



Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

pedagogiasocialrevista@upo.es

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía
Social
España

Morán, Ma Carmen; Iglesias, Lucía; Vargas, Germán; Rouco, Javier Francisco
Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la
escuela, la familia y la comunidad
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 20, julio-diciembre, 2012, pp. 61-101
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029101003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad¹

Uses and images of the time in the Spanish compulsory secondary education (ESO) students: between the school, the family and the community

Usos e imagens de tempo em estudantes do ensino secundário (ESO): entre família, escola e comunidade

M^a Carmen Morán, Lucía Iglesias, Germán Vargas y Javier Francisco Rouco

GRUPO DE INVESTIGACIÓN SEPA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumen

El artículo se centra en el análisis de los tiempos escolares y su relación con la experiencia vital familiar y comunitaria de una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los resultados permiten comprender mejor aspectos como: el carácter condicionante de los tiempos escolares sobre el desarrollo y las oportunidades de socialización de los adolescentes; la interdependencia entre las formas del gestión del tiempo escolar y la experiencia de la vida familiar y comunitaria; la visión dispar e, incluso, en algunos casos, contradictoria sobre los usos e imágenes del tiempo escolar y social entre el alumnado y el profesorado de secundaria; la apertura al medio social de los centros como infraestructuras posibilitando su uso para otras actividades no estrictamente docentes; la confirmación de las nuevas tecnologías como agentes relevantes de socialización. El mejor conocimiento de la interdependencia entre los tiempos escolares y los procesos de socialización en la adolescencia permite formular nuevos interrogantes y ampliar el debate social, político y académico en

Abstract

This article focuses on the analysis of school time and its relationship with the family and community life experiences of Spanish compulsory secondary education (ESO) students. The results revealing ideas such as: The conditioning nature of school times on teenagers socialising development and opportunities; the interconnection between the types of school time management and family and community life experience; the distorted vision and, even in some cases contradictory, on the uses and images of school and social time amongst students and secondary school teachers; the opening to the social environment of centres offering their facilities to be used for other non-teaching activities; confirmation of new technologies as important agents of socialisation.

A better understanding of the interdependence between teenage school time and socialisation processes allows the formulation of new questions and broadens the social, political and academic debate about ways of management for private, educational, and social time.

torno a las formas de gestión de los tiempos personales, educativos y sociales.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria, adolescencia, tiempo escolar, tiempo social, familia, comunidad.

Resumo

Este artigo centra-se na análise do tempo escolar e sua relação com as experiências da família e da comunidade de vida dos espanhóis obrigatórios secundário (ESO) alunos. Os resultados revelam idéias, tais como: A natureza condicionamento dos tempos escolares em adolescentes de socialização e desenvolvimento de oportunidades; a interligação entre os tipos de gestão da escola e da família de tempo e experiência de vida da comunidade; a visão distorcida e, até mesmo em alguns casos, contraditórias, sobre os usos e imagens da escola e tempo social entre alunos e professores do ensino secundário, a abertura para o ambiente social de centros que oferecem suas instalações a serem utilizadas para outros não-docentes atividades; confirmação de novas tecnologias como importantes agentes de socialização.

Uma melhor compreensão da interdependência entre o horário escolar, adolescente e processos de socialização permite a formulação de novas questões e amplia o debate social, político e acadêmico sobre as formas de gestão de tempo privado, educacional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Secundário, a adolescência, o tempo de escola, tempo social, família, comunidade.

Introducción

Los estudios del tiempo han venido incrementándose en la misma medida que lo han hecho las consecuencias personales y sociales de la presión a la que se ve sometido en

KEY WORDS: *Secondary Education, adolescence, school time, social time, family, community.*

Resumo

Este artigo centra-se na análise do tempo escolar e sua relação com as experiências da família e da comunidade de vida dos espanhóis obrigatórios secundário (ESO) alunos. Os resultados revelam idéias, tais como: A natureza condicionamento dos tempos escolares em adolescentes de socialização e desenvolvimento de oportunidades; a interligação entre os tipos de gestão da escola e da família de tempo e experiência de vida da comunidade; a visão distorcida e, até mesmo em alguns casos, contraditórias, sobre os usos e imagens da escola e tempo social entre alunos e professores do ensino secundário, a abertura para o ambiente social de centros que oferecem suas instalações a serem utilizadas para outros não-docentes atividades; confirmação de novas tecnologias como importantes agentes de socialização.

Uma melhor compreensão da interdependência entre o horário escolar, adolescente e processos de socialização permite a formulação de novas questões e amplia o debate social, político e acadêmico sobre as formas de gestão de tempo privado, educacional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Secundário, a adolescência, o tempo de escola, tempo social, família, comunidade.

Introduction

Time studies have been steadily increasing in the same way that personal and social consequences have done due to the pressure that the contemporary world is being subjected to. Marramao (2008) points out that haste, spiritual situation of our present times and genuine expression of the

el mundo contemporáneo. La prisa, señala Marramao (2008), situación espiritual de nuestro presente y expresión genuina del síndrome temporal de la época *hipermoderna*, ha acabado por transformar los proyectos, entendidos como medios para obtener fines determinados, en dispositivos técnicos de aceleración del cambio y de colonización del futuro. Así, medios y fines se distancian, se independizan de tal modo que el futuro “ya no aparece como una dimensión libertadora; se ha convertido en una rutina innovadora” (op. cit.: 21).

Estamos ante tiempo que es devorado, más que utilizado o consumido, a cuyos dictados se subordinan razón y –sobre todo– sentimiento. Por esta razón, lejos de ser un elemento secundario en el análisis de los procesos y grupos sociales, “es un revelador de las determinaciones más hondas de esos fenómenos [trabajo, vida cotidiana, familia...] tanto de los sujetos que los protagonizan o sufren, como de las actividades que realizan” (Ramos, 2007: 173). Es un tiempo hecho, para una gran mayoría de personas, de tiempos confrontados, asincrónicos e incompatibles, que agudizan sus diferencias de uso y disfrute en función del género, la edad, la posición económica y social o el capital cultural.

Para añadir más confusión a este caos se ha acabado por distorsionar el remedio: la conciliación. Este término, antes que definir la armonización y conquista de la capacidad personal de gestión y uso del horario, ha visto suplantado este significado liberador por el incremento de medidas y recursos que externalizan el cuidado y la atención (¿o simplemente la custodia?) de pequeños y adultos dependientes, para continuar con horarios, jornadas y hábitos laborales al servicio de la gestión empresarial. Esta tergiversación de significado oculta que el derecho a la conciliación, como subraya Sánchez (2011: 14), apela a la ética de la responsabilidad para poder ejercer el cuidado de uno mismo, de las personas con quienes convivimos, y para la educación de los

temporal syndrome of the *hypermodern* period, has finally transformed the projects, understood as means to achieve concrete purposes, in technical devices of change acceleration and colonization of the future. Thus, means and purposes are becoming distanced, they become independent in such a way that the future “is no more a liberating dimension; it has become an innovative routine” (ibid.: 21).

We live in a period in which time is devoured, more than used or consumed; its dictates are subordinated to reason and –above all– feelings. For this reason, far from being a secondary element in the analysis of social processes and groups, “it is a developer of the deeper determinations of these phenomena (work, everyday life, family...), not only of the individuals that live or suffer them, but the activities that they execute” (Ramos, 2007: 173). For an overwhelming majority, it is time comprised by confronted, asynchronous and incompatible times, which intensify their differences of use and enjoyment in line with gender, age, economic and social position or cultural capital.

In order to add more confusion to this chaos, the solution has also been distorted: conciliation. This term, before defining the harmonization and achievement of the personal ability of management and use of the schedule, has witnessed the replacement of this liberating meaning by the increase of measures and resources that outsource the care and attention (or maybe only the custody?) of young and adult dependents, in order to continue with work schedules, school or working days and habits at the service of business management. This twisting of meaning conceals that the right to conciliation, as Sanchez (2011:14) points out, it appeals to the responsibility ethics to exercise the care of oneself, of the people we live with and for the education of our children, because “education needs

hijos, porque “la educación necesita tiempo, un tiempo que se ha de sincronizar con otros tiempos”. Los tiempos y ritmos escolares lejos de acomodarse al compás educativo han venido orquestándose en función de demandas sociales de diversa índole a las que se han supeditado las necesidades, posibilidades e intereses de la infancia y adolescencia. Al respecto, Cavet (2011) ha dibujado un elocuente recorrido por lo acontecido en Francia desde inicios del siglo XX, demostrando que el devenir de los tiempos escolares ha sido utilizado como comodín para hacer frente a la emergencia de diversos retos sociales:

- La reducción de la jornada laboral, y por lo tanto los ritmos escolares como producto de la gestión de la jornada de los docentes.
- El florecer de las industrias del tiempo libre, y la supeditación de los tiempos vacacionales escolares a las presiones de los lobbies del transporte, turismo y ocio.
- El desafío de la conciliación familiar, y consecuentemente las reformas en los tiempos escolares que, más allá de permitir el encuentro, incrementan la custodia externa de las niñas y niños o reducen el número de días semanales de clases (4 días en Francia) en contra la opinión de los expertos.
- Las comparaciones internacionales (OCDE –Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico–, Eurybase) que hacen cuestionarse las unidades cronológicas escolares atendiendo a los resultados obtenidos por los diversos sistemas educativos. Se apunta un modelo emergente en el que se vislumbra: la reducción de las vacaciones estivales; el escalonamiento del calendario escolar a lo largo del año; la alternancia regular entre periodos escolares y periodos vacacionales (como el *six-term school year*²); las semanas escolares de 4,5 hasta 6 días; la jornada escolar más leve en Primaria (4 horas) que en Secundaria (5 horas).

time, time that must be synchronized with other times.” School times and paces, far from being adapted to the educational meter, have been steadily organized in line with various types of social demands, to which childhood and adolescence needs, possibilities and interests depend on. Regarding this issue, Cavet (2011) has painted an eloquent path due to the events which occurred in France at the beginning of the XX century, proving that the school time evolution has been used as a joker to face the emergency of various social challenges:

- The reduction of the working day and, as a consequence, the school pace as product of the management of the teachers working day.
- The blossoming of the free time industries and the subordination of vacation school times to the pressure of the transportation, tourism and leisure lobbies.
- The challenge of the family conciliation and, consequently, the reforms on school times that, beyond permitting an encounter, increase the external custody of girls and boys or reduce the number of weekly days of classes (4 days in France), against the expert opinion.
- The international comparisons (OECD, Eurybase) that question the school chronological units regarding the results obtained by the different educational systems. It arises an emerging model that discern the reduction of summer vacation, the staggering of the school calendar throughout the year, the regular alternation between school and vacation periods (such as the *six-term school year*²), the school weeks of 4.5 to 6 days, the shorter school day in primary education (4 hrs) than in secondary education (5 hrs).

Coincidimos con Sánchez (2011), y así lo hemos expresado en otros escritos (Caride, 2003; Morán, 2005; Morán y Caride, 2005; Morán y Cruz, 2011), en destacar que la educación, como derecho que es de las y los menores, demanda cambios en los poderes públicos, las empresas, las familias y la propia institución escolar, para redistribuir los tiempos de vida bajo un prisma en cuya cúspide se sitúen los derechos de la infancia y juventud.

En esta línea se orienta el desarrollo de presente artículo: reflexionar en torno a las relaciones entre tiempo educativo, familia, escuela y comunidad, desde la perspectiva de los equipos directivos de centros, el profesorado y el alumnado de Secundaria, centrandó la atención en los usos y las imágenes que tienen del tiempo los alumnos y alumnas de la ESO. La estructura del artículo toma en cuenta diversos aspectos: el primer punto hace referencia a los datos básicos de la investigación, presentación que responde a la intención de contextualizar al lector; el segundo centra la reflexión en los procesos de gestión del tiempo en el contexto educativo de la Secundaria, observado como un tiempo que condiciona la gestión del tiempo personal, familiar y comunitario; el tercer punto incide en la relación entre el tiempo educativo y la vida familiar; por último, se aborda la interdependencia entre el tiempo educativo y los procesos de construcción del sentido y experiencia de comunidad. El artículo finaliza con algunas conclusiones que remiten a los hallazgos y razonamientos más relevantes del mencionado estudio.

1. La investigación de referencia

El proyecto de investigación *Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*, ha tenido como fi-

We agree with Sanchez (2011) and we have expressed so in other documents (Caride, 2003; Moran, 2005; Moran y Caride, 2005; Moran and Cruz, 2011), underlining that the education, as rights of the minors, demands changes in the public powers, the enterprises, the families and the school institution itself to redistribute the life times under a prism, in which top childhood and youth rights are situated.

The development of this article is designed in this spirit: reflecting around the connection between educational, family, school and community times, from the perspective of center executive teams, teachers and students of secondary education, focusing the attention on the uses and images that the ESO students have. The structure of the article takes into account different aspects: the first point refers to the basic data of the investigation, a presentation that answers the intention of contextualizing the reader; the second point focuses on the reflection on the processes of time management in the educational context of secondary education, being observed as a time that conditions the personal, family and community time management; the third point has a bearing on the connection between educational time and the family life; and finally, interdependence between educational time and the processes of meaning construction and community experience is tackled. The article finishes with some conclusions that refer to the more relevant finds and reasoning of the aforementioned study.

1. The benchmark research

The investigation project *School times and leisure times: specific problems and socio-pedagogic alternatives in the everyday life of the compulsory secondary education students* has had as its main purpose to know

nalidad principal conocer e interpretar cómo inciden los tiempos escolares en los procesos de socialización de las y los adolescentes escolarizados en la ESO, analizando de qué forma y en qué grado afectan a la vida cotidiana, así como a los modos de configurar su tiempo libre en la sociedad española actual.

En la hipótesis de trabajo se afirmaba la posición determinante de los tiempos escolares y, especialmente, del calendario y del horario escolar, en la vida cotidiana de las y los adolescentes, erigiéndose en articuladores de las transiciones e, incluso, de la calidad de las experiencias socializadoras de las chicas y los chicos en su vida cotidiana. Las posibilidades de convivencia familiar, de encuentros con iguales, de disfrute de experiencias de ocio y de integración comunitaria están fuertemente mediatizadas por las presiones y demandas derivadas del tiempo que ordena la institución escolar. De los cronómetros escolares depende también, en buena medida, el tránsito entre espacios y tiempos de ocio, cada vez más significativos para los aprendizajes y las experiencias que tienen como soporte los vínculos sociales que en ellos se generan. Por otra parte, el análisis de la gestión y uso interno del tiempo escolar desvela algunos de los resortes que frenan el desarrollo de procesos educativos innovadores y, consecuentemente, el ejercicio del derecho a la educación –y además– de calidad. Tiempos escolares que, urgidos por la presión de la demanda social, están iniciando lentamente un proceso de armonización con las temporalidades laborales y familiares (calendarios, trimestres, revisión de tiempos vacacionales, etc.) aunque, en la mayoría de los casos, conservando internamente resabios anacrónicos, rígidos y tantas veces insensibles a las necesidades y posibilidades pedagógicas, psicológicas y fisiológicas del alumnado, aspectos que acaban por constituirse en factores de desigualdad educativa y, por ende, social.

A nivel metodológico, en esta investigación se han combinado estrategias cuantita-

and interpret how school times have a bearing on the socialization processes of the teenagers enrolled in ESO, by analyzing in what way and to what extent they affect everyday life, as well as the manners for shaping their free time in the current Spanish society. This project has been run by the professor J. A. Caride, funded by the *Plan Nacional de I+D+i* (National Plan of Scientific Investigation, Development and Technological Innovation) of the *Ministerio de Ciencia e Innovación* (Ministry of Science and Innovation) (PSI2008-04368) and developed between 2008-2011.

The working hypothesis states the determinant position of school times and particularly the school calendar and schedule in the everyday life of the teenagers, rising in organizers of the transitions and even of the quality of the socializing experiences of girls and boys in their everyday life. The possibilities of family coexistence, encounters among equals, enjoyment of leisure experiences and community integration are strongly influenced by the pressures and demands arisen from the time that the school institution imposes. The passage between spaces and leisure times depends also to a large extent on the school chronometers, which are increasingly more significant for learning processes and experiences that have as support the social ties in which they are created. On the other hand, the analysis of the management and the internal use of the school time reveals some of the strings that slow down the development of innovative educational processes and, consequently, the exercise of the right to education and –in addition– of quality. School times that, driven by the pressure of the social demand, are slowly beginning a harmonization process with the labor and family temporality (calendars, three-month periods, revision of vacation times, etc.), although in most cases they internally keep bad habits that are anachronistic, inflexible and so many times insensitive to the needs and pedagogic,

Cuadro 1: Características del proceso muestral

Universo	Alumnado (1º, 2º, 3º, 4º curso de ESO), profesorado y equipos directivos de centros de Educación Secundaria Obligatoria en colegios públicos, privados y privados-concertados españoles.
Ámbito	España: 17 Comunidades Autónomas
Muestreo	<p><i>Estratos alumnado:</i> Comunidad autónoma, curso, sexo, titularidad del centro, hábitat del centro (rural-urbano). Margen de confianza: 95%. Margen de error: $\pm 3\%$.</p> <p><i>Estratos profesorado:</i> Comunidad autónoma, nivel de docencia, sexo, titularidad del centro, hábitat del centro (rural-urbano). Margen de confianza: 95,5%. Margen de error: $\pm 4,5\%$.</p>
Tamaño muestral	<p>3306 alumnas y alumnos</p> <p>480 profesoras y profesores</p> <p>41 equipos directivos de centro</p>

Chart 1: Characteristics of the sampling process

Universe	Students (1st, 2nd, 3rd, 4th year), teachers and center executive teams of compulsory secondary education in public, private and subsidized private Spanish schools.
Area	Spain: 17 Autonomous Communities
Sampling	<p><i>Students strata:</i> Autonomous Community, year, sex, type of center, center environment (rural-urban). Credibility gap: 95.5%. Margin of error: $\pm 3\%$</p> <p><i>Teachers strata:</i> Autonomous community, teaching level, sex, type of center, center environment (rural-urban). Credibility gap: 95.5%. Margin of error $\pm 4.5\%$</p>
Sample size	<p>3306 students</p> <p>480 teachers</p> <p>41 center executive teams</p>

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

tivas y cualitativas, aplicando técnicas e instrumentos de recolección de datos como: los cuestionarios elaborados *ad hoc* para alumnado, familias, profesorado e instituciones-empresas de “servicios de ocio”; grupos de discusión con distintos sectores de las comunidades educativas y el análisis de dietarios de adolescentes. En el presente trabajo se toman como soporte los resultados obtenidos en los cuestionarios diseñados y aplicados al alumnado, profesorado y equipos directivos de centros de Secundaria, tras un proceso de muestreo intencional-probabilístico estratificado de afijación proporcional en cada submuestra. Las características de este proceso se resumen en el cuadro nº 1.

psychological and physiological possibilities of the students; aspects that may end up by representative factors of educational and, therefore, social inequality.

At a methodological level, quantitative and qualitative strategies have been combined in this investigation, applying techniques and instruments of data collection such as the questionnaires prepared *ad hoc* for students, families, teachers and business-institutions of “leisure services”; debate groups with different sectors in the educational communities and the analysis of diaries of the adolescents. In this work, the results obtained in the questionnaires designed and applied to students, teachers and center executive teams are adopted as

En los epígrafes que siguen se abordan los resultados obtenidos sobre la percepción y valoración de uso del tiempo en el centro escolar, con la familia y en la comunidad social de referencia.

2. Dinámicas de gestión del tiempo en los centros educativos de Secundaria

En el debate educativo actual parece haber ganado un espacio central el tema del tiempo y su gestión. Además del enfrentamiento entre modalidades de jornada, casi el único elemento organizativo puesto en cuestión en el conjunto de las temporalidades escolares, la vista se vuelve ahora hacia la reorganización del calendario y el incremento de horas lectivas como posible solución al fracaso y al abandono escolar. Pero la reflexión y el debate sobre el tiempo escolar tendría que ir más allá de horarios y calendarios para detenerse en la vida que circula entre esas cuadrículas administrativas y aproximarse al mundo de la vida cotidiana en la escuela, una perspectiva que en palabras de Vázquez (2007: 2) debería asumir “la complejidad de la realidad de la organización escolar en la que no solo intervienen aspectos estructurales sino también aspectos micropolíticos y culturales de la institución, así como determinantes normativos e ideológicos de la administración educativa”. En esta perspectiva, los resultados de la investigación que aquí se presentan pueden ayudar a ir comprendiendo las vivencias entrelazadas en la realidad de un tiempo realmente polícronico como es el escolar.

La relevancia cuantitativa del tiempo escolar se expresa magníficamente a través de la *esperanza de vida escolar*. Este indicador se define como el número medio de años que previsiblemente una alumna o un alumno de 5 años vaya a prolongar su escolarización en

support after a stratified of proportional fixation purposive-probabilistic sampling process in each subsample. Characteristics of this process are summarized in Chart 1.

In the following epigraphs, the results obtained on the perception and assessment of the use of the time in the school center, with the family and in the reference social community are addressed.

2. Management dynamics of the time in the educational center of secondary education

In the current educational debate, the topic of time and its management seems to have won a central space. In addition to the clash among the different forms of work (which is almost the unique organizational element put in question in the group of school temporalities), the attention focuses now on the reorganization of the calendar and the increase of the hours of lessons as a possible solution to school failure and non completion. But the reflection and debate around school time would have to go beyond schedules and calendars to focus on the life that walks between these administrative hurdles and approach the world of everyday life at school, a perspective that in the words of Vazquez (2007:2) would have to assume “the complexity of the school organization reality which not only takes part in structural aspects but also micropolitical and cultural aspects of the institution, as well as regulatory and ideological determinants of the educational administration.” In this perspective, the results of the investigation that are presented in this work can help to understand the coexistences interconnected in the reality of a really polychronic time such as school time is.

The quantitative relevance of school time is magnificently expressed through the *school life expectancy*. This indicator is defined as the average number of years that a five year old student is foreseen to extend

Tabla 1: Calendario escolar en Educación Secundaria Obligatoria 2010-2011

	Días lectivos	Horas anuales
España	176	1.050
Unión Europea-19	183	897
OCDE	186	902

Fuente: MEC (2011). Elaboración propia.

un sistema educativo. Los sucesivos informes de la OCDE muestran un incremento progresivo de este indicador en España que alcanza, según datos publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2011)³, el valor de 17,2 años, similar a la media de la OCDE (17,8) y de la Unión Europea (18,1), y solo superado en los países nórdicos –más de 21 años en Finlandia–. A este cómputo de permanencia en el sistema educativo deberían añadirse los años previos cursados en Educación Infantil, tanto en el segundo ciclo con una escolarización prácticamente plena –del 97,5% a los tres años; el 98,5% a los cuatro y el 98,8% a los cinco (MEC, 2010)–, como en el primero, con un 35,0% de asistencia a instituciones educativas entre la infancia de 2 años, un 19,8% de 1 año y un 5,6% en menores de uno.

La concreción anual de esta permanencia en el sistema viene definida por el *calendario escolar*, sobre el que la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación ordena un mínimo de 175 días lectivos anuales en los niveles obligatorios de enseñanza (Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), parámetro que no ha sido respetado por todas las administraciones educativas autonómicas hasta el pasado curso 2010-2011. La comparación del calendario escolar español con el de los países de la OCDE y la Unión Europea (tabla nº 1) pone en evidencia que España es uno de los países con menor número de días lectivos por curso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria,

Table 1: School calendar in compulsory secondary education 2010-2011

	School days	Annual hours
Spain	176	1.050
UE-19	183	897
OCDE	186	902

Source : Created by the author. Source: MEC (2011)

his or her schooling in the educational system. The consecutive reports of the OECD shows a progressive increase of this indicator in Spain that reaches the value of 17.2 years, according to data published by the MEC (Ministry of Education and Culture of Spain) (2011)³, a figure that is similar to average of the OECD (17.8) and the average of the European Union (18.1), only exceeded in the Nordic countries (more than 21 years in Finland). The previous years of Children's Education should be added to this calculation of the continuance in the educational system, both in the secondary school with practically full schooling –from 97.5% three years old, 98.5% four years old and 98.8% five years old (MEC, 2010) – and in kindergarten, with 35.0% of attendance to educational institutions when children are two years old, 19.8% one year old and 5.6% under one year old.

Annual precision of this continuance in the system is defined by the *school calendar* that, with the Fifth Supplementary Provision of the Organic Law 2/2006 of Education, demands a minimum of 175 annual school days in the compulsory education levels (primary and secondary education), a parameter that has not been applied to all the autonomic educational administrations until 2010-2011. The comparison of the Spanish school calendar with the calendars of the OECD and European Union countries (Table 1) demonstrates that Spain is one of the countries with the lowest number of school

aunque otro tanto sucede en la Educación Primaria y la Secundaria Post-obligatoria. Tan solo Portugal e Italia cuentan con un calendario escolar más reducido.

El alumnado español de Secundaria Obligatoria dispone de 7 días anuales menos que el promedio de los países de la Unión Europea y 10 días anuales menos que los de la OCDE. Contrariamente a la tendencia que se viene señalando, si se analizan las *horas anuales de clase* en Secundaria Obligatoria (MEC, 2011) el sistema educativo español (1.050 horas) supera el promedio de la OCDE (902 horas) y el de la Unión Europea (897 horas). Consecuentemente, si en España se disponen de más horas anuales de clase pero distribuidas en un menor número de días lectivos, esta particularidad debe traducirse, inevitablemente, en una mayor presión temporal en la jornada escolar diaria, como efectivamente ocurre. Sus efectos se dejan sentir en la difícil acomodación o encaje de los otros acontecimientos de la vida cotidiana de las y los adolescentes, tal como permiten constatar los resultados obtenidos en nuestra investigación.

2.1 La visión de los equipos directivos sobre la jornada escolar del alumnado

El horario de inicio de la actividad docente de los centros educativos determina una de las dimensiones temporales más decisivas a la hora de organizar los tiempos familiares matutinos, dado que ha de ser coordinado con las horas de entrada al trabajo de los progenitores. En este sentido, Meil (2006) indica que dos de cada tres padres ya han entrado a trabajar a las 8:00 h. y que entre las madres lo más frecuente es que inicien su jornada laboral entre las 8:00 y las 9:00 de la mañana.

Los datos que se han obtenido de los equipos directivos indican que prácticamente la mitad de los centros de la muestra (48,8%) inician su actividad docente entre las ocho y las ocho y media de la mañana –mayoritariamente centros públicos– y el 43,9% comienza entre

days per school year in the compulsory secondary education, although the same happens in Children's Education and post-compulsory secondary education. Only Portugal and Italy have a shorter school calendar.

Spanish students of the compulsory secondary education have 7 annual days less than the average of European Union countries and 10 annual days less than the OECD countries. Contrary to the trend, if the annual hours of class in compulsory secondary education (MEC, 2011) is analyzed, the Spanish educational system (1050 hours) exceeds the OECD average (902 hours) and the European Union average (897 hours). Consequently, if there are more annual hours of class but distributed in a lower number of school days in Spain, this particularity must be inevitably transformed in a greater temporal pressure in the school day, as it actually occurs. Its effects are demonstrated in the difficult accommodation or readjustment of the other events in the everyday life of the teenagers, as the results obtained in our investigation prove.

2.1 The vision of executive teams regarding the students school day

The time teaching starts in the educational centers determines one of the more decisive temporal dimensions when it comes to organizing families morning time, because it must be coordinated with the working hours of the parents. In this sense, Meil (2006) points out that two out of three fathers already report to work at 8 a.m. and that mothers frequently begin their working day between 8 a.m. and 9 a.m.

Data obtained from the executive teams indicate that practically half of the sample centers (48.8%) begin their teaching activity between eight and half past eight a.m. (in the main public centers) and 43.9% begins between half past seven a.m. and eight a.m. (in the main private cen-

las siete y media y las ocho –mayoritariamente centros privados–. Se evidencia así un desfase de alrededor de media hora (dependiendo del tiempo que se necesite para llegar tanto al centro educativo como al puesto de trabajo) que, en muchos casos, se intenta salvar habilitando actividades matinales no docentes en los propios centros. Así sucede en 23 de los 41 centros estudiados de los que un 47,8% abre sus puertas para este fin entre las 7:31 y las 8:00 horas, y el 34,8% entre las 8:01 y las 8:30. No obstante, atendiendo a la titularidad del centro se observa que esta oferta conciliadora es provista en mayor porcentaje por los centros privados que en los públicos: entre las 7:00 y las 8:00 de la mañana se ofrecen estas iniciativas en el 69,2% de los centros privados frente al 40,0% de los de titularidad pública de la muestra. Se constata, por lo tanto, que las familias con menores recursos económicos, usuarias de la escuela pública, contarían con menores posibilidades de cobertura de la necesidad de atención y custodia ante la discrepancia de los tiempos laborales y escolares.

En términos generales, estas propuestas suelen ocupar la media hora anterior al comienzo de la actividad académica. Su orientación (tabla 2) ratifica la finalidad de custodia del alumnado por motivos de conciliación de la vida laboral y familiar (24,4%), sin que se tenga constancia del contenido de la activi-

ters). Thus, there clearly is a phase lag of around half an hour (depending on the time needed to arrive at both the educational center and the workplace) that people try to avoid in many cases by authorizing non-teaching morning activities in the centers. That is what happens in 23 of the 41 centers studied, in which 47.8% of them open their doors with this aim between 7.31 and 8.00 a.m. and 34.8% between 8.01 and 8.30 a.m. Nevertheless, taking into account the type of center, it is observed that a conciliatory offer is provided in a higher percentage by private centers than by public centers: these initiatives are offered between 7.00 and 8.00 a.m. in 69.2% of the private centers in opposition to 40% of the public centers of the sample. In that way it can be verified that families with lower economic resources, users of the public school, would have less cover probabilities of the attention and custody needed before the discrepancy of labor and school times.

In general terms, these proposals usually occupy half an hour previous to the beginning of the academic activity. Its orientation (Table 2) ratifies the student custody aim due to conciliation of the labor and family life reasons (24.4%), with no proof of the content of the activity executed; in

Tabla 2: Actividades realizadas en el centro antes de iniciar la actividad docente-discente por la mañana

Categorías	n	%
Acogida a madrugadores	10	24,4
Refuerzo y apoyo	2	4,9
Actividades extraescolares	2	4,9
Otras	4	9,7
No sabe/no contesta	23	56,1
Total	41	100,0

Table 2: Activities executed in the center before the beginning of the teaching activity in the morning

Categories	n	%
Taking in of early risers	10	24.4
Reinforcement and support	2	4.9
Out-of-school activities	2	4.9
Other	4	9.7
n/a	23	56.1
Total	41	100

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

dad realizada; de hecho sólo un 9,8% de casos explicita que ese tiempo se dedica a acciones de refuerzo/apoyo escolar o a actividades extraescolares.

No obstante, 23 centros abren sus puertas directamente para iniciar la jornada lectiva. Este patrón implica, en los casos de incompatibilidad entre los tiempos escolares y laborales dentro de la unidad familiar, la necesidad de organizar externamente la custodia (apoyándose en la red social de referencia o acudiendo a la contratación de servicios específicos), con las consecuentes desigualdades que se derivan de las diferencias socioeconómicas entre las familias. La otra posibilidad es la gestión autónoma de estos tiempos -en casa o en la calle- por parte de las y los adolescentes, alternativa que tampoco está exenta de dificultades.

El tiempo total de permanencia del alumnado en el centro que revelan los datos de la investigación es, en muchos casos, excesivo. Así, un estudiante de la ESO puede llegar al centro sobre las siete y media de la mañana (programa de madrugadores/as con o sin actividades extraescolares) para comenzar media hora después una jornada lectiva concentrada por lo general solo en un periodo de tiempo matinal fragmentado en seis sesiones como mínimo. Seguidamente, incluso a mediodía, puede participar en actividades extraescolares, entre las que a veces se incluyen iniciativas de refuerzo escolar. Esta secuencia de acciones estructura una jornada de más de ocho horas diarias, que excede ampliamente cualquier convenio laboral vigente.

2.2 Las actividades extraescolares en los centros de Educación Secundaria Obligatoria

Sin duda, el tiempo libre de las y los adolescentes representa uno de los principales referentes de la calidad de su vida cotidiana, por lo que contiene de potencialidades a favor de un desarrollo más integral, y/o en lo

fact only 9.8% of the cases specify that this time is dedicated to school reinforcement/support actions or out-of-school activities.

Nevertheless, 23 centers open their doors immediately before the school day begins. In cases of incompatibility between school and labor times within the family unit, this pattern explains the need to organize externally the custody (being supported by the reference social network or asking for the contracting of specific services), with the consequent inequalities that are derived from the socioeconomic differences among families. Another possibility is the autonomous management of these times (at home or in the street) by the teenagers, an alternative that is exempt from difficulties.

The total time of the continuance of the students in the center reveals that the data of the investigation is excessive in many cases. Thus, an ESO student can arrive at the center around half past seven a.m. (early risers program with or without out-of-school activities) to begin half an hour later after a school day concentrated in general in only one period of morning time made up of at least six sessions. Next, even at midday, this student can take part in out-of-school activities, in which school reinforcement initiatives are sometimes included. This sequence of actions structures a school day of more than eight daily hours, which greatly exceeds any current labor agreement.

2.2. Out-of-school activities in secondary education centers

Without any doubt, teenagers free time represents one of the main referents of their everyday life quality, so that it contains potential in favor of a more comprehensive development and/or what can

que puede suponer de amenaza para ese mismo desarrollo. Igualmente, tanto desde una perspectiva psico-social como sociocultural, considerando las distintas circunstancias que concurren en el mismo, puede interpretarse no solo como tiempo de libertad, propicio para el ocio reparador y creativo, sino también como un tiempo de simple actividad y/o incluso de alienación y consumo (Caride, 2003). Ante esta constatación, la sociedad ha venido demandando no solo la identificación de posibles problemas sino también la propuesta de soluciones preventivas desde una perspectiva que deje de centrarse en los déficits y pase a ocuparse de las capacidades.

Con frecuencia, las actividades extraescolares han supuesto no solo una ayuda para la gestión razonable del tiempo libre de la infancia y la adolescencia (en el que, además del descanso, han de tener cabida actividades variadas que complementen su formación), sino también una solución a las dificultades de conciliación entre la vida familiar, escolar y laboral. En la actualidad existe una oferta casi generalizada de actividades extraescolares por parte de los centros educativos que da lugar a una participación muy amplia en los tramos de educación Infantil y Primaria, pero considerablemente menor entre el alumnado de ESO, como se constata en esta investigación, y también en el de Bachillerato. En este panorama, la participación de los y las estudiantes oscila, en una oferta amplia, entre la opcionalidad de la realización o la "obligación" de asistir para estar custodiados. Sea como fuere, la participación en estas actividades contribuye en muchos casos a incrementar la ya sobrecargada jornada educativa de los y las adolescentes.

En esta línea, se constata que en el 92,7% de los centros de la muestra, entre los que se cuentan la totalidad de los situados en zona rural, se ofertan actividades extraescolares, sin prácticamente diferencias en función de la titularidad. Como se recoge en la

be a menace for this same development. Likewise, both from a psychosocial and a socio-cultural perspective and considering the different circumstances that come together in this development, it can be interpreted not only as free time, propitious for the refreshing and creative leisure, but also as time of simple activity and/or even alienation and time consumed (Caride, 2003). Before this verification, society has steadily demanded not only the identification of possible problems but also the proposal of preventive solutions from a perspective that no longer focuses on the deficits and begins to pay attention to the capacities.

Frequently, out-of-school activities have involved not only help for the reasonable free time management of the childhood and adolescence (in which there must be varied activities that complement their education in addition to rest), but also a solution to the conciliation difficulties among family, school and labor life. Nowadays there is an almost widespread offer of out-of-school activities by educational centers that creates a very wide participation in phases of kindergarten and primary education, but that is considerably minor among the ESO students, as verified in this investigation, and also in High School. In this scene, the participation of the students ranges in a wide offer among the options of execution or "obligation" of attending to be guarded. In any case, the participation in these activities contributes in many cases to the increase of the already overburdened educational day of the teenagers.

In this spirit, it is verified that 92.7% of the sample centers (among which is the total of centers in a rural environment) offer out-of-school activities practically without differences are in line with the type of center. As indicated in Table 3, half of these activities (51.9%) are of cultural nature (languages, music, painting, etc.),

Tabla 3: Tipo de actividades extraescolares ofertadas en el centro para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Categorías	n	%
Culturales	55	51,9
Deportivas	32	30,2
Acompañamiento y refuerzo escolar	14	13,2
Acción Social y/o voluntariado	4	3,8
Otras	1	0,9
No sabe/no contesta	-	-
Total	106*	100,0

Fuente: Elaboración propia.

* La frecuencia se corresponde al número total de actividades señaladas en los 41 centros.

tabla 3, la mitad de estas actividades (51,9%) son de carácter cultural (idiomas, música, pintura, etc.), el 30,2% son deportivas y el 13,2% se diseñan como una continuación de la actividad académica (acompañamiento y refuerzo escolar).

Cabe destacar que solo el 3,8% son actividades de proyección social, como las relacionadas con el voluntariado, que tan interesantes y formativas podrían resultar para el alumnado de estas edades. En este contexto, uno de los retos a los que se enfrentan los centros educativos, entendidos como comunidades de aprendizaje o como espacios comunitarios, es conseguir que, en el ámbito de la educación para la participación y para la democracia, el discurso y la práctica sean coherentes, haciendo visible y tangible un modo solidario de vivir en democracia (Vidal, 2003:10).

La responsabilidad organizativa de estas actividades recae fundamentalmente en el propio centro (70,7%). Las Asociaciones de Madres y Padres - AMPAS (41,5%) o los Ayuntamientos (34,1%) parecen tener menor presencia en esta tarea, en la que también se cita, aunque casi de forma testimonial (17,1%), a

Tabla 3: Tipo de actividades extraescolares ofertadas en el centro para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Categories	n	%
Cultural	55	51.9
Sports	32	30.2
Complement and school reinforcement	14	13.2
Social action or voluntary service	4	3.8
Other	1	0.9
n/a	-	-
Total	106*	100

Source : Created by the author.

* Frequency is related with total number of activities indicated in the 41 centers.

30.2% are sports and 13.2% are designed as a continuation of the academic activity (complementary and school reinforcement).

It should be noted that only 3.8% are activities with a social implication, such as those related to voluntary service, that could so interesting and formative be for students of this age bracket. In this context, one of the challenges the educational centers face, understood as learning communities or community spaces, is to achieve that discourse and practice should be coherent in the field of education for participation and democracy, making visible and tangible a way to live with solidarity in democracy (Vidal, 2003:10).

The organizational responsibility of these activities mainly falls on the center itself (70.7%). *Asociaciones de Madres y Padres* (AMPAS, Association of mothers and fathers of the students) (41.5%) or city councils (34.1%) seem to have a lower presence on this task, in which it is also mentioned but only symbolically (17.1%), other social entities such as private enterprises,

otras entidades sociales como empresas privadas, ONGS, asociaciones culturales o a la Administración autonómica.

Los lunes y los miércoles por la tarde son los dos periodos que concentran la realización de actividades extraescolares en la mayoría de los centros (48,8%). Es preciso destacar que un número importante de las mismas se desarrollan al mediodía, sobre todo los martes (14,7% de los centros) y los viernes (12,2%). En el caso de los martes conviene recordar que es el día que muchos centros de secundaria con jornada continua utilizan para completar el horario lectivo semanal prescrito, incluyendo clases también por la tarde; estas actividades de mediodía saturan la jornada del alumnado privándole de un necesario descanso para continuar por la tarde, sobre todo después de haber tenido seis sesiones de clase matinales.

Sin embargo, la participación del alumnado de la ESO en las actividades extraescolares es, en general, escasa (tabla nº 4), de forma que en el 61% de los centros no se supera el 30% de asistencia, sin diferencias apreciables en función del contexto rural o urbano. Hay que destacar, además, que el 29,3% de los equipos directivos informan de una participación inferior al 10% del alumnado de Secundaria Obligatoria.

Dentro de la tónica negativa de datos de participación, la titularidad de los centros anota diferencias favorables a la pública: es menor el número de centros con porcentajes inferiores al 30% de asistencia (56% frente al 66,6% de titularidad privada), y mayor el número de centros que señalan participaciones altas, superiores al 60% del alumnado (26,0% frente al 11,1% de la privada).

En la mayoría de los casos, las actividades extraescolares se dirigen exclusivamente al alumnado del centro (46,3%) y solo en el 22% están abiertas a otros miembros de la comunidad educativa o de la comunidad en general (24,4%).

Los datos muestran un tímido avance en la necesidad de apertura de los centros a sus

NGOs, cultural associations or the regional administration.

Mondays and Wednesdays afternoons are the two periods in which the execution of out-of-school activities is concentrated in most of the centers (48.8%). It should be emphasized that an important number of this out-of-school activities are carried out at midday, mainly on Tuesdays (14.7% of the centers) and Fridays (12.2%). It should be indicated that Tuesday is the day that many secondary education centers with full-time school day use to complete the prescribed weekly school schedule, including also classes on the evening. These midday activities saturate the school day of the students depriving them of rest to continue into the evening, particularly after having six morning sessions.

However, the participation of the ESO students in out-of-school activities is in general scarce (Table 4), in such a way that 61% of the centers do not exceed 30% of attendance, without appreciable differences in line with the rural or urban environment. It should also be highlighted that 29.3% of the executive teams have less than 10% participation for the compulsory secondary education students.

Within the general negative trend of participation data, the type of centers has favorable differences to the public: the number of centers with inferior percentages up to 30% of attendance is lower (56% against 66.6% of private centers) and the number of centers that point out high participation, greater than 60% of the students is higher (26.0% against 11.1% of the private centers).

In most of the cases, out-of-school activities are exclusively focused on the students of the center (46.3%) and only 22% are open to other members of the educational community or the community in general (24.4%).

The data proves a slight advance in the need to open the centers to their reference

Tabla 4. Porcentaje de alumnado de la ESO que acude a actividades extraescolares en cada centro

Categorías	Total		Centros públicos		Centros privados*	
	n	%	n	%	n	%
Menos del 10%	12	29,3	6	26,1	6	33,3
Entre 11 – 20%	7	17,0	2	8,7	5	27,8
Entre 21 – 30%	6	14,6	5	21,7	1	5,5
Entre 31 – 40%	3	7,3	2	8,7	1	5,5
Entre 41 – 50%	1	2,4	0	-	1	5,5
Entre 51 – 60%	-	-	0	-	0	-
Entre 61 – 70%	4	9,8	2	8,7	2	11,1
Más del 70%	4	9,8	4	17,4	0	-
No sabe/no contesta	4	9,8	2	8,7	2	11,1
Total	41	100	23	100	18	100

Fuente: Elaboración propia.

* Privados concertados y privados no concertados.

Table 4. Percentage of ESO students that attend out-of-school activities in each center

Categories	Total		Public centers		Private centers*	
	n	%	n	%	n	%
Less than 10%	12	29.3	6	26.1	6	33.3
Between 11-20%	7	17.0	2	8.7	5	27.8
Between 21-30%	6	14.6	5	21.7	1	5.5
Between 31-40%	3	7.3	2	8.7	1	5.5
Between 41-50%	1	2.4	0	-	1	5.5
Between 51-60%	-	-	0	-	0	-
Between 61-70%	4	9.8	2	8.7	2	11.1
More than 70%	4	9.8	4	17.4	0	-
n/a	4	9.8	2	8.7	2	11.1
Total	41	100	23	100	18	100

Source : Created by the author.

* Subsidised and non-subsidised private centers.

contextos sociales de referencia. En la sociedad red contemporánea las instituciones escolares deben tender a crear o a integrarse en otras redes culturales y formativas de mayor amplitud, que den cabida a todas las instituciones sociales y culturales preocupadas por la formación y educación de la ciudadanía. El trabajo en equipo de personas diferentes haría realmente más factible coordinar las acciones de formación regladas con otro

social contexts. In the contemporary social network, school institutions must tend to create or to integrate themselves in other cultural and formative networks with a larger scope, which can hold all the social and cultural institutions concerned about the education and training of the citizens. Team work with different people would be made feasible to coordinate training activities in order with another type of activities

Tabla 5: Usos para los que se abre el centro después de la jornada escolar

Categorías	n	%
Actividades extraescolares y complementarias	9	21,9
Apoyo y refuerzo	4	9,7
Formación profesorado	2	4,9
Actividades familias (AMPA)	4	9,7
Biblioteca	1	2,4
Actividades religiosas	2	4,9
Actividades de otros colectivos	8	19,5
Deportes	11	27,0
Total	41	100,0

Fuente: Elaboración propia.

tipo de actividades (educativas, sociales, deportivas, culturales, etc.) que, al margen del horario escolar, organizan los propios centros educativos u otros colectivos o agentes pertenecientes a la red no escolar (Torres, 2011).

2.3 Otros usos y tiempos en los centros educativos

La actividad académica en los centros de la muestra finaliza mayoritariamente entre las 14:00 y las 15:00 horas (29,3%), aunque un 17,1% de los casos termina entre las 17:00 y las 18:00 o incluso un poco antes, dado que el 14,7% lo hace entre las 16:00 y las 17:00 horas. Cabe destacar un 14,7% de los casos en los que la actividad académica concluye más allá de las 20:00 horas.-

El 44,0% de los centros de la muestra cierra sus puertas después de las 20:00 horas, mientras que el 36,6% lo hace entre las 18:00 y las 20:00 horas. Solo el 9,8% concluye totalmente las actividades a mediodía. Estos datos reflejan que buena parte de los centros educativos ya han asumido que el horario del

Table 5: What the centre is used for after the school day

Categories	n	%
Out-of-school and complementary activities	9	21.9
Support and reinforcement	4	9.7
Teaching training	2	4.9
Family activities (AMPA)	4	9.7
Library	1	2.4
Religious activities	2	4.9
Activities of other groups	8	19.5
Sports	11	27.0
Total	41	100

Source : Created by the author.

(educational, social, sports, cultural, etc.) that the educational centers themselves or other groups or agents belonging to a non-school network to organize out of the school schedule (Torres, 2011).

2.3. Other uses and times in educational centers

Academic activity in centers of the sample mainly ends between 14.00 and 15.00 p.m. (29.3%), although 17.1% of the cases end between 17.00 and 18.00 p.m. or even before, because 14.7% end between 16.00 and 17.00 p.m. It should be highlighted that in 14.7% of the cases academic activity finishes beyond 20.00 p.m.

44% of the centers in the sample close their doors after 20:00 p.m., while 36.6% close between 18.00 p.m. and 20.00 p.m. Only 9.8% of the centers completely finish the activities at midday. This data shows that a large proportion of the educational centers have already assumed that the schedule of the students, teachers and

alumnado, del profesorado y el del propio centro pueden (e incluso deben) ser distintos, manteniéndose las instalaciones abiertas más allá de la jornada lectiva, una situación que facilita el empleo de las instalaciones educativas para otros fines sociales. Más en concreto: el 82,9% de los equipos directivos encuestados, sin diferencias en función de la titularidad, señalan diversos usos del centro tras el horario estrictamente lectivo (tabla 5); cabe destacar que entre estos se encuentra la totalidad de los situados en zonas rurales, frente al 73,3% de los situados en ámbitos urbanos. Entre los usos destacan la realización de actividades deportivas y extraescolares. Otras asociaciones o iniciativas formativas (de vecinos, centro de personas adultas, etc.) parecen ir conquistando un tiempo y un espacio de encuentro en la infraestructura escolar (19,5%), aunque no en la misma medida que las propias familias del alumnado, fundamentalmente a través de las AMPA, de quien se señala por parte de los equipos directivos una presencia escasa (solo en cuatro centros se anotan actividades de esta asociación). La apertura a otros usos se produce fundamentalmente de lunes a viernes, en horario de tarde y a partir del intervalo 16:00-17:00 horas. Los sábados y domingos la apertura se restringe al 43,9% de la muestra, fundamentalmente para actividades deportivas y de diversas asociaciones.

Cabe concordar con Torres (2011) en la urgencia de avanzar decididamente en la conformación de una comunidad educativa más amplia y democrática; sería este el mejor remedio para, por una parte, airear los centros, vincularlos más con el entorno y, por otra, desentumecer la vida comunitaria. No se puede obviar que los procesos de globalización afectan también a las instituciones escolares, demandando de ellas una mayor flexibilidad y amplitud de miras ya que:

“en la medida en que el mundo se convierte en una aldea global, los espacios con contornos muy marcados, con funciones ex-

the center itself can (and even must) be different, keeping the installations open beyond the school day, a situation that facilitates the use of the educational installations for other social purposes. In particular, 82.9% of those polled executive teams point out varied uses of the center after the strictly school schedule without differences in line with the type of center (Table 5). It should be emphasized that among them there is the total of centers in rural environments against 73.3% of those in urban environments. Among the different uses the execution of sports and out-of-school activities must be highlighted. Other associations or formative initiatives (from neighbors, centers for adult people, etc.) seem to conquer a time and space encounter in the school infrastructure (19.5%), although this is not in the same way that the own families of the students, above all through the AMPA, which has a scarce presence as pointed out by the executive teams (only four centers have activities of this association). The opening to other uses is fundamentally from Mondays to Fridays, in the afternoon and from 16.00-17.00 p.m. On Saturdays and Sundays the opening is restricted to 43% of the sample, above all for sports activities and from activities of different associations.

We agree with Torres (2011) on the urgency to make a decision on the creation of a wider and more democratic educational community; that would be the best solution for making public the centers and linking them with the environment on one hand, and for relaxing the community life on the other. It cannot be avoided that the globalization processes also affects school institutions demanding greater flexibility and breadth of vision from them, because

“as the world becomes a global hamlet, spaces with well defined outlines and with exclusive functions are always

clusivas son cada vez más inapropiados [...] Una sociedad en red es una estructura social en la que sus instituciones y asociaciones funcionan de un modo flexible para adecuarse a una comunidad en la que las personas disponen de diversos horarios, espacios y ofertas para las mismas o parecidas tareas; donde ya no es imprescindible estar manteniendo siempre idénticas rutinas, con similares recursos, realizando tareas los mismos días, a las mismas horas, y en los mismos espacios” (op. cit.: 295).

Así pues se pone de evidencia la necesidad de flexibilizar las estructuras escolares, sus tiempos y sus espacios, para posibilitar que la actividad escolar, extraescolar y comunitaria se vertebralice coordinadamente en el entramado armónico que cabe esperar de las sociedades educadoras.

3. El tiempo y la vivencia de las realidades familiares

Si la sociedad española anterior a los años ochenta del siglo pasado se caracterizaba por el modelo de familia extensa, donde convivían en el mismo hogar parientes con lazos estrechos de consanguinidad pertenecientes a dos o tres generaciones⁴, en la actualidad el modelo que predomina (exceptuando el caso de los hogares unipersonales) es el de “pareja con dos hijos” (17,7%)⁵. Además, se está produciendo un proceso de diversificación social que ya no permite definir un patrón familiar unívoco: las personas inmigrantes, la presencia e incorporación de otras culturas religiosas no católicas, los proyectos de vida deslocalizados geográficamente con respecto al lugar de nacimiento, etc. ofrecen un panorama plural en la composición y los patrones de comportamiento familiares.

El tratamiento que las familias dan a la adolescencia también ha sufrido importantes modificaciones. Por un lado, se desarrolla una mayor protección y atención a sus necesidades (educación, alimentación, acti-

more inappropriate [...] A network society is a social structure in which their institutions and associations work in a flexible way to be adequate to a community in which people have various schedules, spaces and offers for the same or similar tasks; where always maintaining identical routines, with similar resources, carrying out tasks every day, at the same time and in the same spaces is no longer essential” (ibid.: 295).

Thus, it is evident the need to make school structures, its times and spaces more flexible to make possible that the school, out-of-school and community activity is organized with coordination in the harmonic framework that the educational societies are supposed to have.

3. Time and experience of the family reality

If the prior Spanish society 1980's were characterized by the extended family model, where relatives with close blood relation belonging to two or three generations⁴ lived together in the same household, nowadays the predominant model (except the case of single households) is the one of “couples with children” (17.7%)⁵. Moreover, a process of social diversification is taking place hampering the definition of a univocal family pattern: immigrant people, the presence and incorporation of other religious and non-catholic cultures, the geographically non-localized life projects regarding the place of birth, etc. offer a plural scene in the composition and the family behavior patterns.

The treatment families give to teenagers has also suffered important changes. On one hand, it has developed greater protection and attention to their needs (education, nourishment, leisure, sports and musical activities)⁶ and, on the other hand, a

vidades lúdicas, deportivas y musicales)⁶ y, por otro, una mayor permisividad para con los comportamientos y las pulsiones de emancipación adolescente. Los menores de quince años representan el 14,5% de la población total española (Censo de 2001), siendo que en los años ochenta alcanzaba el 25,7% del conjunto demográfico (INE, 2004). En esta evolución descende el número de hogares compuestos con menores de edad y la mayoría de las familias ya no son de más de tres miembros.

3.1 Percepciones sobre el tiempo con la familia

Años atrás las familias ejercían la custodia y la educación inicial de las nuevas generaciones durante periodos más prolongados que en el presente; además, la familia extensa se complementaba con el barrio para ejercer un control social difuso pero intenso en el seno de la comunidad. Pero, el desarrollo de las sociedades actuales ha llevado a que los miembros adultos de la unidad familiar deban someterse a las reglas del juego del mercado de trabajo (jornada laboral, desplazamientos, deslocalización, desregulaciones horarias), al tiempo que los poderes públicos ponen en marcha políticas educativas y sociales para atender las nuevas demandas que esta situación genera (entre otras, la prolongación de la escolarización obligatoria). Como consecuencia, se ha producido un trasvase en las funciones de socialización desde la familia hacia los centros educativos y hacia otras instancias, públicas y privadas, que se convierten en sucedáneos de la unidad familiar. Al abrigo de estos cambios también ha surgido todo un segmento del mercado de servicios personales que atiende estas nuevas necesidades (ludotecas, servicios de transporte y custodia, tiempo libre, apoyo escolar, etc.).

En la investigación realizada se ha recogido la opinión del alumnado de ESO y su profesorado sobre los tiempos que las y los adolescentes tienen a su disposición para compartir con las familias. Los resultados indican

major permissiveness with the behaviors and drives of the teenager emancipation. Minors of 15 years old represent 14.5% of the total Spanish population (census from 2001), when this percentage reached 25.7% of the demographic group in the eighties (INE, the Spanish National Institute of Statistics 2004). The household number made up of minors decreases in this period and most of the families no longer have more than three members.

3.1. Perceptions on time with the family

Years ago, families exercised the custody and initial education of new generations over longer periods than in the present. Also, the extended family was complemented with the neighborhood to exercise a diffuse social but intense control in the heart of the community. But the development of the current societies has made it that the adult members of the family union must be subject to the rules of the work market game (working day, displacements, non-localization, hourly deregulations), at the same time that the public powers put in place educational and social politics to attend the new demands that this situation creates (the extension of the compulsory schooling among others). Consequently, there has taken place a transfer of the socialization functions from the family to the educational centers and other public and private authorities that turn into substitutes of the family union. Sheltered by these changes, a whole market segment of personal services has arisen to attend these new needs (toy libraries, transportation and custody services, free time, school support, etc.).

In the investigation carried out, the opinion of the ESO students and their teachers about the times that teenagers have at their disposal to share with their families has been collected. Results indi-

una precarización en las posibilidades de convivencia, aunque con visiones y percepciones contrapuestas entre ambos colectivos.

El alumnado percibe positivamente la disponibilidad de tiempo para la convivencia familiar en los días lectivos. Algo más de la mitad de la muestra (52%) se ubica a este respecto en los valores superiores de la escala afirmando disponer de *bastante o mucho tiempo*. En detalle, las diferencias entre hábitat (urbano o rural) y sexo no arrojan diferencias significativas, pero si se observan en función de la titularidad del centro: la percepción de disponer de *mucho* tiempo para estar con su familia es superior entre el alumnado de centros públicos (55,7%), que entre los de centros privados (44,35)⁷. Sin embargo, al trasladar la percepción cualitativa a un cómputo horario, solo el 30% de las chicas y chicos afirman estar *más de tres horas diarias* con su familia (tabla nº 6) y el 26,5% *entre una y tres horas*. Es muy destacable, y muestra elocuente de las dificultades de convivencia familiar, que el 30% declare compartir tan solo entre *un cuarto de hora y una hora diaria*, o que un 8,4% señale alrededor de *quince minutos*.

Exceptuando ese 30% del alumnado que afirma estar con su familia más de tres horas diarias, el resto de situaciones, con las variaciones porcentuales correspondientes, dibuja un panorama aparentemente “desprotegido”. Frente a la tradición de la protección familiar, en la sociedad española actual la custodia de los menores se deslocaliza, cada vez más, fuera del hogar: en actividades extraescolares, clases particulares, actividades deportivas, etc. Como se ha señalado, esta tendencia conlleva un incremento de contratación de servicios por parte de las familias para cuidar, acompañar o entretener a los y las menores a su cargo entretanto los progenitores están ocupados en sus trabajos fuera del hogar; y lo que es más grave, de no ser esto posible, puede derivar en el incremento de la desa-

cate the scarcity in the coexistence possibilities, although there are visions and perceptions contrasted among both collectives.

Students receive positively the time availability for family coexistence on school days. More than half of the sample (52%) is positioned in the highest values of the scale asserting that they have enough or a lot of time. Differences among environments (urban or rural) and sex do not produce significant differences in detail, but if they are observed in line with the type of center: the perception of having a *lot of* time to be with their families is higher among the students of public centers (55.7%) than that of private centers (44.35%)⁷. Nevertheless, if qualitative perception is transferred to an hourly calculation, only 30% of girls and boys assert to be *more than three daily hours* with their family (Table 6) and 26.5% declare to be *between one and three hours*. It is really noteworthy and an eloquent sample of the family coexistence difficulties that 30% of them declare that they share only between *quarter an hour and an hour per day* or that 8.4% point out around *fifteen minutes*.

Except from the 30% of the students that assert to spend time with their family more than three daily hours, the rest of the situations paint an apparently “unprotected” scene with the respective variations in percentage terms. In the view of the tradition of the family protection, the custody of the minors in the current Spanish society is located less often out of the household: in out-of-school activities, private classes, sports activities, etc. As indicated, this trend entails an increase of the services contracted by the families to look after, keep company or entertain minors at their charge, while parents are busy in their workplace out of the household. And what is even more serious, if this is not possible, it can produce an increase in the lack of attention and/or even neglect in a per-

Tabla 6. Tiempo dedicado los días lectivos a actividades familiares

Categorías	Estar con la familia		Ayudar en la actividad laboral familiar		Ayudar en las tareas domésticas	
	n	%	n	%	n	%
Más de 3 horas	982	30,0	71	2,2	55	1,7
2-3 horas	344	10,5	56	1,7	88	2,7
1-2 horas	525	16,0	147	4,5	243	7,4
30-60 minutos	558	17,0	333	10,2	641	19,5
15-30 minutos	427	13,0	560	17,1	996	30,3
1-15 minutos	276	8,4	632	19,3	921	28,0
Nada	99	3,0	1388	42,4	287	8,7
No sabe/no contesta	62	1,9	84	2,6	60	1,8
Total	3.273*	100,0	3271*	100,0	3.291*	100,0

* 33, 35 y 15 casos perdidos respectivamente.

Table 6. Time spent on family activities on school days

Categories	To spend time with the family		To help with the family work activity		To help with the housework	
	n	%	n	%	n	%
More than 3 hours	982	30.0	71	2.2	55	1.7
2-3 hours	344	10.5	56	1.7	88	2.7
1-2 hours	525	16.0	147	4.5	243	7.4
30-60 minutes	558	17.0	333	10.2	641	19.5
15-30 minutes	427	13.0	560	17.1	996	30.3
1-15 minutes	276	8.4	632	19.3	921	28.0
Nothing	99	3.0	1388	32.4	287	8.7
n/a	62	1.9	84	2.6	60	1.8
Total	3273*	100	3271*	100	3291*	100

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

* 33, 35 and 15 lost cases respectively

tención y/o incluso del desamparo en una etapa del desarrollo personal y emocional en la que son especialmente necesarias las referencias adultas estables, situación potencial para 4 de cada 10 alumnas y alumnos de la muestra.

El profesorado de ESO, a diferencia de las chicas y chicos, percibe negativamente (73,2%) la disponibilidad temporal del alumnado para estar con su familia (*poco* 36,9%; *algo* 36,3%). Sin embargo, solo un 43,6% de los docentes concuerda con la afirmación “el

sonal and emotional development period in which the stable adult references are particularly needed, a potential situation for 4 out of 10 students of the sample.

The ESO teachers, in contrast to the girls and boys, perceive negatively (73.2%) the temporal availability of the students for being with their family (*a little* 36.9%; *something* 36.3%). However, only 43.6% of the teachers agree with the statement “students share little time with their family”, with which they declare their disagreement

alumnado comparte poco tiempo con su familia” con la que manifiesta su desacuerdo el 47,6% sin diferencias significativas en función de sexo, titularidad o hábitat del centro; incluso un 4% se posiciona totalmente en contra de la misma. Es decir, en opinión del profesorado las chicas y chicos disponen de un tiempo limitado para estar con su familia, pero no es cierto que compartan poco tiempo con la misma, lo que resulta incongruente.

Las visiones contrapuestas entre profesorado y alumnado sobre la cantidad de tiempo para la relación familiar, pueden originarse en los distintos significados que ambos colectivos atribuyan al concepto familia. Así, entre el profesorado y la colectividad adulta en general “estar con la familia” requiere la presencia de algún progenitor, muchos de los cuales no pueden disponer de tiempo para sus hijos. Por otro lado, para la comunidad adolescente, socializada en una presencia cotidiana fugaz del padre y/o la madre, la expresión también incluye a otros miembros (hermanos, abuelos, primos, y otras personas) que, con mayor o menor intensidad, están presentes en la experiencia cotidiana del alumnado de ESO, sea presencialmente o a través de redes sociales. La familia para los adolescentes es siempre “extensa”.

Entre las causas que subyacen a las dificultades del alumnado de ESO para estar con sus familias cabe destacar, sin duda, la incompatibilidad horaria entre los tiempos escolares, laborales y familiares. Parecía por lo tanto pertinente interrogar al profesorado sobre la incidencia que los tiempos de la jornada escolar pueden tener en esta descoordinación horaria. Las respuestas muestran a un cuerpo docente dividido. Esto es, el 47,5% del profesorado afirma que la jornada permite *mucho* o *bastante* la conciliación, en tanto que el 49,2% valora esta posibilidad conciliadora en términos de *algo* o *poco*, o incluso el 2,5% se decanta por la opción *nada*.

Esta bipolarización del profesorado se mantiene cuando se pregunta sobre el grado

in 47.6% without significant differences in line with sex, type or center environment; even 4% stand totally against it. That is to say, teachers believe that girls and boys have limited time at their disposal for being with their family, but it is not true that they share little time with them, which does not make sense.

The contrasted visions among teachers and students on the quantity of time they spend with their family can be originated in the different meanings that both collectives ascribe to the concept “family”. Thus, for the teachers and the adult collective in general, “to spend time with the family” requires the presence of the father or mother, which cannot have time to be with their children in most cases. On the other hand, for the teenager community (which is socialized in a fleeting daily presence of the father and/or the mother), the expression also includes other members (brothers, grandparents, cousins and other people) that are present with less or greater intensity in the daily experience of the ESO students, whether in person or through the social networks. Teenagers always think about the family as something “extensive”.

Among the causes that underlie the difficulties of the ESO students for spending time with their families, it is without doubt noteworthy the hourly incompatibility between the school, work and family times. Therefore it seems appropriate to question teachers about the incidence that school day times can have on this lack of hourly coordination. Answers show a teaching group that is divided, that is to say, 47.5% of the teachers assert that the school day allows a *lot* or *enough* for conciliation, while 49.2% value this conciliating possibility in terms of *something* or *a little*, or even 2.5% prefer the option *nothing*.

This bipolarity of the teachers remains when they are asked about the level of agreement with the declaration “families

de acuerdo con la afirmación “las familias dependen del horario escolar para organizar su tiempo”, ante la que el 43,4% se manifiesta altamente de acuerdo (*mucho o bastante*) y el 48,2% *algo o poco* de acuerdo, mientras que el 6,5% se posiciona en total desacuerdo, sin apreciar diferencias significativas en función de género o titularidad de centro.

Dentro de la diversidad de opiniones expresada por el profesorado, puede observarse una tendencia exculpatoria de la incidencia de los horarios que articulan la jornada escolar en la organización de la vida cotidiana de las y los adolescentes y de sus familias. Un posicionamiento, por otra parte, nada extraño a la celosa y poco flexible tradición monopolizadora de la institución escolar en relación a la toma de decisiones escasamente consensuadas y codecidas con el colectivo social que fundamentalmente sufrirá sus consecuencias: el alumnado y las familias.

3.2. El tiempo para la actividad laboral familiar y los trabajos domésticos

En las sociedades actuales, con una regulación laboral sometida a consecutivas modificaciones, con menor proporción de empleos por cuenta propia, con estructuras empresariales más tecnificadas, el papel socializador de la familia con respecto al mundo del trabajo es cada vez más difícil, a lo que se añade una actitud “que se ha vuelto permisiva, tolerante y, sobre todo protectora en exceso, incapaz de transmitir valores y educar con normas y límites” (Royo, 2008: 202). Incluso se puede apoyar una hipótesis más radical relacionada con el *capital social y cultural* (Bourdieu, 1988) de las familias españolas contemporáneas, esto es: que la red de relaciones y los conocimientos que actualmente poseen y transmiten las familias, que era el capital adecuado para insertarse en la economía industrial, ahora ha perdido su capacidad funcional “para facilitar la integración de los hijos en la nueva economía postindustrial” (Gil, 2002: 7).

depend on the school schedule to organize their time”, because 43.4% declare that they strongly agree (*a lot or enough*) and 48.2% assert that they agree *something or a little*, while 6.5% is totally opposed, without appreciating significant differences in line with the gender or type of center.

Within the diversity of opinions expressed by the teachers, an exculpatory trend on the incidence of the schedules that articulate the school day in the organization of the daily life of the adolescents and their families can be observed. On the other hand, that is a common position before the jealous and too inflexible monopolistic tradition of the school institution regarding the little agreed by consensus decision-making with the social collective that will fundamentally suffer its consequences: students and their families.

3.2. Time for family labor activity and housework

In today's society, the socializing role of the family regarding the world of work is always more difficult due to the work regulation subject to consecutive changes, the less proportion of self-employment and the ever more technical business structures. It must be added an attitude “that has become permissive, tolerant and, above all, protective to excess, unable to transmit values and educate with rules and limits” (Royo, 2008: 202). An even more radical hypothesis can be supported with *social and cultural capital* (Bourdieu, 1988) of the contemporary Spanish families, that is to say: the links network and the knowledge families have and transmit, which was the adequate capital to be inserted in the industrial economy, has now lost its functional capacity “for facilitating the integration of the children in the new post-industrial economy” (Gil, 2002: 7).

Tomando en cuenta las ideas del párrafo precedente, en la investigación que sirve de base a este artículo, el 42% del alumnado encuestado, sin diferencias significativas en las respuestas atendiendo a la titularidad de centro ni al hábitat, no dedica tiempo alguno a la actividad laboral de su familia (tabla 6), bien porque no sea factible o porque directamente no lo haga. Algo más de una cuarta parte de la muestra (26,4%) incluye en su jornada cotidiana una dedicación de alrededor de media hora a colaboraciones de este tipo, que se prolonga hasta una hora para el 10,2%. El 8,4% de los chicos y chicas señalan intervalos de dedicación superiores a una e, incluso, a más de tres horas.

Una cuestión diferente es la colaboración en las tareas domésticas, un trabajo sin remuneración que constituye uno de los caballos de batalla de las reivindicaciones relacionadas con la igualdad de oportunidades por ser las mujeres quienes asumen tradicionalmente la mayor carga en dichas tareas⁸. Los datos obtenidos por el INE (2011) a través de la “encuesta de empleo del tiempo” informan que los varones, en 2009-2010, ocupaban un promedio de 1 hora y 50 minutos en tareas relacionadas con el hogar y la familia, mientras que las mujeres dedicaban un promedio de 4 horas y 4 minutos. Este dato, con respecto a la encuesta realizada en 2002-2003, muestra un desequilibrio que apenas se ha compensado, siendo que los varones dedicaban 20 minutos menos (1:30) y las mujeres 20 minutos más (4:24).

Los tiempos de dedicación a las tareas domésticas son apreciados desde la subjetividad del particular proceso de socialización, y, consecuentemente, con los matices de adjudicación y caracterización de roles, funciones y tareas que cada familia atribuya a sus miembros. La mayoría del alumnado de la muestra (58,3%) apunta una dedicación a las actividades del hogar que no supera la media hora (hasta *quince* minutos el 28%; entre *quince* y *treinta* el 30,3%). El 19,5% anota

Taking into account the ideas of the previous paragraph, 42% of the students polled in the investigation that serves as the basis of this article do not dedicate any time to the labor activity of their family without significant differences in the answers attending neither the type of center or the environment (Table 6), either because it is not feasible or because they do not do it. More than a quarter of the sample (26.4%) includes dedication of around half an hour in their daily school day to these types of collaborations that is extended up to one hour for 10.2% of the sample. A percentage of 8.4 of the boys and girls points out that they spend dedication intervals higher than one or even more than three hours.

A different matter is the collaboration regarding housework, an unpaid work that constitutes one of the central issues of the demands related with equal opportunities, because it is women who traditionally assume the highest burden of those tasks.⁸ Data obtained by the INE (2011) through the “time use survey” informs us that in 2009-2010 men occupied an average of an hour and 50 minutes on housework, while women dedicated an average of 4 hours and 4 minutes. This figure, regarding the survey carried out in 2002-2003, shows an imbalance that is scarcely compensated, when men dedicated 20 less minutes (1.30) and women 20 more minutes (4.24).

Time spent on housework is appreciated from the subjectivity of the particular socialization process and, consequently, with the connotation of allocation and character of the roles, functions and tasks that each family ascribe to their members. Most of the students of the sample (58.3%) point out a dedication to the housework that does not exceed half an hour (28% up to *fifteen* minutes; 30.3% between *fifteen and thirty* minutes). A percentage of 19.5 of them indicate up to *an hour* of housework, that is only exceeded by 10.1%, situated in the in-

hasta *una hora* de trabajos domésticos, que es sobrepasada tan sólo por el 10,1% situado en el intervalo de *hasta 3 horas*, y un pequeño porcentaje (1,7%) con *más de tres horas*. El 8,7% de la muestra no dedica *ningún* tiempo a estas labores, sin que se constaten diferencias significativas atendiendo a la variable sexo. Si se aprecian, sin embargo, entre los adolescentes varones en función de la titularidad del centro: en el intervalo de dedicación de *uno a quince minutos* las diferencias porcentuales entre alumnos de centros privados (59,2%) y públicos (40,8%) son estadísticamente significativas⁹, diferencia que no se constata entre las chicas. El resultado podría apuntar a la mayor permanencia de estilos patriarcales de socialización y crianza entre las familias de posición socioeconómica alta-media/alta, clientela tradicional de los centros de titularidad privada.

La percepción del profesorado al respecto concuerda en gran medida con la opinión expresado por las chicas y chicos, aunque exagera la visión negativa: un 65,2% señalan que el alumnado trabaja *poco* (47,2%) o *nada* (18%) en las labores domésticas, y un 18,4% opina que dedican *algo* de su tiempo a estas tareas.

Las características de la vida actual van restando posibilidades a los miembros de la unidad familiar para estar juntos, para compartir y concertar sus tiempos para facilitar una transmisión imprescindible de la cultura

terval of *up to three hours* and a small percentage (1.7%) with *more than three hours*. A percentage of 8.7 of the sample do not dedicate *any* time to housework, without existing significant differences regarding the variable “sex”. However, these differences are seen among male teenagers in line with the type of center: in the interval of dedication of *one to fifteen minutes*, percentage differences among students of private centers (59.2%) and public centers (40.8%) are statistically significant⁹, a difference that is not verified among girls. The result could indicate the higher continuance of patriarchal socialization and raising styles among families of high/medium-high socioeconomic position, which are the traditional users of the private type of centers.

Perception of the teachers regarding this issue agree to a great extent with the opinion expressed by girls and boys, although aggravate the negative vision: 65.2% point out that students do *a little* (47.2%) or *nothing* (18%) of the housework and 18.4% believe that they dedicate *some* of their time to these tasks.

The features of the current life take away possibilities from the members of the family union for being together, for sharing their times to facilitate an essential transmission of the family culture that

Tabla 7. Alumnado que percibe como lo más importante del día “estar con la familia”

Estar con la familia: Tiempo compartido			
Categorías		n	%
Chicas	n= 1663	210	61,7
Chicos	n= 1633	103	30,3
Total	n= 3296*	313	100,0

Fuente: Elaboración propia.
 *10 estudiantes no informan de género.

Table 7. Students that perceive “spending time with the family” as the most important part of the day

Spending time with the family. Shared time			
Category		n	%
Girls	n= 1663	210	61,7
Boys	n= 1633	103	30,3
Total	n= 3296*	313	100,0

Source : Created by the author.
 * 10 students gender is unknown.

familiar que ayude a conformar la identidad de las personas que forman parte de ella. Experiencias como el juego, la representación de los “detalles del mundo”, en expresión de Tonucci (1997), para poder enfrentarse a situaciones futuras como personas adultas, se está trasladando a contextos sociales, virtuales y tecnológicos para los que los progenitores apenas tienen “cartas de navegación”.

La situación que se muestra de unos tiempos de convivencia en el hogar tan frágiles concuerda con la escasa importancia que los adolescentes de la muestra le conceden a la institución familiar. Una de las intenciones del estudio fue recoger su percepción sobre lo que consideran más importante de entre todo lo que hacen a diario. A la pregunta abierta respondió un pequeño porcentaje de la muestra (9,5%), como se puede observar en la tabla 7. El resultado, después de agregar en categorías sus respuestas, es por orden de mayor frecuencia: 1º) estudiar, hacer los deberes y acudir a clases (inglés, matemáticas, ciencias), agrupando al 30% de las opiniones; 2º) el deporte, con un 14%; 3º) los “pares”, sus amistades y sus parejas, indicado en un 13% de respuestas; 4º) la familia, con un 10%; y en 5º) las “experiencias mediadas por la tecnología” con un 6,5%, donde se incluye el ordenador, internet, las redes sociales, así como el uso de otros elementos tecnológicos presentes en las casas como las videoconsolas, la wii, etc. El restante 26,5% hacen mención a “otras cosas” (21,5%) o no contesta (5%).

Por tanto, el alumnado de ESO que respondió a esta cuestión pospone a un cuarto lugar, y con porcentajes apenas apreciables, su interés por *estar con la familia* aunque la perciba como una de las cuestiones a las que otorga importancia de entre las actividades que realiza a diario. Ahora bien, sus expresiones introducen matices que diferencian entre *estar con miembros de la familia* (92,0%), *ayudar en los trabajos domésticos* (4,7%), *jugar con familiares* (2,6%), o *ayudar en la actividad laboral* (0,6%).

helps to make up the identity of the people that constitute it. Experiences such as playing or the representation of the “world details”, as Tonucci (1997) said, that help to be able to face future situations as adult people, are being moved to social, virtual and technological contexts, in which parents scarcely have “charts”.

The current situation of a certain type of so fragile coexistence times at home agree with the scarce importance that the teenagers of the sample concede to the family institution. One of the intentions of this study was to collect their perception about what they consider more important in their daily life. A small percentage of the sample (9.5%) answered the open question, as indicated in Table 7. After adding in categories for their answers, the result is in order of higher frequency: 1st studying, doing homework and going to classes (English, mathematics, science) for 30% of those polled; 2nd sport with 14%; 3rd peer group, friends and couple, indicated in 13% of the answers; 4th family with 10%; and 5th “experiences mediated by technology” with 6.5%, in which are included computers, Internet, social networks, as well as the use of other technological elements that are present at home such as games console, Wii, etc. The remaining 26.5% mention “other things” (21.5%) or do not answer (5%).

Therefore, the ESO students that answered this question put their interest for being with their family in fourth place and with scarcely considerable percentages, although they perceive it as one of the questions that they must give importance to among the activities that they do every day. Nevertheless, their expressions introduce connotations that difference between *spending time with members of the family* (92.0%), *helping with the housework* (4.7%), *playing with relatives* (2.6%) or *helping with a work activity* (0.6%).

Ayudar en casa, ayudar en el trabajo, son interiorizaciones de significados culturales de lo que es importante en el mundo adulto. Todas las expresiones recogidas pueden estar bajo este sesgo de deseabilidad social, por ello no es extraño que sean las chicas (61,7%) las que más importancia dan al hecho de “estar en familia” o con familiares (la abuela, los primos, etc.). La sociedad continua transmitiendo modelos en los que son las mujeres quienes se ocupan del “bienestar familiar” y las adolescentes tienden a valorarlo como algo positivo, aprendiéndolo y reproduciéndolo en sus actos.

Así pues, las opiniones en torno al tiempo que los adolescentes de la ESO pasan con sus familias son matizables en función del colectivo que las manifiesta. Limitando el análisis a la visión de los y las estudiantes, el hecho de que perciban estar *mucho o bastante* tiempo con su familia, comprendida en un sentido amplio, puede aportar elementos interpretativos para el desarrollo del concepto de comunidad y de los principios de cooperación y solidaridad. Esta idea refuerza el hecho de que en la mayor parte del territorio español la institución social más importante y significativa siga siendo la familia, no sólo en un sentido afectivo, sino y sobre todo en aspectos referidos a la articulación de la comunidad.

4. El tiempo escolar en la construcción del sentido y experiencia de la comunidad

La comunidad es una dimensión de la organización y de la experiencia social especialmente relevante en la etapa de desarrollo evolutivo en la que se encuentran los estudiantes de la ESO, la adolescencia. Es esta una fase esencial en la construcción de su sentido de pertenencia socio-comunitaria a través de diversas experiencias vitales, en las cuales las coordenadas espacio-temporales constituyen un marco fundamental de socialización. Dicha dimensión se hace visible en la participa-

Helping at home or helping at work are interiorizations of cultural meanings of what is important on the adult world. All the expressions collected can be related with this bias of social desirability, so that it is not strange that girls (61.7%) are who consider the fact of “spending time with the family” is more important or with relatives (grandmother, cousins, etc.). Society continues transmitting models in which women occupy themselves with the “family welfare” and female teenagers tend to value it as something positive, learning and reproducing it in their actions.

Thus, opinions about the time that ESO teenagers spend with their families can be qualified in line with the collective that express them. If we limit the analysis to the vision of the students, the fact that they perceive spending *a lot or enough* time with their family (understood as a comprehensive sense) can contribute interpretative elements for the development of the concept “community” and of the cooperation and solidarity principles. This idea strengthens the fact that in most parts of the Spanish territory, the most important and significant social institution should continue to be the family, not only in an emotional sense but also –and above all– in aspects referred to the community articulation.

4. School time in the sense and community experience construction

The community is a dimension of the organization and social experience particularly relevant in the evolutionary development stage in which ESO students are: adolescence. This is an essential phase in the construction of their sense of socio-community membership through different vital experiences, in which the space-time coordinates constitute an important framework of socialization. This dimension becomes visible in the participation and integration of social

ción e integración a la vida social y adquiere diversos matices en función de intereses, objetivos compartidos (o no) origen, franja etaria, sexo, etc. que configuran la identidad y condicionan el horizonte de desarrollo de cada sujeto. En esta perspectiva, la comunidad se plantea como el espacio simbólico y territorial, una estructura social primaria (Sánchez, 2004) que ancla a las personas, otorgándoles una identidad individual y colectiva que asegura el sentimiento de pertenencia y de integración en un contexto humano.

El sentido de comunidad, los valores que representa y las emociones que genera forman parte de una cultura construida que, para ser real, precisa de vivencias socioculturales condicionadas por el *cronos*. La mayor o menor “inversión” en tiempo dedicado a la creación y consolidación de relaciones humanas influye en la adquisición de afectos y en la identificación con aquellas personas que conforman el entorno próximo y también lejano, a través de vivencias compartidas en espacios y tiempos concretos o que se singularizan por la virtualidad. No obstante, el desarrollo del sentido y del sentimiento comunitario no se adquiere de forma automática simplemente por el hecho de estar con los otros, sino que también depende de la calidad de los procesos y del nivel de convivencia que se desenvuelva.

En el caso de los estudiantes de la ESO, la experiencia comunitaria se construye y consolida por medio de procesos de socialización primaria y secundaria en los que intervienen múltiples agentes: la familia, las relaciones entre iguales, los vecinos, las amistades, los medios tecnológicos de comunicación (masivos y personales); y todo el entorno humano con el cual los adolescentes establecen interacciones en base a algún tipo de identificación, interés u objetivo común.

La familia, como primer referente de socialización, es clave en la construcción de comunidad. En este sentido, la cantidad de tiempo que comparten los adolescentes con

life and acquires different connotation in line with interests, shared (or not) purposes, origin, age bracket, sex, etc. that configure the identity and condition the development horizons of each individual. Regarding this perspective, the community poses itself as the symbolic and territorial space, a primary social structure (Sanchez, 2004) that anchors people, giving them an individual and collective identity that assures them of the membership and integration feeling in a human context.

The sense of community, the values that represent and the emotions that it creates, constitute part of a build culture that needs socio-cultural experiences conditioned by the *cronus* for being real. The greater or lower “investment” on time dedicated to the creation and consolidation of human relations have an influence on the affection acquisition and on the identification with those people that constitute the near and also the distant environment, through shared experiences in concrete spaces and times or that are especial due to virtuality. Nevertheless, the sense and community feeling development is not acquired in an automatic way by simply being with other people; it depends on the quality of the co-existence processes and level in which it is developed.

In the case of the ESO students, community experience is built and consolidated through primary and secondary socialization processes in which multiple agents take part: family, relationships among equals, neighbors, friendship, technological communication media (mass and personal) and the entire human environment with which teenagers establish interactions on the basis of any type of identification, interest or common aim.

Family, as a first socialization referent, is the key in the community construction. In this sense, the quantity of time that teenagers share with their family group is

Tabla 8. Grado de acuerdo con la afirmación: Los días de clase tengo tiempo suficiente para estar con mis amigos o amigas

Categorías	n	%
Mucho	443	13,5
Bastante	658	20,0
Algo	931	28,3
Poco	825	25,1
Nada	396	12,0
No sabe/no contesta	34	1,0
Total	3287*	100,0

Fuente: Elaboración propia.
*19 casos perdidos.

su grupo familiar es revelador, toda vez que este núcleo es el principal transmisor de valores relacionados con la cooperación, la solidaridad, el respeto y la reciprocidad. Al mismo tiempo, la familia introduce e integra a las personas a una red social cuya existencia responde, las más de las veces, a comportamientos singularizados por la reciprocidad y la responsabilidad.

En el análisis de la relación adolescencia, tiempo y comunidad, los vínculos con el grupo de iguales también tienen un papel relevante, constituyéndose en otro ámbito experiencial significativo para la consolidación del sentido comunitario. Los lazos de solidaridad, la confluencia de intereses, el desarrollo de objetivos compartidos y el cultivo de relaciones de reciprocidad son más intensos cuando están soportados de forma transversal por el principio de la amistad, que supone un alto nivel de complicidad, de compañerismo y de compromiso personal. En esta línea, desde una perspectiva de construcción de comunidad, es fundamental que los adolescentes tengan el tiempo suficiente para experimentar relaciones alejadas del sentido de obligatoriedad que supone la vida escolar, de

Table 8. Level of agreement with the declaration: I do not have enough time for spending time with my friends during school days

Categories	n	%
A lot	443	13.5
Enough	658	20.0
Something	931	28.3
A little	825	25.1
Nothing	396	12.0
n/a	34	1.0
Total	3287*	100

Source : Created by the author.
* 19 lost cases.

revealing, as this nucleus is the main transmitter of values related with cooperation, solidarity, respect and reciprocity. At the same time, family introduces and integrates people into a social network whose existence answers special behaviors in most cases due to reciprocity and responsibility.

On the analysis of adolescence, time and community relations, bonds with groups of equals also play an important role, being constituted in another significant experiential sphere for the consolidation of community feeling. The bonds of solidarity, confluence of interests, development of shared aims and promotion of reciprocity links are more intensive when they are burdened in a transversal way by the principle of friendship, which means a high level of complicity, comradeship and personal commitment. In this spirit, from a perspective of community construction, it is fundamental that teenagers have enough time to experience relationship away from the sense of obligation that school life means, so that they can structure their own reference groups

forma que puedan estructurar sus propios grupos de referencia que aseguren el bienestar individual derivado de la convivencia equilibrada con los otros.

Centrando la atención en el punto de vista de los docentes de la ESO, se observa que la mayor parte tiene la percepción de que los adolescentes, además del tiempo dedicado a instituciones como la familia y la escuela, también tienen un amplio margen temporal para experimentar la amistad con amigos y amigas. Así lo considera el 54,6% del profesorado de la muestra (el 38,8% *bastante* y el 15,8% *mucho*). Esta percepción apenas varía si se toma en cuenta la variable hábitat, no apreciándose diferencias porcentuales significativas entre las respuestas del profesorado de área urbana (53,9%) o rural (55,9%). Esta visión contrasta con la opinión de los estudiantes (tabla 8), entre los que solo el 33,5% indican una valoración positiva de la disposición temporal dedicada diariamente a esta actividad. También cabe destacar el alto porcentaje de chicas y chicos, un 37,1%, que afirma tener *poco o nada* de tiempo para estar con los amigos durante los días de clase.

Es posible que la visión del profesorado no coincida con la percepción de los estudiantes, en la medida en que un número importante de docentes pueden estar fundamentando sus opiniones más en prejuicios que en constataciones empíricas. Afirmaciones como “tienen mucho tiempo”, “no hacen nada”, “pierden el tiempo con sus amigos” son comunes entre los adultos para referirse a las experiencias sociales y a las formas en que usan el tiempo jóvenes y adolescentes. Apreciaciones, que, como muestra esta investigación, están alejadas de la visión de las chicas y chicos, para quienes estar con sus amigos es una actividad fundamental, para la cual perciben tener un tiempo marcadamente insuficiente. Así lo demuestran las cifras en cuanto un 36,0% de 2717 estudiantes encuestados en el ámbito urbano sostienen tener *nada o poco* tiempo para

that guarantee the individual welfare derived from the balanced coexistence with other people.

Focusing the attention on the point of view of the ESO teachers, it is observed that the majority perceive that teenagers also have a wide temporal margin to experience friendship in addition to time dedicated to institutions such as family and school. Thus, 54.6% of the teachers of the sample consider so (38.8% *enough* and 15.8% *a lot*). This perception scarcely varies if the variable “environment” is taking into account and significant percentage differences are not seen among the answers of the urban area teachers (53.9%) or the rural area (55.9%). This vision contrasts with the opinion of the students (Table 8), in which only 33.5% of them point out a positive valuation of the daily temporal disposition dedicated to this activity. It should also be highlighted the high percentage of girls and boys (37.1%) that asserts to have *a little or any* time for being with their friends during school days.

It is possible that the vision of the teachers does not coincide with the perception of the students, taking into account that a significant number of teachers can base their opinions on prejudices more than in empirical verifications. Declarations such as “they have a lot of time”, “they do not do anything” or “they waste time with their friends” are common among adults to refer the social experiences and the way young people and teenagers use their time. These are interpretations that, as a sample of this investigation, are far away from the vision of girls and boys, who consider fundamental being with their friends and for what they believe they do not have enough time. Figures corroborate it: 36.0% of 2717 polled students in an urban environment and 42.2% of 570 students in a rural environment support that they have *a little or no* time for being with their friends.

estar con los amigos y un 42,2 % de 570 estudiantes en el mundo rural.

Las experiencias con amigos y amigas o con otros iguales no solo tienen lugar en las relaciones cara a cara, sino también a través de medios tecnológicos como la red de telefonía e Internet. En esta línea, Braga et al. (2007: 5) señalan que “el móvil es un aparato muy extendido entre la infancia y la adolescencia, sobre todo en los tramos de edad más alta. Los adolescentes usan el móvil en mayor medida que los adultos y lo usan más para enviarse mensajes que para hablar, mensajes, con mucha frecuencia de contenido afectivo”. Algo parecido sucede con la utilización de Internet que es el nuevo espacio de socialización donde la persona “del presente siglo vive, se relaciona, juega, coge adicciones, disfruta, se aburre, se intoxica o queda marginado” (Martín et al., 2011: 27). Considerando la importancia de los medios tecnológicos de comunicación para la vida de los y las adolescentes, es imperativo destacar su importancia para la concreción de identidades compartidas, edificadas sobre la base de intereses y procedimientos que facilitan la dislocación y la relación a distancia. Estos nuevos espacios y redes virtuales les permite mantener lazos de amistad y solidaridad al margen de las condicionantes tradicionales o modernas del tiempo y el espacio (Rheingold, 1999), de manera que en el presente el individuo puede estar localizable y en condiciones de interactuar con otros las 24 horas del día. Esta disponibilidad permite incrementar el tiempo empleado para cultivar relaciones de amistad y definir intereses compartidos y, consecuentemente, potenciar las posibilidades de construcción del sentido de comunidad, aunque ésta sea virtual.

En concordancia con la creciente importancia de las redes de comunicación para los adolescentes, la mayoría del profesorado de la muestra (84,4%) sostiene que el tiempo dedicado a las redes sociales presentes en Internet es *mucho* y *bastante*; solo un por-

Experiences with friends or among equals do not only take place in relationships in person, but also through technological media such as the phone or the Internet. In this spirit, Braga et al (2007:5) points out that “the mobile is a much extended device among childhood and adolescence, above all on the higher age stages. Teenagers use the mobile in a greater extent than adults and they use it more for texting (usually with an emotional content) than speaking.” It happens something similar with the use of the Internet, which is the new socialization space where people “of the current century live, contact with other people, play, acquire addictions, enjoy themselves, get tired, intoxicate themselves or remain marginalized” (Martin et al. 2011:27). Considering the importance of the technological communication media for the life of the teenagers, it is imperative to highlight its importance for the precision of shared identities, built on the basis of interests and procedures that facilitate the dislocation and the distance relationship. This new spaces and virtual networks allow them to maintain friendship and solidarity bonds out of all the traditional or modern space-time determinants (Rheingold, 1999), so that the individual can be found in the present and in conditions of interacting with other people 24 hours a day. This availability allows time to be used for looking after friendships and defining shared interests to be increased and, consequently, to boost the possibilities of a construction of community sense, although this is virtual.

In accordance with the increasing importance of the communication networks for teenagers, the majority of the teachers of the sample (84.4%) declares that time dedicated to social networks on the Internet is *a lot* and *enough*, only 10.3% declares that this dedication fluctuate between the categories *something* and *a little*. Regard-

Tabla 9. Tiempo dedicado en días lectivos a “Chatear, participar en redes sociales”

Categorías	n	%	chicas	%	chicos	%	n/c
Más de 3 horas	289	8,8	176	10,7	110	6,8	3
2-3 horas	256	7,8	161	9,8	95	5,9	-
1-2 horas	554	16,9	317	19,2	236	14,6	1
30-60 minutos	595	18,2	298	18,1	296	18,3	1
15-30 minutos	504	15,4	236	14,3	266	16,5	2
1-15 minutos	457	14,0	214	13,0	242	15,0	1
Nada	579	17,7	228	13,8	349	21,6	2
No sabe/no contesta	38	1,2	18	1,1	20	1,2	-
Total	3272***	100,0	1648	100,0	1614	100,0	10

Fuente: Elaboración propia.

* 34 casos perdidos.

Table 9. Time spent on school days to “chat, participate in social networks”

Categorías	n	%	chicas	%	chicos	%	n/c
More than 3	289	8.8	176	10.7	110	6.8	3
2-3 hours	256	7.8	161	9.8	95	5.9	-
1-2 hours	554	16.9	317	19.2	236	14.6	1
30-60	595	18.2	298	18.1	296	18.3	1
15-30	504	15.4	236	14.3	266	16.5	2
1-15 minutes	457	14.0	214	13.0	242	15.0	1
Nothing	579	17.7	228	13.8	349	21.6	2
n/a	38	1.2	18	1.1	20	1.2	-
Total	3272*	100	1648	100	1614	100	10

Source : Created by the author.

* 34 lost cases.

centaje del 10,3% expresa que esta dedicación fluctúa entre las categorías *algo y poco*. En relación a este tema, las y los adolescentes consultados también destacan la relevancia del tiempo invertido en redes sociales como Twitter o Facebook (tabla 9); así, el 72,3% sostiene que los días de clase se dedican habitualmente a chatear y participar en redes sociales con tiempos que varían entre *15 minutos y tres horas*. Solo el 17,7 % afirma no dedicarle *nada* de tiempo a esta actividad. En el polo inverso, el 8,8% *más de tres horas*.

En este punto es interesante observar que existe un alto nivel de divergencia entre chicas y chicos con relación al tiempo dedicado a las redes sociales a través de Internet. Por

ing this issue, teenagers polled also emphasize the importance of time invested in social networks such as Twitter and Facebook (Table 9); so that 72.3% of them declare that they usually dedicate time to chat and participate in social networks on school days between *15 minutes and three hours*. Only 17.7% say that they do not dedicate any time to this kind of activity. On the opposite pole, 8.8% declare that they spend *more than three hours*.

At this point it is interesting to observe that there is a high level of difference amongst girls and boys regarding the time dedicated to social networks on the Internet. For example, it is significant that of 1540 stu-

ejemplo es significativo que de 1540 estudiantes que indicaron las opciones *nada*, *1-15 minutos* y *15-30 minutos*, sean los chicos quienes concentran un mayor porcentaje: 56% frente a un 44% de las chicas. De manera inversa, de 1.099 respuestas situadas en las categorías de *1-2 horas*, *2-3 horas* y *más de 3 horas*, el porcentaje de chicos asciende a 40,1% y de las chicas a un 59,5%. Por otra parte, se observa que los resultados son similares cuando se trata de la categoría *30 a 60 minutos*, donde de 595 adolescentes el porcentaje de hombres y mujeres se distribuye en un 50%. Estos datos informan que el factor género incide en el uso de la red de Internet como soporte para interactuar en redes sociales, siendo las chicas quienes mayor tiempo le dedican a esta actividad. En este sentido los datos confirman la opinión de Gimeno (2008: 138) al señalar que el uso del ordenador y de la red en general entre los varones, responde a otras actividades que van más allá de la creación y cultivo de relaciones sociales, tales como la dedicación a los juegos, búsquedas en Internet y elaboración de gráficos.

Definitivamente, los medios de comunicación (Rubio *et al.*, 2009) y específicamente la red de Internet se ha transformado en uno de los vehículos más potentes para la socialización adolescente y, por tanto, para construir y cultivar el sentido y el sentimiento de comunidad, dado que “entrar y salir de Internet, usar y transformar la Red en función de unos intereses, supone poner en práctica un proceso social: la constitución de auténticas comunidades de convivencia y relación virtuales, a la vez que sociales, culturales y territoriales” (Martín *et al.*, 2011:27).

La relevancia de este espacio virtual justifica el tiempo que se invierte en su gestión, cuya importancia cuantitativa y cualitativa lo hace cada vez más necesario para la construcción de una identidad compartida, de lazos de solidaridad, de amistad que otorgan al individuo un sentimiento de aceptación e integración, afirmación que se corrobora en los datos del in-

dents that indicated the options *nothing*, *1-15 minutes* and *15-30 minutes*, boys who used a greater percentage: 56% against 44% of girls. On the contrary, in 1099 answers situated on categories *1-2 hours*, *2-3 hours* and *more than three hours*, the percentage of the boys increases to 40.1% and the percentage of the girls to 59.5%. On the other hand, it is observed that the results are similar when they correspond to the category *30 to 60 minutes*, where of 595 teenagers the percentage of males and females is distributed in 50%. This data shows that the factor “gender” has a bearing on the use of the Internet network as a support for interacting in social networks, where girls dedicate more time to this activity. In this sense, the data confirms Gimeno’s opinion (2008:138), as he points out that computer and network use in general among males reflects other activities that go beyond the creation and promotion of the social links, such as playing, searching in the Internet and elaborating graphics.

Communication media (Rubio *et al.*, 2009) and particularly the Internet network have definitely become one of the more powerful vehicle for the teenager socialization and, therefore, to build and promote the community sense and feeling, since “getting on and getting out of the Internet, using and transforming the Network in line with some interests means to put in practice a social process: the constitution of authentic communities of coexistence and virtual, social, cultural and territorial links” (Martin *et al.*, 2011:27).

The relevance of this virtual space justifies the time used in its management, which quantitative and qualitative importance make it increasingly necessary for the construction of a shared identity and solidarity and friendship bonds, which gives the individual an acceptance and sense of integration, a declaration corroborated with the data of the increase of the Internet users,

crecimiento de usuarios de Internet, que en 2010 equivalía en España al 66,5% de la población total (Banco Mundial, 2011). Es por todo ello que situarse al margen de las redes virtuales puede considerarse un factor de exclusión, dado que, como indica Barrio (2005: 133) “las personas que no sepan funcionar en este contexto, en este entorno, quedan potencialmente excluidas y son fácilmente discriminadas”.

La capacidad de relacionarse, además de responder a intereses meramente individualistas, supone también el cultivo de valores compartidos, que favorezcan la convivencia, la participación social y el ejercicio de la ciudadanía, lo que implica asumir deberes y responsabilidades como garantes de los propios derechos. Construir comunidad exige interesarse por lo que sucede en el entorno próximo, y participar en las diversas dinámicas sociales orientadas a crear oportunidades para la práctica de la solidaridad colectiva y el ejercicio de la responsabilidad individual en función del bien común.

Consultados al respecto los adolescentes de ESO, y tomando como indicador su participación en actividades como el voluntariado o el asociacionismo, llama la atención que un alto porcentaje (81,4 %) no se preocupe y mucho menos considere como parte de sus actividades involucrarse en este tipo de tareas. Sólo el 17,2 % afirma invertir *algo* de su tiempo a participar en asociaciones y colaborar en tareas de voluntariado. Estos resultados subrayan la importancia de potenciar los tiempos y las experiencias que permitan la integración de las chicas y chicos con los diversos agentes de la comunidad, así como educarlos en una mejor planificación y utilización del tiempo personal sin escatimar el necesario para la constitución y consolidación de los grupos de referencia; sobre todo para mantener y reforzar los lazos familiares, cuya solidez redundaría en el desarrollo del sentido de la comunidad. Por otra parte, los diversos agentes comunitarios precisan reorientar sus esfuerzos en la promoción de

that in 2010 was equal to 66.5% of the total population in Spain (World Bank, 2011). That is why being out of the virtual networks can be considered an exclusion factor, since “people that do not know how to work in this context or environment remain potentially excluded and are easily discriminated”, according to Barrio (2005: 133).

In addition to responding to merely individualistic interests, interpersonal skills mean the promotion of shared values that favor coexistence, social participation and the exercise of the citizenship, which implies to assume duties and responsibilities as guarantees of the own right. Building a community requires interest in what is happening in the nearer environment and participating in the different social dynamics oriented to create opportunities for the practice of the collective solidarity and the exercise of individual responsibility in line with the common good.

ESO teenagers were asked about the aforementioned fact and considering their participation in activities such as the voluntary service or association as indicator, it is noteworthy that a high percentage of them (81.4%) are not concerned about and even do not consider these kinds of tasks as part of their activities. Only 17.2% of them declare they invest *a little* of their time in taking part in associations and collaborating in voluntary service tasks. These results underline the importance to promote times and experiences that allow the integration of girls and boys with the different community agents, as well as educate them with a better planning and use of personal time without sparing it for the constitution and consolidation of the reference groups; above all to maintain and increase family bonds, which strength has a bearing in the development of the community sense. On the other hand, the different community agents need to reorient the efforts in the promotion of initiatives

iniciativas que estimulen entre los y las adolescentes un mayor sentimiento de identidad, integración y responsabilidad dentro de sus comunidades de referencia.

5. Conclusiones

A lo largo del artículo se han ido desgranando las reflexiones que suscitan los resultados obtenidos en el proceso de investigación que aquí se presenta. Este apartado final recoge esquemáticamente aquellos aspectos que se consideran más relevantes y que constituyen nuevos núcleos de trabajo para continuar indagando alrededor de los vínculos entre los tiempos educativos, escolares y sociales. Son los que siguen:

- En España, la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria muestra una gran presión temporal en la jornada escolar diaria. Esta presión es consecuencia, fundamentalmente, de la descompensación entre el elevado número de horas anuales de clase y el bajo número de días lectivos, en comparación con las medias de la OCDE y de la Unión Europea. La saturación de la jornada cotidiana por el horario escolar y las demandas que de él se derivan, disminuye en gran medida las posibilidades que las y los adolescentes tienen para experimentar otros tiempos y espacios de socialización, imprescindibles en su construcción personal, grupal y comunitaria.
- El tiempo total de permanencia de una buena parte del alumnado de ESO en el centro es excesivo, conformando jornadas que se aproximan a las diez horas diarias. Estas macro-jornadas suman actividades de custodia, académicas, de refuerzo escolar y extraescolares. En todo caso, son superiores a las jornadas laborales de muchos adultos.
- La gestión del tiempo libre representa uno de los principales referentes en la ca-

that stimulate a greater identity, integration and responsibility feeling among teenagers with their reference communities.

5. Conclusions

The reflections that are generated from the results obtained in the investigation process of this work have been reeled off throughout the article. This last section summarizes those aspects that are considered more relevant and that constitute new nucleus of work to keep on investigating around the bonds among educational, school and social times. The aspects are the following:

- In Spain, the stage of the compulsory secondary education shows a great temporal pressure in the daily school day. This pressure is a fundamental consequence of the imbalance between the high number of annual hours of class and the low number of school days, in comparison with the average of the OECD and the European Union. Saturation of the daily school day due to the school schedule and its demands decreases in a great extent the possibilities that teenagers have to experience other socialization times and spaces, which are essential in their personal, group and community construction.
- The total continuance time of a great part of the ESO students in the center is excessive, reaching almost to 10 hours a day every school day. These enormous school days include custody, academic, school reinforcement and out-of-school activities. In any case, they are greater than the working days of the adults.
- Free time management represents one the main references in life quality of adolescence. However, the role that out-of-school activities play in the disposi-

lidad de vida durante la adolescencia. Sin embargo, el papel que desempeñan las actividades extraescolares en la disposición de este tiempo continúa fluctuando entre ofertas con contenidos de cierto sentido educativo y actividades meramente destinadas a facilitar la custodia de los menores, como medida para regular las incompatibilidades con otros tiempos familiares y sociales. No obstante, aunque la oferta es generalizada en los centros de secundaria, la participación del alumnado de ESO es muy escasa, con una asistencia inferior a una cuarta parte de las chicas y chicos matriculados. Sólo 4 de los 41 centros de la muestra ofrecen actividades relacionadas con la acción social comunitaria, perdiéndose una magnífica posibilidad de incidir, desde el tiempo libre, en la educación para la ciudadanía, la participación y la democracia, así como potenciar y afianzar el espíritu comunitario.

- La desdibujada importancia que los y las adolescentes de la muestra conceden a la convivencia familiar coincide con el escaso tiempo que afirman dedicar a este tipo de experiencia y que, además, no valoran negativamente. Es sin duda el resultado de adolescentes socializados en una presencia cotidiana fugaz del padre y/o la madre, en un marco relacional más de coexistencia bajo el mismo techo que de convivencia. El profesorado percibe que el alumnado de ESO dispone de poco tiempo para estar con la familia, pero tiende a exculpar al horario y calendario escolar como una de las posibles causas de este desajuste.
- En el análisis de la relación entre adolescencia, tiempo y comunidad, la relación con el grupo de iguales se transforma en una estrategia potencial para consolidar el sentido comunitario. La percepción del alumnado refleja un déficit de tiempo para este fin, mientras que el profesorado percibe lo contrario. En el contexto actual, Internet apa-

tion of this time continues fluctuating among offers with educational content and activities that are merely designed to facilitate the custody of the minors, as a mean to regulate the incompatibilities with other family and social times. Nevertheless, although there is a widespread offer in the secondary education centers, the participation of the ESO students is scarce, with an attendance lower than a quarter of the registered girls and boys. Only 4 out of 41 centers of the sample offer activities related to community social action, wasting an incredible possibility to have a bearing on the education for the citizenship, participation and democracy, as well as to boost and consolidate the community spirit.

- The vague importance that teenagers of the sample give to family coexistence coincide with the little time that they declare to spend on this experiences and, in addition, they do not value in a negative way. It is without doubt the result of socialized teenagers with a fleeting daily presence of their fathers and/or mothers, in a relational framework of passive coexistence under the same roof rather than close coexistence. Teachers perceive that the ESO students have at their disposal little time for being with their family, but they tend to exonerate the school schedule and calendar as one of the possible causes for this imbalance.

- On the analysis of the link between adolescence, time and community, the relationship among equals is transformed in a potential strategy to consolidate the community feeling. The perception of the students reflects a deficit of time for this aim, while the teachers perceive just the opposite. In the current context, the Internet appears as a great facilitator of the inter-

rece como un gran facilitador de las relaciones interpersonales que ocupan una gran parte del tiempo libre adolescente.

Los resultados obtenidos refuerzan la necesidad de adoptar una perspectiva de análisis global de los tiempos que enmarcan la vida de las y los adolescentes como premisa para impulsar y orientar en el necesario debate político y social sobre la gestión y el uso del tiempo por parte de este colectivo. Un debate que permita redimensionar la cantidad y calidad de los tiempos escolares (externos e internos), que ayude a reforzar los lazos familiares y sociales, y que incremente las oportunidades de desarrollar el sentido de identidad, de integración y de responsabilidad comunitaria. Un debate inaplazable que, en definitiva, permita desplazar el foco de atención de los intereses adultos –de docentes, padres y madres, gestores educativos- a las necesidades de las chicas y los chicos.

Referencias Bibliográficas/References

Banco Mundial (2011). Usuarios de Internet. Recuperado de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER>.

Barrio, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 129-156.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Braga, G. et al. (2007). *Situación de la infancia y la adolescencia en Asturias*. Oviedo: Principado de Asturias.

Caride, J.A. (Dir.) (2003). *A Xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de Educación Infantil, primaria e públicos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs, *Dossier d'actualité*, 60, février 2011, Institut français de l'Éducation.

Gil, E. (2002). Emancipación tardía y estrategia familiar (el caso de los hijos que ni se casan ni se van de casa). *Estudios de juventud*, 58, 2-9.

personal relationship, which occupies great part of the free time of the teenagers.

Results obtained reinforce the need of adopting a global analysis perspective of the times that form the life of the teenagers as a premise for boosting and guiding them in the necessary political and social debate on the time management and use by this collective. A debate that allows us to resize the quantity and quality of school times (both external and internal), which help to strengthen family and social bonds and which increase opportunities to develop the feeling of identity, integration and community responsibility. A debate that cannot be postponed and that definitely allows us to move the focus of attention from the adult interests (teachers, fathers and mothers, educational agents) to the needs of girls and boys.

Instituto Nacional de Estadística (2004). *Cifras INE. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*. 6/2004. <http://www.ine.es/revistas/cifraine/o604.pdf>.

Instituto Nacional de Estadística (2011). *Sección prensa*. Recuperado de: http://www.ine.es/prensa/censos_prensa.htm.

Marramao, G. (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.

Martín, A. V.; Muñoz, J. M.; García, A. y Cruz, M. C. (2011). Notas para una interpretación educativa del espacio-tiempo social en la Red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 13-30.

Ministerio de Educación (2010). Sistema estatal de indicadores de la educación. Recuperado de: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/evaluacion/sistema-indicadores/Edicion-2010.html>.

Ministerio de Educación (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Recuperado de: <http://www.educacion>.

gob.es/ievaluacion/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/OCDE.html#Panorama_2011_1.

Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Col Estudios Sociales, 19. Barcelona: Fundación La Caixa.

Morán, C. (2005). A xornada escolar na vida cotiá da infancia. Análise da incidencia das modalidades de sesión “partida-única” nos procesos de socialización infantil en Galicia. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. (Tesis doctoral)

Morán, M.C. y Caride, J.A. (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 64-69.

Morán, M.C. y Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educació Social, Revista d'intervenció Socioeducativa*, 47 enero-abril, 84-94.

Ramos, R. (2007). Metáforas sociales del tiempo en España: una investigación empírica. C. Prieto, (Ed.) *Trabajo, género y tiempo social*. Madrid: Editorial Complutense S.A. 173-204.

Rheingold, H. (1999). Comunidades virtuales. En Hesselbein, F. et al (Comps.) *La comunidad del futuro*. Barcelona: Granica. 147-155.

Royo, J. (2008). *Los rebeldes del bienestar. Claves para la comunicación con los nuevos adolescentes*. Barcelona: Alba editorial.

Rubio, A. et al. (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*. Madrid: INJUVE.

Sánchez, A. (2004). La acción comunitaria en el nuevo siglo: comunidad, poder, ética y valores. A. Sánchez, A. Zambrano, M. Palacín, *Psicología comunitaria europea: comunidad, poder, ética y valores*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona. 475-488.

Sánchez, E. (2011). *Conciliar per educar*. (Col. Informes Breus, 34). Barcelona: Fundación Jaume Bofill.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya da la cultura escolar*. Madrid: Morata.

UNICEF (2007). *Pobreza infantil en perspectiva. Un panorama del bienestar infantil en los países ricos. Un amplio análisis de la vida y el bienestar de niños, niñas y adolescentes en las naciones económicamente avanzadas*. Florencia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_spa.pdf.

Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/6. OEI. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1733Recio.pdf>.

Vidal, L. (2003). Educación para la participación y actividades extraescolares. *III Congreso estatal del educador social y XV Congreso mundial de la AIE/JI*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivos/iicongreso/05.pdf>.

Notas

¹ Las profesoras M^a Carmen Morán de Castro, Lucía Iglesias da Cunha y el profesor Germán Vargas Callejas pertenecen al Dpto. de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Javier Franciso Rouco Ferreiro es profesor del Dpto. de Pedagogía e Didáctica de la Universidad de A Coruña. El texto que se presenta toma como referencia el proyecto de investigación “Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”, financiado con fondos FEDER de la Unión Europea, a través de convocatoria pública del Ministerio de Ciencia e Innovación de España

Notes

¹ Professors M^a Carmen Morán de Castro, Lucía Iglesias da Cunha and Germán Vargas Callejas belong to the Theory of Education, History of the Education and Social Pedagogy Department of the University of Santiago de Compostela. Javier F. Rouco Ferreiro is a professor of the Pedagogy and Didactics Department of the University of A Coruña.

The group SEPA is part of the RINEF-CISOC Investigation Groups Network (Investigation in Citizen Education and Training and the Knowledge Society Network), financed by the European Regional Development Fund (ERDF) through the *Secretaría Xeral de Universidades* (General Secretary's Office of the

(Plan Nacional de I+D+i 2008-2011), siendo su IP el profesor José Antonio Caride.

El grupo SEPA forma parte de la *Red de Grupos de Investigación RINEF-CISOC (Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento)*, financiada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), a través de la Secretaría Xeral de Universidades de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, en el marco de la Convocatoria de Ayudas para la consolidación y la estructuración de Unidades de Investigación Competitivas del Sistema Universitario de Galicia, correspondiente al año 2011 (DOG nº 258, del 19 de agosto de 2011).

² En algunos colegios de Inglaterra se ha experimentado desde 2003 la organización del año escolar en seis periodos temporales (sustituyendo a la organización clásica en tres periodos). La competencia es de las Autoridades locales por lo que no requiere de una regulación ministerial que afecte a todo el Reino Unido.

³ Los datos del informe se refieren al año 2009.

⁴ Según el Censo de 2001, los hogares españoles están compuestos por menos miembros que en la década anterior. Así, el tamaño medio de un hogar español es de 2,9 personas en 2001, mientras que en 1991 era de 3,2 personas. Además, el porcentaje de hogares formados por 6 miembros o más ha descendido del 8% a un 4,1% en este mismo periodo censal (1991-2001). Por último, los tipos de hogares más frecuentes son los compuestos por dos personas (25,2%) y cuatro (21,5%).

⁵ Dato correspondiente al total de hogares censados en 2001 (INE, 2004).

⁶ El estudio de UNICEF (2007) sobre el bienestar infantil en los países de la OCDE sitúa a España en el segundo puesto de "bienestar subjetivo", medido a través de una *escala de satisfacción vital*, siendo el Reino Unido el último de la lista (puesto 21). Así, hay aspectos en los que España está por encima de la media (salud y seguridad) y otros en los que está por debajo como *bienestar material* (pobreza de ingresos, familias sin empleo, escasez de libros u otros recursos educativos) y *bienestar educativo* (rendimiento escolar, años de permanencia en el sistema educativo, transición al empleo) en la comparativa con la veintena de países más ricos del planeta.

Universities) of the *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia* (Ministry of Education and University Organization of the Xunta de Galicia), within the framework of the Announcement of Grants for achieving the consolidation and structuring of the competitive investigation units of the *Sistema Universitario de Galicia* (University System of Galicia), for the year 2011 (DOG nº 258, August 19th 2011).

² Since 2003, in some schools of England there have been experiments into the organisation of the school year in six temporal periods (substituting the classical organization in three periods). Local authorities have the competence, so that a ministerial regulation that affects the whole United Kingdom is not needed.

³ Data of the report refer to the year 2009.

⁴ According to the census from 2001, the Spanish households are made up of fewer members than in the previous decade. Thus, the average size of a Spanish household is 2.9 people in 2001, while it was 3.2 people in 1991. Moreover, the percentage of households made up of 6 or more members has decreased from 8% to 4.1% in this same census period (1991-2001). Finally, the types or household more frequent are made up of two (25.2%) or four people (21.5%).

⁵ Figure for the total of the households registered in the census in 2001 (INE, 2004).

⁶ The UNICEF study (2007) on children's welfare in the OECD countries stands Spain in the second place of "subjective welfare", measured through a *vital satisfaction scale*, in which the United Kingdom is the last one of the list (21st place). Thus, there are aspects in which Spain is higher than the average (health and security) and other are lower than the average as *material welfare* (income poverty, jobless families, books or other educational resources scarcity) and *educational welfare* (school performance, continuance years in the educational system, transition to employment) in comparison with the 20 richest countries of the world.

⁷ Significant differences among the public and private centers ($\chi^2=20.5$; $p=0.05$).

⁸ A survey on the relationship among parents-children carried out by the Autonomous University of Madrid reveals that the gender differences are lower regarding the so-called *own tasks*

7 Diferencias significativas entre los centros públicos y los privados ($\chi^2 = 20,5$; $p = 0,05$).

8 Una encuesta sobre las relaciones padres-hijos realizada por la Universidad Autónoma de Madrid revela que las diferencias de género son menores en las tareas denominadas *propias* (hacer la cama, recoger la habitación o la ropa de uno mismo), mientras que, en las *tareas comunes* (limpieza de la casa, poner o quitar la mesa, hacer compras menores), la implicación de las hijas es mayor y tiende a aumentar con la edad (Meil, 2006: 58).

9 ($\chi^2 = 13,849$; $p = 0,05$).

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES /

AUTORS' ADDRESSES: M^a Carmen Morán, Lucía Iglesias, Germán Vargas, Javier Francisco Rouco
Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación – campus vida. 15782 – Universidad de Santiago de Compostela (A Coruña) Spain.

Correo electrónico/e-mail: carmen.moran@usc.es

Fecha de recepción del artículo/

received date: 6.III.2012

Fecha de revisión del artículo/

reviewed date: 10.IV.2012

Fecha de aceptación final/

accepted date: 18.IV.2012

(making the bed, tidying up the bedroom or clothes), while the daughter implication in the *common tasks* (cleaning the house, laying the table, doing some shopping) is higher and tends to increase with age (Meil, 2006:58).

9 ($\chi^2=13.849$; $p=0.05$).

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO/

HOW TO CITE THE ARTICLE:

Moran, M.C., Iglesias, L., Vargas, G. y Rouco, J.F. (2012). Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 61-101.

Moran, M.C., Iglesias, L., Vargas G. & Rouco, J.F. (2012). Uses and images of the time in the Spanish compulsory secondary education (ESO) students: between the school, the family and the community. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 61-101.