

# El sentido del tiempo en las prácticas escolares

CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ  
Universidad de Cádiz, España

---

## Introducción

El tiempo estructurado por la organización escolar es un factor decisivo en las prácticas escolares, en el currículo y en la construcción de las funciones asignadas a docentes y estudiantes. Cada época y cada forma de vida tienen una concepción particular del tiempo que hereda la escuela como institución propia de esa sociedad. De esta manera, la escuela ha ido adquiriendo una organización estructurada del tiempo con horarios y jornadas que han ido tomando sentido a lo largo de su existencia hasta llegar a formar parte de una forma determinada de concebir la enseñanza (Gimeno, 2008).

El tiempo también implica la forma con la que trabajamos el conocimiento en las escuelas, cómo recuperamos la memoria y cómo la transportamos como persistencia de nuestra memoria colectiva. La gran conquista del ser humano ha sido la capacidad de recuperar el tiempo no vivido, tener memoria sobre las formas de vida anteriores, conciencia de otros tiempos más allá del nuestro propio. Esta capacidad de recordar más allá de nuestra vida y de nuestro contexto inmediato es lo que crea la cultura y lo que va construyendo la sociedad.

La educación introduce a las jóvenes generaciones en el acervo cultural acumulado para que entiendan el sentido de la vida y las formas que ha ido adquiriendo. Invita a parar y pensar sobre aquello que ya fue porque sobre lo que no ha sido sólo puede imaginarse y proyectarlo.

En este artículo revisamos la forma de concebir el tiempo en la organización de la vida en las aulas. Es lo que llamamos tiempo "disciplinar" o estructurado y tiempo de "adquisición de competencias" o adaptado al alumnado.

En un segundo apartado nos planteamos cuál es el sentido del tiempo escolar en la forma en que transmitimos y trabajamos el conocimiento en la escuela.

Para reflexionar, finalmente, sobre la vivencia del tiempo en la escuela, la significación de la duración del tiempo y de cómo prepara para el mundo del trabajo.

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 49/1 – 25 de marzo de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



## 1. El tiempo en la organización de la vida escolar

Podemos encontrar dos formas de concebir el tiempo en la forma de organizar los aprendizajes y las experiencias de sus miembros, una que coincide con el tiempo objetivo estático, externo y reversible y otra con el tiempo subjetivo, personal que adquiere un carácter interno, tiempo fenomenológico. La primera es la que hemos denominado tiempo estructurado o “disciplinario”, que es la que está más generalizada y es una concepción del tiempo externa. La segunda la hemos denominado tiempo adaptado al alumnado, o tiempo de adquisición de competencias, con tiempos flexibles y adaptados a los requerimientos de cuidado y atención de la escuela (Neufeld, 1992; Husti, 1992; Soto, 2003).

Nuestra propuesta es que el tiempo no puede ser Cronos, tiempo técnico racional y tampoco Kairos, porque no podemos disociarlo de la corporeidad y de su dependencia de la civilización. No todas las acciones son creadoras, hay acciones que preceden a otras y rutinas que nos ayudan a vivir. Hay aspectos del mundo exterior que se imponen a nuestro calendario vital. Hay una continuidad entre el tiempo objetivo y el tiempo subjetivo, el tiempo natural y el tiempo fenomenológico (Assman, 2002).

Ni el tiempo externo puede ordenar nuestras acciones, ni el tiempo percibido puede establecer conductas voluntarias y deliberativas desconsiderando las estructuras sociales (Voz “Tiempo” 10/09/03). Necesitamos la persistencia de la memoria, no como asidero de la tradición, sino como explicación de lo que somos y hacemos.

### 1.1. Tiempo estructurado o tiempo *disciplinar*

En la modernidad el tiempo es un marco en el cual ordenar, analizar y explicar los hechos. La certeza, el control y el orden que la modernidad impuso a la naturaleza traspasó la creación del conocimiento para racionalizar técnicamente nuestras acciones en el trabajo, en la escuela, y en nuestros actos más cotidianos. Es el tiempo objetivo Cronos, tiempo como ordenación y determinación.

La concepción del tiempo disciplinario tiene que ver con la concepción del tiempo objetivo. La escuela disciplinante, como nos indica Gimeno Sacristán (2003) es la que sigue los modelos de las instituciones eclesiásticas y militares. Se basa en la disciplina, en el modelo de autoridad del padre y en el control del sujeto. Hay una norma y una vigilancia que implican una reorganización del tiempo y del espacio que sustituyen al castigo (Foucault, 1992). Esta nueva concepción del tiempo implica el nacimiento de las escuelas graduadas, donde la edad o el curso es el criterio fundamental de distribución del alumnado. El mecanismo de la promoción, pasar de un curso a otro, cobra una importancia decisiva. Tanto es así que una exigencia que se realiza sobre el alumnado, como es aprobar, se vuelve en un criterio sobre el éxito o fracaso del sistema educativo. Todas estas características constituyen la apariencia de nuestra actual escuela.

Hay una sincronía en el tiempo disciplinar. La enseñanza por objetivos y los procesos de tecnificación del proceso didáctico contribuyen al establecimiento de secuencias muy precisas de contenidos y actividades de aprendizaje. Tiene que existir un ritmo uniforme en los aprendizajes: a un tiempo le corresponde una unidad de contenido y un aprendizaje. Las sanciones están insertas en la propia dinámica del proceso y los retrasos se pagan con repeticiones y con el fracaso escolar que se convierte en un fracaso personal.

Hay una organización del tiempo externa, en la que la actividad se ordena a través de horarios, jornadas, ritmos intensos, edades, secuencias lineales que controlan los tiempos subjetivos. Se realiza una equivalencia entre tiempo empleado y aprendizaje realizado, como si los alumnos y alumnas aprendieran de forma secuenciada y homogénea y el tiempo de la enseñanza y el aprendizaje fuera uno.

Curiosamente, las últimas investigaciones llevadas a cabo en nuestro país (Gimeno, 2008) concluyen que, el número de horas de clase no está relacionado con los rendimientos de alumnos y alumnas. Finlandia, que es uno de los países que encabezan el ranking en resultados de aprendizajes básicos (según el informe PISA que compara a los países de la OCDE), es el país en el que los alumnos tienen menos horas de clase entre los siete y catorce años (*op. cit.*).

Lo estrictamente importante en el tratamiento del tiempo que se hace en educación no es su duración o su estructuración, sino lo que en él se hace; es decir, lo que importa es su calidad (*op. cit.*, p. 50).

El centro de esta enseñanza es la transmisión del conocimiento, que se organiza en disciplinas que legitiman el conocimiento escolar. El conocimiento se organiza desde niveles más sencillos a niveles más complejos, de tal forma que sólo podrán adquirir una comprensión del pasado y una proyección transformadora los estudiantes que alcancen los niveles superiores del sistema educativo. El conocimiento es descontextualizado de su origen y se pierde el sentido del tiempo. La educación es reproducción que inmoviliza a las personas.

#### *¿Por qué originan desigualdad las secuencias del tiempo disciplinar?*

El tiempo disciplinario, a través del mecanismo de promoción, consigue que el fracaso y retraso escolar aparezcan como hechos naturales y desempeña un papel de cribado de los alumnos en la pirámide escolar. El tiempo debe estar en sincronía con el desarrollo curricular previsto y con el ritmo de progresión que han de seguir todos los alumnos y alumnas a la vez (Gimeno Sacristán, 2003).

El examen es el instrumento que sirve como forma para objetivar los saberes. El tiempo y el espacio son divididos, segmentados buscando la obtención del máximo rendimiento (Varela, 1992).

Bernstein (1993) denomina reglas de secuencia a las que establecen lo que los alumnos deben saber tras una cantidad de tiempo determinado. En estas secuencias, tanto los ritmos fuertes como los débiles originan desigualdad entre los alumnos. Los clasifican y enseñan a competir. Cuando los ritmos son fuertes los alumnos son clasificados, de forma explícita, según el seguimiento que realizan de los mismos. El tiempo de adquisición se vuelve caro para conseguir un mayor aprovechamiento, por lo que regula la comunicación de forma que perjudica a las clases bajas: se reduce el tiempo de habla de los estudiantes, se regula lo que cuenta como una explicación, así como su extensión y su forma. La enseñanza se aleja de su contexto de producción y del contexto social del alumnado (Bernstein, 1990).

Cuando son débiles implican periodos de educación más largos o la reducción de la materia, que al final también producirá estratificaciones explícitas.

En el caso del sistema de recuperación, la estratificación es explícita y pública; sin embargo, en el de la relajación del ritmo, es implícita y, quizá no se haga explícita y pública hasta más adelante en la vida pedagógica. (Bernstein, 1993, p. 84).

En un ritmo homogéneo las lecciones van dirigidas a los estudiantes de habilidad media, esperando que unos se esfuerzen y otros esperen. Unos sienten que están perdiendo el tiempo y otros se sienten presionados y experimentan ansiedad, con lo cual reducen considerablemente sus logros (Jo Boaler, 1997 cit. en Utrera, 2003).

## 1.2. El tiempo adaptado al aprendiz o el tiempo de adquisición de competencias

En la post-modernidad la concepción del tiempo cambia. Las ciencias sociales se apartan de la concepción estática del tiempo mantenida por las ciencias naturales y se interesan por los significados subjetivos que las personas atribuyen a los actos, por la subjetividad<sup>1</sup>. El tiempo es fractal, hay una fragmentación de la experiencia de los sujetos. El tiempo se espacializa y se adapta a los espacios y contextos, son tiempos relativos y flexibles en los que se desintegra la persistencia de la memoria.

Los sujetos sin memoria, sin saberse constructores de lo social, se convierten en espectadores del mundo<sup>2</sup>. El tiempo es subjetivo Kairos, tiempo personal de la vivencia el tiempo interno.

El tiempo adaptado al aprendiz está inspirado en el tiempo subjetivo, aunque tiene sus antecedentes en el modelo pedagógico propuesto por Rousseau, de educación en libertad, y apoyado por la Escuela Nueva (Montesory y Decroly) y la psicología infantil. Proponen teorías que sitúan en el centro de la acción educativa al niño y al aprendizaje a través de la acción.

En los tiempos del aprendiz, la escuela se centra en los procedimientos de adquisición y en las competencias que el alumnado consigue en los mismos. Se interesan por los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y motivacionales a través de los cuales experimentamos el contenido de la enseñanza. Es lo que Bernstein (1993) denomina pedagogías invisibles y teorías de la competencia<sup>3</sup>, que integran lo biológico y lo social, pero están desconectadas de lo cultural.

Se pasa de unos tiempos rígidos e institucionales a unos tiempos flexibles y adaptados al sujeto que aprende, pero se apartan del tiempo como producto cultural. Convierte los tiempos homogéneos en tiempos adaptados a cada individuo, transformando la enseñanza en una tarea individualizada y alejándola del carácter colectivo que tiene la integración de la sociedad y la construcción del conocimiento.

La nueva sociedad reclama, con mucha fuerza, el tiempo de un sujeto que aprende, que ya no se sitúa en una etapa con unas características propias y en las cuales adquiere la formación necesaria para introducirse en la sociedad.

Las tecnologías digitales, y su introducción en las clases, trasladan el interés del docente al aprendiz, de los contenidos a los procedimientos de adquisición, todo ello justificado por que el aprendizaje se desarrolla durante toda la vida. Como nos dice Castell (1998) el tiempo es aniquilado y los valores e

---

<sup>1</sup> A partir de los años ochenta y noventa, tras el fracaso de la idea de verdad la metodología de la investigación se centra en el individuo y la subjetividad (Cruz, 1995).

<sup>2</sup> Véase el trabajo de Ángel Pérez Gómez (1997c).

<sup>3</sup> Competencias que se ponen de manifiesto a través de teorías estructuralistas, como son las de Chomsky, Piaget y Lévi-Strauss.

intereses dominantes se constituyen en un espacio atemporal, sin referencia al pasado o al futuro, donde las experiencias carecen de secuencia predecible.

Los ritmos son distintos y también las experiencias. Los aprendizajes se prorrogan durante toda la vida para conseguir competencias sociales y cognitivas en función de los intereses del mercado y de una mayor adaptación a los mismos. Los sujetos, y las organizaciones aprendientes, aumentan sus competencias y su capacidad para alcanzar los resultados que buscan, siempre ligados a la creatividad para crear y asumir cambios, flexibilidad para adaptarse a los cambios y responder a una sociedad global con una economía de mercado.

La cibercultura y el ciberespacio no contribuyen a la delimitación del tiempo, sino a su flujo y flexibilidad. El ciberespacio se introduce como un espacio intermedio y parte fundamental de la cultura contemporánea. Los hipertextos (textos electrónicos) son textos abiertos y no concluidos que admiten entradas y múltiples conexiones. Adquieren así un estado de transición e implican una nueva actitud del alumnado, que se introduce en nuevas formas de conocer no concluidas (Assman, 2002).

“Las palabras y los textos existen para que la gente los utilice para jugar a pensar” (*op. cit.*, 2002, p. 148).

El aprendiz se convierte en un agente activo, en proceso, y que lleva a cabo experiencias de aprendizaje durante toda la vida.

La Unión Europea ya ha elaborado una serie de documentos que indican como los sistemas educativos deben transformarse pasando de la enseñanza al aprendizaje. La introducción de las TIC y la revisión de la enseñanza universitaria con el crédito europeo, son una muestra de esta nueva concepción del aprendizaje. El lema de la década de los 90 de “enseñar a aprender” es un enfoque pedagógico en el que el aprendizaje es un proceso de verdaderas experiencias de aprendizaje y no el trabajo con conocimientos supuestamente ya preparados (Assmann, 2002).

### *¿Por qué son tiempos de desigualdad?*

Primero, son tiempos de competencia. Son tiempos flexibles, adaptados, de creación pero cuya finalidad es alcanzar unos resultados, con lo cual siguen siendo tiempos de desigualdad. Es el paso de los tiempos de promoción a los tiempos de competencia. Las leyes de los estadios del desarrollo son sustituidas por leyes del ritmo, y los saberes, los contenidos pierden progresivamente su valor. La adaptación de los tiempos y espacios a las motivaciones y deseos del sujeto supone una ruptura respecto a la percepción social del tiempo como continuo. No se puede convertir el tiempo en un tiempo sin tiempo, en un tiempo de tomar decisiones sin conocer la cultura y el proceso de civilización.

Segundo, son tiempos de desigualdad porque aunque el currículo de las escuelas sea más relajado se apoya en que la familia y el hogar son otro lugar para su desarrollo. Estas categorías espacio temporales también están más alejadas de los grupos sociales marginales.

Exigen una importante colaboración, con lo que esto supone de diferenciación y desigualdad, en función del medio social de procedencia, a la vez que demandan, sobre todo a las madres, conciliar los

papeles de madre, educadora y buena profesional (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Antes, como indica Fernández Enguita (2003), el propio nivel académico de muchas familias impedía esta colaboración. En realidad, en ninguna época las familias se han ocupado como ahora de la colaboración en las tareas de sus hijos e hijas<sup>4</sup>.

Tercero, a través de las pedagogías creativas, expresivas en las que los individuos tratan de cuidarse de ellos mismos, se refuerza la formación de personalidades narcisistas. La identidad del "yo" se construye sobre la identidad del "nosotros". Es el reconocimiento de la identidad personal sobre la colectiva. En la escuela estos valores se transmiten con un aumento de la insolidaridad, soledad, dependencia e infantilización.

Los tiempos de la experiencia, de la vivencia y del aprendizaje deberían ir de la mano del tiempo institucional, de su ordenación y secuenciación.

Sin embargo, el tiempo no es sólo un recurso que limita o posibilita, porque regula y ordena la vida de los sujetos. La forma de trabajar el conocimiento, el tiempo pasado, la cultura y la tradición no dejan de reinventarse, y el tiempo también es esa memoria colectiva.

## 2. El sentido del tiempo escolar como conciencia de la memoria colectiva

El sentido del tiempo escolar es pervivencia de la memoria en cuanto al conocimiento que trabajamos en las escuelas, y debe servir al desarrollo de la autonomía para que seamos seres conscientes y libres. Para ello necesitamos mostrar una cultura situada, con referentes para su comprensión y cuestionamiento. Con la transmisión de un conocimiento legitimado se fijan y se reproducen las estructuras culturales existentes y se niega el cambio.

A elegir se enseña dándole un sentido al recuerdo, al conocimiento acumulado para formar un criterio moral que permita a los estudiantes decidir en un futuro. La escuela trabaja con el significado del conocimiento pasado, no puede anticipar su futuro. No puede educar a las futuras generaciones hacia un proyecto concreto, sólo puede analizar el pasado y preguntarse por él de manera reflexiva.

La educación, en este sentido, tiene la función de parar el tiempo para analizar el significado de los actos concluidos<sup>5</sup>, actos desarrollados por nuestros antecesores y que formarían el acervo cultural (nuestras creencias y conocimientos), pero no sólo para reconocerlos, reproducirlos, saberlos, o aplicarlos, sino para extraer su significado, para obtener explicaciones de por qué nos comportamos y vivimos de una determinada manera. Tendríamos que considerar que la interpretación que hagamos de ellos no es la misma que harían los participantes directos en la acción.

Uno de los problemas de la educación es que ha olvidado cuál es el objetivo de lo que enseña y ha transmitido una cultura escolar disciplinar y dogmática, en la que perdemos de vista su origen y su necesidad y no se muestra la vida como una construcción social que nos ayuda a entendernos. Nos

---

<sup>4</sup> Véase la investigación realizada por el INCE (Gimeno Sacristán, 2003, p. 179).

<sup>5</sup> Nos inspiramos en la idea de Schuzt (1993) sobre la recuperación de la memoria

dedicamos a instruir, a enseñar cosas que carecen, en muchas ocasiones, de sentido y relevancia, aunque comprendamos su significado y la lógica de su desarrollo. Como dice Arendt (1996), enseñar sin educar es una tentación en la que caemos con relativa facilidad. Muchos de los conocimientos no nos implican con nuestro tiempo, ni con otros tiempos.

En otras ocasiones, por el contrario, desde análisis y diagnósticos teóricos se ha pedido que la escuela acometa proyectos de transformación del mundo que la exceden (teorías críticas), que han degenerado en una retórica moral, evolutiva; o que eduque en procesos vacíos de contenidos, donde la cultura acumulada deja de ser el foco de la educación. Porque tampoco podemos educar sin enseñar (Arendt, 1996, p. 208).

Sólo la percepción del tiempo y nuestra capacidad para anticipar la acción y para interpretar el significado de los actos, nos sitúan de una forma consciente ante el mundo. La escuela necesita memoria y elección, sino sólo habrá inmovilidad, repetición, inconsciencia. Sin uno de estos dos ingredientes el tiempo fluye, siempre sigue hacia adelante. Si no hay autonomía, el tiempo fluirá bajo la inconsciencia, por lo cual nuestra evolución será menos responsable. Necesitamos ser conscientes del tiempo para responsabilizarnos de nuestras vidas. La apuesta por una educación autónoma es una apuesta por una educación que confíe en las nuevas generaciones y les ofrezca la oportunidad de ser personas maduras y responsables.

En la acción educativa intervienen las creencias y conocimientos (tiempo pasado) las circunstancias (tiempo presente) y las intenciones proyectadas (tiempo futuro). Frente a otros seres vivos podemos realizar acciones voluntarias.

El sentido del tiempo educativo es creativo, pero necesita la persistencia de la memoria para no estar sujeto a la determinación social. Las acciones son autónomas cuando conocen las estructuras que las determinan.

Lo que significan las acciones para los sujetos nos acerca a la comprensión de lo que sucede o sucedió. Pero son las creencias, hábitos, lenguajes y normas sobre las que se construye la cultura y la civilización, las que nos acercan a la comprensión de por qué sucedió.

El sentido del tiempo implica a la forma con la que trabajamos el conocimiento en las escuelas. Cómo recuperamos la memoria, que también está relacionado con el tratamiento que hacemos de la diversidad y como generamos desigualdad.

La conciencia sobre la creación de la cultura la adquirimos cuando el conocimiento está situado en su contexto de producción y ofrece posibilidades alternativas sobre lo que ocurrió; trabajar un conocimiento productivo frente a un conocimiento reproductivo que incluye una lectura particular sobre el mismo.

No podemos conocer, ni saber, sin reflexionar sobre el pasado y sin la construcción y deconstrucción de los intereses sociales, hegemónicos y jerárquicos, que promovieron esa evolución en la sociedad.

Como nos indica Bernstein (1996), los niveles superiores del discurso son los que se ocupan de su producción ("lo impensable" o abstracciones), mientras que los niveles inferiores se ocupan de lo "pensable" que es una recontextualización de los discursos (reproducción) refutada por el poder. El conocimiento

reproductivo es el utilizado en los niveles inferiores del sistema educativo y especialmente, con aquellos grupos sociales y colectivos que tienen dificultades para su adaptación con un modelo escolar homogéneo (Darling Hammond, 2001) <sup>6</sup>.

Los grupos políticos conservadores han tratado de limitar lo máximo posible el conocimiento productivo y para ello amplían y controlan el conocimiento reproductivo<sup>7</sup>.

En la escuela el conocimiento escolar se ve sujeto a un proceso de recontextualización, de transformación, en el cuál se separa el conocimiento de su contexto social o académico original, por el cual las disciplinas quedan clasificadas (Bernstein, 1989). Esto lleva a diferencias en la comprensión de los códigos en función de los contextos de socialización de alumnos y alumnas. Si el niño no reconoce los códigos que utiliza la escuela no aprende a interpretar la cultura, porque los significados van más allá de un espacio, un tiempo y un contexto local. Sin esta comprensión no están preparados para participar en la sociedad como ciudadanos.

Cuando el mundo sólo es accesible a la experiencia inmediata<sup>8</sup> no hay recuperación de la memoria, ni proyección, el mundo de lo concreto y lo local determinan los intereses personales y no hay proyección que trascienda a intereses colectivos o sociales en una redefinición de la cultura.

Los colectivos sociales explotados o discriminados necesitan acceder al mundo de lo impensable para poder ser autónomos en la definición de su futuro.

### 3. La vivencia del tiempo en la escuela: tiempos largos y tiempos cortos

En la escuela actual los tiempos se viven con monotonía, por lo que se perciben como tiempos largos. Cuando se introducen u ocurren novedades se produce la sensación de que el tiempo físico pasa rápido, aunque después se dilate en la conciencia de lo ocurrido (Gimeno Sacristán, 2003). El tiempo se hace largo por el tedio, la repetición y el aburrimiento con que es vivido, el tiempo corto, sin embargo, es absorbente (Assman, 2002).

Los tiempos son mucho más largos para aquellos sujetos que no se integran en el aula, o que tienen una experiencia reiterada de fracaso escolar (Romero 2000). Habitualmente, para los alumnos que tienen fracaso escolar se desarrollan enseñanzas más repetitivas, más dependientes y menos creativas. En ocasiones, además, se ocupa de ellos el profesorado peor preparado o con menos experiencia. Por el contrario, para los niños superdotados se busca profesorado especializado<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Estamos utilizando argumentos que usa Bernstein cuando habla de las pedagogías visibles e invisibles.

<sup>7</sup> Cuando hay problemas de fracaso escolar las propuestas son ampliar los contenidos de determinadas disciplinas para que los chicos tengan una mejor formación. Se olvidan de las causas que originan el fracaso escolar, y los profesores y profesoras son controlados a través de currículos más extensos, y por tanto, más cerrados, con menos oportunidades para atender a la diversidad.

<sup>8</sup> Alcance efectivo lo denominan Schutz y Luckman, 1973.

<sup>9</sup> En Andalucía el proyecto Estalmat imparte clases especializadas con profesorado de la Universidad para desarrollar en el alumnado superdotado de bachillerato competencias científicas.

Ante el fracaso, las tareas se repiten una y otra vez, no se cambian los procedimientos, no se cambian las experiencias, simplemente se repiten. Con la repetición, la rutina y la insistencia sobre los mismos aprendizajes se provoca evocación de las experiencias que hemos tenido en el pasado con esos mismos actos, evocación de los fracasos, evocación de las situaciones de tedio. El acto se convierte en una síntesis de actos anteriores, donde los alumnos experimentan situaciones de aburrimiento, fracaso y éxito (Schutz, 1993). El significado para ellos no es tanto el proceso que lleva a su consecución, sino el acto concluido que es lo que la escuela finalmente valora. Aunque el proceso de aprendizaje puede ser divertido, si la expectativa hacia su realización no es de éxito, la experiencia no es gratificante. Esto nos lleva a la conclusión de que los alumnos necesitan vivir experiencias de éxito en sus aprendizajes como una parte inherente a la motivación.

## Bibliografía

- ARENDET, Hanna (1996) "La crisis en la educación". En: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, pp. 185-208.
- ASSMANN, Hugo (2002): *El tiempo pedagógico: Cronos y Kairos en la sociedad aprendiente. Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea
- BARBER, Benjamín R. (2000): *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona: Paidós.
- BERNSTEIN, Basil (1989): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- (1993): "La construcción social del discurso pedagógico". En: *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, pp.168-220.
- CASTELLS, Manuel (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 3. Fin de Milenio. Madrid: Alianza editorial.
- COOPERACIÓN EDUCATIVA. KIKIRIKI (2003): *Monográfico El tiempo en la escuela: una tenaza invisible*. 69.
- CRUZ, Manuel (1995): *¿A quién pertenece lo ocurrido?* Madrid: Taurus.
- (1997): "La historia (interminable) y la acción (posible)". En: CRUZ, Manuel (coord.): *Acción humana*. Barcelona: Ariel.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2003): *Tiempo, escuela y sociedad*, Cooperación Educativa. Kikiriki, 69, pp. 22-25.
- (2007): *Opiniones sobre la jornada escolar*. Asociación de Madres y Padres del colegio Pedro Duque de Madrid. <http://ampa.files.wordpress.com/2007/2005/resumen-opiniones-jornada-continua.pdf>.
- FOUCAULT, Michael (1992): *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- (2008): *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- GINER, Salvador (1997): "Intenciones humanas, estructuras sociales: para una lógica situacional". En: CRUZ, Manuel (coord.): *Acción humana*. Barcelona: Ariel, pp. 21-126.
- HUSTI, Aniko (1992): "Del tiempo escolar uniforme a la planificación del tiempo móvil". En: *Revista de Educación*, 298, pp. 271-305.
- NEUFELD, JOHN P.(1992): "La reforma curricular y el tiempo de cuidado". En: *Revista de Educación*, 298, pp. 307-325.
- ROMERO PÉREZ, Clara (2000): *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.
- SCHUTZ, Alfred (1993): *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- SCHUTZ, Alfred, y LUCKMANN, Thomas (1973): *Las estructuras el mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

- SOTO GÓMEZ, Encarna (2003): *La organización del tiempo en las escuelas: un cambio necesario y posible*. Cooperación Educativa. Kikiriki, 69, pp. 15-21.
- VARELA, Julia (1992): "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo". En: *Revista de Educación*, 298, pp. 7-29.
- VARELA, Julia, y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1991): *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VOZ "Tiempo": *Diccionario de Filosofía* en CD-ROM de Herder (<http://personal.5.iddeo.es/jorcor/tiempo.htm>) (10/09/03).