	29,0
Nunca	26,3	16,8	49,1	49,5	50,0	45,2
NC	--	1,7	3,5	1,8	4,7	6,5
Total	100	100	100	100	100	100

Táboa nº 169
Sensación de “presión” ou agobio polo tempo. Xornada partida (%)

	<i>Na casa pola mañá</i>	<i>Na escola</i>	<i>Na escola ó mediodía</i>	<i>Na casa ó mediodía</i>	<i>Os días de actividades extraescolares</i>	<i>Os días de pasantías</i>
Sempre	6,6	6,1	1,2	1,6	4,3	4,2
Moitas veces	6,4	10,0	2,4	5,6	4,0	4,2
Algunhas veces	50,9	55,5	24,1	34,2	30,0	37,4
Nunca	35,5	27,4	69,9	57,4	57,4	50,0
NC	0,7	1,0	2,4	1,2	4,3	4,2
Total	100	100	100	100	100	100

Ó realizar unha gradación das actividades e/ou momentos do día en función da sensación de presión temporal (de maior a menor), obsérvase que en ambas modalidades os tres primeiros postos estarían ocupados polas mesmas propostas, se ben como xa se sinalou con valores menores na sesión partida: o traballo na escola, as actividades na casa á primeira hora da mañá e a asistencia a pasantías.

O traballo desenvolvido na escola é, en ambas modalidades de xornada, o que transmite maior sensación de presión, pero con apreciables diferenzas entre sesión única e partida que son ademais estatisticamente significativas ($\chi^2_{(3)} = 15,384$; $p \leq 0,002$. Ver anexo II táboa nº 49). Así, mentres que a porcentaxe de alumnado que se sente *moitas veces/sempre* agobiado polo tempo, é similar en ambas (16,2% sesión única e 16,1% sesión partida), son notables as

discrepancias nas outras categorías. Existe unha diferenza de arredor de 10 puntos porcentuais entre o alumnado de sesión única (65,3%) que di sentirse agobiado *algunhas veces* e o de xornada partida (55,5%) nesta mesma categoría; diferenza similar á que se observa nos resultados da categoría *nunca*: un 16,8% en sesión única fronte a un 27,4% en sesión partida.

O desenvolvemento dos diferentes hábitos e actividades de primeira hora da mañá na casa, antes de saír para a escola, é outro dos momentos onde se aprecian diferenzas significativas ($\chi^2_{(3)} = 11,972$; $p \leq 0,007$. Ver anexo II táboa nº 48) entre ambas modalidades de xornada. É significativamente superior a discrepancia entre frecuencia esperada e observada na opción *algunhas veces* entre os nenos de sesión única, e pola contra, con sentido positivo a diferenza é superior na opción *nunca* entre os nenos de sesión partida.

Nos outros momentos analizados (na escola ou na casa a mediodía, os días de actividades extraescolares, os días de pasantías), apreciándose algunhas diferenzas nas porcentaxes de resposta, as diferenzas en función de modalidade de xornada non chegan en ningún caso a ser significativas: mediodía na escola ($\chi^2_{(3)} = 6,766$; $p > 0,080$. Ver anexo II táboa nº 50); mediodía na casa ($\chi^2_{(3)} = 5,700$; $p > 0,127$. Ver anexo II táboa nº 51); días de actividades extraescolares ($\chi^2_{(3)} = 5,331$; $p > 0,149$. Ver anexo II táboa nº 52); días de pasantías ($\chi^2_{(3)} = 5,635$; $p > 0,131$. Ver anexo II táboa nº 53).

7.2. Cronogramas

Rematamos a exposición e interpretación dos resultados, resumindo en dous cronogramas –subdivididos á súa vez en dúas secuencias– unha visión xeral dos principais contidos da vida diaria dos pequenos da mostra, matizada á luz das variables que enmarcan o noso traballo, e das percepcións e valoracións que achegan os protagonistas. Son pois, na realidade, catro cronogramas –día tipo ano 1995, día tipo ano 2002, día tipo xornada lectiva de sesión única e día tipo de xornada lectiva de sesión partida– que ofrecemos en dous grupos para facilitar a observación comparativa. O primeiro conxuga os resultados globais da investigación de 1995, e os obtidos no noso traballo. O segundo agrupa os datos

obtidos en función das modalidades de xornada lectiva única e partida. En ambos caso sé posible unha observación diacrónica e sincrónica:

- A lectura *diacrónica* do primeiro cronograma permítenos coñecer o relato lonxitudinal do acontecer diario da vida das nenas e nenos cunha perspectiva evolutiva de sete anos de diferenza (1995-2002). A do segundo cronograma conforma unha visión global dun día da infancia atendendo á modalidade de xornada escolar do centro educativo ó que acode.
- A lectura *sincrónica* permítenos comparar como se desenvolven en distintos anos, ou segundo a modalidade de xornada, determinadas secuencias, actividades, hábitos... do acontecer diario.

Por outra parte os cronogramas preséntanse estruturados nunha gama de cores coa que queremos simbolizar en catro as temporalidades polas que os pequenos transitan, tomando como referencia á xornada escolar (Clarisse, 2002), e que foron comentadas no capítulo dous desta Tese:

- *Tempo familiar*, dedicado á convivencia, ó intercambio e á relación entre os membros do grupo familiar, inda que tamén sexa un tempo de permanencia no fogar sen compañía, pola falta de sincronía entre os horarios familiares, escolares e laborais (Cardús, 2003).
- *Tempo escolar*, delimitado polo calendario e os horarios lectivos.
- *Tempo peri-escolar*, entendido como o enmarcado e xerado en función do tempo escolar e as súas demandas: de transporte, de alimentación, realización de deberes e clases particulares.
- *Tempo extraescolar*, vinculado ó uso do tempo de libre disposición, como opción dos propios alumnos ou das súas familias, en actividades extraescolares, prácticas deportivas, culturais, etc.

O feito de presentalos diferenciados para facilitar a súa exposición e comprensión, non nos fai esquecer que na realidade uns e outros entrecrúzanse, de maneira que no tempo familiar desenvólvense actividades de libre

configuración, realízanse tarefas escolares propias do que denominamos peri-escolar, etc...

Por último comentar que a *diferente tipoloxía de letra* atende, neste caso, ó seguinte significado: letra cursiva e representación en casiñas separadas para aqueles acontecementos sincrónicos nos que observamos algunha diferenza; a letra itálica en casiña compartida empregámola cando, segundo as máximas frecuencias, non hai diferenzas en función do ano ou modalidade de xornada lectiva.

TEMPO

FAMILIAR	PERI-ESCOLAR	ESCOLAR	EXTRAESCOLAR
1995		2002	
Érgome entre 8:00 e 8:30 horas.		Érgome entre 7:30 e 8:00 horas.	
<p>Almorzo só, ou coa miña nai e irmáns, nun tempo máximo de 10 minutos</p> <p>Antes de saír para a escola raramente fago algunha cousa; se acaso ver TV ou axudar nas tarefas da casa.</p>			
<p><i>Nesta hora da mañá parécese que fago as cousas con tranquilidade, inda que moitas veces síntome agobiado polo tempo.</i></p>		<p><i>Nesta hora da mañá parécese que fago as cousas con tranquilidade, inda que algunhas veces síntome agobiado polo tempo.</i></p>	
<p><i>Vou á escola andando, acompañado dos meus compañeiros/as.</i></p>		<p><i>Vou á escola andando, acompañado dos meus compañeiros/as, pero moitos utilizan o transporte ou os coches particulares.</i></p>	
<p>Tardo en chegar menos de 15 minutos.</p> <p>Normalmente estou na escola cinco minutos antes de entrar e practicamente nunca me atraso.</p>			
Entro no colexio ás 9:00 ou 9:30 horas.			
<p><i>Teño pouco tempo para “actividades académicas”, nin as que dependen só de min, nin as grupais.</i></p> <p><i>Dispoño de tempo para “relacionarme” cos meus compañeiros da clase, pero non para falar co meu titor, coas nenas e nenos doutras clases ou con outros profesores.</i></p> <p><i>Non teño tempo nin ocasión para “actividades de lecer e participación na vida do centro”.</i></p>		<p><i>Teño bastante tempo para “actividades académicas” que dependen só de min; é máis difícil ter tempo para facer traballos en grupo, ir á biblioteca...</i></p> <p><i>Para “actividades relacionais” teño tempo cando se trata dos meus amigos de clase ou o meu titor, pero non para falar con outros profesores ou relacionarme con nenas e nenos doutras clases.</i></p> <p><i>Apenas teño tempo nin ocasión para “actividades de lecer e participación na vida do centro” –ordenar e decorar a escola, colaborar na organización de festas...–</i></p>	
<p><i>Pola mañá teño un só recreo de 30 minutos. Case nunca saio tarde ó</i></p>		<p><i>Pola mañá teño un só recreo de 30 minutos ó que algunhas veces saio tarde</i></p>	

<i>recreo ou quedo sen el.</i>	<i>—prolongación da clase— ou quedo sen el —como castigo—.</i>
<i>A pesares do antedito, creo que na escola traballamos con tranquilidade (63,7%) inda que algunhas veces sentímonos agobiados polo tempo (63,4%).</i>	<i>Na escola traballamos con tranquilidade (78,4%) inda que algunhas veces sentímonos agobiados polo tempo (60,7%).</i>
<i>O xantar no comedor escolar dura entre 15 e 30 minutos.</i>	<i>O xantar no comedor escolar dura entre 30 e 60 minutos.</i>
<i>Antes e despois de comer acostumo xogar, ler e charlar cos amigos/as. Despois, algúns tamén fan deberes.</i>	<i>Antes de comer acostumo xogar, ler, charlar cos amigos/as; despois algúns tamén facemos actividades extraescolares ou deberes.</i>
<p>Os que comemos na casa, volvemos andando cos compañeiros/as. Tardo en chegar menos de 15 minutos.</p> <p>Normalmente antes de comer vexo a TV.</p>	
<i>De cada dez, catro comemos con toda a familia e dous ou tres coa nai e os irmáns.</i>	<i>De cada dez, catro ou cinco comemos con toda a familia e dous coa nai e os irmáns.</i>
<i>O xantar dura entre 15 e 30 minutos.</i>	<i>O xantar dura arredor de 15 minutos.</i>
<p>Despois de comer vexo a TV e fago deberes.</p>	
<p>Os que volvemos á escola pola tarde imos andando cos compañeiros. Tardamos en chegar menos de 15 minutos.</p>	
<i>Chego como moito 5 minutos antes de empezar e practicamente nunca me atraso.</i>	<i>Chego entre 15 e 30 minutos antes de entrar e practicamente nunca me atraso.</i>
<p>Ó saír da escola pola tarde normalmente vou para casa.</p>	
<p>Fago actividades extraescolares sobre todo deportivas. Nas outras participamos moitísimo menos; destacan entre elas as de idiomas.</p> <p>Asisto máis ás de fóra que ás do colexio.</p>	
<i>Ningunha das actividades que fago pola semana remata máis tarde das 19:00 horas.</i>	<i>Ningunha das actividades que fago pola semana remata máis tarde das 20:30 horas.</i>

<p>Aparte das extraescolares ó longo da semana non acostumo facer outro tipo de cousas a non ser saír cos amigos ou facer compras algunha vez.</p>	
<p><i>Tódolos días pola tarde teño moitos deberes que facer.</i></p>	<p><i>Tódolos días pola tarde teño bastantes deberes que facer.</i></p>
<p><i>Aínda que creo que teño tempo para facelos, lévame arredor de unha hora e media terminalos.</i></p>	<p><i>Aínda que creo que teño tempo para facelos, lévame arredor de unha hora terminalos.</i></p>
<p><i>Dous ou tres nenos de cada dez van a clases particulares.</i></p>	<p><i>Dous nenos de cada dez van a clases particulares.</i></p>
<p><i>Durante a semana teño bastante tempo para xogar aproximadamente 2 horas o día, case sempre na miña casa ou na rúa.</i></p>	<p><i>Durante a semana teño bastante tempo para xogar aproximadamente 2 horas o día, case sempre na miña casa ou nas dos amigos.</i></p>
<p><i>Vexo a TV tódolos días unhas 2 horas entre mediodía, tarde e noite. Na fin de semana dedico unhas 3 horas a ver TV.</i></p>	<p><i>Vexo a TV tódolos días entre 1 e 2 horas entre mediodía, tarde e noite. Na fin de semana dedico unhas 3 horas a ver TV.</i></p>
<p><i>Os programas que máis vexo son as series/ telecomedias e os debuxos animados.</i></p>	<p><i>Os programas que máis vexo son debuxos animados e series/telecomedias.</i></p>
<p><i>Seis de cada dez nenos cean con toda a familia; a cea dura entre 15 e 30 minutos</i></p>	<p><i>Sete de cada dez nenos cean con toda a familia; a cea dura arredor de 15 minutos.</i></p>
<p><i>Case ninguén se deita antes das 21:30 h., moi pouquiños antes das 22:00, e a maioría despois das 22:30 horas.</i></p>	<p><i>Uns pouquiños nenos déitanse antes das 21:30; a maioría entre as 21:30 e as 22:30, e bastantes despois desta hora.</i></p>
<p>Ó ir para a cama algunhas veces síntome canso, inda que antes de durmir case sempre leo.</p>	
<p><i>Tardo pouco en quedar durmido.</i></p>	<p><i>Tardo bastante en quedar durmido.</i></p>

TEMPO

FAMILIAR	PERI-ESCOLAR	ESCOLAR	EXTRAESCOLAR
----------	--------------	---------	--------------

Xornada única 2002 Xornada partida

<i>Érgome entre 7:30 e 8:00 horas.</i>	<i>Érgome ás 8:00 e as 8:30 horas.</i>
<i>Almorzo só, e bastantes nenos coa nai e irmáns. Tardamos arredor de 10 minutos.</i>	<i>Almorzamos tantos solos, como coa nai e irmáns, sobre todo no ámbito rural. Tardamos algo máis de 5 minutos.</i>
Antes de saír para a escola raramente fago algunha cousa; uns poucos nenos ven a TV ou axudan nas tarefas da casa.	
<i>Nesta hora da mañá paréceme que fago as cousas con tranquilidade (66,5%), inda que algunhas veces sintome agobiado polo tempo (59,6%).</i>	<i>Nesta hora da mañá paréceme que fago as cousas con tranquilidade (72,9%), inda que algunhas veces sintome agobiado polo tempo (50,9%).</i>
<i>Saio para a escola entre 8:30 e 9:00 horas</i>	<i>Saio para a escola entre 9:00 e 9:30 horas</i>
<i>Vou á escola andando, acompañado dos meus compañeiros/as, pero moitos empregan transporte escolar (30,3%) ou coches particulares (28,6%).</i>	<i>Vou á escola andando, acompañado dos meus compañeiros/as, ou no transporte escolar.</i>
Tardo en chegar menos de 15 minutos.	
<i>Normalmente estou na escola cinco minutos antes de entrar e pouquiños chegan tarde.</i>	<i>Normalmente estou na escola cinco minutos antes de entrar, e bastantes un cuarto ou media hora antes; moi pouquiños chegan tarde.</i>
<i>Entro ás 9:00 horas.</i>	<i>Entro ás 9:30 horas.</i>
Teño bastante tempo para “actividades académicas” que dependen só de min, como traballar con tranquilidade, organizar o meu traballo, sobre todo nos centros de sesión partida; é máis difícil ter tempo para facer traballos en grupo, ir á biblioteca...	
Para “actividades relacionais” teño tempo cando se trata dos meus amigos de clase ou o meu titor, pero non para falar con outros profesores ou relacionarme con nenas e nenos doutras clases.	

<p>Apenas teño tempo nin ocasión para “actividades de lecer e participación na vida do centro” como ordenar e decorar a escola, colaborar na organización de festas..., sobre todo nos centros de sesión partida.</p>	
<p><i>Pola mañá teño un só recreo de 30 minutos que comeza a partir das 11:15 horas. Algunhas veces saímos tarde (68,4%) por faltar tempo para rematar o traballo. Tamén algunhas veces quedamos sen el (46,3%) como castigo.</i></p>	<p><i>Pola mañá teño un recreo de 30 minutos, inda que bastantes nenos o teñen de 20 minutos. Comeza a partir das 11:15 h. Algunhas veces saímos tarde (51,6%) por faltar tempo para rematar o traballo. Tamén algunhas veces quedamos sen el (47,7%) como castigo.</i></p>
<p>Con todo, penso que na escola traballamos con tranquilidade, inda que algunhas veces sintome agobiado (65,3% en única, 55,5% en partida) polo tempo.</p>	
<p><i>Saio da escola ás 14:00 h., pero bastantes nenos non saen ata as 14:30 h.</i></p>	<p><i>Saio da escola ás 13:00 horas.</i></p>
<p>Case todos imos xantar a casa, pero máis os de sesión única. Quedan no comedor escolar 1 de cada 8, fronte a 1 de cada 5 de sesión partida.</p>	
<p><i>Comedor Escolar: antes de comer case non fago ningunha cousa; vou xantar directamente. Empeza o xantar ás 14:30 h. Demoramos nel entre media e unha hora (49,1%), pero bastantes nenos (36,8%) tardan menos de 30 minutos.</i></p>	<p><i>Comedor Escolar: antes de comer acostumo xogar, ler, charlar cos amigos/as. Empeza o xantar ás 13:30 h. e dura entre media e unha hora (63,9%).</i></p>
<p><i>Despois de comer acostumo xogar, ler e charlar cos amigos/as. Uns pouquiños fan deberes.</i></p>	<p><i>Despois de comer xogamos, lemos, falamos cos amigos; algúns fan extraescolares, e uns pouquiños deberes.</i></p>
<p>Neste tempo de mediodía na escola facemos as cousas con tranquilidade, pero somos máis as nenas e nenos de sesión partida (69,9%) que nunca nos sentimos agobiados polo tempo, que os de sesión única (49,1%).</p>	
<p>Os que comemos na casa, volvemos andando cos compañeiros/as. O autobús escolar emprégano moitos menos que pola mañá, e un de cada catro nenos de sesión única volve en coche particular.</p>	
<p>Non somos moitos os que fagamos antes de comer outra cousa que non sexa ver TV.</p>	

<p>Catro de cada dez comemos con toda a familia -sobre todo na cidade- e dous coa nai e os irmáns. En ambos casos lixeiramente superior en xornada única.</p>	
<p><i>O xantar dura entre 15 e 30 minutos.</i></p>	<p><i>O xantar dura arredor de 15 minutos.</i></p>
<p><i>Despois de comer principalmente fago deberes, pero tamén vexo a TV, xogo ou axudo na casa, inda que menos.</i></p>	<p><i>Despois de comer principalmente vexo a TV e tamén, inda que menos, xogo ou axudo na casa.</i></p>
<p>Este tempo de mediodía na casa é o máis sosegado para todos nós. Facemos as cousas con tranquilidade e sen atafego por causa do tempo, nin sequera os que temos que volver á escola pola tarde.</p>	
	<p>Para regresar á escola imos andando cos compañeiros, facemos o traxecto nun cuarto de hora, e moitos chegamos con maior antelación que pola mañá: entre 15 e 30 minutos antes de entrar. Ó saír normalmente vou para casa -sobre todo os das vilas- inda que algúns días acudo a extraescolares.</p>
<p><i>Catro de cada cinco facemos actividades extraescolares. Nas cidades somos máis nenos de sesión única facendo extraescolares, que de sesión partida.</i></p>	<p><i>Tres de cada cinco facemos actividades extraescolares. No rural somos máis nenos de sesión partida facendo extraescolares, que de sesión única..</i></p>
<p>Fago fundamentalmente, e con moita diferenza sobre as outras, actividades deportivas. Do resto destacan lixeiramente as de idiomas.</p> <p>Asisto máis ás de fóra que ás do colexio.</p>	
<p><i>Por termo medio acudo a extraescolares tres días por semana (en cidade 2, vila 3, rural 3), cun total de 5 horas (cidade 5, vila 6, rural 2).</i></p>	<p><i>Por termo medio acudo a extraescolares dous días por semana (cidade 4, vila 1, rural,2), cun total de 3-4 horas (cidade4, vila 2, rural 2).</i></p>
<p>Ó longo da semana non hai moitos nenos que rematen extraescolares despois das 20:30; dos que hai, son máis de sesión partida.</p>	
<p>Aparte das extraescolares ó longo da semana non acostumo facer outro tipo de cousas a non ser saír cos amigos ou facer compras algunha vez.</p>	
<p><i>Tódolos días teño bastantes deberes que facer, pero os de centros privados opinan que teñen moitos. Aínda que creo que</i></p>	<p><i>Tódolos días teño deberes que facer; os de centros públicos din ter poucos, pero os de centros privados opinan que lle</i></p>

<i>teño tempo, lévame arredor de unha hora terminalos.</i>	<i>poñen moitos; temos tempo para facelos e dedicámoslle entre media e unha hora..</i>
Un de cada cinco nenos vai a clases particulares.	
<i>Durante a semana teño bastante tempo para xogar aproximadamente 2 horas o día, e case sempre na miña casa cos meus irmáns ou amigos.</i>	<i>Durante a semana teño bastante tempo para xogar -entre 1 e 2 horas o día- e case sempre na miña casa ou nas dos amigos.</i>
Vemos a TV tódolos días entre 1 e 2 horas, pero na fin de semana superamos as 3 horas. Presencio todo tipo de programas, fundamentalmente debuxos animados (Los Simpson) e Series (moitas das que se emiten a partir das 22:00 h.).	
Sete de cada dez nenos cean con toda a familia, sobre todo os que vivimos nas vilas ou no rural, e tardamos uns 20 minutos.	
<i>Só dous nenos de cada dez se deitan antes das 21:30 horas. A maioría imos á cama entre esta hora e as 22:30.</i>	<i>Só un neno de cada dez se deita antes das 21:30 horas. A maioría imos á cama entre as 22:00 e as 23:00 horas, e bastantes despois desta hora..</i>
As nenas e nenos que viven no ámbito rural déitanse antes que os das outras zonas; os da vilas son os que máis atrasan a hora de ir para a cama.	
Ó deitarnos sentímonos frecuentemente cansos e tardamos bastante en quedar durmidos.	

CONCLUSIONES

Desde a perspectiva sintética á vez que comprensiva que require o capítulo que conclúe unha tese, pasamos a comentar os aspectos máis salientables da investigación que presentamos, tratando de conxugar na súa interpretación as compoñentes teóricas e empíricas referidas nos correspondentes capítulos. Aludiremos na exposición ademais da comparación en función da modalidade de xornada lectiva, ós ámbitos xeográficos de referencia dos domicilios e á comparación cos resultados obtidos en 1995.

A exposición de conclusións sistematízase atendendo ós tres apartados xerais nos que, ó longo do traballo, tratamos de describir a vida da infancia:

- A organización e uso do tempo na vida cotiá.
- A organización e uso do tempo na vida escolar.
- Apreciación do ritmo e presión do tempo.

No primeiro dos apartados sintetizamos os aspectos relativos a características familiares, convivencia no fogar, transición fogar-escola, prácticas e hábitos relacionados coa saúde infantil e o tempo de libre disposición.

No segundo damos conta das achegas arredor dos horarios de entrada e saída ós centros escolares, distribución dos tempos de actividade e descanso, estimación do tempo real de traballo en aula, emprego do tempo na realización de diversas actividades na escola e valoración do horario escolar que fai o alumnado.

Finalmente, no terceiro apartado, expoñemos os aspectos máis relevantes en relación ó ritmo e presión do tempo no acontecer diario da vida das nenas e nenos participantes na nosa investigación.

A organización e uso do tempo na vida cotiá da infancia

O tempo percíbese como un factor relevante no proceso vital, de maneira que a preponderancia dos diferentes axentes de socialización ven determinada en grande medida pola cantidade de tempo compartido. E a organización temporal da institución escolar, revélase como un elemento clave condicionante do discorrer interactivo da infancia polos distintos espazos e axentes de socialización. Cada modalidade de xornada lectiva comporta unha organización ou reorganización das demais temporalidades, posibilitando ou inhibindo o desenvolvemento harmónico da vida cotiá das nenas e nenos e das súas familias.

Perfis e dinámicas socio-familiares

Atendendo ós lugares de residencia, composición da familia e á profesión desenvolvida polas nais e pais, constatamos a incidencia que ten a clase económica, social e cultural na opción por unha ou outra modalidade de xornada escolar, posta xa de manifesto noutros traballos (Consello Escolar de Canarias, 1992; Caride, 1993; Sola, 1999; Fernández Enguita 2001b; Feito 2005). Neles, identifícanse ás familias de alumnos de xornada lectiva de sesión única coas características de clase económica, social e cultural media-alta e connotacións fundamentalmente urbanas. No noso traballo, concretamente:

- No que respecta ó *lugar de residencia*, entre o alumnado de sesión única apréciase unha notable porcentaxe domiciliada nos centros das cidades –indicativo de maior capacidade económica–, en tanto que o de sesión partida viven maioritariamente nas zonas rurais e barrios periféricos.
- Na *composición familiar*, a pesar de que as familias nucleares son maioritarias en ambas modalidades, constátase unha notable presenza en sesión partida (diferenza estatística significativa) de fogares de ata seis membros, máis propia de familia extensa rural.
- As *profesións*, fundamentalmente as das nais, confirman a hipótese sinalada. Os pais e nais con fillos en xornada única desenvolven en

maior medida que os de partida profesións de “colo branco” (liberais, oficina), sendo a diferenza estatística significativa na comparación entre ambos tipos de xornada. Entre as nenas e nenos de xornada única conséntase maior porcentaxe de nais que traballan fóra da casa.

Unha radiografía das familias-tipo do alumnado da mostra, en función da modalidade de xornada, atendería ás seguintes características:

- *Xornada única*: familia nuclear, domiciliada no centro da cidade, pai vinculado ó sector secundario ou profesión liberal, nai de profesión liberal ou sector servizos, ambos fundamentalmente con xornada laboral de mañá e tarde, pero elevada porcentaxe de nais con horario só de mañá (36,7%); cabe pensar nunha menor acomodación entre os horarios escolares e os laborais dos pais.
- *Xornada partida*: familia nuclear pero tamén alta porcentaxe de extensa; vivenda nos barrios de cidade e vilas; pais con profesións do sector secundario; nais en menor porcentaxe traballando fóra de casa; entre estas profesións no sector servizos; horarios laborais maioritarios de mañá e tarde o que podería supoñer unha maior acomodación entre os horarios escolares e os laborais dos pais.

Estas características teñen sido determinantes no debate e toma de decisións asociados ó cambio da xornada lectiva de partida a única, por canto as nais e pais de maior nivel económico e cultural:

- Contan con maior poder para captar cara ós seus intereses e posibilidades a outros pais e nais que non comparten os primeiros nin teñen as segundas.
- Manteñen un estilo de vida, nivel de formación e tipo de traballo similar ó dos docentes, apoiándose mutuamente na reivindicación do cambio de xornada escolar.
- Dispoñen dos recursos materiais e culturais para facilitar a cobertura desexada do tempo libre dos fillos, e/ou suplir as deficiencias

educativas da institución escolar. Aínda máis, están frecuentemente imbuídos dunha perspectiva de vida competitiva e meritocrática, que fía os éxitos dos fillos nas aprendizaxes que superan ás –pseudo– “igualitarias” que outorga a escola. Pola contra, para moitas das outras familias a escola é a única institución cultural a disposición dos cativos, independentemente de que aprecien ou non as aprendizaxes acadadas nela.

- É frecuente que habiten en zonas que contan con equipamentos, instalacións e ofertas para a ampliación do marco educativo dos pequenos.

A convivencia familiar no fogar

A conciliación e harmonización dos horarios familiares, laborais e escolares na busca de oportunidades de encontro e convivencia é, sen lugar a dúbidas, un conflito de crecente relevancia na sociedade actual. A acción socializadora familiar diminúe progresivamente como consecuencia do proceso de desfamiliarización xerado por un cambio económico e social acelerado, responsable en grande medida da desincronización horaria que reduce ocasións de encontro e, polo tanto, intercambios familiares relevantes na socialización das nenas e nenos, así como na cohesión grupal familiar. Estas circunstancias están a impoñer, cada vez máis, unha externalización da custodia e da educación dos pequenos (Fernández Enguita, 2001b), recaendo na institución escolar boa parte das demandas das nais e pais. Pero, a sincronización horaria familia-escola resulta moi dificultosa, sobre todo, polo anquilosamento da institución escolar nunha organización horaria obsoleta que escasamente pode satisfacer as necesidades familiares a este respecto; por outra parte, acompañar os horarios escolares á grande variedade de situacións familiares existentes, é unha quimera. Sinala ó respecto Cardús (2003) a imposibilidade de que se volva producir unha coincidencia entre horarios laborais e escolares.

Non obstante, a mellora das posibilidades de convivencia familiar, é unha das vantaxes que se atribúen á organización da xornada escolar en sesión única, o que dito en xeral e descontextualizadamente, non deixa de ser unha

afirmación atrevida. En verdade supoñerá unha mellora se o horario laboral dos pais e nais é similar ó da escola, coincidencia que non se produce en tódalas familias; algúns nenos ó regresar á casa atoparán ós seus pais, e outros non, independentemente da modalidade de xornada.

De ser certa a bondade presuposta, o camiño cara a conciliación horaria e optimización do proceso socializador familiar tería moito percorrido, pero temémos que esta cuestión é bastante máis complexa, polo menos se nos remitimos ós resultados obtidos ó respecto:

- O *horario laboral* máis habitual entre os pais e nais de ambas modalidades, é o fraccionado en mañá e tarde. A concordancia de xornadas laboral-escolar, no caso de sesión única parecería reservarse –ademais dos pais e nais que non traballan fóra da casa– para o 36,7% das nais que teñen tamén xornada laboral só de mañá. Entre os de sesión partida pode apreciarse, en conxunto, unha maior similitude entre os horarios de pais/nais e fillos/as, dado que un 74,4% dos pais e un 53,5% das nais traballan mañá e tarde.
- *Coincidencia familiar*: O primeiro aspecto a subliñar é o descenso nas ocasións de coincidencia do grupo familiar ó longo do día –agás un lixeiro reponte na tarde–, en comparación cos resultados obtidos en 1995, ratificándose a noite como o momento fundamental para o encontro. Por outra parte, os resultados que obtemos non permiten manter como argumento favorable á sesión continua a intensificación da convivencia familiar en función das oportunidades de coincidencia dos membros, toda vez que non se observan grandes diferenzas entre ambas modalidades nos momentos que, teoricamente, deberan verse favorecidos coa sesión única de mañá: o mediodía e a tarde.

Os datos subliñan a escasa influencia da modalidade de xornada na posibilidade de compartir familiarmente os momentos do almorzo, xantar e cea, non indicando a análise estatística diferenzas significativas en ningún dos momentos indicados. Os resultados ratifican a disfuncionalidade de calquera dos horarios escolares respecto dos horarios laborais dos pais e nais.

A comparación dos resultados cos proporcionados a través do estudio EUFIC¹ sobre o encontro familiar arredor das principais comidas do día, sitúa ás familias galegas por debaixo das porcentaxes promedio no almorzo (15,4% fronte ó 48,0%), e na cea (65,0% fronte ó 92%); incluso se consideráramos a presenza de un só proxenitor e os irmáns as cifras elevaríanse ó 46,3% e 80,2% respectivamente, pero sempre por debaixo dos países europeos analizados no EUFIC. Pola contra, na hora do xantar os valores galegos son superiores á media europea, segundo os que un 55% dos nenos non comen coa súa familia; no noso contexto isto sucede no 35,7% dos casos.

Finalmente debemos subliñar que son as familias residentes en cidades as que indican maiores oportunidades de encontro e coincidencia ó longo do día.

A transición fogar-escola

Os tempos de transición entre uns e outros espazos e actividades, cos seus correspondentes traslados, non son percorridos neutros, baleiros de significado e contido, senón que son en si mesmos unha fonte estimable de vivencias e aprendizaxes nos procesos de socialización dos pequenos; diferentes se o traxecto se realiza co grupo de iguais, cos adultos, camiñando, en autobús escolar, paseniño ou baixo a presión do reloxo. O traxecto ata a escola cos compañeiros e amigos pode permitir a repetición diaria dun sinfín de rituais en determinada esquina, buscar a ocasión para algunha que outra aventura, relatarse os últimos acontecementos, descubrimentos, progresar na autonomía...; ser acompañado pola nai, por un veciño ou por un maior, comporta outro tipo de ambiente, de formalidade, de custodia, que en ocasións está plenamente xustificado pola idade dos nenos, e noutras forma parte das necesidades que imponen distancias, perigos, ou un excesivo celo dos adultos. Empregar un medio de transporte –particular, autobús escolar–, desprazarse

¹ EUFIC (1995): *Children's views on food and nutrition: A Pan-European Survey*. Children's Research Unit, London UK. European Food information Council. Compáranse Francia, Alemaña, Italia e Reino Unido.

camiñando... son variables que imprimen diferenzas no desenvolvemento da vida cotiá dos pequenos e nas súas posibilidades de crecemento persoal.

- En liñas xerais nos *traxectos casa-escola*, obsérvase unha tendencia ó maior sedentarismo, incrementándose notablemente, respecto ó estudio realizado en 1995 o número de nenas e nenos que empregan un vehículo para desprazarse. Igualmente obsérvase como diminúe o grao de autonomía na posibilidade para realizar o traxecto sen adultos, así como un repregamento da familia nas súas posibilidades, compartindo cada vez menos prácticas de solidariedade e axuda mutua veciñal no acompañamento e recollida dos pequenos, fundamentalmente –que non exclusivamente– no medio urbano. Esta modificación nos hábitos podemos analizala en función de diversos factores, como son:
 - A presión dos horarios e a consecuente precipitación nos ritmos de vida que induce a unha maior dependencia do coche particular pola suposta inmediatez –moitas veces falsa– e independencia respecto dos horarios e frecuencias doutras modalidades de transporte.
 - A extensión de hábitos de vida cada vez máis sedentarios nos adultos que vanse transmitindo ós nenos miméticamente.
 - A menor autonomía na que se están a educar as pequenas e pequenos en aspectos da vida relacionados cos hábitos cotiáns (colaboración en tarefas, recados, desprazamentos...).
 - A sensación ou mesmo constatación de maior perigosidade, fundamentalmente nas cidades e vilas (no tráfico, na violencia, ...), alleas no seu desenvolvemento ás necesidades e características dos cidadáns máis fráxiles.

Consecuentemente, estase perdendo unha excelente oportunidade de interacción cos iguais, de adestramento na autonomía, de coñecemento do contorno e observación da vida cotiá. Parécenos de interese salientar a experiencia “*imos solos ó colexio*” desenvolvida no Concello de Fano (Italia) baixo a dirección de Tonucci (1997).

Non obstante, observamos diferenzas nesta valoración xeral en función da modalidade de xornada escolar que son estatisticamente significativas. Así:

- O alumnado de sesión única ratifícase plenamente na tendencia apuntada, en tanto que os de sesión partida camiñan e empregan transporte escolar en maior medida. Tal vez a coincidencia no horario de saída do domicilio entre pais e nais que traballan fóra da casa e fillos, incrementa entre os de xornada única o emprego do coche particular, así como o feito de comezar a escola nun horario temperán, case coas primeiras luces en inverno e, polo tanto, máis proclive ó acompañamento ata o centro. En todo caso, son tendencias que indican de estilos de vida diferentes: os alumnos de xornada única cunha maior dependencia dos transportes –sen a penas diferenza case entre o particular e o autobús escolar– coa previsible consecuencia de menor autonomía persoal e tamén menores posibilidades para o contacto coas persoas e acontecementos do contorno; fronte ós alumnos de xornada partida con desprazamentos fundamentalmente a pé –polo que cabe supoñer maior dispoñibilidade temporal–, ritmo máis relaxado e a posibilidade de potenciar maior autonomía desde o punto de vista persoal.
- O *traxecto á escola* realízase habitualmente en menos de 15 minutos a un ritmo tranquilo, sen diferenzas significativas en función da modalidade de xornada; os alumnos de centros de zona rural indican en xeral maior tardanza, lóxica pola distancia entre os centros escolares e os diferentes núcleos nos que habitan as nenas e nenos.
- O máis frecuente é facer o traxecto en *compañía* dos amigos e compañeiros, aínda que en menor grao que en 1995; igualmente apréciase o descenso no acompañamento dos veciños; pola contra, como se comentou, incrementase a de pais e/ou nais. Esta tendencia é máis acusada entre o alumnado de sesión única.
- A *chegada á escola* con certa anticipación permite disfrutar duns momentos de xogo e lecer no patio do centro antes de comezar a tarefa escolar, moi interesantes na acomodación entre os diferentes escenarios da vida dos pequenos: familia, amigos, escola. Aprécianse

neste punto diferenzas significativas en función da modalidade de xornada escolar: o alumnado de xornada partida chega con máis antelación en relación ó horario de entrada, e son menos os que chegan xusto á hora ou con atraso e que, polo tanto, teñen que dirixirse directamente a comezar as súas actividades escolares. Semella que os nenos e nenas de centros en xornada partida dispoñen de maiores posibilidades para o intercambio entre iguais nestes primeiros momentos da mañá.

- O *regreso á casa a mediodía* prosegue a tónica sinalada en relación ó medio de transporte, acompañamento e tempo invertido, se ben incrementase a percepción de tranquilidade nun 14%, o que pode moi ben responder á lóxica dun tempo máis relaxado, independente de horarios e timbres. O *retorno á escola para a sesión de tarde* dos alumnos de xornada partida apenas difire do que sucede nos traxectos matinais e de mediodía: incrementanse os que van camiñando, e tamén o número dos que chegan á escola con tempo suficiente para xogar (entre 15 e 30 minutos) antes de entrar.

Prácticas e hábitos relacionadas coa saúde infantil

A transcendencia da alimentación e o descanso no desenvolvemento harmónico da infancia, ten sido historicamente tan destacada desde as ciencias Sociais e da Saúde, como progresivamente descoidada na esfera familiar cotiá; é certamente un contrasentido que non podemos considerar, nas sociedades da opulencia, á marxe da “enfermidade do tempo” e do proceso de desfamiliarización no que estamos inmersos. Entendemos que as repercusións da organización do tempo escolar teñen a súa cota de responsabilidade nestas situacións, aínda que é común trasladalas exclusivamente ó ámbito familiar; pódese advertir como este tema forma parte habitualmente dos debates arredor da xornada escolar, pero probablemente, non con toda a profundidade e esixencia que require.

Alimentación

As deficiencias na saúde nutricional dos escolares ten sido, e continúa sendo, unha cuestión reiteradamente sinalada (Caride, 1992, 1993; Mendoza et al., 1994; Ordoñana e Gutiérrez, 1995; Valderrama et al., 1997; Suárez et al. 200; Tojo e Leis, 1999, 2002; Serra e Aranceta, 2000; Gavidia e Rodes, 2004) poñendo de manifesto problemas xerais tales como:

- Un profundo cambio nos patróns dietéticos e de actividade física dos pequenos e adolescentes como consecuencia do progreso biotecnolóxico alimentario por unha parte, e do sedentarismo inducido polas diferentes autoestradas da comunicación audiovisual por outra.
- Certa relaxación na responsabilidade paterna e materna, tanto na selección dos alimentos como no establecemento de normas e hábitos á hora de inxerilos. Incórrese facilmente na tentación da comida rápida, que ademais de reducir labores domésticas, non xera contestación e problemas á hora de ser tomada. En definitiva, poderíamos definilos como escasos e deficientes almorzos, xantares e ceas.
- Transformación dos encontros para almorzar, comer e cear, que van pasando de ser momentos para compartir –alimentos, relacións, afectos, comentarios, opinións, hábitos, normas, etc.– a meras ocasións de inxesta apresurada de alimentos, sen a penas posibilidades para algún tipo de relación. Poderíamos dicir que os tempos das comidas están pasando de ser “momentos de actividade prioritaria familiar” a “intervalos de transición” para outras actividades.
- Isto repercute na perda de pautas de socialización familiar –que no que respecta á alimentación precisarían constancia, tempo, diálogo e firmeza– en aras da suposta “tranquilidade familiar” e, como non, da rapidez. O xantar como momento de relación en intercambio, de aprendizaxe de normas elementais, está sendo tamén superado, atrapado nos apresurados ritmos de vida cotiá. O importante é que os nenos e nenas coman –sen cuestionar a calidade–, e que rematen pronto –aínda que as formas non sexan as máis adecuadas–.

Os datos do traballo de campo da nosa Tese apuntan a este respecto as seguintes conclusións:

- Un 72,6% emprega 10 minutos ou menos para tomar o *almorzo*; aínda máis, un 37,9% dedica cinco minutos a tomar os primeiros –e importantísimos desde o punto de vista físico e psíquico– alimentos do día o que segundo o Estudio Enkid (Suárez et al., 2000) pode ser indicativo de realizar inxestas baixas en relación ás necesidades dietéticas diarias de referencia. Esta situación veríase empeorada no caso dos nenos que toman o almorzo sen compañía de adultos (42,4% da nosa mostra almorzan solos ou con irmáns) que adoitan adscribirse con maior frecuencia ó grupo de consumidores de almorzos de baixa calidade.

O tempo dedicado ó almorzo amosa diferenzas significativas entre as modalidades de xornada: é menor entre o alumnado de partida, que sinala nunha porcentaxe do 76,0% non tardar máis de 10 minutos, fronte a un 69,7% dos de xornada única. Máis notoria é a diferenza se reducimos este tempo a unha, case impensable, fracción de 5 minutos ou menos, sinalado polo 44,5% do alumnado en xornada partida fronte ó 32,2% en sesión única.

Podemos afirmar que dentro dunha tónica xeral negativa, o almorzo é un hábito que se desenvolve máis repousadamente entre o alumnado de sesión única.

- O *xantar* faise maioritariamente no domicilio familiar (79,8%), unha porcentaxe que equivale a catro de cada cinco nenos da mostra. Por outra parte as diferenzas porcentuais en función da modalidade de xornada son escasas –sen que se constaten diferenzas significativas na proba estatística–, xa que fai a comida na súa casa o 81,3% do alumnado de sesión única e o 77,9% do de sesión partida. Este dato poñería en dúbida a reiterada argumentación sobre a bondade da xornada lectiva de sesión única como facilitadora do encontro familiar na hora do xantar.

Non sucede o mesmo na referencia ó comedor escolar, notablemente máis utilizado polo alumnado de sesión partida (20,4% fronte a 12,0% de xornada única). Tal vez o peche do servizo de comedor que veu acompañando á implantación da modalidade de sesión única axude a comprender mellor esta circunstancia. A este respecto destaca a loable labor desenvolvida polas Asociacións de Nais e Pais de alumnos que están tratando de solucionar cos seus medios o problema social que entraña este peche progresivo dun servizo imprescindible para garantir o dereito á educación de un número cada vez maior de alumnas e alumnos.

- En relación ó tempo dedicado ó xantar atopamos notables diferenzas cando se realiza no *fogar* ou no comedor escolar, favorable a este último. Os nenos e nenas que comen nas súas casas proseguen na tónica deficitaria comentada para o almorzo, sinalando un 42% que come nun tempo aproximado de 15 minutos; os resultados amosan unha tendencia a reducir o tempo, en relación ós resultados da investigación de 1995. Aprécianse novamente diferenzas significativas en función da modalidade de xornada escolar, cunha perspectiva máis negativa –como sucedía co almorzo– entre o alumnado de sesión partida.
- O xantar nos *comedores escolares* amosa unha perspectiva máis repousada: o 57,9% da mostra sinala demorar entre 30 e 60 minutos na comida, sendo unha porcentaxe que contrasta notablemente co 25,2% que indica empregar este tempo no xantar domiciliario. Son varias as cuestións que poden estar na base deste feito que, sen dúbida, apuntan ó establecemento e seguimento de pautas e hábitos de comportamento e alimentación máis firmes que no domicilio, e que os nenos non poden vulnerar coa facilidade que o fan nos seus fogares.

Atendendo ás modalidades de xornada, e aínda coa perspectiva da tarde libre, o tempo no comedor escolar é menor entre o alumnado de sesión única que no de partida, sen que as diferenzas sexan significativas.

En contra do que sucede nos fogares, observamos que o ritmo máis pausado dos comedores escolares supera ó indicado para estes na investigación de 1995. Lembremos que entón a maioría dos existentes eran responsabilidade da Administración Educativa, encargándose o profesorado da súa organización. Cabe pensar que esta atendía á lóxica da organización escolar con probablemente ritmos e tempo máis marcados, do que acontece na actualidade.

Finalmente, se tiveramos que realizar unha clasificación das comidas de maior a menor repouso na súa realización, obteríamos o seguinte resultado:

- Comedor escolar con xornada partida
 - Comedor escolar con xornada única
 - Domicilios de alumnos con xornada única
 - Domicilios de alumnos con xornada partida
- A cea segue a tendencia xeral de celeridade a pesares de non estar baixo a presión temporal que exercen outras actividades. A súa duración, igual que o xantar, é de 15 minutos para unha porcentaxe similar: 41,8%. Sen embargo son máis os que indican demorar entre 15 e 30 minutos: 38,4%. En contraposición ó que sucedía a mediodía e no almorzo, apenas existen diferenzas en función da modalidade de xornada .

Descanso nocturno

Salvagardar o duración, calidade e regularidade no descanso nocturno das nenas e nenos atendendo ás esixencias das diferentes idades, é velar pola súa saúde e previr perturbacións e afectacións graves no equilibrio fisiolóxico e psicolóxico dos pequenos, con manifestacións tanto dunha certa inmediatez, como na posterior adolescencia. As ciencias que analizan as vinculacións entre os ritmos temporais e o desenvolvemento humano –Cronobioloxía e Cronopsicoloxía fundamentalmente– teñen denunciado xa desde o último cuarto do século XX a grave situación da infancia a este respecto diante das

Administracións Públicas e a sociedade en xeral, sen que teña redundado na toma de medidas que permitan mellorar a realidade (Poulizac 1979; Fotinos e Testu 1996; Randazzo et al. 1998; Wolfson e Carskadon, 1998; Estivill 2000; Challamel et al. 2001; Clarisse et al. 2002, 2004; Carno e Hoffman, 2003; Reinberg 2003; Davis, Parker, Montgomery, 2004; Meijer e Van den Wittenboer, 2004).

- Os datos obtidos no traballo que presentamos lévanos a concluír que un 38,9% dos nenos e nenas da mostra, durme habitualmente menos do tempo que precisarían en función das súas necesidades e características (10-11 horas diarias). Isto pode traducirse nunha acumulación de débedas na “conta de sono” do seu organismo, conducente á privación crónica do mesmo cos conseguíntes prexuízos e desordes físico-psíquicos. Diversos estudos teñen constatado a manifestación destes no rendemento escolar. O déficit calculado é sufrido por unha porcentaxe superior de alumnado de sesión única (50,4%), que de partida (43,9%). Sendo negativa a valoración que facemos sobre os hábitos de descanso dos escolares, é evidente que co cambio de modalidade de xornada non se introducen elementos correctores dos déficits xa de por si existentes, agravándose, polo tanto, a insatisfactoria situación xeral.
- Esta conclusión fundaméntase na análise das horas de *deitarse* e *erguerse*, deitándose cada vez máis tarde e erguéndose máis cedo, en comparación cos resultados obtidos en 1995. En concreto:
 - Atendendo ós horarios de *erguerse* máis da metade dos nenos e nenas da mostra comezan a súa xornada diaria antes das 8:00 horas, é incluso un 14,5% levántanse da cama antes das 7:30 horas. A análise en función de modalidade de xornada amosa unha diferenza de entre media e unha hora no horario de *erguerse*. Practicamente a metade do alumnado de sesión única da mostra (47,4%) esperta no intervalo 7:30-8:00 horas, mentres que un 32,8% dos de sesión partida fano media hora máis tarde, e un 28,4% un hora despois. Aínda máis, un 21,3% do alumnado de sesión única levántase antes das 7:30 horas

fronte a un 6,6% dos de sesión partida. Non esquezamos que a hora de erguerse ven condicionada polo horario de entrada no centro escolar.

- En canto ó horario para *deitarse*, tan só o 15% dos nenos e nenas van para a cama antes das 21:30 horas e, lamentablemente, o 40% afirma facelo máis aló das 22:30 horas. Se como vimos de comentar máis da metade érguese antes das 8:30 horas, queda patente a imposibilidade de acadar as horas mínimas de descanso nocturno que precisan. A análise en función de xornada amosa a tendencia a deitarse máis cedo entre os de sesión única. Por zonas, sen que as diferenzas cheguen a ser significativas, é no rural onde se amosan mellores hábitos, con máis nenos deitándose antes das 21:30 horas e menos despois das 23:00.
- A sensación de *cansazo e facilidade para acadar o sono* son tamén relevantes na valoración do descanso nocturno, onde non só se analiza a súa duración senón tamén a súa calidade e que, segundo os datos obtidos, afondaría na valoración negativa destes hábitos. A primeira das cuestións –sensación de cansazo ó se deitar– é máis destacada entre o alumnado de sesión única, atopándose diferenzas significativas a partir do contraste estatístico correspondente. Por outra parte a demora en quedar durmidos é notable para a inmensa maioría da mostra, sen diferenzas en función da xornada.

As conclusións alertan sobre unha situación deficitaria e potencialmente perigosa neste ámbito da saúde infantil, que segundo os nosos resultados sería máis destacada entre o alumnado de sesión única.

O tempo de libre disposición

Probablemente cada vez menos libre, e máis a disposición das decisións que adoptan os adultos, o certo é que un tempo que debera ser para o descanso, diversión e desenvolvemento persoal para a infancia (Dumazedier, 1964), tense sobrecargando progresivamente con actividades que teoricamente pretenden contribuir á súa formación integral. É un tempo cada vez máis fragmentado en propostas escasamente coordinadas e coherentes, e que en maneira ningunha atenden a un concepto do tempo global da infancia, senón a unha mera “ocupación” do mesmo ou a unha “rendibilización” académica meritocrática e discriminatoria segundo as condicións socioeconómicas e culturais. Fronte ó que representaba unha oportunidade de tempo informal, de pracer e xogo en diversos espazos (Tonucci 1997), administrado autonomamente polas nenas e nenos, asistimos a unha “domesticación” destas horas do día, tanto pola reclusión progresiva no domicilio familiar e a perda das rúas e prazas como ámbitos de esparcemento, como polo de ordenamento adulto –ou audiovisual na forma de pantalla– do seu contido.

Este ten sido un dos “temas estrela” nos debates sobre os tempos escolares, ós que non son alleas as posibilidades que brinda unha ou outra modalidade de xornada lectiva; as facilidades ou dificultades para disfrutar dun tempo de lecer; as desigualdades de oportunidades que pode fomentar uns ou outros tipos de ofertas; vivir en determinados ámbitos xeográficos; dispoñer de certo nivel económico; contar con medios de transporte para este tempo; a implicación da Administración Educativa, da Administración Local... son todas elas cuestións que desde hai máis de vinte anos inquietan ás comunidades educativas, sen que polo momento percibamos avances significativos nas respostas dadas.

Os pequenos reparten este tempo nunha variedade de propostas, algunhas vinculadas ó lecer e outras suxeitas ó cumprimento de obrigas académicas no tempo de libre disposición –deberes e clases particulares–, que acaban remitíndonos ó concepto do tempo peri-escolar. Os resultados máis significativos do noso traballo neste aspectos son:

Actividades extraescolares

- Constatamos unha alta *participación* dos escolares da mostra nestas actividades, como pon de evidencia o feito de que tres de cada catro nenas e nenos (74,8%) acudan a algunha das ofertas existentes, nunha tendencia ascendente en comparación cos datos de 1995. Ó respecto cómpre realizar as seguintes matizacións:
 - A modalidade de xornada lectiva incide no nivel de participación, como demostran as diferenzas significativas obtidas entre a porcentaxe do alumnado de sesión única (80,8%) e sesión partida (67,7%).
 - A zona de residencia non parece determinante na posibilidade de acudir a algunha destas actividades. O nivel de participación en sesión única é similar segundo a zona de residencia, lixeiramente superiores no ámbito urbano e máis baixas no rural. En sesión partida a orde sería cidade, rural e vila. En ningún dos casos as diferenzas son significativas. Nos tres ámbitos a porcentaxe de participantes é maior entre o alumnado de xornada única que de partida.
- As diferenzas significativas entre xornadas no nivel de participación esténdense ó *número de días e horas semanais* destinadas a estas prácticas. En sesión única a moda son tres días fronte ós dous de partida, que se traducen en seis horas de promedio para os primeiros fronte a dúas no caso dos segundos. A zona de residencia xera tamén diferenzas significativas a este respecto, de maneira que, en ambas modalidades, as nenas e nenos de cidade acoden maior número de días e horas que os dos outros dous ámbitos.
- En relación ó *espazo* ou *lugar* onde se desenvolven, independentemente da modalidade de xornada, e de maneira similar ós datos obtidos en 1995, acódese en maior medida ás actividades ofertadas no exterior da escola. A modalidade de xornada non determina a tendencia a acudir en maior medida á oferta do mercado que do propio centro escolar, pero o alumnado de sesión partida

amosa valores máis destacados de asistencia ás propostas do colexio que o de sesión única.

- A análise da *tipoloxía* de actividades realizadas, permite constatar que a participación nas mesmas circunscríbese fundamentalmente ás actividades deportivas. Acadan estas propostas altísimas cotas de asistencia, entre o alumnado de sesión única, con diferenzas significativas respecto dos de sesión partida. Ningún outro tipo de actividade supera o 40% de participación –tanto en sesión única como partida–, polo que a mellora atribuída á sesión única en relación á ampliación de oportunidades educativas no tempo de lecer, parece circunscribirse ó ámbito deportivo.
- A *hora de remate* das actividades é moi variable, acadando maiores frecuencias o intervalo situado entre as 19:30 e as 20:30 horas (26,8%), o que supón un retardo respecto os datos de 1995, nos que a metade da mostra non remataba máis tarde das 18:00 horas. Á tardía hora de remate habería que engadir o tempo de traslados, aseo e cea, que sen dúbida inciden ó longo da semana na demora do tempo de deitarse.
- As *razóns sinaladas para non realizar actividades extraescolares* apuntan á “carencia de tempo” como principal motivo en ámbalas dúas modalidades de xornada. Tamén é salientable a porcentaxe dos que sinalan “limitacións económicas” (17,2% dos que non realizan actividades), que incide na necesidade de incorporar mecanismos que impidan discriminacións e desigualdades entre os pequenos no uso deste tempo educativo.

Unha boa parte do tempo de libre disposición é empregado polas nenas e nenos en actividades peri-escolares, demandadas ou fundamentadas nos requirimentos da escola sendo prácticas regulares a realización de deberes e a asistencia a clases particulares.

Deberes

- A maioría dos nenos ten diariamente deberes escolares, que acostuma facer sen axuda de ninguén, destinando por termo medio entre trinta e sesenta minutos. Os resultados que obtemos apuntan ó establecemento dun hábito horario para esta tarefa que ven sendo o inmediato posterior ó remate da xornada escolar: sesión partida entre as 17:00 e as 19:00 horas, sesión única entre as 14:00 e as 17:00 horas. Non obstante, a modalidade de xornada e a titularidade do centro ofrecen matices de interese nesta cuestión:
 - A frecuencia na realización de tarefas escolares en casa é maior entre o alumnado de sesión partida, pero precisan menos tempo para realizalas que os de sesión única. Ambas cuestións –frecuencia e tempo invertido na súa realización– con diferenzas significativas en función da modalidade de xornada.
 - A obrigatoriedade diaria é superior nos centros privados que nos públicos: diariamente 7 de cada 10 alumnos de titularidade privada, fronte a 4 de cada 10 nos públicos. Esta diferenza mantense en ambas modalidades de xornada: máis días en partida que en única, pero sempre superior na titularidade privada.
 - O alumnado de sesión única amosa en maior porcentaxe que o de partida unha valoración negativa sobre a cantidade de tarefa que teñen que levar a casa, tamén con diferenzas significativas. Con todo, uns e outros, a pesares das diferenzas horarias, estiman dispoñer de tempo suficiente para facelos.

Clases particulares

Un de cada cinco alumnos acode a clases particulares, actividade máis habitual en xornada partida que en única, e en centros de titularidade privada que en centros públicos, sen que as diferenzas en función de ningún dos dous criterios sexan significativas. A asistencia semanal repártese entre os cinco días

(máis frecuente entre os de única) e os dous días á semana (máis frecuente nos de partida), e en todo caso superior entre o alumnado de centros privados, sen que as diferenzas cheguen a ser significativas. A maioría dos que acoden sinalan sesións de unha hora de clases particulares. Polo tanto, teñen clases particulares máis alumnos de sesión partida que de única, pero con menor frecuencia semanal.

Xogo

Esta primordial actividade, que sen dúbida debería erixirse no eixe do tempo de libre disposición da infancia, parece abocada, segundo os resultados obtidos, a unha importante restrición espacial, sobre todo no ámbito urbano: a propia casa (60,8%) ou as dos amigos (39,7%) como lugares habituais de xogo, abondando no concepto *casa-fortaleza* fronte os “perigos exteriores” sinalado por Tonucci (1997: 31): Optar polo camiño da defensa e atrincheiramento no privado, ben provistos de todo canto sirva para “*sentirse ben e tranquilos, a solas, incluso durante moito tempo: televisor, vídeo, videoxogos e xoguetes, xoguetes ata dicir basta.... é o exasperado encerro no privado*”. No marco desta consideración, os resultados obtidos permiten concluír que:

- As nenas e nenos indican unha *dispoñibilidade de tempo* similar para xogar –arredor de dúas horas diarias–, sen diferenzas en función da modalidade de xornada, aínda que lixeiramente superiores en sesión única.
- Este tempo é positivamente valorado pola maioría da mostra (75%), pero significativamente mellor polo alumnado de sesión única. Probablemente incida nesta apreciación o feito de poder disfrutalo dunha maneira continuada, e non fraccionado en diversos momentos do día, como sucede no caso de sesión partida.
- Atendendo ás zonas de residencia, os residentes nas vilas son os que amosan maior diversificación espacial e dispoñibilidade temporal das oportunidades de xogo. Ofrecen unha perspectiva máis intensa e variada fronte ós de cidade, reclusos espacialmente, ou os de medio

rural, limitados pola ausencia de compañeiros de xogo debido á presión demográfica.

Con todo, en termos xerais os resultados son máis positivos que os obtidos en 1995, incrementándose o uso de diferentes espazos –excepto a rúa– e máis tempo para xogar.

Televisión

A televisión constitúe un referente cotiá na vida das nenas e nenos respecto do que non se aprecian diferenzas significativas en función da modalidade de xornada. Unha (in)actividade á que se lle dedica por termo medio entre unha (33,0%) e dúas horas (27,8%) –o 30% restante dos pequenos, indican tres horas (13%) ou máis (16%)–. Na fin de semana elévase a un 37,2% os que ven televisión máis de tres horas por día. ¿En que franxa horaria están os pequenos diante da pantalla?: en todas –maior porcentaxe entre os de sesión partida–; mediodía, tarde e noite, acadan porcentaxes similares de audiencia tanto en días laborables como de asueto. No horario nocturno ven TV case un 60%, –xornada única 53,7% xornada partida 67%– franxa que nin polo horario –deberían estar durmindo–, nin polos contidos debería formar parte dos hábitos de rapaces de Educación Primaria. ¿E cales son os programas habituais dos pequenos?: todos, sen distinción, polo que cabe dudar de que familiarmente se exerza un labor educativo e de control no consumo televisivo. Non obstante, os debuxos animados –norteamericanos, xaponeses...– son os programas máis vistos, seguidos de series/telecomedias. Entre estas últimas un 66,1% das respostas sinalan seriais que comezan pasadas as 22 horas e cunha duración por termo medio de 90 minutos.

Lembremos que as consecuencias desta controvertida compañía relaciónanse con efectos negativos en practicamente a totalidade dos ámbitos do desenvolvemento infantil: desordes de alimentación, sono, sedentarismo, mimetismo nas condutas, asimilación cultural, relacións familiares, interaccións cos iguais, resultados escolares...

Outras actividades

Son moi infrecuentes en termos xerais. Ó longo da semana non é habitual realizar ningunha outra actividade social ou cultural que non sexa “saír con amigos” e en menor medida “ir de compras” ou “pasear coa familia”. Segundo a modalidade de xornada escolar, e dentro da tónica xeral de escaseza, o alumnado de sesión única amosa porcentaxes lixeiramente superiores. Lembremos a este respecto a influencia das características familiares desde o punto de vista sociocultural e económico indicadas na descrición da mostra, e lixeiramente superiores entre o alumnado de sesión única. A zona de residencia contradí o presuposto esperable de maior índice de actividade nas cidades, por ofrecer maiores ofertas e infraestruturas. Son os nenos das vilas, novamente os que destacadamente amosan maior nivel de actividade, sen que existan diferenzas entre os de zona urbana e rural: ambos ven limitadas estas posibilidades, uns tal vez polos ritmos de vida urbanos, e outros pola ausencia de ofertas.

A organización e uso do tempo na vida escolar.

Expoñemos neste apartado as conclusións relativas a algúns aspectos da organización horaria da escola, que continúa respondendo en liñas xerais a unha concepción monocrónica, inmóbil, fixa e rixida, escasamente congruentes coas necesidades e demandas psicofísicas, educativas e sociais dos pequenos, familias e profesorado. O que se ten considerado nos últimos tempos alternativa a esta situación –cambio na modalidade de xornada lectiva–, non se ten traducido na súa concreción real máis que nunha remodelación do marco horario, sen outro tipo de melloras en aspectos clave da organización temporal escolar; antes ben, poden incluso derivarse da mesma novas insatisfaccións.

Horario de entrada e saída ós centros escolares

Observamos unha gran variabilidade nos horarios de entrada e saída nos 21 centros da mostra, ata o punto que entre eles non hai dous nos que coincida a hora de entrada e saída do alumnos e alumnas.

- A hora de *entrada* máis habitual nos centros de xornada lectiva en sesión única é ás 9:00, en nos de sesión partida as 9:30 horas. A de *saída* presenta maior diversificación, sendo as maiores coincidencias en sesión única ás 14:00 –sobre todo ámbito urbano– e 14:30 horas. En sesión partida é frecuente saír ás 13:00 horas.
- Pola tarde, o máis común é regresar ó traballo escolar ás 15:30 horas, con enorme variabilidade na saída onde a diversidade de horarios percorre o intervalo entre as 16:30 e as 17:30 horas.
- Obsérvase nos centros de xornada partida a tendencia a prolongar o período de mañá e acurtar o de tarde. De feito, só catro dos centros da mostra mantén dúas horas de traballo para despois do descanso de mediodía.
- A disparidade horaria intercentros, non ten o seu correlato intracentros, mantendo horarios homoxéneos para tódolos alumnos, sen que se establezan –como sería desexable– diferenzas en función das idades e niveis educativos atendidos.

Distribución dos tempos de actividade e descanso

A planificación das pausas ó longo da xornada escolar, como tempo imprescindible para o lecer e xogo, descanso da actividade intelectual, inxestión de alimentos para repoñer forzas, etc., non presenta diferenzas en función das modalidades única e partida nin na súa planificación e distribución temporal, nin na duración das mesmas. Óbvianse, polo tanto, os criterios que ó respecto teñen aportado os estudos científicos sobre os ritmos escolares, –principalmente Cronobioloxía e Cronopsicoloxía– fundamentados na esixencia de salvagardar certas necesidades da infancia. Non obstante, a variable titularidade de centro, engade matizacións ó respecto.

- Obsérvase unha total uniformidade nos recreos, independentemente da modalidade de xornada escolar, que se concreta no establecemento dunha única pausa de arredor de media hora; tampouco as diferentes idades dos alumnos imprimen diferenzas na

planificación de pausas diversificadas segundo necesidades específicas.

- Entre os centros de sesión única, os de titularidade privada ofrecen unha distribución máis racional dos tempos de actividade e descanso, que se intercalan ó longo da xornada en intervalos temporais similares. Dous dos tres centros ofrecen unha secuencia de tres sesións de traballo de 1:40 horas, entre as que se introducen dous intervalos de 20 minutos de descanso. O terceiro centro nunha liña similar, acumula máis tempo de traballo nas dúas primeiras sesións, alixeirando o último período matinal.
- As alumnas e alumnos de sesión única non só teñen unha xornada de traballo matinal máis prolongada (2 horas por termo medio) e o mesmo tempo de recreo (arredor de 30 minutos), senón que tamén ven diminuído este tempo de lecer máis frecuentemente que os de sesión partida, con diferenzas significativas entre ambas modalidades. Entre as causas sinaladas para saír tarde ó recreo reitéranse varias vinculadas ó “remate de traballos escolares”, que poderían ser sinal da escaseza de tempo ou da deficiente planificación para realizar axeitadamente as actividades académicas.

Estimación do tempo real de traballo en aula

O tempo efectivo para a aprendizaxe na escola, ten sido unha cuestión controvertida nos debates dos tempos escolares, aínda que non sempre abordado con suficiente profundidade. Teoricamente os alumnos de ambas modalidades deberían contar co mesmo. No noso traballo procedemos a realizar unha aproximación a esta cuestión realizando o cálculo do que denominamos “tempo real de traballo en aula”. Para isto descontamos do intervalo que transcorre entre a entrada e saída do centro, o tempo dedicado á pausa ou pausas do recreo. Os resultados obtidos indican:

- A existencia de tempo real superior nos centros de sesión partida que nos de sesión única da mostra. Nestes o máis xeneralizado é de 4:30 horas, tempo superado pola maioría dos de sesión partida (6 de 10).

- A titularidade de centro incorpora novamente matices entre os centros de sesión única, de xeito que nos privados o “tempo real” calculado é superior que nos públicos, cunha diferenza de 10 minutos nun dos casos, e 30 minutos nos outros dous.
- Se fixeramos unha proxección de cálculos a semanas, meses e curso escolar, obteríamos, sen dúbida, unha diferenza cuantitativa nos tempos de escolarización entre xornadas, o que abriría un interesante campo de investigación e análise das súas posibles repercusións.

Emprego do tempo na realización de diversas actividades escolares

Para unha mellor comprensión, procedemos a clasificar as actividades escolares en tres categorías segundo atendan a aspectos máis especificamente académicos (estudar, facer traballos en grupo, etc.), relacionais (interacción con amigos, profesores...), ou de lecer e participación na vida do centro (festas, xogos...). Os resultados obtidos apuntan ás seguintes conclusións:

- En relación ás *actividades académicas* obsérvase no conxunto da mostra unha valoración positiva da disposición do tempo de manexo e organización persoal –resultado que mellora os datos obtidos en 1995– e negativa no que supón compartir traballo con outros, utilización de diferentes espazos do centro, participar en debates, etc.; é dicir daquelas propostas vinculadas a un concepto de escola diferente, renovada, con horizontes máis amplos que os que establecen os muros físicos e psicolóxicos do espazo-aula. A análise en función da modalidade de xornada, indica un ton lixeiramente máis positivo entre o alumnado de sesión partida nas actividades vinculadas a un manexo particular do tempo dentro da propia institución, o que fai pensar nunha planificación e organización horaria máis flexible e relaxada que a de sesión única.
- As *actividades relacionais* amosan tamén unha mellora respecto ós resultados da investigación de 1995. Con todo, sen a penas diferenzas en función da modalidade de xornada, as posibilidades de interacción en función do tempo son segundo a maioría máximas cos

compañeiros da clase, e bastante elevadas co titor, non obstante un apreciable 30% do alumnado sinala as categorías “pouco” ou “nada”. Moito máis dificultoso é relacionarse con outros profesores e outros alumnos que non sexan os da clase; no tocante á escola como un espazo para resolver asuntos persoais en función da dispoñibilidade de tempo, as opinións inclínanse lixeiramente á valoración negativa.

- *As actividades de lecer e participación na vida do centro* están practicamente proscritas ou anuladas do desenvolvemento cotiá escolar. Nas opinión do alumnado son as que menos oportunidades teñen para ser desenvolvidas. O tipo de propostas agrupadas baixo este epígrafe están en relación directa cun concepto integral de educación, por canto supoñen a ocasión de actualizar e exercitar moitas das aprendizaxes indispensables como persoa, como cidadán, como membro de grupos e colectivos; actividades que permiten unha maior cohesión das comunidades ó compartir os seus integrantes momentos e espazos de colaboración, corresponsabilidade da xestión, interese pola institución... pero tamén aquelas actividades lúdicas, de expansión e divertimento, de celebración de acontecementos, e festividade propios do contorno. Precisan o seu espazo e tempo na escola, fóra do corsé horario que conxela a actividade libre, espontánea ou ocasional de alumnos e profesores. No conxunto de actividades deste grupo, só se indica dispoñibilidade para “xogar”, igual que sucedía en 1995.

A análise en función de modalidade de xornada lectiva sinala neste caso resultados máis negativos en sesión partida, en oposición ós observados nos outros dous tipos de actividades. Chama a atención que nestes centros cunha dispoñibilidade horaria propicia –en teoría– a unha maior flexibilidade e concordancia temporal con certas celebracións, non se fagan máis patentes as actividades de lecer e participación na vida do centro. Referímonos por exemplo á posibilidade de que pais e nais acudan a festas e conmemoracións en horario de tarde (Nadal, Antroido...) ou a sensatez de que determinadas celebracións vinculadas á gastronomía non se celebren

pola mañá, xusto antes de facer o xantar na casa, como por exemplo a festa do Magosto.

Valoración do horario escolar polas propias alumnas e alumnos

Os nenos e nenas en tres preguntas abertas situadas ó final do cuestionario que aplicamos, expuxeron coas súas palabras a valoración que lles merece o horario escolar do seu centro, indicando aqueles aspectos que son máis e menos do seu agrado, e as modificacións que suxerirían no mesmo. Amosamos o resume das súas principais achegas:

- O que *máis gusta do horario* escolar, ademais de sinalar determinadas áreas curriculares, é a “non escola”, é dicir o recreo. En función da modalidade de xornada indicar que os de sesión única valoran non ter clase pola tarde e dispoñer de moito tempo libre. Os de partida ter moito tempo para estar cos amigos –fundamentalmente os de medio rural; lóxicamente é no colexio onde poden compartir con nenos da súa idade– e non ter que madrugar.
- O que *menos gusta do horario* escolar, son novamente determinadas áreas curriculares e a escaseza do tempo de recreo que comparten todos. Alén diso ós alumnos de sesión única non lles gusta madrugar nin ter tantas horas seguidas de clase; ós de partida non lles gusta ter colexio pola tarde.
- As *modificacións* que suxiren no horario son totalmente consecuentes coas opinións facilitadas nas preguntas anteriores. Desexarían a ampliación do tempo de recreo (25,4%) –máis significativo entre os de xornada única– e cambiar unhas áreas do currículo por outras (15,6%). Anotan tamén –aínda que en porcentaxes inferiores ó 10% das respostas– reducir o número de horas de clase (5,0%), ofrecer dous momentos de recreo (4,0%), e reorganizar a distribución horaria das materias (3,0%). Apuntamos de seguido as suxestións aportadas atendendo á modalidade de xornada lectiva:

- Os de sesión única ampliarían o tempo de recreo, e fraccionarían en dous momentos; atrasarían a hora de entrada, reducirían o número de horas de traballo –ou distribuirían en tardes algunha hora da mañá–, e reorganizarían a distribución horaria das diferentes materias. É dicir unha proposta de organización escolar que parece congruente coas súas necesidades e moi asentada non só no sentido común, senón nas argumentacións contidas nas Ciencias da Educación.
- En xornada partida o desexo é ter clase só pola mañá –o que quere dicir cambiar de modalidade de xornada– ampliación do tempo de recreo e distribución deste en dous momentos, redución das horas de clase e modificación da distribución horaria das materias.

Apreciación do ritmo e presión do tempo na vida da infancia.

Ó longo do cuestionario, segundo fomos avanzando polos diferentes momentos que compoñen a vida cotiá das nenas e nenos, requirimos a súa valoración do ritmo co que se vai desenvolvendo, e se acusan dalgún xeito a presión do tempo. Das súas respostas pode concluírse o que segue:

- Subliñan maioritariamente unha sensación de tranquilidade no *ritmo* de realización das diferentes rutinas e actividades ó longo da xornada, expresión que é elixida para definir tódalas tarefas do día por practicamente o 70% da mostra. Con todo, as que se realizan en casa a primeira hora da mañá, obteñen as maiores porcentaxes na categoría “a présa”. O momento máis sosegado parece ser o mediodía, tanto se comen na súa casa ou na escola, non chegando ó 10% os alumnos que indican unha percepción de apremo. En función da modalidade de xornada lectiva non se aprecian grandes diferenzas, non sendo nos primeiros momentos do día, máis apresurados en sesión única, e cando realizan actividades

extraescolares; os de sesión partida, amosan maior premura no mediodía en casa.

- No conxunto de momentos e circunstancias entre as que transcorre o día –na casa pola mañá, no desprazamento á escola, no traballo escolar, na escola ó mediodía, na casa ó mediodía, no desprazamento á escola pola tarde, nas actividades extraescolares–, as actividades e tarefas desenvolvidas na escola son as que transmiten maior sensación de presión ou agobio, seguidas das primeiros momentos do día na casa. Segundo a modalidade de xornada lectiva, os de sesión partida acusan menor sensación de presión ó longo do día en tódalas actividades, excepto na realización de actividades extraescolares: son maioría os que *nunca* se senten agobiados polo tempo, e minoría en elixir a categoría *algunhas veces* –excepto nos “días de pasantía”–. Unha gradación de maior a menor sensación de presión temporal entre ambas xornadas, sinalaría a coincidencia nas tres primeiras categorías, se ben como se indicou, con valores menos acusados na modalidade de sesión partida: o traballo na escola, as actividades na casa á primeira hora da mañá e a asistencia a pasantías.
- Indicar, finalmente, que a participación en actividades extraescolares semella ser unha fonte de menor presión temporal para o alumnado de xornada única (de feito é a actividade con porcentaxes máis baixos nos valores negativos, e máis altos nos positivos) que no de xornada partida, pero sen que as diferenzas sexan significativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J.I. (2000): *Televisión y telespectadores*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Aguinaga, J. e Comas, D. (1997): *Cambios de hábito en el uso del tiempo. Trayectorias temporales de los jóvenes españoles*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Instituto de la Juventud.
- Alfieri, L. (1997): La jornada escolar: la escuela para entender. El tiempo para entender. *Seminario Internacional sobre la Jornada Escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Almeida, J. (1995): *Sociología de la Educación. Notas para un curso*. Barcelona: Ariel.
- Alumnos de la escuela de barbiana (1976): *Carta a una maestra*. (Quinta edición). Barcelona: Nova Terra.
- Anderson, J. e Wilkins, R.: (2000): *¡Que no te atrape la pantalla!. Consejos para no abusar de la TV y del ordenador*. Madrid: Santillana.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. e Latorre, A. (1992): *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arribas, L. (2002): *Argumento familiar e socialización*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Asensio, J.P. (1993): Cronobiología y educación. En Feroso, P. (ed.), *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Barcelona: PPU, 75-109.
- Asua, B. (2000): Organización social, organización educativa. En Feroso, P. e Pont, J. (eds.), *Sociología de la educación*. Valencia: Nau Llibres, 197-214.
- Ayerbe, E. (dir.) (2000): *El tiempo y sus símbolos*. Lasarte-Oria: Ostoa.
- Azevedo, F. De (1973): *Sociología de la educación*. (Novena reimpresión) Mexico: Fondo de cultura económica.

- Ballabriga, A. e Carrascosa, A. (1998): *Nutrición en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ergon.
- Banet, E. et al. (2004): *Educación para la salud: la alimentación*. Barcelona: Grao.
- Berger, P. L. e Luckmann, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Briand, J.P. e Chapouli, J.M. (1993): L'institution scolaire et l'scolarisation: une perspective d'ensemble. *Revue française de Sociologie*, 34, (1), 3-42.
- Cabrero, J.; Richart, M. (1996): El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería Clínica*, 6, (5), 212-217.
- Campbell, D.T. e Stanley, J.C. (1979): *Diseños experimentais y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Caravaglia, C. (2002): Metodología. En Cardelli, J.; Datri, E.; Duhalde M. (comps), *Docentes que hacen Investigación Educativa*, Tomo I. Buenos Aires: coedición Miño y Davila editores/Escuela Marina Vilte de CTERA/ Universidad Nacional del Comahue.
- Cardús, S. (2003): *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals: informe final*. 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: Xunta de Galicia-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria/Universidade de Santiago de Compostela-Instituto de Ciencias da Educación.
- (dir.) (1992): *A xornada escolar de sesión única en Galicia*. (3 Vol.) Santiago de Compostela: Informe de investigación.
- (dir.) (1993): *A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: conclusións xerais e criterios de actuación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria/Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.
- (1994): Los tiempos de la escuela: del discurso al cambio. *Innovación educativa*, 4, 11-20.

- (dir.) (2003): *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 (informe de investigación).
- Carmen, L. del (2004): La alimentación: algo más que ingerir alimentos. En Banet, E. et al., *Educación para la salud: la alimentación*. Barcelona: Grao, 47-54.
- Carno, M.A.; Hoffman, L.A. et al. (2003): Developmental stages of. Sleep from birth to adolescence, common childhood sleep disorders: overview and nursing implications. *Journal of Pediatric Nursing*, 18, (4), 274-283.
- Carskadon, M; Vieira, C. e Acevo, C. (1993): Association between puberty and delayed phase preference. *Sleep*, 16, 258-262.
- Chaika, G. (2004): Is Year-Round Schooling the Answer? <http://www.education-world.com/a_admin/admin137.shtml>. [consulta: decembro 2004].
- Challamel, M.J. (2001): *Rythmes de l'enfant. De l'horloge biologique aux Rythmes scolaires*. Paris: Inserm.
- (2001): Sleep in school-age children. *Acta paediatrica*, 90, (12), 1365-1367.
- Chombart, M.J. e Bellan, C. (1976): *Enfants de l'image*. París, ESF.
- Clarisse, R. (2002): De l'évaluation des rythmes de l'enfant en milieu scolaire à l'évaluation des aménagements du temps scolaire. Quelles perspectives pour les chronopsychologues?. Ponencia presentada no Seminario Internacional Complutense "Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar", Madrid. (Organizado polo Dpto. de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo). <<http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/sic>>. [consulta: decembro 2004].
- (2004): Étude comparative des durées et des horaires du sommeil nocturne d'enfants de cinq à dix ans selon leur âge et leur environnement socio-économique. *Archives de pédiatrie*, 11, 85-92.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Collon, M. (1997): *Ojo con los media*. San Sebastián: Argitaletxe Hiru. Serie Informe 3.
- Compère, M.M. (ed.) (1997): *Histoire du temps scolaire en Europe*. París: INRP.
- Conclusiones del primer encuentro estatal de APAs: Funciones de la Escuela y Tiempos Escolares en el nuevo escenario social. *Padres y Madres de Alumnos/as*, 74, (2003), 8-9.
- Consell de l'audiovisual de catalunya (2003): Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual. *Quaderns del CAC*, (noviembre), número extraordinario <www.audiovisualcat.net>. [consulta: xullo 2004].
- Consejo escolar de canarias (1990): *Informe sobre la jornada escolar en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.
- (1992): *Uso del tiempo libre, tareas y actividades de los estudiantes canarios*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.
- Cuenca, M. (2000): El fenómeno social del ocio. En Feroso, P. e Pont, J. (eds.), *Sociología de la educación*. Valencia: Nau Llibres, 291-311.
- (2000): *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Davis, K.; Parker, K. e Montgomery, G. (2004): Sleep in infants and young children: Part one: normal sleep. *Journal of Pediatric Health Care*, 18, (2), 65-71.
- Doménech, J. e Viñas, J. (1999): *La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo*. (Terceira edición). Barcelona: Graó.
- Domínguez, J. (coord.) (2001): *Tiempos y espacios escolares: documento-borrador de sugerencias de la Federación de MRPs de Madrid para el debate de la futura Ley de Calidad*. Madrid. (Documento policopiado).
- Dreeben, R. (1999): La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro universalismo y especificidad. En Fernández Enguita, M.(ed.), *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, 512-533.
- Dumazedier, J. (1964): *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.

- Durkheim, E. (1968): *L'education morale*. (Segunda edición). París, P.U.F.
- Epstein, R.; Chillag, N. e Lavie, P. (1998): Starting times of school: effects on daytime functioning of fifth-grade children in Israel. *Sleep*, 21, 250-256.
- Escolano, A. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2003): Entrevista. *Padres y Madres de Alumnos/as*, 74, 19-20.
- Estaún, S. (1993): Cronopsicología y educación. En Fermoso, P. (ed.), *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Barcelona: PPU, 111-152.
- Estivill, E. (2001): *Dormir sin descanso. Trastornos del sueño*. (Segunda edición). Barcelona: Océano.
- EUFIC (1995): *Children's views on food and nutrition: A Pan-European Survey*. Children's. Research Unit, London UK: European Food Information Council.
- Federación provincial de APAs de centros públicos de A Coruña (2003): *Memoria Comedor Escolar 2002-2003*. (Documento policopiado).
- Feito, R. (2005): Jornada escolar continua y partida. En *Rebelión* <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=11036>>. [consulta: marzo 2005]
- Fermoso, P. (1993): Teoría pedagógica y tiempo. En Fermoso, P. (ed.), *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Barcelona: PPU. 153-218.
- (2000): Socialización. En Fermoso, P. e Pont, J. (eds.), *Sociología de la educación*. Valencia: Nau Llibres, 83-104.
- Fermoso, P. e Pont, J. (eds.) (2000): *Sociología de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- Fernández Enguita, M. (ed.) (1999): *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel.
- (2001a): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

- (2001b): *La jornada escolar. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Palomares, F. (2003) (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- (2003): Socialización y escuela. En Fernández Palomares, F. (coord.), *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, 206-260.
- Fernández Villanueva, M.C. (1985): *Socialización infantil y clase social*. Madrid: Universidad Complutense. Colección Tesis Doctorales, nº 104/85.
- Fotinos, G. e Testu, F. (1996): *Aménager le temps scolaire*. París: Hachette Éducation.
- Fox, D.J. (1987): *El proceso de investigación en educación*. (Segunda edición). Pamplona: Eunsa.
- Gago, F.M. (1999): Bolero del tiempo escolar: qué importa saber quién soy, ni de dónde vengo, ni por dónde voy. *Cuadernos de Pedagogía*, 277, 79-83.
- Gairín, J. (1993): Aspectos didáctico-organizativos de la temporalización. En Feroso, P. (ed.), *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Barcelona: PPU, 219-266.
- Garavaglia, C. (2002): Metodología. En Cardelli, J. et al. (comps.): *Docentes que hacen Investigación Educativa*. Tomo I. Buenos Aires: Coedición Miño y Dávila editores, Escuela Marina Vilte de CTERA. Universidad Nacional del Comahue.
- García Galera, M.C. (2000): *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- García Gómez, T. (2004): Entrevista. En *Padres y Madres de alumnos/as*, 77, 10-13.
- Gau, S.F. e Soong, W.T. (1995): Sleep problems of junior high school students in Taipei. *Sleep*, 18, 667-673.

- Gavidia, V. e Rodes, M.J. (2004): Las actitudes hacia la salud. En Banet, E. et al., *Educación para la salud: la alimentación*. Barcelona: Grao, 13-24.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993): *O inquérito: teoria e prática*. (Segunda edición) Oeiras: Celta Editora Lda.
- Giddens, A. (2001): *Socialización*. (Tercera reimpresión). Madrid: Alianza.
- Gil Calvo, E. (2001): El control del tiempo en el siglo XXI. Un nuevo paradigma. *Muy Especial*, 55, 14-18.
- Gil, J. e Ridaio, I. (2001): Nivel de satisfacción de la comunidad educativa con los modelos de jornadas en los centros de Educación Primaria. *Bordón*, 53, (4), 521-533.
- Giménez, S. (2000): Los agentes de socialización. En Feroso, P. e Pont, J. (eds.), *Sociología de la educación*. Valencia: Nau Llibres, 105-120.
- González, J. (1998): *The child in the family and the community* (Segunda edición). New Jersey: Prentice-Hall.
- Guerrero Serón, A. (2003): *Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gutiérrez, L. (1996): Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. <<http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma96/doc1.htm>>. [consulta: abril 2004].
- Hargreaves, A (1992): El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- Harris, J. R. (1999): *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Husen, T. e Postlethwaite, T.N. (dirs.) (1991): *Enciclopedia internacional de la educación*. Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- Husti, A. (1992): Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- (1999): *La dynamique du temps scolaire*. París: Hachette Éducation.

- Instituto galego de estatística (2002): *Galicia en cifras curso 2000-2001*. <<http://ige.xunta.es>>. [consulta: xullo 2003].
- Johnson, H. M. (1973): *Sociología de la socialización*. Buenos Aires: Paidós.
- Kerlinger, F.N. e Lee, H.B. (2002): *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociais*. (Cuarta edición). México D.F.: McGraw-Hill.
- Lasén, A. (2000): *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Leconte, C. (2002): Reflexións pour le groupe de recherche sur les rythmes de Madrid. Ponencia presentada no Seminario Internacional Complutense "Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar", Madrid. (Organizado polo Dpto. de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo). <<http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/sic>>. [consulta: decembro 2004]
- Luengo, J. e Luzón, A. (2003): Los ritmos escolares y la vida de la infancia. *Padres y Madres de Alumnos/as*, 74, 12-18.
- McKay, R. (1973): Conception of Children and modes of. Socialization. En Dreitzel, P., *Childhood and socialization*. McMillan.
- Margalef, L. (2001): El tiempo escolar: más allá de los horarios. ¿Tiempo curricular: tiempo de cambio?. *Bordón*, 2, (53), 243-250.
- Masjuan, J.M. (2003): ¿Qué es la sociología?. Algunos conceptos básicos. En Fernández Palomares, F. (coord.), *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, 35-62.
- Meijer, A.M. e Wittenboer, G.L. van den (2004): The joint contribution of sleep, intelligence and motivation to school performance. *Personality and Individual Differences*, 37, 95-106.
- Mendoza, R; Sagrera, M.R. e Batista, J.M. (1994): *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: CSIC. Servicio de Publicaciones.
- Merton, R. K. (1968): *Social theory and social structure*. New York: Free Press.

- Montes, S. e Sevilla, D. (2003): Tiempos escolares, tiempos familiares, tiempos sociales. *Padres y Madres de Alumnos/as*, 74, 10-11.
- Muñoz, J.J. e Pedrero, L.M. (1996): *La televisión y los niños*. Salamanca: Cervantes.
- Musitu, G. e Cava, M.J. (2001): *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- National Sleep Foundation: *Stages of Sleep – A Sleep Chart For Kid*. [en línea]. <<http://www.sleepfoundation.org>>. [Consulta: agosto 2004].
- Nisbet, J.D. e Entwistle, N.J. (1980): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ordoñana, J.R. e Gutiérrez, J.J. (1995): *Conductas relacionadas con la salud en escolares de la región de Murcia*. Murcia: Dirección General de Salud y Consumo.
- Padua, J.; Ahman, I.; Apezechea, H. e Borsotti, C. (1987): *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Pérez, Á. (1992): Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 48-54.
- Pereyra, M.A. (1992): Imaginar otro tiempo escolar: la construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 7-12.
- (2002) La jornada escolar y su reforma en España: un marco de comprensión. En Pereyra, M.A.; González Faraco, J.C. e Coronel, J.M. (coords.), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal, 71-101.
- Pereyra, M.A.; González Faraco, J.C. e Coronel, J.M. (coords.) (2002): *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal.
- Popkewitz, T. S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Poulizac, H. (1979): Le temps de sommeil chez l'enfant. En Reinberg A. et al. (eds), *L'homme malade du temps*. París: Stock.

- Qué dicen, qué opinan los investigadores sobre el tiempo escolar. *Padres y Madres de Alumnos/as*, 74, 19- 21.
- Ramos, R. (1992): *Tiempo y sociedad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Randazzo, A.C. et al. (1998): Cognitive function following acute sleep restriction in children ages 10-14. *Sleep*, 21, 861-868.
- Reinberg, A. (2003): *Chronobiologie medicale, chronothérapie*. París: Flammarion.
- Ridao, I. e Gil, J. (2002): La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. *Revista de Educación*, 327, 141-156.
- Rocher, G. (1980): *Introducción a la Sociología General*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez, M.A. (2003): Una polémica en extinción. <<http://www.uv.mx/ie/Investigadores/Marr/pmintrod.htm>>. [consulta: marzo 2004].
- Romero, C. (2000): *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Alertes.
- Saint-Exupéry, A. de (2002): *O principião*. (Treceava edición). Vigo: Galaxia.
- Santos, M. (1993): Lo invisible de la profesión docente. *Escola Crítica*, 4, 11-17.
- Serra, L. e Aranceta, J. (2000): *Desayuno y equilibrio alimentario. Estudio enKid*. Barcelona: Masson.
- Serrano, M. (2003): El fracaso escolar se ceba en las comunidades con jornada continua. *Magisterio Español*, 11581, 3.
- Sierra, R. (1994): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (Novena edición). Madrid: Paraninfo.
- Silva, B. (2004): “Interferencias morfosintácticas do castelán no galego. Avaliación da competencia do alumnado de Educación Secundaria”. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación, [Tese de doutoramento].

- Sola, M (1996): *Evaluación de los diversos modelos de jornada escolar en Andalucía Oriental (provincias de Almería, Granada, Jaén y Málaga)*. Málaga: Universidad de Málaga: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. (Policopiado).
- (1999): Evaluación de la jornada escolar en Andalucía oriental: argumentos para una jornada completa de los centros educativos. *Revista de Educación*, 318, 271-300.
- Sousa, J.M. (2001): *O tempo e a aprendizagem: subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sindicato de trabajadores de la enseñanza de aragón (STEA) (2005): *Informe sobre la jornada escolar en España*. <<http://www.stea.es>>. [consulta: marzo 2005].
- Suárez, J.C. et al. (2000): Desayuno y rendimiento. En Serra, L. e Aranceta, J., *Desayuno y equilibrio alimentario. Estudio enKid*. Barcelona: Masson, 19-30.
- Subirats, J. (2001): Conferencia inaugural. En Federación de MRPs: *Tiempos escolares, tiempos vitais: XIX Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica*, Calella (noviembre) <<http://cmrp.pangea.org/Calella/xixencdb.htm>>. [consulta: febreiro 2003].
- Sue, R (1980): *Le loisir*. París: Presses Universitaires de France.
- Testu, F. (1992): *Cronopsicología y ritmos escolares*. Barcelona: Masson.
- (2001): *L'enfant e sés rythmes: pourquoi il faut changer l'école*. París: Calman-Lévy.
- Tirado, V. (2005): Los contextos de la escuela del siglo XXI. *Trabajadores/as de la Enseñanza*, 261, 40.
- Tojo, R. e Leis, R. (1999): “Nuevos hábitos nutricionales y estilos de vida y su repercusión en la salud de los adultos”. *Congreso Nacional de Enfermería de la Infancia*. Santiago de Compostela: Escuela Universitaria de Enfermería, 101-137.
- (2002): *Menús saudables no comedor escolar*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

- Tonucci, F. (1997): *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2004): *Quan els infants diuen PROU!*. Barcelona: Grao.
- Torres, C. e González, G. (coords.) (1994): *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Urra, J.; Clemente, M. e Vidal, M.A. (2000): *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.
- Valderrama, J.C. et al. (1997): *Evolución de los hábitos de salud en la juventud de Valencia (1994-1996)*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia. Concejalía de Sanidad y Consumo.
- Vasques, A. e Martínez, I. (1996): *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Vincent, G. (dir.) (1994): *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Viñao, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.
- Wolfson, A.R. e Carskadon, M.A. (1998): Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child Development*, 69, 875-887.
- Xunta de Galicia. Consellería de educación e ordenación universitaria: Circular do 19 de agosto de 1987, da dirección xeral de ensino básico pola que se dan normas para a implantación da xornada lectiva en sesión única de mañá (instrucións para o curso 1987-88).
- Xunta de Galicia. Consellería de educación e ordenación universitaria. Resolución de 8 de xullo de 1988 (D.O.G. 154, do 11 de agosto), da dirección xeral de ensino básico, pola que se regula a organización das actividades docentes durante o curso académico 1988-89 nos centros de educación preescolar, educación xeral básica, educación especial e educación permanente de adultos, dependentes da consellería de educación e ordenación universitaria.
- Young, R.M. (1986): *Life Among The Mediations*. Cambridge: University of Cambridge.

Zaffran, J. (2001): Le temps scolaire, le temps libre e le temps des loisirs: comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux. *Loisir et Société*, 24, 1. <<http://www.erudit.org/revue/lis/2001/v24/n1/000166ar.html>>. [consulta: decembro 2004].

ANEXOS



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Departamento de Teoría e Historia da Educación



Consellería de Educación e
Ordenación Universitaria

Avaliación da implantación da xornada lectiva en sesión única en Galicia

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

CUESTIONARIO PARA O ALUMNADO

Con este cuestionario preténdese estudar de que xeito os horarios escolares inflúen nas actividades cotiás dos alumnos e alumnas de Educación Primaria.

É anónimo e confidencial. Pedímosche que respondas con sinceridade a tódalas preguntas.

Moitas gracias

DATOS XERAIS

1. Idade: 2. Curso:

3. Sexo:

home

muller

4. A miña casa está situada:

no centro da cidade

nun barrio da cidade

nunha urbanización lonxe do centro

nunha vila

nunha aldea

5. Na miña casa vivimos persoas

6. O meu pai traballa

si, traballa de

non

7. A miña nai traballa

si, traballa de

non

8. Os horarios de traballo dos meus pais son:

	só á mañá	só á tarde	só á noite	por turnos	de mañá e tarde
Do meu pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da miña nai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Pola semana toda a familia coincidimos na casa:

á mañá

ó medio día

á tarde

á noite

nunca

DESCRIPCIÓN DUN DÍA DA SEMANA

(Responde o que fas habitualmente)

I. A PRIMEIRA HORA DA MAÑÁ

10. Os días de colexio érgome da cama ás horas

11. Almorzo (*desayunar*):

con toda a miña familia

coa miña nai e os meus irmáns

co meu pai e os meus irmáns

cos meus irmáns

con outros familiares

coa empregada de fogar

eu só/soa

12. Para almorzar (*desayunar*):

séntome á mesa

tómo de pé

13. O almorzo dura aproximadamente:

- cinco minutos ou menos
- dez minutos
- un cuarto de hora
- entre un cuarto de hora e media hora
- máis de media hora

14. Antes de ir ó colexio tamén:

	SEMPRE	MOITAS VECES	ALGUNHAS VECES	NUNCA
Xogo, leo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Axudo nos traballos dos meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Axudo nas tarefas da casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fago recados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vexo a televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra resposta:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Saio da casa para o colexio aproximadamente ás horas.

16. Creo que desde que me ergo ata que saio para o colexio fago as cousas:

- con tranquilidade
- a présa

17. Desde que me ergo ata que saio para o colexio síntome agobiado/a polo tempo:

- sempre
- moitas veces
- algunhas veces
- nunca

18. Á escola vou:

- camiñando
- en coche particular
- en autobús escolar
- noutro medio (indicar):

19. Tardo en chegar:

- menos de un cuarto de hora
- entre un cuarto de hora e media hora
- entre media hora e unha hora

20. Polo camiño vou:

- co meu pai
- coa miña nai
- con irmáns
- con outros familiares
- coa empregada de fogar
- con veciños
- con outros compañeiros/as
- só/soa

21. Normalmente imos:

- con tranquilidade
- a présa

22. Chego á escola:

- sobre media hora antes de entrar
- sobre un cuarto de hora antes de entrar
- sobre cinco minutos antes de entrar
- xusto á hora
- con atraso

II. NA ESCOLA

23. Pola mañá entro ás horas, e saio ás horas.

Pola tarde entro ás horas, e saio ás horas.

24. Na escola teño tempo para:

	MOITO	BASTANTE	POUCO	NADA
Traballar con tranquilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar o meu propio traballo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facer deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparar exames	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facer traballos en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preguntar dúbidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discutir sobre diferentes temas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir á biblioteca cando o preciso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Investigar/estudiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar outros espazos diferentes da aula cando o preciso (laboratorio, ximnasio...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Na escola teño tempo para:

	MOITO	BASTANTE	POUCO	NADA
Falar cos meus amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar co meu titor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar con outros profesores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionarme con outros nenos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionarme con outras nenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionarme con nenos e nenas máis pequenos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionarme con nenos/as maiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facer amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolver problemas persoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Na escola teño tempo para:

	MOITO	BASTANTE	POUCO	NADA
Descansar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordear, decorar, coidar a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaborar na organización do comedor, transporte, biblioteca, festas...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar en festas, exposicións, concursos...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Xogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Creo que na escola en xeral traballamos:

con tranquilidade

a présa

28. Na escola sintome agobiado/a polo tempo:

sempre

moitas veces

algunhas veces

nunca

III. RECREOS

29. Pola mañá: teño só un recreo desde as ata as horas.

teño dous recreos: O primeiro desde as ata as horas.
O segundo desde as ata as horas.

30. Pola tarde: teño un recreo desde as ata as horas.

non teño recreo

31. Saímos tarde ó recreo:

sempre moitas veces algunhas veces nunca

32. Cando saímos tarde, normalmente, é por:

33. Quedo sen recreo:

sempre moitas veces algunhas veces nunca

34. Cando quedo sen recreo, normalmente, é por:

IV. MEDIODÍA

(Só os/us que comen no colexio)

35. Na escola comemos ás horas.

36. Antes de ir ó comedor:

	SEMPRE	MOITAS VECES	ALGUNHAS VECES	NUNCA
Xogo/leo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fago deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falo cos meus amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra resposta:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. A comida dura aproximadamente:

- un cuarto de hora
 entre un cuarto de hora e media hora
 entre media hora e unha hora
 máis de unha hora

38. Despois de comer:

	SEMPRE	MOITAS VECES	ALGUNHAS VECES	NUNCA
Xogo/leo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fago deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falo cos meus amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra resposta:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Creo que na escola durante o mediodía fago as cousas:

- con tranquilidade a présa

40. A mediodía na escola síntome agobiado/a polo tempo:

- sempre moitas veces algunhas veces nunca

V. MEDIODÍA *(Só os/as que non comen no colexio)*

41. A mediodía volvo á casa:

- camiñando
 en coche particular

- en autobús escolar
 noutro medio (indicar):

42. Tardo en chegar:

- menos de un cuarto de hora
 entre un cuarto de hora e media hora
 entre media hora e unha hora

43. Polo camiño volvo:

- co meu pai
 coa miña nai
 con irmáns
 con outros familiares

- coa empregada de fogar
 con veciños
 con outros compañeiros/as
 só/soa

44. Normalmente facemos a volta:

- con tranquilidade

- a présa

45. Chego a casa, e antes de comer:

	SEMPRE	MOITAS VECES	ALGUNHAS VECES	NUNCA
Xogo, leo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Axudo nas tarefas da casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Axudo nos traballos dos meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fago recados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fago deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vexo a televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra resposta:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. Séntome a comer:

- con toda a miña familia
 coa miña nai e os meus irmáns
 co meu pai e os meus irmáns
 cos meus irmáns

- con outros familiares
 coa empregada de fogar
 eu só/soa

47. A comida dura aproximadamente:

- un cuarto de hora
 entre media hora e unha hora

- entre un cuarto de hora e media hora
 máis de unha hora

48. Despois de comer:

	SEMPRE	MOITAS VECES	ALGUNHAS VECES	NUNCA
Xogo, leo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Axudo nas tarefas da casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Axudo nos traballos dos meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fago recados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fago deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vexo a televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra resposta:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. O mediodía fago as cousas:

- con tranquilidade

- a présa

50. O mediodía síntome agobiado/a polo tempo:

- sempre

- moitas veces

- algunhas veces

- nunca

(Responder ás preguntas que seguen só os/as que teñen escola pola tarde)

51. Pola tarde volvo á escola:

- camiñando en autobús escolar
 en coche particular noutro medio (indicar):

52. Tardo en chegar:

- menos de un cuarto de hora
 entre un cuarto de hora e media hora
 entre media hora e unha hora

53. Polo camiño vou:

- co meu pai coa empregada de fogar
 coa miña nai con veciños
 con irmáns con outros compañeiros/as
 con outros familiares só/soa

54. Normalmente imos:

- con tranquilidade a présa

55. Chego á escola:

- sobre media hora antes de entrar
 sobre un cuarto de hora antes de entrar
 sobre cinco minutos antes de entrar
 xusto á hora
 con atraso

56. Cando remata a escola pola tarde, normalmente:

- voume directamente para casa
 quedo a xogar cos amigos/as
 asisto a actividades extraescolares
 asisto a clases particulares (pasantías)
 voume á casa de amigos/as
 outros (indicar):

VI. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES (a responder por todos)

57. Fago as seguintes actividades extraescolares:

**58. (Para os que non fan actividades extraescolares)
Non fago ningunha actividade extraescolar porque:**

	NA ESCOLA	FÓRA DA ESCOLA
Deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musicais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artísticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra resposta:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....		

	NA ESCOLA	FÓRA DA ESCOLA
Non as hai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non me gustan as que hai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non son gratuitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non me deixan os meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non teño tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non teño transporte para ir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra resposta:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....		

59. Os que asisten a actividades extraescolares.

Asisto a actividades extraescolares os seguintes días:

- luns ¿cantas horas?
 martes ¿cantas horas?
 mércores ¿cantas horas?
 xoves ¿cantas horas?
 venres ¿cantas horas?
 sábado ¿cantas horas?
 domingo ¿cantas horas?

60. Pola semana a actividade que remata máis tarde acaba ás horas.

61. Para asistir ás actividades vou:

	Cando son na escola	Cando son fóra da escola
Camiñando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En coche particular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En autobús escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noutro medio (indicar):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....		

62. Para ir ás actividades vou con:

	Cando son na escola	Cando son fóra da escola
O meu pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A miña nai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus irmáns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A empregada de fogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veciños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros compañeiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ninguén, vou só/soa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

63. Volvo das actividades:

	Cando son na escola	Cando son fóra da escola
Camiñando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En coche particular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En autobús escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noutro medio (indicar):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....		

64. Normalmente volvo das actividades con:

	Cando son na escola	Cando son fóra da escola
O meu pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A miña nai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus irmáns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A empregada de fogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veciños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros compañeiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ninguén, veño só/soa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

65. Creo que, en xeral, fago as actividades extraescolares:

con tranquilidade a présa

66. Os días que asisto ás actividades extraescolares síntome agobiado/a polo tempo:

sempre moitas veces algunhas veces nunca

VII. DEBERES

67. Normalmente teño que facer deberes:

- tódolos días
- a maior parte dos días
- só algúns días da semana
- só na fin de semana
- nunca

68. Fago os deberes:

- pola mañá de a horas
- ó mediodía de a horas
- á tarde de a horas

69. Fago os deberes:

- co meu pai
- coa miña nai
- con irmáns
- con outros familiares
- coa empregada de fogar
- con outros compañeiros/as
- só/soa

70. En xeral os deberes que me poñen son:

- moitos
- bastantes
- poucos
- ningún

71. Creo que o tempo que teño para facelos é:

- moito
- bastante
- pouco
- ningún

VIII. CLASES PARTICULARES (Pasantías)

72. Vou a clases particulares (pasantías):

- non
- si ¿Cantos días á semana?: ¿Cantas horas por día?:

73. Os días que asisto ás clases particulares sintome agobiado/a polo tempo:

- sempre
- moitas veces
- algunhas veces
- nunca

IX. XOGOS

74. Pola semana xogo:

	MOITO	BASTANTE	POUCO	NADA
Na casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No parque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na rúa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas casas de amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

75. Xogo:

	MOITO	BASTANTE	POUCO	NADA
Co meu pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coa miña nai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cos meus irmáns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con outros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coa empregada de fogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cos veciños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con outros compañeiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con ninguén, xogo só/soa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

76. Cada día xogo aproximadamente horas.

77. Creo que o tempo que teño para xogar é:

- moito bastante pouco ningún

X. TELEVISIÓN

78. Vexo a televisión:

- tódolos días
 algúns días da semana
 só na fin de semana
 nunca

79. Normalmente vexo a televisión:

	Pola semana	Na fin de semana
Pola mañá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ó mediodía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pola tarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Despois de cear	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

80. O tempo que vexo a televisión é aproximadamente:

de..... horas ó día pola semana.
de..... horas ó día na fin de semana.

81. Os programas que máis vexo son:

XI. CEA

82. Séntome cear:

- con toda a miña familia con outros familiares
 coa miña nai e os meus irmáns coa empregada de fogar
 co meu pai e os meus irmáns eu só/soa
 cos meus irmáns

83. A cea dura aproximadamente:

- un cuarto de hora
 entre un cuarto de hora e media hora
 entre media hora e unha hora
 máis de unha hora

XII. DURMIR

84. Déitome normalmente ás horas.

85. Antes de durmir, case sempre:

- leo falo co meu pai
 xogo falo cos meus irmáns
 estudio falo con outros familiares
 falo coa miña nai outra resposta:

86. Cando me deito, polo xeral, síntome canso:

- sempre moitas veces algunhas veces nunca

87. Tardo en quedar durmido/a:

- moito bastante pouco nada

XIII. OUTRAS ACTIVIDADES

88. Ó longo da semana:

	MOITAS VECES	BASTANTES VECES	POUCAS VECES	NUNCA
Vou ó cine/teatro/concertos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vou ver deportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vou de paseo coa miña familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vou de compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saio cos meus amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras respostas:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

89. O que máis me gusta do horario que teño na escola é:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

90. O que menos me gusta do horario que teño na escola é:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

91. Do horario que teño na escola cambiaría:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo II. Táboas de continxencia

Táboa 1: composición da familia por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002			Total
			1,00	2,00	3,00	
VAR00001	1,00	Recuento	348	97	24	469
		Frecuencia esperada	310,5	125,8	32,7	469,0
	2,00	Recuento	232	138	37	407
		Frecuencia esperada	269,5	109,2	28,3	407,0
Total		Recuento	580	235	61	876
		Frecuencia esperada	580,0	235,0	61,0	876,0

Táboa 2: profesións dos pais por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002									Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	
VAR00001	1,00	Recuento	114	26	32	42	20	13	138	34	7	426
		Frecuencia esperada	80,5	20,7	29,1	42,4	22,8	25,4	176,4	23,3	5,3	426,0
	2,00	Recuento	38	13	23	38	23	35	195	10	3	378
		Frecuencia esperada	71,5	18,3	25,9	37,6	20,2	22,6	156,6	20,7	4,7	378,0
Total		Recuento	152	39	55	80	43	48	333	44	10	804
		Frecuencia esperada	152,0	39,0	55,0	80,0	43,0	48,0	333,0	44,0	10,0	804,0

Táboa 3: profesións das nais por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002							Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00		8,00
VAR00001	1,00	Recuento	98	4	39	47	79	7	30	20	324
		Frecuencia esperada	82,3	4,0	33,1	45,7	86,3	17,7	36,6	18,3	324,0
	2,00	Recuento	46	3	19	33	72	24	34	12	243
		Frecuencia esperada	61,7	3,0	24,9	34,3	64,7	13,3	27,4	13,7	243,0
Total		Recuento	144	7	58	80	151	31	64	32	567
		Frecuencia esperada	144,0	7,0	58,0	80,0	151,0	31,0	64,0	32,0	567,0

Táboa 4 : horario laboral dos pais por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total		
			1,00	2,00	3,00	4,00		5,00	6,00
VAR00001	1,00	Recuento	58	8	10	82	262	6	426
		Frecuencia esperada	45,0	7,9	7,4	71,5	288,2	5,8	426,0
	2,00	Recuento	27	7	4	53	282	5	378
		Frecuencia esperada	40,0	7,1	6,6	63,5	255,8	5,2	378,0
Total		Recuento	85	15	14	135	544	11	804
		Frecuencia esperada	85,0	15,0	14,0	135,0	544,0	11,0	804,0

Táboa 5: horario laboral das nais por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002						Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	
VAR00001	1,00	Recuento	109	18	9	66	120	2	324
		Frecuencia esperada	93,4	19,4	7,4	57,5	142,9	3,4	324,0
	2,00	Recuento	55	16	4	35	131	4	245
		Frecuencia esperada	70,6	14,6	5,6	43,5	108,1	2,6	245,0
Total		Recuento	164	34	13	101	251	6	569
		Frecuencia esperada	164,0	34,0	13,0	101,0	251,0	6,0	569,0

Táboa 6: compañía na hora do almorzo por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002										Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00	
VAR00001	1,00	Recuento	81	91	23	69	12	4	127	7	20	25	459
		Frecuencia esperada	72,0	103,8	19,1	67,2	15,4	4,2	131,3	4,2	17,5	24,4	459,0
	2,00	Recuento	55	105	13	58	17	4	121	1	13	21	408
		Frecuencia esperada	64,0	92,2	16,9	59,8	13,6	3,8	116,7	3,8	15,5	21,6	408,0
Total		Recuento	136	196	36	127	29	8	248	8	33	46	867
		Frecuencia esperada	136,0	196,0	36,0	127,0	29,0	8,0	248,0	8,0	33,0	46,0	867,0

Táboa 7: duración do almorzo por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
VAR00001	1,00	Recuento	153	178	89	39	8	467
		Frecuencia esperada	178,6	163,7	85,3	33,1	6,4	467,0
	2,00	Recuento	182	129	71	23	4	409
		Frecuencia esperada	156,4	143,3	74,7	28,9	5,6	409,0
Total		Recuento	335	307	160	62	12	876
		Frecuencia esperada	335,0	307,0	160,0	62,0	12,0	876,0

Táboa 8: duración da comida no comedor escolar por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	8	13	28	7	56
		Frecuencia esperada	5,3	12,3	33,1	5,3	56,0
	2,00	Recuento	5	17	53	6	81
		Frecuencia esperada	7,7	17,7	47,9	7,7	81,0
Total		Recuento	13	30	81	13	137
		Frecuencia esperada	13,0	30,0	81,0	13,0	137,0

Táboa 9: compañía na hora da comida en casa por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002										Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00	
VAR00001	1,00	Recuento	162	80	20	20	19	4	25	3	8	39	380
		Frecuencia esperada	156,5	71,4	19,1	18,0	29,4	5,5	26,2	2,2	8,2	43,6	380,0
	2,00	Recuento	125	51	15	13	35	6	23	1	7	41	317
		Frecuencia esperada	130,5	59,6	15,9	15,0	24,6	4,5	21,8	1,8	6,8	36,4	317,0
Total		Recuento	287	131	35	33	54	10	48	4	15	80	697
		Frecuencia esperada	287,0	131,0	35,0	33,0	54,0	10,0	48,0	4,0	15,0	80,0	697,0

Táboa 10: compañía na hora da comida por lugar de residencia

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
VAR00001	1,00	Recuento	180	70	24	24	26	324
		Frecuencia esperada	168,2	76,8	19,3	31,6	28,1	324,0
	2,00	Recuento	77	42	7	19	11	156
		Frecuencia esperada	81,0	37,0	9,3	15,2	13,5	156,0
	3,00	Recuento	30	19	2	11	11	73
		Frecuencia esperada	37,9	17,3	4,4	7,1	6,3	73,0
Total		Recuento	287	131	33	54	48	553
		Frecuencia esperada	287,0	131,0	33,0	54,0	48,0	553,0

Táboa 11: duración da comida na casa por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	135	138	93	14	380
		Frecuencia esperada	161,8	109,9	97,3	10,9	380,0
	2,00	Recuento	161	63	85	6	315
		Frecuencia esperada	134,2	91,1	80,7	9,1	315,0
Total		Recuento	296	201	178	20	695
		Frecuencia esperada	296,0	201,0	178,0	20,0	695,0

Táboa 12: compañía na hora da cea por lugar de residencia

Tabla de contingencia VAR00004 * VAR00005

			VAR00005					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
VAR00004	1,00	Recuento	279	57	41	8	30	415
		Frecuencia esperada	298,7	55,1	29,6	8,8	22,9	415,0
	2,00	Recuento	228	32	11	6	8	285
		Frecuencia esperada	205,1	37,8	20,3	6,1	15,7	285,0
	3,00	Recuento	68	17	5	3	6	99
		Frecuencia esperada	71,2	13,1	7,1	2,1	5,5	99,0
Total		Recuento	575	106	57	17	44	799
		Frecuencia esperada	575,0	106,0	57,0	17,0	44,0	799,0

Táboa 13: duración da cea por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	200	189	66	10	465
		Frecuencia esperada	197,6	182,0	72,5	12,9	465,0
	2,00	Recuento	168	150	69	14	401
		Frecuencia esperada	170,4	157,0	62,5	11,1	401,0
Total		Recuento	368	339	135	24	866
		Frecuencia esperada	368,0	339,0	135,0	24,0	866,0

Táboa 14: medio de desprazamento á escola por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
VAR00001	1,00	Recuento	174	136	144	6	14	474
		Frecuencia esperada	188,4	114,3	151,4	5,4	14,5	474,0
	2,00	Recuento	177	77	138	4	13	409
		Frecuencia esperada	162,6	98,7	130,6	4,6	12,5	409,0
Total		Recuento	351	213	282	10	27	883
		Frecuencia esperada	351,0	213,0	282,0	10,0	27,0	883,0

Táboa 15: tempo do traxecto á escola pola mañá por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002			Total
			1,00	2,00	3,00	
VAR00001	1,00	Recuento	319	114	36	469
		Frecuencia esperada	329,1	106,7	33,2	469,0
	2,00	Recuento	295	85	26	406
		Frecuencia esperada	284,9	92,3	28,8	406,0
Total		Recuento	614	199	62	875
		Frecuencia esperada	614,0	199,0	62,0	875,0

Táboa 16: hora de chegada á escola pola mañá por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
VAR00001	1,00	Recuento	33	91	227	99	21	471
		Frecuencia esperada	46,2	98,8	223,4	87,5	15,0	471,0
	2,00	Recuento	53	93	189	64	7	406
		Frecuencia esperada	39,8	85,2	192,6	75,5	13,0	406,0
Total		Recuento	86	184	416	163	28	877
		Frecuencia esperada	86,0	184,0	416,0	163,0	28,0	877,0

Táboa 17: hora de deitarse por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002								Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00		9,00
VAR00001	1,00	Recuento	36	53	122	105	81	40	23	2	4	466
		Frecuencia esperada	26,3	45,6	110,5	94,9	91,7	50,4	29,0	8,6	9,1	466,0
	2,00	Recuento	13	32	84	72	90	54	31	14	13	403
		Frecuencia esperada	22,7	39,4	95,5	82,1	79,3	43,6	25,0	7,4	7,9	403,0
Total		Recuento	49	85	206	177	171	94	54	16	17	869
		Frecuencia esperada	49,0	85,0	206,0	177,0	171,0	94,0	54,0	16,0	17,0	869,0

Táboa 18: hora de deitarse por lugar de residencia

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002						Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00		7,00
VAR00001	1,00	Recuento	27	46	115	96	81	52	48	465
		Frecuencia esperada	26,2	45,5	110,2	94,7	91,5	50,3	46,6	465,0
	2,00	Recuento	15	22	67	56	72	35	34	301
		Frecuencia esperada	17,0	29,4	71,4	61,3	59,2	32,6	30,1	301,0
	3,00	Recuento	7	17	24	25	18	7	5	103
		Frecuencia esperada	5,8	10,1	24,4	21,0	20,3	11,1	10,3	103,0
Total		Recuento	49	85	206	177	171	94	87	869
		Frecuencia esperada	49,0	85,0	206,0	177,0	171,0	94,0	87,0	869,0

Táboa 19: sensación de cansazo ó se deitar por xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	83	129	228	28	468
		Frecuencia esperada	79,2	123,7	221,7	43,4	468,0
	2,00	Recuento	65	102	186	53	406
		Frecuencia esperada	68,8	107,3	192,3	37,6	406,0
Total		Recuento	148	231	414	81	874
		Frecuencia esperada	148,0	231,0	414,0	81,0	874,0

Táboa 20: percepción da tardanza en quedar durmido por xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	96	144	201	28	469
		Frecuencia esperada	104,1	135,2	192,1	37,6	469,0
	2,00	Recuento	98	108	157	42	405
		Frecuencia esperada	89,9	116,8	165,9	32,4	405,0
Total		Recuento	194	252	358	70	874
		Frecuencia esperada	194,0	252,0	358,0	70,0	874,0

Táboa 21: participación en actividades extraescolares por xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	384	70	454
		Frecuencia esperada	361,6	92,4	454,0
	2,00	Recuento	277	99	376
		Frecuencia esperada	299,4	76,6	376,0
Total	Recuento		661	169	830
	Frecuencia esperada		661,0	169,0	830,0

Táboa 22: xornada única. participación en actividades extraescolares por lugar de residencia

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	230	52	282
		Frecuencia esperada	228,0	54,0	282,0
	2,00	Recuento	122	30	152
		Frecuencia esperada	122,9	29,1	152,0
	3,00	Recuento	32	9	41
		Frecuencia esperada	33,1	7,9	41,0
Total	Recuento		384	91	475
	Frecuencia esperada		384,0	91,0	475,0

Táboa 23: xornada partida. participación en actividades extraescolares por lugar de residencia

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	137	53	190
		Frecuencia esperada	128,7	61,3	190,0
	2,00	Recuento	93	60	153
		Frecuencia esperada	103,6	49,4	153,0
	3,00	Recuento	47	19	66
		Frecuencia esperada	44,7	21,3	66,0
Total		Recuento	277	132	409
		Frecuencia esperada	277,0	132,0	409,0

Táboa 24: número de días de actividades extraescolares á semana por xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002						Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00		7,00
VAR00001	1,00	Recuento	38	91	95	61	55	28	5	373
		Frecuencia esperada	53,0	90,7	80,7	63,1	52,4	26,5	6,5	373,0
	2,00	Recuento	52	63	42	46	34	17	6	260
		Frecuencia esperada	37,0	63,3	56,3	43,9	36,6	18,5	4,5	260,0
Total		Recuento	90	154	137	107	89	45	11	633
		Frecuencia esperada	90,0	154,0	137,0	107,0	89,0	45,0	11,0	633,0

Táboa 25: xornada única. número de días de actividades extraescolares á semana por lugar de residencia

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002						Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00		7,00
VAR00001	1,00	Recuento	18	55	45	43	44	22	3	230
		Frecuencia esperada	23,4	56,1	58,6	37,6	33,9	17,3	3,1	230,0
	2,00	Recuento	12	30	41	17	7	5	1	113
		Frecuencia esperada	11,5	27,6	28,8	18,5	16,7	8,5	1,5	113,0
	3,00	Recuento	8	6	9	1	4	1	1	30
		Frecuencia esperada	3,1	7,3	7,6	4,9	4,4	2,3	,4	30,0
Total		Recuento	38	91	95	61	55	28	5	373
		Frecuencia esperada	38,0	91,0	95,0	61,0	55,0	28,0	5,0	373,0

Táboa 26: xornada partida. número de días de actividades extraescolares á semana por lugar de residencia

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002						Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00		7,00
VAR00001	1,00	Recuento	16	30	19	31	22	7	3	128
		Frecuencia esperada	25,6	31,0	20,7	22,6	16,7	8,4	3,0	128,0
	2,00	Recuento	22	19	18	12	8	8	2	89
		Frecuencia esperada	17,8	21,6	14,4	15,7	11,6	5,8	2,1	89,0
	3,00	Recuento	14	14	5	3	4	2	1	43
		Frecuencia esperada	8,6	10,4	6,9	7,6	5,6	2,8	1,0	43,0
Total		Recuento	52	63	42	46	34	17	6	260
		Frecuencia esperada	52,0	63,0	42,0	46,0	34,0	17,0	6,0	260,0

Táboa 27: número de horas de actividades extraescolares á semana por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002						Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00		7,00
VAR00001	1,00	Recuento	18	89	90	89	41	28	20	375
		Frecuencia esperada	19,6	108,9	95,8	75,0	37,5	22,6	15,5	375,0
	2,00	Recuento	15	94	71	37	22	10	6	255
		Frecuencia esperada	13,4	74,1	65,2	51,0	25,5	15,4	10,5	255,0
Total		Recuento	33	183	161	126	63	38	26	630
		Frecuencia esperada	33,0	183,0	161,0	126,0	63,0	38,0	26,0	630,0

Táboa 28: realización de deberes escolares por modalidade de xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	244	136	85	5	470
		Frecuencia esperada	269,6	122,5	70,9	7,0	470,0
	2,00	Recuento	258	92	47	8	405
		Frecuencia esperada	232,4	105,5	61,1	6,0	405,0
Total		Recuento	502	228	132	13	875
		Frecuencia esperada	502,0	228,0	132,0	13,0	875,0

Táboa 29: realización de deberes escolares por titularidade de centro. Ámbito cidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	124	93	82	7	306
		Frecuencia esperada	153,7	89,3	57,1	5,9	306,0
	2,00	Recuento	110	43	5	2	160
		Frecuencia esperada	80,3	46,7	29,9	3,1	160,0
Total		Recuento	234	136	87	9	466
		Frecuencia esperada	234,0	136,0	87,0	9,0	466,0

Táboa 30: tempo dedicado á realización de deberes escolares por xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002							Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00		8,00
VAR00001	1,00	Recuento	78	162	66	85	15	17	6	13	442
		Frecuencia esperada	101,8	166,3	61,3	66,1	17,1	13,3	6,4	9,6	442,0
	2,00	Recuento	113	150	49	39	17	8	6	5	387
		Frecuencia esperada	89,2	145,7	53,7	57,9	14,9	11,7	5,6	8,4	387,0
Total		Recuento	191	312	115	124	32	25	12	18	829
		Frecuencia esperada	191,0	312,0	115,0	124,0	32,0	25,0	12,0	18,0	829,0

Táboa 31: valoración sobre a dispoñibilidade de tempo para facer os deberes por xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	115	288	58	2	463
		Frecuencia esperada	127,9	262,7	70,3	2,1	463,0
	2,00	Recuento	125	205	74	2	406
		Frecuencia esperada	112,1	230,3	61,7	1,9	406,0
Total		Recuento	240	493	132	4	869
		Frecuencia esperada	240,0	493,0	132,0	4,0	869,0

Táboa 32: asistencia a clases particulares por xornada

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	93	283	376
		Frecuencia esperada	94,8	281,2	376,0
	2,00	Recuento	96	278	374
		Frecuencia esperada	94,2	279,8	374,0
Total		Recuento	189	561	750
		Frecuencia esperada	189,0	561,0	750,0

Táboa 33: asistencia a clases particulares por titularidade do centro. Ámbito cidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	73	192	265
		Frecuencia esperada	81,0	184,0	265,0
	2,00	Recuento	48	83	131
		Frecuencia esperada	40,0	91,0	131,0
Total	Recuento		121	275	396
	Frecuencia esperada		121,0	275,0	396,0

Táboa 34: número de días que se asiste a clases particulares por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
VAR00001	1,00	Recuento	14	25	17	6	28	90
		Frecuencia esperada	15,3	26,2	12,9	8,9	26,7	90,0
	2,00	Recuento	17	28	9	12	26	92
		Frecuencia esperada	15,7	26,8	13,1	9,1	27,3	92,0
Total	Recuento		31	53	26	18	54	182
	Frecuencia esperada		31,0	53,0	26,0	18,0	54,0	182,0

Táboa 35: centros públicos. Número de días que se asiste a clases particulares por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
VAR00001	1,00	Recuento	7	11	5	2	9	34
		Frecuencia esperada	4,5	9,1	4,5	4,5	11,3	34,0
	2,00	Recuento	7	17	9	12	26	71
		Frecuencia esperada	9,5	18,9	9,5	9,5	23,7	71,0
Total		Recuento	14	28	14	14	35	105
		Frecuencia esperada	14,0	28,0	14,0	14,0	35,0	105,0

Táboa 36: centros privados. Número de días que se asiste a clases particulares por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
VAR00001	1,00	Recuento	2	8	5	4	9	28
		Frecuencia esperada	3,6	7,1	4,8	4,2	8,3	28,0
	2,00	Recuento	4	4	3	3	5	19
		Frecuencia esperada	2,4	4,9	3,2	2,8	5,7	19,0
Total		Recuento	6	12	8	7	14	47
		Frecuencia esperada	6,0	12,0	8,0	7,0	14,0	47,0

Táboa 37: número de horas dedicado a xogar cada día por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
VAR00001	1,00	Recuento	121	136	88	57	52	454
		Frecuencia esperada	136,0	133,9	83,1	50,7	50,2	454,0
	2,00	Recuento	131	112	66	37	41	387
		Frecuencia esperada	116,0	114,1	70,9	43,3	42,8	387,0
Total		Recuento	252	248	154	94	93	841
		Frecuencia esperada	252,0	248,0	154,0	94,0	93,0	841,0

Táboa 38: valoración sobre a dispoñibilidade de tempo para xogar cada día por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	154	226	75	6	461
		Frecuencia esperada	155,1	202,5	96,5	6,9	461,0
	2,00	Recuento	137	154	106	7	404
		Frecuencia esperada	135,9	177,5	84,5	6,1	404,0
Total		Recuento	291	380	181	13	865
		Frecuencia esperada	291,0	380,0	181,0	13,0	865,0

Táboa 39: frecuencia con que ven a televisión por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	306	124	33	7	470
		Frecuencia esperada	317,1	112,7	34,3	5,9	470,0
	2,00	Recuento	285	86	31	4	406
		Frecuencia esperada	273,9	97,3	29,7	5,1	406,0
Total		Recuento	591	210	64	11	876
		Frecuencia esperada	591,0	210,0	64,0	11,0	876,0

Táboa 40: número de horas dedicado a ver televisión pola semana por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002					Total	
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00		6,00
VAR00001	1,00	Recuento	156	135	59	32	24	16	422
		Frecuencia esperada	153,6	129,4	62,1	28,9	25,3	22,6	422,0
	2,00	Recuento	136	111	59	23	24	27	380
		Frecuencia esperada	138,4	116,6	55,9	26,1	22,7	20,4	380,0
Total		Recuento	292	246	118	55	48	43	802
		Frecuencia esperada	292,0	246,0	118,0	55,0	48,0	43,0	802,0

Táboa 41: ¿sáese tarde ó recreo? por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	28	45	325	69	467
		Frecuencia esperada	24,1	54,0	286,7	102,2	467,0
	2,00	Recuento	17	56	211	122	406
		Frecuencia esperada	20,9	47,0	249,3	88,8	406,0
Total		Recuento	45	101	536	191	873
		Frecuencia esperada	45,0	101,0	536,0	191,0	873,0

Táboa 42: percepción do ritmo temporal na casa pola mañá por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	316	148	464
		Frecuencia esperada	328,6	135,4	464,0
	2,00	Recuento	298	105	403
		Frecuencia esperada	285,4	117,6	403,0
Total		Recuento	614	253	867
		Frecuencia esperada	614,0	253,0	867,0

Táboa 43: percepción do ritmo temporal no traballo escolar por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	374	85	459
		Frecuencia esperada	370,7	88,3	459,0
	2,00	Recuento	319	80	399
		Frecuencia esperada	322,3	76,7	399,0
Total		Recuento	693	165	858
		Frecuencia esperada	693,0	165,0	858,0

Táboa 44: percepción do ritmo temporal no desprazamento á escola por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	353	114	467
		Frecuencia esperada	352,7	114,3	467,0
	2,00	Recuento	304	99	403
		Frecuencia esperada	304,3	98,7	403,0
Total		Recuento	657	213	870
		Frecuencia esperada	657,0	213,0	870,0

Táboa 45: percepción do ritmo temporal na escola a mediodía por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	49	5	54
		Frecuencia esperada	48,8	5,2	54,0
	2,00	Recuento	73	8	81
		Frecuencia esperada	73,2	7,8	81,0
Total	Recuento		122	13	135
	Frecuencia esperada		122,0	13,0	135,0

Táboa 46: percepción do ritmo temporal na casa a mediodía por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	349	28	377
		Frecuencia esperada	342,5	34,5	377,0
	2,00	Recuento	277	35	312
		Frecuencia esperada	283,5	28,5	312,0
Total	Recuento		626	63	689
	Frecuencia esperada		626,0	63,0	689,0

Táboa 47: percepción do ritmo temporal nas actividades extraescolares por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002		Total
			1,00	2,00	
VAR00001	1,00	Recuento	314	48	362
		Frecuencia esperada	319,2	42,8	362,0
	2,00	Recuento	238	26	264
		Frecuencia esperada	232,8	31,2	264,0
Total		Recuento	552	74	626
		Frecuencia esperada	552,0	74,0	626,0

Táboa 48: sensación de presión do tempo na casa pola mañá por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	24	43	283	125	475
		Frecuencia esperada	27,5	37,2	264,7	145,6	475,0
	2,00	Recuento	27	26	208	145	406
		Frecuencia esperada	23,5	31,8	226,3	124,4	406,0
Total		Recuento	51	69	491	270	881
		Frecuencia esperada	51,0	69,0	491,0	270,0	881,0

Táboa 49: sensación de presión do tempo no traballo escolar por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	24	53	310	80	467
		Frecuencia esperada	26,2	50,3	287,6	102,8	467,0
	2,00	Recuento	25	41	227	112	405
		Frecuencia esperada	22,8	43,7	249,4	89,2	405,0
Total		Recuento	49	94	537	192	872
		Frecuencia esperada	49,0	94,0	537,0	192,0	872,0

Táboa 50: sensación de presión do tempo na escola ó mediodía por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	2	4	21	28	55
		Frecuencia esperada	1,2	2,4	16,6	34,8	55,0
	2,00	Recuento	1	2	20	58	81
		Frecuencia esperada	1,8	3,6	24,4	51,2	81,0
Total		Recuento	3	6	41	86	136
		Frecuencia esperada	3,0	6,0	41,0	86,0	136,0

Táboa 51: sensación de presión do tempo na casa ó mediodía por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	14	23	151	192	380
		Frecuencia esperada	10,4	22,4	142,4	204,8	380,0
	2,00	Recuento	5	18	109	182	314
		Frecuencia esperada	8,6	18,6	117,6	169,2	314,0
Total		Recuento	19	41	260	374	694
		Frecuencia esperada	19,0	41,0	260,0	374,0	694,0

Táboa 52: sensación de presión do tempo os días de actividades extraescolares por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	12	16	146	192	366
		Frecuencia esperada	13,9	15,7	132,8	203,6	366,0
	2,00	Recuento	12	11	83	159	265
		Frecuencia esperada	10,1	11,3	96,2	147,4	265,0
Total		Recuento	24	27	229	351	631
		Frecuencia esperada	24,0	27,0	229,0	351,0	631,0

Táboa 53: sensación de presión do tempo os días de clases particulares por modalidade

Tabla de contingencia VAR00001 * VAR00002

			VAR00002				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
VAR00001	1,00	Recuento	7	11	27	42	87
		Frecuencia esperada	5,3	7,3	30,6	43,7	87,0
	2,00	Recuento	4	4	36	48	92
		Frecuencia esperada	5,7	7,7	32,4	46,3	92,0
Total	Recuento	11	15	63	90	179	
	Frecuencia esperada	11,0	15,0	63,0	90,0	179,0	