

GABALDÓN ESTEVAN, D. (2025). «Desincronización en la organización del tiempo escolar: una forma latente de violencia estructural hacia la infancia y la juventud», en GAITÁN MUÑOZ, L., RODRÍGUEZ PASCUAL, I., GABALDÓN ESTEVAN, D., MARCO AROCAS, E., y DEL MORAL ESPÍN, L. (eds.) (2025).

*Nuevos caminos para la Sociología de la Infancia: del debate conceptual a los hallazgos empíricos* (pp. 53-65)

Madrid: Editorial Marcial Pons;

Federación Española de Sociología

ISBN: 978-84-1381-979-2

<https://doi.org/10.37417/nuevos-caminos-sociologia-de-la-infancia/05>

## CAPÍTULO 3

# DESINCRONIZACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR: UNA FORMA LATENTE DE VIOLENCIA ESTRUCTURAL HACIA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

Daniel GABALDÓN ESTEVAN\*

Tradicionalmente, la violencia en el ámbito escolar se ha centrado en sus formas interpersonales que son las más visibles, como la que se da entre el alumnado y la que se da entre profesorado y alumnado (Foucault, 1979). También algunos centros educativos con características muy específicas, como los internados y los denominados «reformatorios», fueron calificados de instituciones totales y equiparados a otros centros como cárceles y hospitales psiquiátricos y la violencia interpersonal en ella ha sido ya objeto de estudio (Goffman, 1968).

No obstante, la relación entre la violencia estructural y la organización del tiempo en el sistema escolar han recibido poca atención hasta la fecha. En los últimos años, sin embargo, las ciencias de la vida y de la salud han ido aportando cada vez más evidencias sobre la influencia de la organización del tiempo en la vida de los individuos, brindándonos a los científicos sociales una oportunidad para cubrir este vacío. Así, con los desarrollos recientes de la cronobiología y las diferentes corrientes dentro de la cronomedicina (sueño, nutrición, etc.) somos cada vez más conscientes de las consecuencias de los estilos de vida desincronizados sobre la salud, el rendimiento académico y la calidad de vida de las personas. De hecho, los estudios sobre rendimiento subrayan la relevancia de una buena

---

\* Este trabajo es resultado del proyecto GV/2019/002 el Tiempo en la Infancia: un Mapeo de España [TIME] y del proyecto PID2021-126846NA-I00/AE/10.13039/501100011033 y CIACO/2023/120 (Des)ajuste de cronotipo del alumnado y la organización del tiempo escolar: sus efectos en la salud, el aprendizaje, el uso del tiempo y la satisfacción (Kairós).

Versiones previas de este trabajo fueron presentadas en el IV ISA Forum of Sociology (Porto Alegre, 23-28 de febrero de 2021), en la IX Conference on Childhood Studies: Childhood and Time (Tampere, 10-12 de mayo de 2021) y en el II Encuentro Nacional Sociología Infancia de la FES (Madrid, 15 de febrero de 2023) agradezco a las y los colegas participantes su acogida y ánimo para desarrollar esta reflexión. La versión completa ha sido escrita en la Universidad de Tallinn (Estonia) durante la estancia RC21-019-Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia —financiado por la Unión Europea— NextGenerationEU.

alimentación y el descanso suficiente para un rendimiento escolar óptimo y la necesidad de adaptar las clases a los ciclos circadianos de los alumnos.

Cuando el tiempo escolar no está debidamente sincronizado con las necesidades y características (cronotipo) de los alumnos debe ser considerado violencia estructural y una fuente desigualdad hasta ahora ignorada. Para explorar esta novedosa asociación, en este trabajo se revisa y amplía el concepto de «institución total»<sup>1</sup> (Goffman, 1968) para incluir a los centros educativos ordinarios en tanto que su organización determina en buena medida muchas facetas de la vida del alumnado (descanso, alimentación, aprendizaje, socialización). Además, se rescatan las nociones de «violencia estructural» de Galtung (1969) y la del «derecho al propio tiempo» de Mückenberger (2011) y se aplican al estudio de cómo una organización del tiempo escolar desincronizada puede ser entendida como una forma de violencia estructural donde se perjudica al alumnado al impedirle satisfacer adecuadamente sus necesidades básicas de salud y aprendizaje, afectando negativamente tanto a su bienestar y calidad de vida como a su rendimiento académico.

## 1. LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO INSTITUCIONES (SEMI)TOTALES

Según el propio Ervin Goffman (1968) la denominación de institución total la hizo en primer lugar Amitai Etzioni (1957) en su descripción de las instituciones educativas cerradas<sup>2</sup> o internados y de sus características «totales». Siguiendo la explicación del propio Etzioni, mientras que en las empresas ordinarias empleadores y empleados comparten solo las horas de trabajo, en las organizaciones cerradas la convivencia se extiende de manera casi ininterrumpida y casi sin segregación (Etzioni, 1957: 115). De igual manera, en la mayoría de las empresas el contacto con los clientes se realiza por una pequeña parte de la plantilla, en periodos de tiempo limitados, mientras que en las instituciones educativas el contacto se prolonga durante toda la jornada y el alumnado tiene un estatus diferente al de clientes, ya que, aunque sea el alumnado el beneficiario del servicio, realmente son sus progenitores o familiares quienes adoptan el rol de clientes (Etzioni, 1957: 116). Además:

Debido a su amplia responsabilidad hacia sus alumnos, una institución «cerrada» no puede adherirse estrictamente a un sistema de horarios de trabajo. Esta responsabilidad y la necesidad de cuidar de los alumnos es de gran alcance y se asemeja a la de los padres en relación con sus hijos [...] el deber de la escuela lo abarca todo (Etzioni, 1957: 116).

Si bien es cierto que Etzioni describe las características organizacionales que son más relevantes, en su opinión, de los internados escolares, llama la atención que cuando los compara con otras organizaciones lo hace con empresas o comercios y no con escuelas ordinarias, con las que comparten muchas características.

En la misma línea, Ervin Goffman, en su ensayo «Sobre las características de las instituciones totales», parte de esta concepción de instituciones totales como aquellas en las que se recluye a alumnado, enfermos, soldados, marinos mercantes, reclusos, etc., separados del mundo exterior. Según Goffman las características principales de las instituciones totales serían cuatro: 1) todos los aspectos de la vida tienen lugar en el mismo emplazamiento y bajo la misma autoridad; 2) todas las fases de la rutina diaria se hace en compañía

---

<sup>1</sup> Todas las traducciones son del autor.

<sup>2</sup> «Closed» *Educational Institutions* en el original.

inmediata de muchos otros individuos, y todos ellos son tratados de la misma manera y se les requiere hacer la misma cosa juntos; 3) todas las fases son programadas minuciosamente e impuestas desde arriba, y 4) el plan está supuestamente diseñando para cumplir el objetivo oficial de la institución (Goffman, 1968: 17). Podemos convenir, por tanto, que las escuelas ordinarias cumplen todos los requisitos, aunque algunos los cumplirían de manera parcial, en el sentido de que se dan solo durante la permanencia del alumnado en el centro escolar. En cualquier caso, y como señala el propio Goffman, la clave de la institución total es la gestión de muchas necesidades humanas por parte de la organización burocrática de bloques enteros de personas (1968: 18).

Goffman indica, además, que una institución total puede ser definida como un lugar en el que las personas residen y trabajan junto a un número elevado de iguales que han sido desconectados del resto de la sociedad por un periodo significativo de tiempo (Goffman, 1968: 11). Y pone el énfasis en el contraste entre la cultura exterior o previa del institucionalizado y a la que se enfrenta en la institución, de tal manera que, para él, quienes se crían desde el nacimiento en orfanatos estarían excluidos de su estudio por no tener una socialización previa con la que se produciría esa ruptura.

Sería posible aceptar, al menos en parte, que en las escuelas ordinarias se producen también ambos fenómenos, por un lado, el alumnado estudia, realiza actividades y tareas, almuerza, come y quizá haga siesta y meriende junto a un número elevado de iguales que son desconectados del resto de la sociedad por un periodo significativo de tiempo, aunque lo sea de manera intermitente y recurrente. Por otro lado, ha sido de sobra reconocido el contraste entre la cultura exterior familiar previa del alumnado y a la que se enfrenta en la institución escolar, baste citar el trabajo de Dreeben (1967) a este respecto en el que explica cómo es en el ámbito de la estructura escolar dónde se aprenden las normas que son consustanciales a la vida pública y ocupacional en las sociedades industriales. Para Goffman, el contraste entre la cultura del hogar y la de la institución, y los cambios que esta fuerza en la concepción de sí mismos, son características del proceso de mortificación al que las instituciones totales someten a sus internos.

Como ya hemos avanzado, Etzioni evita comparar los internados escolares con otros centros escolares ordinarios o abiertos. Pero Goffman sí establece que una escuela ordinaria podría caracterizarse como: 1) un establecimiento social en el que regularmente se lleva a cabo una actividad de un tipo particular; 2) que es indiferente a quién pueda entrar; 3) que tiene miembros relativamente fijos que brindan un servicio (educación), y 4) con una tasa relativamente baja de cambio del conjunto de participantes. También indica que algunas de las características de las instituciones totales pueden aplicar también a establecimientos educativos ordinarios (Goffman, 1968: 17), en concreto tendrían en común las «barreras a la interacción social con el mundo exterior», las «puertas cerradas» y las «tapias elevadas» (Goffman, 1968: 11).

Del trabajo de ambos autores se deduce que las características principales de las instituciones abiertas (o no totales) serían que: 1) no se da una inmersión a tiempo completo, ya que se rigen por un horario fuera del cual la autoridad de la organización se desvanece, y 2) que la participación en tales organizaciones es voluntaria. No parece razonable asumir que ninguna de estas características se pueda aplicar a las escuelas ordinarias, más bien se diría que es más correcto denominarlas instituciones semitotales, ya que están más próximas a las instituciones totales que a las abiertas en tanto que la inmersión si bien no es completa, como en las instituciones totales, se asemeja mucho. Esto es así por-

que: *a*) la organización escolar trasciende a lo que acontece en el centro y a los horarios escolares y proyecta su influencia en las rutinas diarias (duración y horarios de descanso, alimentación, deberes, clases de refuerzo, tiempo libre disponible), y *b*) por la propia concepción del tiempo durante la infancia en la cual, aunque la inmersión no lo sea a tiempo completo, sí es una inmersión total durante las horas lectivas. En este sentido la percepción del tiempo y el control de este por parte del alumnado se consigue tras un proceso madurativo lento, es inexistente en la etapa de infantil y solo se alcanza operativamente bien entrada la primaria, lo que hace que la inmersión en la institución escolar sea total durante su permanencia en el mismo. Por otra parte, *c*) la participación de niñas, niños y jóvenes en la educación obligatoria (Primaria y ESO) no es voluntaria, tampoco lo es en la previa, la etapa infantil, ni, en muchos casos, en buena parte de la postobligatoria, donde la familia tiene todavía mucha influencia y ejerce una presión considerable sobre sus vástagos.

Merece la pena indicar que otros aspectos característicos de las instituciones totales son también de aplicación a los centros escolares ordinarios:

- Hay un componente de vigilancia por parte del personal de la institución que trasciende la mera guía o la inspección periódica.
- Las infracciones individuales de la norma destacan frente a la conformidad visible y constantemente examinada de los demás.
- El alumnado forma filas y tiene contacto restringido con el mundo exterior.
- El alumnado es excluido de conocer la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan, lo que además distancia al personal del alumnado y refuerza su control.
- Las instalaciones y el nombre de la institución llegan a ser identificados tanto por el personal como por el alumnado como pertenecientes de alguna manera al primero, de modo que cuando cualquiera de los grupos se refiere a las opiniones o intereses de «la institución» por implicación, se están refiriendo a las opiniones y preocupaciones del personal.

Por último, cabe resaltar que Goffman, en su ensayo, presta una especial atención al proceso de mortificación al que los internos son sometidos por la institución en el que a menudo incluye la degradación, la humillación, y la profanación de una/o misma/o. Su ensayo contiene pasajes ilustrativos que nos acercan a este fenómeno de violencia institucional, sirva de muestra el descrito por George Orwell:

Por ejemplo, estaban los cuencos de peltre en los que comíamos las gachas. Tenían bordes sobresalientes y debajo de ellos había acumulaciones de gachas agrias, que se podían desmenuzar en tiras. Las gachas en sí también contenían más grumos, pelos y cosas negras inexplicables de lo que uno hubiera creído posible, a menos que alguien los hubiera puesto allí a propósito. Nunca era seguro empezar con esa papilla sin investigarla primero. Y estaba el agua viscosa de la bañera (tenía cuatro o cinco metros de largo, se suponía que toda la escuela debía entrar en ella todas las mañanas, y dudo que el agua se cambiara con frecuencia) y las toallas siempre húmedas con su olor a queso [...]. Y el olor a sudor del vestuario con sus lavabos grasientos y, a su lado, la hilera de lavabos sucios y destartados, que no tenían cierres de ningún tipo en las puertas, de modo que cuando uno estaba sentado allí, seguro que alguien se acercaba. No es fácil para mí pensar en mis días escolares sin que me parezca respirar un olor a algo frío y maloliente: una especie de combinación de medias sudorosas, toallas sucias, olores fecales que flotan en los pasillos, tenedores con restos de comidas anteriores entre las púas, estofado de cuello de cordero y los portazos de los lavabos y los ecos de los orinales de los dormitorios (citado en Goffman, 1968: 34).

Este tipo de violencia institucional, muy característica de los internados de no hace tanto y de no tan lejos (Armengou y Belis, 2016), ha estado presente también en las instituciones escolares semitotales. Baste aquí citar los trabajos de Foucault (1979) y Ariès (1987) quienes caracterizaron con precisión los procesos de vigilancia y castigo que se instauraron en los centros educativos para encauzar al alumnado en la dirección deseada.

Afortunadamente nuestras sociedades son cada vez más sensibles a la violencia institucional y se le va poniendo coto a sus prácticas, como manifiesta la legislación al respecto. De importancia internacional es la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España en 1990, y en nuestro país la reciente Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Una forma más abstracta o sutil de violencia es la violencia estructural en la que profundizamos en la siguiente sección.

## 2. VIOLENCIA ESTRUCTURAL

Siguiendo a Galtung «la violencia está presente cuando los seres humanos están siendo influidos de modo que sus realizaciones somáticas y mentales reales estén por debajo de sus realizaciones potenciales» (1969: 168). Como indica Galtung, uno de los atributos de esta definición es el énfasis en la distancia entre lo real (lo que acontece) y lo potencial (lo que sería de no ser porque se impide), y cuando lo real no coincide con el potencial «la violencia está presente» (Galtung, 1969: 169). A pesar de que es más sencillo coincidir en torno a cuáles son las realizaciones somáticas potenciales que en torno a las mentales, Galtung indica que debemos fijarnos en si existe consenso en cuanto a su realización y pone este ilustrativo ejemplo:

La alfabetización goza de gran prestigio en casi todas partes, mientras que el valor de ser cristiano es muy controvertido. Por tanto, hablaríamos de violencia si el nivel de alfabetización es menor de lo que podría haber sido, no si el nivel de cristianismo es menor de lo que podría haber sido (Galtung, 1969: 169).

Partiendo de esta definición de violencia, Galtung se adentra en la descripción de las tipologías de la violencia, porque no todas cuentan con un «sujeto» un «objeto» y una «acción». La primera distinción que realiza es entre violencia física (que incluye también la que reduce las capacidades somáticas o biológicas) y la violencia psicológica. La segunda distingue entre el enfoque negativo (castigo o refuerzo negativo) y positivo (premio o refuerzo positivo) de la influencia. La tercera lo hace sobre si hay o no un objeto herido por la violencia para concluir que sí es violencia, aunque no haya un damnificado directo, ya que de cualquier modo se da «la amenaza de violencia física y la amenaza indirecta de violencia mental que incluso puede caracterizarse como algún tipo de violencia psicológica ya que limita la acción humana» (Galtung, 1969: 170) como lo es también la destrucción de pertenencias. La cuarta, y más relevante distinción, es si hay o no un sujeto que actúa generando la acción violenta:

Nos referiremos al tipo de violencia donde existe un actor que comete la violencia como personal o directa, y a la violencia donde no existe dicho actor como estructural o indirecta [...]. Así, cuando un marido golpea a su mujer hay un claro caso de violencia personal, pero cuando un millón de maridos mantienen en la ignorancia a un millón de esposas hay violencia

estructural. En consecuencia, en una sociedad donde la esperanza de vida es dos veces mayor en las clases altas que en las bajas, la violencia se ejerce incluso si no hay actores concretos a los que se pueda señalar para atacar directamente a otros, como cuando una persona mata a otra (Galtung, 1969: 170-171).

La quinta distinción es entre violencia intencional o no intencional, interesando ambas ya que un sistema solo preocupado por la primera dejará muchas violencias estructurales intactas. La sexta es la relativa a la violencia manifiesta o visible frente a la latente o invisible, más difícil de identificar.

En cualquier caso, la frontera entre la violencia personal física y psicológica no está muy clara, ya que es posible influir en lo físico mediante técnicas psicológicas, y viceversa, las limitaciones físicas ciertamente tienen implicaciones mentales.

En definitiva, cuando hablamos de violencia estructural nos encontramos con que:

- Se puede persuadir al objeto de la violencia estructural para que no la perciba en absoluto.
- Es un tipo de violencia silenciosa y estática.
- En sociedades estables es casi imperceptible, un elemento tan natural «como el aire que respiramos».
- En sociedades cambiantes se percibe como una «enorme roca en un arroyo» que genera remolinos a su alrededor.

Indica Galtung que, si aceptamos que la fórmula general detrás de la violencia estructural es la desigualdad, sobre todo en la distribución del poder, entonces es medible a través de la sociología<sup>3</sup> que deviene indispensable para la comprensión de la violencia estructural. Se necesitan además algunos conceptos fundamentales como actor, sistema, estructura, rango y nivel. En una estructura dada, un actor puede tener un rango alto en un sistema, bajo en el siguiente y luego alto en el tercero; o los actores pueden tener rangos consistentemente altos o bajos. Los seis factores que sirven para mantener distribuciones desigualitarias y, en consecuencia, pueden verse como mecanismos de violencia estructural son:

1. Orden de clasificación lineal: la clasificación es completa y no deja dudas sobre quién ocupa el puesto más alto en cualquier par de actores.
2. Patrón de interacción acíclico: todos los actores están conectados, pero solo de una manera —solo hay un camino de interacción «correcto»—.
3. Correlación entre rango y centralidad: cuanto mayor es el rango del actor en el sistema, más central es su posición en la red de interacción.
4. Congruencia entre los sistemas: las redes de interacción son estructuralmente similares.
5. Concordancia entre los rangos: si un actor ocupa un lugar alto en un sistema, entonces también tiende a estar alto en otro sistema en el que participa.
6. Acoplamiento de rangos altos entre niveles, de modo que los actores del nivel  $n-1$  estén representados en el nivel  $n$  al actor de mayor rango en el nivel  $n-1$ .

En definitiva, el análisis de la violencia estructural nos sirve para entender por qué debemos de hablar de violencia cuando nos referimos a un sistema de organización horaria que no se ajusta a los ritmos y a las necesidades del alumnado provocando que sus niveles

<sup>3</sup> Galtung habla de ciencia de la estructura social y de la estratificación.

de salud y desarrollo no sean óptimos. Supone, así, un marco idóneo para entender el porqué de la desincronización y las consecuencias que esta tiene sobre la salud y el desarrollo de la infancia y la juventud como una violencia más del conjunto de las que padecen las niñas, niños y adolescentes. Pero antes de avanzar en esta línea, veamos una última aportación relevante para nuestro tema: el derecho al propio tiempo.

### 3. EL DERECHO AL PROPIO TIEMPO

Como bien apunta Marramao (2008) el concepto griego *kairós* hace referencia al tiempo oportuno, el «punto justo» para una herida fatal en Homero o el momento adecuado de Pitaco. En definitiva, la potencia y la eficacia combinados con los criterios de armonía y mesura para redundar en el instante crítico, resolvente y fecundo. Tal es la visión helenística del tiempo oportuno que está en la raíz del *kairos*. Según Marramao, estamos ante un caso de traducción-traición cuando se busca asociar el griego *kairos* al latín *tempus* lo que conduce erróneamente al *caducitas, tempus edax rerum* o al *irreparabile fugit* de Virgilio que impregna la aceleración de la vida actual en muchas sociedades de nuestro entorno. Frente a un *chronos* cuantitativo y homogéneo, el *kairos* «indica los lugares, las partes vitales de un organismo en forma entre cuyos componentes reinan el equilibrio y la armonía» (Marramao, 2008: 131) y, por tanto, la mezcla oportuna. Y es esta visión del tiempo *Kairós* la que debería impregnar la conducta humana y en particular la de niñas, niños y adolescentes a quienes se les debe brindar las condiciones en las que puedan desarrollarse con la mezcla oportuna de condiciones.

De hecho, en las últimas décadas ha ido cristalizando una preocupación a nivel social y académico en torno al tiempo, en particular al desigual reparto del tiempo, pero también en relación con el derecho al propio tiempo en el sentido de tener tiempo para hacer aquellas cosas que consideramos necesarias cuando nos es conveniente hacerlas. Cada vez más «el cuándo» está importando tanto o más que «el cuánto» de manera que se ha llegado a afirmar que «el derecho al propio tiempo es un derecho humano» (Mückenberger, 2011: 93). Promover esta idea de darle a las personas la capacidad de decidir sobre su propio tiempo, o democratizar el tiempo, en palabras de Ulrich Mückenberger, supone superar las viejas estructuras impuestas:

Hasta ahora, sin embargo, no ha sido el razonamiento público lo que ha dado forma al tiempo, sino más bien las acciones y decisiones unilaterales de los actores que imponen sus estructuras de tiempo a otros: las iglesias que hicieron sonar las campanas de oración (regulando así los tiempos sociales); las fábricas que tocaban la campana de manera imponente (regulando así los tiempos sociales); el estado que «normalizó» el tiempo del reloj (y, por tanto, los tiempos sociales) (Mückenberger, 2011: 69).

Una distinción interesante que plantea Mückenberger es la existente entre tiempo concreto, esto es, el que dedicamos a hacer cosas concretas como leer, comer o dormir, y el tiempo abstracto, que se refiere al tiempo del que disponemos en primer lugar. De manera que: 1) no hay tiempo concreto sin tiempo abstracto: una persona que no tiene tiempo es incapaz de comportarse de tal o cual manera dentro del tiempo, y 2) sin autodeterminación sobre el tiempo abstracto, tampoco hay tiempo concreto: una persona que tiene tiempo, pero no puede utilizarlo de forma autodeterminada, está tan limitada en su uso concreto del tiempo como una persona que no tiene tiempo. De manera que «una política dedicada al tiempo abstracto puede ofrecer amplios criterios de justicia social al articular no solo la

«posesión de» sino también el «poder utilizar libremente» el tiempo concreto» (Mückenberger, 2011: 72).

Mückenberger desarrolla la idea de la riqueza de tiempo en analogía a la riqueza monetaria, pero con sus particularidades:

La riqueza en tiempo no puede considerarse simplemente análoga a la riqueza monetaria. La riqueza en tiempo —como tiempo mismo— está determinada no solo cuantitativa sino también cualitativamente, y activa no solo un bien individual sino también un bien colectivo. El manejo del tiempo y de la riqueza temporal —y, por tanto, el uso del tiempo concreto— permanece abierto a diferentes conceptos de una vida mejor en la vida cotidiana de las personas (Mückenberger, 2011: 85).

Mückenberger se hace eco de la definición de François Ost en *Le temps du droit* en la que plantea que con el derecho al tiempo «entendemos el derecho al propio tiempo, el derecho al propio ritmo, condición previa para un mínimo de concordancia de los tiempos de cada persona» (Ost, 1999, citado en Mückenberger, 2011: 90). Así, «los individuos y los grupos deben tener el derecho subjetivo a que se tomen en serio sus necesidades de tiempo, incluso frente a un desequilibrio de poder, y a ser objeto de medidas de coordinación» (Mückenberger, 2011: 92). Las personas tienen derecho a su propio tiempo y

a disponer de forma independiente de las condiciones temporales que configuran su vida cotidiana, ya sea individual o colectivamente, y a equilibrar la vida personal, la vida familiar, las relaciones entre sexos y generaciones, el trabajo y la vida pública de acuerdo con su sentido personal de significado. [...] Las regulaciones sociales y estatales deben impedir eficazmente que actores privados o públicos priven ilegítimamente a las personas de su tiempo personal. [...] el derecho al propio tiempo es incompatible con la tendencia de continua aceleración y fragmentación de la vida cotidiana que caracteriza a nuestra economía y sociedad. Más bien, este derecho implica la libertad de frenar y acelerar, de elegir tensión o relajación, de moverse o descansar, de estar solo o junto con otros (Mückenberger, 2011: 94).

Ahondando en esta idea del tiempo propio y oportuno es muy relevante el trabajo que desde las ciencias de la vida se viene haciendo, en particular la idea de armonía de los diferentes relojes que regulan nuestra existencia. Por ejemplo, Madrid (2022) hace un repaso muy completo al estado de la cuestión en relación con la salud circadiana, que solo se consigue cuando se produce una armonía entre los relojes interno, ambiental, metabólico y social. El primero de ellos, el reloj interno, viene determinado en buena medida por nuestra herencia genética y por la edad, así, hay personas que son más o menos matutinas o vespertinas, pero también es cierto que todas tenderán a mostrar un cronotipo más retrasado hacia la adolescencia. El reloj interno se sincroniza principalmente con la luz ambiental (ciclo luz oscuridad) que nos llega a través de los ojos, que son además muy sensibles a la luz azul (Walker, 2017). Este poderoso reloj ambiental se ve afectado en las sociedades industrializadas por la reducción del tiempo que pasamos en el exterior y la iluminación artificial en el interior de nuestras casas, colegios y oficinas. Por su parte, el reloj metabólico hace referencia a los procesos metabólicos que incluyen la ingesta, el almacenamiento y la utilización de energía y uno de sus principales (des)sincronizadores son los horarios de comida (Garaulet, 2017). Por último, el reloj social se refiere a los compromisos y dinámicas de organización de la vida social que influyen o determinan nuestra propia organización del tiempo a nivel individual. Cuando estos compromisos sociales (escuela, trabajo...) no están sincronizados con nuestros ritmos internos se produce lo que se conoce como *jetlag* social (Roenneberg, 2012). Lo que concluye Madrid (2022) en su trabajo, y

otros a los que nos referiremos en la siguiente sección, es que fenómenos actuales como la exposición a luz artificial por la noche, el sedentarismo y el *jetlag* social se asocian con diabetes, obesidad, depresión, cáncer, insomnio e hipertensión. En otras palabras, que las alteraciones del ritmo circadiano, como trabajar a deshora o los regímenes alimentarios, están relacionadas con procesos patológicos.

En definitiva, la concepción del derecho al propio tiempo nos permite entender por qué debemos defender el derecho de niñas, niños y adolescentes de disponer de su tiempo de manera que satisfaga sus necesidades, no solo en términos de tiempo suficiente (tiempo de estudio, de ocio, de socialización de descanso, etc.) sino de tiempo oportuno, esto es, bien sincronizado con sus necesidades, ajustado a su «ritmo» y no impuesto a «deshora» (Gabaldón-Estevan, 2021).

#### **4. LA EVIDENCIA SOBRE LOS EFECTOS DE LA DESINCRONIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR**

Sobre los efectos perniciosos de la jornada escolar en la salud y en el rendimiento se ha advertido en varias ocasiones; entre otros, desde la Sociedad Valenciana de Pediatría (SVP) y que ha hecho suya la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria<sup>4</sup> (SEPEAP) principalmente con relación a tres cuestiones: el descanso, la nutrición y el rendimiento.

Respecto al descanso, la SVP afirma que «el respeto del horario a los biorritmos mejora la calidad de vida de los alumnos, el rendimiento y el comportamiento, haciendo más eficiente el trabajo de los educadores» y que «la mejora del sueño en tiempo, ritmo y calidad mejora la vigilia del alumno, le permite mantener la atención y mejorar su conducta y rendimiento». En consecuencia, la SVP recomienda «retrasar la hora de inicio del horario escolar para favorecer el sueño y el rendimiento, sobre todo en el adolescente». Desde los estudios pioneros de Wolfson y Carskadon (1998) y Carskadon (1999) la recomendación de retraso del inicio de las clases está ampliamente respaldada por multitud de estudios que han hallado que el retraso de la hora de inicio de las clases no solo repercute en una ganancia neta de descanso y reducción de la somnolencia diurna (Owens y col., 2010; Patte y col., 2019) sino que también se ajusta mejor a los ciclos de atención del alumnado (Escribano y Díaz-Morales, 2014) y mejora su salud (Kelley y col., 2017) incluida su salud mental (Wahlstrom y col., 2014). Los estudios internacionales PIRLS 2011 y TIMSS 2011 (Mullis *et al.*, 2012a, b) indicaban la existencia de una brecha en la capacidad de lectura (507 vs. 518) y en la de matemáticas (11 puntos de diferencia) debida a la privación de sueño. La cantidad de estudiantes de cuarto curso (diez años) que sufrían privación de sueño, era del 36-38 % en el caso del Estado español, lo que representa que uno de cada tres alumnas/os la padece. Proporción que todavía se incrementa un 10 % en alumnado de tercero de la ESO (catorce años) (Mullis *et al.*, 2012a: 22). Por su parte también Meijer (2008) apunta que la reducción crónica del sueño puede afectar negativamente al rendimiento escolar directa e indirectamente a través de la motivación y la atención.

En una investigación reciente (Gabaldón-Estevan y Täht, 2019) en la que explotamos la Encuesta de Empleo del Tiempo del INE de 2002-2003 mostramos la disparidad en el

---

<sup>4</sup> <https://sepeap.org/posicionamiento-sobre-la-jornada-escolar-continua-o-discontinua/>.

uso y organización del tiempo no escolar del alumnado español en función del tipo de horario escolar continuo o partido. La comparación saca a la luz que el alumnado con jornada continua duerme menos horas que el alumnado con jornada partida: diecinueve minutos menos en primaria y dieciséis en secundaria. Estas diferencias son significativas al  $p < 0.01$ . Casualmente una diferencia similar en magnitud, pero inversa, la encontramos en el tiempo dedicado a pantallas (videojuegos, TV y vídeos) donde el alumnado en jornada continua dedicaba más minutos de TV/Vídeos/Videojuegos que el de jornada partida: veintiséis minutos más en primaria y veintisiete en secundaria. Más allá de estas diferencias significativas, en la investigación se señalaba que para ambos grupos de escolares la media, que no el rango, se situaba por encima, pero muy próxima al límite mínimo de descanso recomendado por la Asociación Americana de Pediatría, por lo que hay un grupo considerable de alumnado que duerme por debajo de las horas recomendadas, con una más que posible afectación tanto a su salud como a su rendimiento académico.

La siguiente recomendación importante que se hace desde la Sociedad Valenciana de Pediatría es la referente al horario de comidas cuando reconocen que «El comedor escolar es un arma irrenunciable para fomentar la igualdad en educación nutricional» que la «realización de la comida del mediodía antes de las catorce horas y de la cena antes de las veintiún horas tiene menor riesgo de exceso de peso y diabetes, a igualdad de ingesta calórica y de actividad física» y que los «periodos prolongados de ayuno, especialmente en niños pequeños, no son adecuados». Es por esto por lo que recomiendan «no retrasar el horario de la comida del mediodía. El comedor escolar, con implicación de toda la comunidad escolar, debe ser considerado un elemento educativo trascendente, especialmente en la situación actual de obesidad infantil epidémica, que sirva como correa de transmisión para las familias y la sociedad en su conjunto». En este aspecto de nuevas investigaciones recientes han demostrado que factores como el retraso de los horarios de las comidas pueden afectar la salud en términos de sobrepeso y obesidad (Garaulet, 2017; Hatamoto y col., 2023) y estudios que indican una asociación entre comer tarde y sobrepeso y obesidad infantil (López-Mínguez *et al.*, 2019).

De nuevo según PIRLS 2011 y TIMSS 2011 en promedio, el 11 % de los estudiantes españoles de cuarto curso (diez años) están en aulas donde la enseñanza se ve afectada «algo o mucho» porque los estudiantes carecen de una alimentación suficiente.

Los datos de la Encuesta de Empleo del Tiempo del INE tanto de 2002-2003 como de 2009-2010 indican que la organización en jornada continua incrementa el lapso temporal entre desayuno y comida, y que el efecto más claro es el retraso de la comida de medio día en más de una hora. Si la comida sigue una distribución en la que la hora media de comida se sitúa en jornada partida entre las 13:00 y las 15:00, en jornada continua esta se sitúa entre las 14:00 y las 16:00 de la tarde, en contra la mencionada recomendación pediátrica.

En relación con el rendimiento, la SVP apunta «que los horarios deben realizarse acorde al cronrendimiento de los alumnos para mejorar su aprendizaje y sus resultados académicos, y así evitar las distracciones o la somnolencia que se pueden producir a lo largo de la jornada lectiva» y que «los momentos de mayor atención se producen a media mañana y en horario de tarde». En consonancia con esto, los dos primeros informes de la administración educativa valenciana que se hicieron públicos apuntaban a un empeoramiento del rendimiento del alumnado tras la adopción de la jornada continua (véase Rovira, 2017). Tan negativa fue la evaluación de aquellos primeros centros «experimentales» que el veredicto de los evaluadores fue la de no extender el modelo. Estos dos informes son

relevantes porque en ellos se compara a la misma población escolar antes y después del cambio de jornada y visibiliza que los efectos son medibles de un curso al siguiente en una misma población sin el efecto selección que produce que la jornada continua se imponga preferiblemente en colegios con población de rentas medias y bajas, neutralizando, por tanto, el efecto de origen social del alumnado.

En este sentido, es importante rescatar que el efecto es más perjudicial en la población escolar más vulnerable. No es solo que los alumnos peor preparados requieran mayor tiempo para alcanzar el nivel de los alumnos más avanzados (Suchaut, 2009; 2012) sino que, además, la concentración horaria perjudica cognitivamente más a aquellos alumnos peor preparados, incrementando las distancias entre ambos dado que:

El deterioro en la calidad del desempeño de las tareas prolongadas aparece principalmente entre las personas que son menos capaces [...]. Este hallazgo ayuda a explicar la creciente disparidad en el logro entre los alumnos de una clase. Los estudiantes competentes lograron aprovechar sus recursos personales para hacer frente a las dificultades de atención encontradas durante el largo día escolar. Los estudiantes más débiles, carentes de las herramientas con las cuales lidiar con estos problemas, eran incapaces de mantener la concentración y mantener un alto nivel de rendimiento (Klein, 2004: 447).

En esta cuestión, la Encuesta de Empleo del Tiempo del INE de 2002-2003 muestra también que el alumnado de jornada continua dedica veintidós minutos más al día a deberes, biblioteca y estudios. Estos resultados son congruentes con los hallados para Galicia por Juan Antonio Caride (1993) y Carmen Morán de Castro (2005) y podrían indicar que el peor rendimiento escolar de la jornada continua se trata de compensar mediante el recurso más frecuente a deberes y tareas para casa, en particular en secundaria donde las diferencias son más robustas.

Sin lugar a duda, el contexto sociofamiliar del alumnado es determinante para amplificar o atenuar las consecuencias negativas de la desincronización en la salud, bienestar y rendimiento del alumnado, como han puesto de manifiesto diversos estudios sobre las consecuencias de la jornada escolar (Fernández-Enguita, 2002; Sintés, 2012; Ferrero, Gortazar y Martínez, 2022).

## 5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha presentado un marco teórico que permite entender que la desincronización de los tiempos escolares con los relojes internos del alumnado ha de concebirse como una forma de violencia estructural contra la infancia y la adolescencia y que por ello ha de cesar. Las evidencias presentadas permiten constatar que la desincronización perjudica a niñas, niños y adolescentes en su salud y en su desarrollo. Parafraseando a Gal-tung podemos afirmar que cuando la organización horaria adultocéntrica fuerza la desincronización sistemática a millones de niñas, niños y adolescentes hay violencia estructural.

La concepción de los centros escolares como instituciones semitotales viene justificada por la influencia que estos ejercen en la vida de su alumnado, determinando cuándo debe cesar su descanso, cuándo han de ser sus horarios de comida, las horas en las que han de estar alertas y las horas que deberán dedicar al estudio, cuándo pueden moverse o permanecer inmóviles, cuándo pueden relacionarse con amigos, con familia o con el mundo exterior al centro escolar y cuándo no.

Esta imposición rígida de horarios desajustados a los que el alumnado necesita genera un aprovechamiento subóptimo, tanto en su salud como en su aprendizaje, lo que encaja con la noción de violencia estructural, dado que el aprovechamiento y el desarrollo real son inferiores a los potenciales. Se trata de decisiones que toman personas adultas, que se consideran a sí mismas las mejores intérpretes del «mejor interés de niñas y niños» pero que en realidad vienen a servir antes a sus intereses adultocéntricos (personales, políticos o profesionales) que a las necesidades de las personas en su infancia y adolescencia, empujadas estas en la neutra categoría de alumnado.

Por último, reivindicamos el derecho al propio tiempo en el marco de la infancia y la adolescencia en relación con los tiempos escolares, porque no solo importa el cuánto sino el cuándo. El alumnado tiene derecho a dormir no solo las horas recomendadas sino dormirlas cuando mejor se ajustan a su cambiante cronotipo. El alumnado tiene derecho a una alimentación sana, equilibrada y ajustada a su cronotipo y a no sufrir una alimentación en horarios a merced de las necesidades y caprichos de los adultos de turno. El alumnado tiene derecho a recibir la educación en un horario compatible con su cronotipo en tanto que este determina sus curvas de atención, para así poder obtener un rendimiento que no solo le permita un disfrute y desarrollo óptimo de sus capacidades sino que además le permita hacerlo con la inversión de tiempo y esfuerzo óptimas, liberando el resto de su tiempo para otras actividades que le interesen (socialización, familia, ocio...). Reivindicamos, por tanto, su autonomía en el uso del tiempo para proteger derechos, en particular a la salud y a la educación.

## REFERENCIAS

- ARIÈS, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus.
- ARMENGOU, M., y BELIS, R. (2016). *Los internados del miedo*, Now Books.
- CARIDE, J. R. (1993). *A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación*, Xunta de Galicia.
- CARSKADON, M. A. (1999). «When worlds collide: Adolescent need for sleep versus societal demands», *Phi Delta Kappa*, 80(5), 348.
- DREEBEN, R. (1967). «The Contribution of Schooling to the Learning of Norms», *Harvard Educational Review*, 37(2), 211-237.
- ESCRIBANO, C., y DÍAZ-MORALES, J. F. (2014). «Daily fluctuations at school considering starting time and chronotype: An exploratory study», *Chronobiology International*, 31, 761-769.
- ETZIONI, A. (1957). «The Organizational Structure of “Closed” Educational Institutions in Israel», *Harvard Educational Review*, 27(2), 107-125.
- FERNÁNDEZ-ENGUIA, M. (2002). *La jornada escolar*, Ariel.
- FERRERO, M.; GORTAZAR, L., y MARTÍNEZ, Á. (2022). *Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo*, EsadeEcPol-Center for Economic Policy.
- FOUCAULT, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Vintage Books.
- GABALDÓN ESTEVAN, D. (2021). «A deshora en la escuela», *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 256-271.
- GABALDÓN ESTEVAN, D., y TÄHT, K. (2020). «The school schedule effect on self-reported sleep length of children and youth in Spain», *Journal of Sleep Research*, 29, 180-0.
- GALTUNG, J. (1969). «Violence, peace, and peace research», *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- GARAULET, M. (2017). *Los relojes de tu vida*, Ediciones Paidós.
- GOFFMAN, E. (1968). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Penguin Books.

- HATAMOTO, Y.; TANQUE, Y.; YOSHIMURA, E.; MATSUMOTO, M.; HAYASHI, T.; OGATA, H., ... e HIGAKI, Y. (2023). «Delayed eating schedule raises mean glucose levels in young adult males: a randomized controlled cross-over trial», *The Journal of Nutrition*, 153(4), 1029-1037.
- KELLEY, P.; LOCKLEY, S. W.; KELLEY, J., y EVANS, M. D. (2017). «Is 8: 30 am still too early to start school? A 10: 00 am school start time improves health and performance of students aged 13-16», *Frontiers in human neuroscience*, 11, 306-422.
- KLEIN, J. (2004). «Planning middle school schedules for improved attention and achievement», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 441-50.
- LÓPEZ-MÍNGUEZ J.; GÓMEZ-ABELLÁN, P., y GARAULET, M. (2019). «Timing of Breakfast, Lunch, and Dinner», *Effects on obesity and metabolic risk. Nutrients*, 11, 2624.
- MADRID, J. A. (2022). *Cronobiología*, Plataforma.
- MARRAMAO, G. (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*, Gedisa.
- MEIJER, A. M. (2008). «Chronic sleep reduction, functioning at school and school achievement in preadolescents», *Journal of Sleep Research*, 17, 395-405.
- MORÁN DE CASTRO, C. (2005). *A xornada escolar na vida cotiá da infancia: análise da incidencia das modalidades de sesión «partida-única» nos procesos de socialización infantil en Galicia*, Tesis Doctoral, Universidade de Santiago de Compostela.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O., y ARORA, A. (2012a). *TIMSS 2011 international results in mathematics*, TIMSS & Drucker PIRLS Int Study Center.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O., FOY P., K. T. (2012b). *PIRLS 2011 international results in Reading*, TIMSS & PIRLS Int Study Center.
- MÜCKENBERGER, U. (2011). «Time abstraction, temporal policy and the right to one's own time», *KronoScope*, 11(1-2), 66-97.
- OWENS, J. A.; BELON, K., y MOSS, P. (2010). «Impact of delaying school start time on adolescent sleep, mood, and behavior», *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164, 608-614.
- PATTE, K. A.; QIAN, W.; COLE, A. G.; FAULKNER, G.; CHAPUT, J. P.; CARSON, V., y LEATHERDALE, S. T. (2019). «School start time changes in the COMPASS study: associations with youth sleep duration, physical activity, and screen time», *Sleep Medicine*, 56, 16-22.
- ROENNEBERG, T. (2012). *Internal time: Chronotypes, social jet lag, and why you're so tired*, Harvard University Press.
- ROVIRA, P. (21 de febrero de 2017). «Jornada continua: solo el 25 % de los alumnos participa en extraescolares», *Magisterio*, <https://www.magisnet.com/2017/02/jornada-continua-solo-el-25-de-los-alumnos-participa-en-extraescolares/>.
- SAVE THE CHILDREN (2022). *Garantizar comedor escolar sano y gratuito a toda la infancia en riesgo de pobreza*, [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-05/Garantizar\\_comedor\\_escolar\\_sano\\_gratuito\\_a\\_toda\\_infancia\\_en\\_riesgo\\_de\\_pobreza.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-05/Garantizar_comedor_escolar_sano_gratuito_a_toda_infancia_en_riesgo_de_pobreza.pdf).
- SINTES, E. (2012). *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*, Fundació Jaume Bofill.
- SUCHAUT, B. (2009). «L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire: enjeux et effets sur les élèves», *Conférence à l'initiative la V Cran-Gevrier*.
- SUCHAUT, B. (2012). *Pour une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire*, <https://shs.hal.science/halshs-00714043v1>.
- WAHLSTROM, K.; DRETZKE, B.; GORDON, M.; PETERSON, K.; EDWARDS, K., y GDULA, J. (2014). *Examining the Impact of Later School Start Times on the Health and Academic Performance of High School Students: A Multi-Site Study*, Center for Applied Research and Educational Improvement, St. Paul, MN: University of Minnesota.
- WALKER, M. (2017). *Why we sleep: Unlocking the power of sleep and dreams*, Simon and Schuster.
- WOLFSON, A. R., y CARSKADON, M. A. (1998). «Sleep schedules and daytime functioning in adolescents», *Child Development*, 69(4), 875-887.