

El tiempo escolar como violencia estructural: Un análisis etnográfico en centros escolares de Valencia (2017-2020)¹

Daniel Gabaldón-EstevanDepartamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València <https://dx.doi.org/10.5209/soci.108717>

Recibido: 29 de marzo de 2026 • Aceptado: 7 de mayo de 2026

Resumen: Este artículo presenta un análisis reflexivo sobre la dimensión temporal en el ámbito educativo, basado en las transcripciones de etnografías escolares realizadas en siete centros de Valencia entre 2017 y 2020. A través de una relectura de los diarios de campo elaborados por estudiantes universitarios, se examina cómo la organización, gestión y vivencia del tiempo escolar configuran un dispositivo disciplinario que impacta de manera desigual en el bienestar, la salud y las trayectorias educativas del alumnado. El estudio identifica el tiempo como un elemento de violencia estructural y una característica constituyente de la institución escolar. Los hallazgos revelan la realidad interna de las aulas, donde el clima escolar y el tiempo lectivo se erosionan debido a pedagogías obsoletas, relaciones que priorizan la dominación, fallos de coordinación y tareas tediosas. Asimismo, se evidencia cómo la gestión rígida de los horarios y la externalización de tareas (deberes) profundizan las desigualdades sociales y penalizan al alumnado con menos recursos. En conclusión, el trabajo destaca que la escuela opera bajo lógicas de instituciones totales que ignoran las necesidades de niñas y niños.

Palabras clave: Etnografía escolar; tiempo escolar; violencia estructural; sincronía escolar.

PT O tempo escolar como violência estrutural: uma análise etnográfica nas escolas de Valência (2017-2020)

Resumo: Este artigo apresenta uma análise reflexiva da dimensão temporal na educação, baseada em transcrições de etnografias escolares realizadas em sete escolas de Valência entre 2017 e 2020. Através de uma reavaliação de notas de campo escritas por estudantes universitários, analisa como a organização, a gestão e a experiência do período escolar moldam um sistema disciplinar que impacta de forma desigual o bem-estar, a saúde e as trajetórias educativas dos alunos. O estudo identifica o tempo como um elemento de violência estrutural e uma característica constitutiva da instituição escolar. Os resultados revelam a realidade interna das salas de aula, onde o clima escolar e o tempo de instrução são corroídos por pedagogias ultrapassadas, relações que priorizam a dominação, falhas de coordenação e tarefas fastidiosas. Além disso, demonstra como a gestão rígida dos horários e a externalização de tarefas (trabalhos de casa) aprofundam as desigualdades sociais e penalizam os alunos com menos recursos. Em conclusão, o trabalho realça que as escolas operam sob a lógica de instituições totalitárias que ignoram as necessidades das crianças.

Palavras-chave: Etnografia escolar; tempo escolar; violência estrutural; sincronia escolar.

ENG School time as structural violence: An ethnographic analysis in schools in Valencia (2017-2020)

Abstract: This article presents a reflective analysis of the temporal dimension in education, based on transcripts of school ethnographies conducted in seven schools in Valencia between 2017 and 2020. Through a re-examination of field notes written by university students, it examines how the organization, management, and experience of school time shape a disciplinary system that unequally impacts the well-being, health, and educational trajectories of students. The study identifies time as an element of structural violence and a constitutive characteristic of the school institution. The findings reveal the internal reality of classrooms,

¹ Este trabajo es resultado combinado del proyecto “Mapa escolar. Análisis de la situación del alumnado y del sistema educativo en la educación obligatoria en la ciudad de Valencia”, financiado por el Ayuntamiento de València, y del proyecto “(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)”, financiado por la Agencia Estatal de Investigación PID2021-126846NA-I00/AE/10.13039/501100011033 y la Generalitat Valenciana CIACO/2023/120.

where the school climate and instructional time are eroded by outdated pedagogies, relationships that prioritize domination, coordination failures, and tedious tasks. Furthermore, it demonstrates how the rigid management of schedules and the outsourcing of tasks (homework) deepen social inequalities and penalize students with fewer resources. In conclusion, the work highlights that schools operate under the logic of totalitarian institutions that ignore the needs of children.

Keywords: School ethnography; school time; structural violence; school synchrony.

Sumario: 1. Objetivos. 2. Perspectiva teórica. 3. Metodología. 3.1. Diseño del estudio y enfoque metodológico. 3.2. Contexto del estudio y selección de centros. 3.3. Producción del material etnográfico. 3.4. Estrategia de análisis. 3.5. Consideraciones éticas y limitaciones. 4. Resultados. 4.1. Sincronización forzada de los ritmos de aprendizaje. 4.2. Erosión del tiempo lectivo efectivo. 4.3. Externalización del tiempo escolar: deberes y refuerzos. 4.4. Disciplina temporal y control. 5. Discusión. 6. Conclusiones y 7. Agradecimientos 8. Referencias bibliográficas.

Agradecimientos: Agradezco al alumnado etnógrafo y a los coordinadores del proyecto del mapa escolar la posibilidad de trabajar el material de las etnografías, y especialmente al consejo editorial de la revista y a los evaluadores por sus sugerencias, a Laura Martínez Junquero por la revisión del apartado de metodología y a Olga Mínguez López la asistencia con las referencias.

Cómo citar: Gabaldón-Estevan, D. (2026). El tiempo escolar como violencia estructural: Un análisis etnográfico en centros escolares de Valencia (2017-2020). *Sociedad e Infancias*, 10(1), 27-39. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.108717>

1. Objetivo

La escuela no solo transmite el currículum manifiesto (conocimientos académicos) sino que también impone una arquitectura temporal que estructura la vida cotidiana del alumnado y que le informa y le entrena para asumir su posición relativa en un sistema de jerarquía más o menos acusado (currículo oculto). Las entradas y salidas, timbres, sesiones de clase, recreos, deberes y evaluaciones componen una trama de ritmos que ordena cuerpos, expectativas y trayectorias. Hemos de analizar el tiempo escolar como dimensión constitutiva de la institución educativa y como forma de violencia estructural, en tanto que produce daños sistemáticos sin necesidad de una intencionalidad individual explícita.

Pocas técnicas permiten una mirada tan rica sobre lo que acontece en la escuela como la que ofrece la etnografía. Las etnografías escolares, cristalizadas en los diarios etnográficos que generan, son testimonios de lo que acontece dentro de la escuela, un entorno generalmente vedado a la mirada de extraños. El objetivo del presente trabajo es realizar una relectura de los diarios etnográficos producidos en el marco del proyecto Mapa escolar de la ciudad de Valencia con el fin de seleccionar y reinterpretar aquella información relativa a la violencia estructural relacionada con la gestión del tiempo escolar. Para ello se realiza una relectura sistemática de los diarios etnográficos a fin de identificar patrones recurrentes de gestión temporal y analizar su función en la producción de desigualdad y malestar escolar.

2. Perspectiva teórica

Desde una concepción sociológica clásica, el tiempo es una construcción social que organiza la vida colectiva y las instituciones. En el ámbito escolar, esta organización se materializa en horarios rígidos, secuencias estandarizadas de contenidos y expectativas de progreso sincrónico que tienden a ignorar la diversidad de ritmos biológicos, sociales y cognitivos del alumnado (Dreeben, 1967). La noción de violencia estructural permite analizar estos procesos como formas de daño normalizado que se derivan del funcionamiento ordinario de las instituciones (Gabaldón-Estevan, 2025). En el ámbito escolar, el tiempo actúa como un regulador de la vida cotidiana (Goffman, 1968). Sin embargo, la forma en que organizamos este tiempo en España está profundamente desincronizada con las necesidades de la infancia y la adolescencia (Gabaldón-Estevan, 2021). La tesis central es que la rigidez y el desajuste de los horarios escolares constituyen una forma de violencia estructural, ya que limitan el desarrollo integral, la salud y el bienestar de los estudiantes sin que haya un culpable individual directo (Galtung, 1969), sino un sistema deficiente. Así, las consecuencias que la violencia estructural relacionada con la gestión del tiempo junto con la desincronización generan en el alumnado afecta a la salud mental (Wahlstrom *et al.* 2014), en tanto que aumenta la ansiedad, el estrés y los síntomas depresivos debido a la falta de descanso y la presión constante (Walker, 2017); afecta a la salud física con problemas derivados de la falta de sueño que debilitan el sistema inmune (Kelley *et al.* 2017), y los horarios retrasados de comida propician el sobrepeso y la obesidad (Lopez-Mínguez *et al.* 2019); y genera desafección escolar porque cuando el sistema ignora los ritmos naturales (Escribano y Díaz-Morales, 2014), el alumnado percibe la escuela como un entorno hostil, de domesticación en palabras de Foucault (1975/1979) y no como un espacio de crecimiento.

A las aportaciones sociológicas se suman las de la pedagogía social, que ha subrayado el carácter político del tiempo educativo (Gimeno, 2008) y sus efectos en la vida cotidiana de niñas y niños (Caride Gómez, 1993; Morán de Castro, 2005, 2012; Morán de Castro y Caride, 2005). Los desajustes entre tiempos escolares, familiares y sociales generan tensiones que afectan al derecho al descanso, al juego y a la participación, y se asocian a problemas de salud y bienestar cuando la desincronización se cronifica. En este marco, la escuela

aparece como una institución que prioriza la logística adulta y la eficiencia administrativa, produciendo ritmos estandarizados y trayectorias diferenciadas.

3. Metodología

3.1. Diseño del estudio y enfoque metodológico

El presente trabajo se inscribe en la tradición de la etnografía escolar como estrategia privilegiada para el análisis de las prácticas cotidianas y los dispositivos institucionales que estructuran la experiencia educativa. La elección de un enfoque etnográfico responde a la necesidad de captar no solo discursos formales, sino también rutinas, temporalidades, interacciones y microprácticas que rara vez quedan recogidas en las fuentes documentales o en los instrumentos estandarizados de recogida de datos. El tiempo escolar, objeto central de este estudio, se manifiesta precisamente en estos planos ordinarios, naturalizados y aparentemente triviales de la vida escolar.

El artículo se basa en un análisis secundario cualitativo de un corpus amplio de diarios etnográficos producidos en el marco del proyecto Mapa escolar de la ciudad de Valencia (De Madaria *et al.* 2023). Este proyecto tenía como objetivo ofrecer una radiografía situada de prácticas educativas, climas escolares y procesos de inclusión y exclusión en centros públicos de educación primaria y secundaria, situados en barrios con características socioeconómicas diversas. Aunque el tiempo escolar no constituía el foco principal del proyecto original, su presencia recurrente en los registros permite una lectura analítica específica desde la perspectiva de la violencia estructural y de los derechos de la infancia.

3.2. Contexto del estudio y selección de centros

El corpus analizado procede de siete centros educativos de la ciudad de Valencia, correspondientes a distintas etapas (educación primaria y educación secundaria obligatoria) y localizados en barrios con composiciones socioculturales heterogéneas. Esta diversidad permite observar cómo ciertas prácticas de gestión del tiempo se reproducen de manera transversal, independientemente del contexto, así como identificar variaciones asociadas a la etapa educativa o al perfil del alumnado.

Para la selección de los centros se diseñó una muestra estructural que permitiese la observación y comparación de diferentes tipos de centros. Para dicha selección se atendió a los siguientes criterios:

- Titularidad y confesionalidad de los centros escolares: Se eligieron centros públicos y concertados. En el caso de los centros públicos la titularidad era laica, pero en el de los concertados se observaron centros laicos y religiosos
- Nivel socioeconómico del alumnado: Se eligieron centros situados en zonas con condiciones socioeconómicas medias para evitar contextos con situaciones socioeconómicas más extremas que suelen tener realidades particulares difícilmente extrapolables a la población mayoritaria. Por ello se eligieron centros de zonas de nivel socioeconómico medio-alto, medio y medio-bajo.
- Etapa educativa de la educación obligatoria: Se observaron centros de educación primaria y secundaria. En particular se eligieron los siguientes cursos: segundo y sexto de primaria y primero y tercero de la ESO.

Con esta selección de criterios se realizaron un total de nueve investigaciones etnográficas por parejas, obteniendo un total de dieciocho diarios de campo.

3.3. Producción del material etnográfico

Los diarios etnográficos fueron elaborados por estudiantes universitarios del ámbito de la sociología, la educación y la pedagogía social durante periodos de prácticas curriculares. Previamente al trabajo de campo, el estudiantado recibió formación específica en técnicas de observación participante, elaboración de notas de campo y reflexividad etnográfica. Esta formación incluía pautas para el registro denso de situaciones, la atención a interacciones verbales y no verbales, y la descripción detallada de los contextos en los que se producían.

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de un cuatrimestre por centro, con observación de uno o dos días por semana, lo que permitió a las personas observadoras familiarizarse con los ritmos cotidianos de la institución: entradas y salidas, transiciones entre clases, recreos, tiempos muertos, sanciones, apoyos y actividades extraescolares en el periodo del comedor. Aunque la presencia del/la observador/a en el aula y en otros espacios escolares puede generar efectos reactividad, la prolongación de la observación favoreció la normalización de su presencia y la captación de dinámicas reiteradas.

Los diarios recogen escenas situadas en aulas, pasillos, patios, comedores escolares y espacios de apoyo educativo, así como fragmentos de conversaciones informales y observaciones sobre el clima emocional del alumnado. Especial relevancia adquieren las descripciones relacionadas con la gestión del tiempo: usos del reloj y del timbre, interrupciones, esperas, retrasos, prisas, castigos temporales y prolongaciones implícitas de la jornada escolar.

3.4. Estrategia de análisis

El análisis del corpus se realizó en varias fases. En una primera lectura exploratoria se identificaron menciones explícitas e implícitas al tiempo escolar, entendiendo este no solo como duración cronológica, sino como organización social de ritmos, prioridades y jerarquías. En una segunda fase, se llevó a cabo una codificación temática abierta, a partir de la cual emergieron categorías analíticas recurrentes relacionadas con la sincronización de ritmos, la fragmentación del tiempo lectivo, la externalización del trabajo escolar y el uso del tiempo como mecanismo disciplinario.

Posteriormente, estas categorías fueron refinadas mediante un proceso de codificación axial y relectura iterativa del material, en diálogo constante con el marco teórico. Este procedimiento permitió vincular escenas concretas con mecanismos institucionales más amplios y evitar tanto la mera descripción anecdótica como la generalización abstracta desanclada del terreno empírico. El análisis se centró especialmente en identificar regularidades transversales y efectos acumulativos en la experiencia del alumnado.

3.5. Consideraciones éticas y limitaciones

Se adoptaron medidas estrictas de anonimización de personas, centros y contextos, eliminando cualquier referencia que pudiera permitir la identificación del alumnado o del profesorado observado. Aunque los diarios fueron elaborados con fines formativos y de investigación académica, su reanálisis se ha realizado desde una perspectiva ética que reconoce la asimetría de poder inherente a la observación de la infancia.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el carácter secundario del análisis y la mediación introducida por observadores en formación. No obstante, lejos de invalidar el material, esta condición ofrece una mirada menos naturalizada del orden escolar, sensible a aquellas prácticas que resultan problemáticas o llamativas para sujetos no plenamente socializados en la cultura profesional docente. Asimismo, la imposibilidad de contrastar directamente las interpretaciones con los actores observados constituye una limitación que se asume explícitamente.

En conjunto, la metodología adoptada permite un análisis situado y crítico de la organización temporal de la escuela, mostrando cómo prácticas aparentemente ordinarias contribuyen a la producción de desigualdad y malestar de forma estructural.

4. Resultados

Los resultados se organizan en cuatro categorías analíticas que emergen de la relectura sistemática de los diarios etnográficos: (1) sincronización forzada de los ritmos de aprendizaje, (2) erosión del tiempo lectivo efectivo, (3) externalización del tiempo escolar mediante deberes y refuerzos, y (4) disciplina temporal y control. Estas categorías sintetizan regularidades observadas a lo largo de distintos centros y permiten ordenar el material empírico disponible sin perder la perspectiva analítica.

4.1. Sincronización forzada de los ritmos de aprendizaje

Emerge como una constante en las etnografías que las clases son programadas para el común del alumnado de manera síncrona, sin atender a sus necesidades y características, como las de descanso. La sincronización forzada comienza con los horarios impuestos que sistemáticamente interrumpen el descanso de niñas y niños, y que hipoteca su rendimiento para el resto de la jornada.

“a las 8.55h abrieron la puerta. Pudimos observar que la gran mayoría de niños y niñas entran contentos al colegio, algunos dormidos y otros muy activos”

“La maestra se ha enfadado porque la niña no quería participar y nos ha dicho que la niña tiene sueño y no hace nada hasta la hora del patio y esto es porque los padres la acuestan muy tarde y llega cansada.”

“X no sigue la dinámica de la clase, y se tumba encima de la mesa. Al rato se pone la capucha, Rosa le dice “A dormir a tu casa, aquí no os dejamos poner la capucha””.

Las etnografías también permiten observar con nitidez cómo la organización temporal del aula se estructura a partir del supuesto de un progreso homogéneo del alumnado. Este supuesto se materializa en la planificación de sesiones cerradas, en la secuenciación uniforme de actividades y en la expectativa de que todo el grupo avance simultáneamente al ritmo marcado por el docente y el currículum. En la práctica cotidiana, esta sincronización forzada genera tensiones constantes entre los ritmos institucionales y las capacidades, intereses y disposiciones del alumnado. Pronto el alumnado más capacitado, motivado o reforzado se aburre en clase como bien reconocen docentes y etnógrafas/os:

“claro que es aburrido, claro que es aburrido”

“encuentro que hay muchos alumnos que se aburren en clase”

“la repetición como herramienta de trabajo. tedioso y aburrido. clase de matemáticas, el mismo ejemplo todo el tiempo, clase de sociales leer el mismo texto 4 veces”.

“La profesora finalmente pone un vídeo sobre los seres vivos, plantas y hongos. Durante el vídeo observo un montón de cabezas que se apoyan en la mesa, un montón de niños bostezando, el niño de mi lado sigue dibujando... Hasta a mí se me está haciendo pesado el vídeo”.

Una escena recurrente, descrita en los diarios etnográficos, tiene lugar durante la realización de tareas individuales en el aula. Tras una explicación colectiva, el alumnado comienza a trabajar de manera autónoma mientras el docente supervisa el desarrollo de la actividad. En estas situaciones, una parte del grupo completa la tarea en pocos minutos y permanece posteriormente en silencio, esperando nuevas instrucciones. La espera se prolonga hasta que la mayoría alcanza el punto previsto por la planificación. Durante ese tiempo, se observa aburrimiento, distracciones, conductas disruptivas leves y, en algunos casos, sanciones asociadas a “no saber esperar”. El tiempo, lejos de ser vivido como un recurso flexible, se experimenta como un intervalo vacío y disciplinado.

“Por lo que he podido observar cuando iban terminando salían fuera de la clase a esperar a que se hiciese la hora del patio. Los niños que no terminaban seguían realizando los ejercicios hasta que los terminasen. Algunos incluso han acabado saliendo a las 10:45 cuando en realidad el patio comienza las 10:30”.

De forma paralela, los diarios recogen escenas en las que otro segmento del alumnado no logra completar la tarea dentro del tiempo asignado. En estos casos, el cierre de la actividad viene determinado por el reloj más que por el proceso de aprendizaje. Cuando suena el timbre o el docente decide avanzar para cumplir con la programación, las producciones incompletas se trasladan al espacio doméstico bajo la forma de deberes o se acumulan como retrasos que condicionan la siguiente sesión. La sincronización temporal produce así una frontera simbólica entre quienes “van al día” y quienes “se quedan atrás”, frontera que se refuerza con comentarios, correcciones públicas y comparaciones implícitas.

“A la hora del comedor vamos por primera vez a Estudio. Los niños y niñas tienen una o dos aulas disponibles de 13:30 a 14:30 los lunes y miércoles para poder hacer deberes, estudiar, etc. En general parece ser voluntario, pero en ocasiones obligan a algunos niños a ir cuando no han hecho algunos deberes”

“Como siempre, vemos a alumnos/as de sexto haciendo deberes a la hora del patio”.

“si no se acaba en clase, se queda de deberes para casa”

“El alumnado copia en sus libretas el esquema que se realiza en la pizarra. Tras ello la profesora manda ejercicios a hacer con respecto al temario dado, a veces, si no se acaba en clase, se queda de deberes para casa, en función de si tienen o no muchos deberes [...] hay veces que cuando van a mandar deberes al final no lo hacen, o los mandan para la semana siguiente en función de si tienen o no ya deberes”.

“Para finalizar con castellano la profesora les pone deberes para casa, porque no vuelven a tener castellano en 6 días debido a que el viernes 12 de octubre es festivo.”.

Estas dinámicas generan efectos diferenciados sobre la experiencia escolar. Para el alumnado que se ajusta con facilidad al ritmo marcado, el tiempo escolar adopta a menudo la forma de tiempo muerto: períodos de inactividad forzada que erosionan el interés y el sentido de la tarea. Para quienes encuentran dificultades, el tiempo se convierte en una fuente de presión y ansiedad, asociada a la imposibilidad recurrente de llegar a tiempo. En ambos casos, el problema no reside en las capacidades individuales, sino en una organización temporal inflexible que prioriza la gestión del grupo sobre la adaptación pedagógica.

La observación etnográfica muestra además que los apoyos especializados dentro del aula son escasos y, cuando existen, suelen activarse de manera puntual y tardía. En algunas escenas, el alumnado que no sigue el ritmo es trasladado fuera del aula durante determinadas franjas horarias para recibir refuerzo, coincidiendo a menudo con materias consideradas troncales. Este solapamiento introduce una lógica de compensación paradójica: acceder al apoyo implica perder parte del tiempo lectivo ordinario, reforzando trayectorias educativas diferenciadas y procesos de etiquetamiento y estigmatización.

“En algunas de las asignaturas vienen los especialistas y se llevan a los niños con diversidad funcional o que necesitan refuerzo”

Desde una perspectiva analítica, la sincronización forzada de los ritmos de aprendizaje puede entenderse como un mecanismo estructural que produce exclusión sin necesidad de sanciones explícitas. Al establecer un ritmo único como norma implícita, la escuela convierte la diversidad temporal en desviación y legitima intervenciones correctivas que recaen sistemáticamente sobre los mismos sujetos. El tiempo escolar actúa así como un operador silencioso de la desigualdad, organizando jerarquías académicas y afectivas que se consolidan a lo largo de la escolaridad.

4.2. Erosión del tiempo lectivo efectivo

Una constante en los diarios etnográficos es la pérdida sistemática de tiempo lectivo efectivo como consecuencia de la organización ordinaria de la jornada escolar. Aunque los horarios formales establecen con precisión el inicio y el fin de las sesiones, la observación cotidiana muestra que una parte significativa del tiempo escolar se consume en transiciones, interrupciones y ajustes informales que reducen de manera sustancial el tiempo real dedicado a actividades de aprendizaje.

“De pronto, entra en la clase la profesora de inglés (10:40 a.m.), Y la saluda y le explica el porqué de nuestra presencia. Y abandona el aula y X (profesora de inglés) quiere comenzar su clase y pide que repartan el material de su asignatura. [...] La clase intenta proseguir con otra actividad, pero es interrumpida por el timbre del explica patio. (11:15 a.m.)”.

“El caso es que han alargado la hora recreo unos 15 minutos. Cuando hemos llegado no parecía haber un motivo aparente para ello, sino que en el patio estaban todos los tutores del 1º ciclo manteniendo una charla”

“Cuando quedan unos cinco minutos para acabar la clase R les dice que ya pueden ir recogiendo puesto que queda poco para que termine la clase”

Las escenas recogidas describen con frecuencia inicios de clase dilatados. El alumnado accede al aula a la hora indicada, pero la actividad lectiva no comienza hasta pasados varios minutos. El tiempo se destina a pasar lista, resolver incidencias administrativas, repartir material, gestionar conflictos menores o esperar la llegada del profesorado. Estas dinámicas, repetidas a diario, generan una erosión acumulativa del tiempo disponible que rara vez se problematiza en los discursos profesionales.

La fragmentación del tiempo se intensifica en los cambios de sesión y en aquellas materias que implican desplazamiento a otros espacios del centro, como educación física, informática o música. Los diarios describen trayectos largos por pasillos, tiempos de espera para acceder a instalaciones compartidas, cambios de ropa y recogida de material que reducen de manera notable la duración efectiva de la clase. En algunos casos, sesiones previstas de cincuenta o sesenta minutos se transforman en actividades de poco más de veinte o treinta minutos de trabajo real.

“Sobre las 12:30h nos cambiamos de edificio para observar las otras instalaciones y a los más mayores. Los monitores del comedor ya están todos comiendo para poder recoger a los niños a las 13:00h. Sobre las 12:50h ya se empieza a escuchar como de diferentes clases están recogiendo. A las 12:55h empiezan a bajar algunos cursos para irse a casa.”.

“Observando el horario, X y yo nos damos cuenta de que están haciendo Naturales en la hora de Valenciano”

“Primera y segunda hora de por la tarde, sexto curso, clase de robótica. Acudo a la clase de sexto pensando que darán sociales a primera hora, como si ha sucedido en otras ocasiones, pero la profesora decide dar las dos horas seguidas de robótica. El alumnado se pone por grupos y siguiendo las explicaciones de la profesora van realizando las actividades de robótica con el robot y los portátiles”

“x comenta que ahora toca ir a informática a hacer unos ejercicios de cálculo mental. Me sorprende que en clase de castellano se vayan a hacer ejercicios de cálculo mental, más aún porque resulta que tales ejercicios, observo que están todos escritos en valenciano, de manera que parte de la clase de castellano es dedicada a hacer ejercicios de cálculo mental en valenciano”.

A estas pérdidas se suman interrupciones externas que irrumpen en el aula: avisos por megafonía, entradas y salidas de profesionales de apoyo, visitas de miembros del equipo directivo o requerimientos imprevistos. Desde la lógica institucional, estas interrupciones se perciben como inevitables; desde la experiencia del alumnado, refuerzan la sensación de un tiempo escolar fragmentado y poco coherente. El ritmo de la clase se ve interrumpido de manera abrupta, dificultando la concentración y la continuidad de los procesos de aprendizaje.

Resulta especialmente significativa la asimetría observada entre el control estricto de ciertos tiempos y la laxitud en otros. Mientras la puntualidad en la entrada y salida del centro se vigila con firmeza y se sanciona el retraso del alumnado, las pérdidas de tiempo generadas por la organización interna rara vez se registran como problema. Esta desigual valoración construye una jerarquía temporal en la que el tiempo del alumnado se percibe como disponible y ajustable, mientras que el tiempo adulto se presenta como legítimamente ocupado.

“La puntualidad, además del silencio en las aulas, es una asignatura más en el centro, y se exige al máximo. Si un alumno llega tan solo un minuto tarde, se considera retraso (sin justificación aceptada, a menos que se avise con anterioridad). A los 3 retrasos, el alumno puede ser expulsado 1 día entero.”

“En el pasillo de 5 hay 3 niños esperando para poder entrar en 5B y uno para poder entrar en 5ª [...] nos cuenta que dejan fuera de clase a los niños que han llegado tarde para que sientan la importancia que tiene llegar a la hora. Aprovechan el principio de clase que lo destinan a jugar al tabú para desarrollar la exposición oral y los niños que llegan tarde los dejan fuera del aula hasta que pasan 15 minutos y les dejan entrar. De esta forma, hacen que los niños les metan presión a los padres para que les lleven de forma puntual a la escuela. “

“Al llegar a clase X, le comenta a Y, que ha decidido que a la segunda falta que los alumnos les falte la ropa adecuada o la bolsita de aseo están castigados. Menciona a los que esta semana van a estar castigados y no van a hacer gimnasia”.

Así, la erosión del tiempo lectivo efectivo no constituye un efecto colateral menor, sino un mecanismo estructural que profundiza desigualdades. La reducción del tiempo real de aula se compensa con frecuencia mediante la

externalización del trabajo escolar hacia el hogar, bajo la forma de deberes o refuerzos, lo que traslada la carga temporal a las familias. De este modo, la fragmentación del tiempo escolar se articula con otros dispositivos que amplifican la desigualdad social en función de los recursos disponibles fuera de la escuela.

La normalización de estas pérdidas contribuye a invisibilizar el tiempo como objeto de reflexión pedagógica. Al naturalizar la fragmentación y el desperdicio del tiempo lectivo, la institución escolar refuerza una organización temporal que prioriza la gestión administrativa y la logística sobre la calidad de la experiencia educativa. La erosión del tiempo lectivo efectivo aparece así como una forma silenciosa de violencia estructural que afecta de manera acumulativa al aprendizaje, al bienestar y a la relación del alumnado con la escuela.

4.3. Externalización del tiempo escolar: deberes y refuerzos

La externalización del tiempo escolar constituye uno de los mecanismos más visibles, y a la vez más naturalizados, de la organización temporal contemporánea de la escuela. Las etnografías analizadas muestran que una parte significativa del trabajo escolar que no logra completarse durante el tiempo lectivo se desplaza de manera sistemática al ámbito doméstico bajo la forma de deberes, trabajos pendientes o actividades de refuerzo. Esta dinámica convierte el hogar en una prolongación funcional del aula y amplía de facto la jornada escolar del alumnado.

“corrigen un ejercicio que tenían de deberes. Para ello, aunque los niños levantan la mano para responder, la profesora selecciona a la persona que contesta, generalmente una de las personas que no ha levantado la mano”

“Cuando pregunta si han hecho los deberes el niño que acaba de llegar dice que no los tiene y la profesora le regaña”

“Mientras los alumnos están trabajando en grupos (la docente) le está echando una bronca bastante grande a (un alumno) porque no tienen hechos los deberes, y porque muchas de las cosas que tenía que hacer están mal hechas. Pese al murmullo de los niños escucho que le dice “¡De veinte personas tengo que estar aquí contigo!”

En los diarios se describen numerosas escenas en las que el profesorado, ante la falta de tiempo en clase, da por supuesto que las actividades no finalizadas “se terminan en casa”. El cierre de la sesión viene marcado por el timbre, no por la culminación del proceso de aprendizaje. De este modo, la gestión de los ritmos diferenciados se resuelve mediante un desplazamiento del problema fuera de la institución, sin que se interrogué la suficiencia del tiempo lectivo ni la adecuación de la planificación.

“X se espera a llamar a la madre de Z para que se acerque, ya que Z también está llorando. X le explica a su madre que Z está despistado últimamente y que hay que volverlo a ayudar en casa como el año pasado para que obtenga mejores resultados. La madre le explica los ejercicios que está haciendo con él en casa y le pide ejercicios de apoyo para hacerlos con él en casa también”.

Esta externalización no se limita a tareas puntuales, sino que configura una expectativa estructural. El alumnado aprende tempranamente que parte del tiempo que no “rinde” en el aula debe compensarse en el hogar. En consecuencia, algunos diarios recogen escenas en las que niñas y niños utilizan recreos, tiempos de comedor o espacios intermedios para adelantar deberes, con el fin de reducir la carga posterior. La colonización de estos tiempos, concebidos formalmente como espacios de descanso y socialización, introduce una intensificación del trabajo escolar desde edades tempranas.

También se produce una externalización deberes en forma de proyectos:

“Una de las particularidades que tiene esta forma de dar clase es que, aproximadamente tres alumnos, se preparan durante un par de semanas un tema que manda la maestra y, con ayuda de los padres, realizan un trabajo que explicarán al resto de compañeros y que la profesora evaluará; es también una forma de ver el compromiso de sus familiares”.

Los efectos desiguales de estas prácticas son especialmente evidentes. La posibilidad de cumplir con los deberes depende en gran medida del tiempo disponible en el hogar, del capital cultural de las familias y de la presencia de personas adultas que puedan acompañar y supervisar el trabajo escolar. Los diarios muestran que el alumnado que dispone de estos recursos retorna al aula con las tareas realizadas, mientras que quienes carecen de apoyo familiar acumulan retrasos, errores o tareas incompletas que se convierten en objeto de sanción simbólica.

“Tras finalizar el examen, la profesora continua con la lección, les marca ejercicios para casa y les deja tiempo para avanzar en clase. Ante esto, me hace un comentario explicándome que no le gusta marcar deberes. Por eso les deja un tiempo para completarlos en clase y no tengan que llevárselos a casa. [...] La profesora les empieza a poner ejercicios para casa. Me pregunto si les dará tiempo para hacerlos en clase como nos había dicho anteriormente. Les dio diez minutos para que adelantasen la tarea. Durante estos diez minutos la profesora mandó a X justamente al que más le está costando y no tiene los ejercicios hechos a buscarle una botella de agua”.

Esta dinámica activa procesos de diferenciación social que trascienden lo estrictamente académico. La devolución pública de deberes incumplidos, los comentarios sobre la “falta de implicación” o la reiteración

de advertencias refuerzan trayectorias de etiquetamiento. El incumplimiento no se interpreta como efecto de una organización temporal insuficiente, sino como responsabilidad individual o familiar. De este modo, la escuela legitima una lectura moral del tiempo que invisibiliza las condiciones materiales desiguales en las que este se gestiona.

La relación docente-discente afecta, de nuevo, al tiempo que el alumnado deberá dedicar a superar las materias. Y esto sucede en ambos sentidos, como facilitador:

“en inglés no llega a los mínimos de conocimiento, pero le ha aprobado porque ha mejorado mucho y se estaba esforzando”

Y como obstaculizador:

“no le ponen más nota por su actitud”

“La profesora de plástica, ha comentado que de un 10 que podría haber tenido en plástica, ha tenido un 6 precisamente por su comportamiento.”

La evaluación entendida entonces como un mecanismo de recompensa y sanción se convierte en un ejercicio de abstracción alejado de su dimensión formativa. Y es que el clima en el aula se resiente con más frecuencia a menudo que el alumnado es de mayor edad, incrementando el desapego maestra/o-alumna/o y alumna/o-materia.

“La bronca de la profesora ha sido tan fuerte que hasta yo me he sentido realmente incómoda estando presente. La he visto realmente enfadada”

O la sanción no parece estar justificada:

“Se llevan a los que X dice “los chungos” y me explica que, si se están portando mal, a veces les lleva a hacer fotocopias para que no molesten u otra actividad.”

La externalización adopta también la forma de dispositivos de refuerzo que se sitúan en los márgenes de la jornada escolar. Los diarios describen aulas de estudio en horario de comedor, apoyos fuera del aula ordinaria y actividades extraescolares orientadas prioritariamente a completar tareas. Aunque estos espacios se presentan como recursos compensatorios, su acceso y aprovechamiento dependen igualmente de la disponibilidad temporal y económica de las familias, reforzando una corresponsabilidad desigual.

“X me informa que ella no va a extraescolares, sino que ella va a Save the Children, no sé qué día fue que Z me explicó que Save the Children, eran algunos padres y madres o monitores que se reunían después de las clases para ayudar a niños y niñas que se encuentran en peores situaciones en el hogar o que no tienen a alguien en casa que les pueda ayudar con los deberes y las materias.”

De nuevo vemos cómo la externalización del tiempo escolar opera como un mecanismo estructural de producción de desigualdad. Al trasladar fuera del aula la gestión de los aprendizajes no consolidados la institución educativa desplaza implícitamente su responsabilidad hacia el ámbito doméstico, renunciando a su función igualadora. El tiempo escolar deja así de ser un derecho garantizado para convertirse en una carga distribuida de manera desigual.

En este sentido, los deberes y refuerzos no pueden entenderse como herramientas pedagógicas neutras. Funcionan como dispositivos temporales que amplían la jornada, colonizan tiempos de vida y convierten el capital temporal familiar en un recurso educativo decisivo. La externalización del tiempo escolar se articula, de este modo, con otras dimensiones analizadas en este trabajo, contribuyendo a la producción cotidiana de malestar y exclusión.

4.4. Disciplina temporal y control

La regulación del tiempo se despliega en la vida escolar como uno de los dispositivos disciplinarios más eficaces y menos cuestionados. Las etnografías muestran que el incumplimiento de las normas temporales —llegar tarde, no finalizar una tarea en el tiempo previsto, no adaptarse al ritmo marcado— se sanciona de manera sistemática mediante castigos que afectan directamente al uso del tiempo del alumnado. El tiempo funciona así como una herramienta punitiva central, estrechamente vinculada a la producción de obediencia y autorregulación.

“De camino, nos damos cuenta de que hay dos niños castigados. Uno de ellos está escribiendo de forma repetitiva “al cole se viene a trabajar””.

“La profesora quiere empezar con la clase de Naturales, pero unos 5 o 6 alumnos dicen que no han traído el libro de texto correspondiente. Entonces la profesora les dice que aquellos que no han traído el libro no tendrán patio, ya que son mayores para acordarse.”

“Al acabar la clase, X se enfada con uno de los alumnos de la última fila [...] lo castiga fuera de la clase, los últimos 5 minutos de clase, y luego se lo lleva a castigarlo en los bancos del hall sin patio”.

Una escena recurrente descrita en los diarios etnográficos tiene lugar al inicio de la jornada o del aula. El alumnado que llega tarde permanece fuera durante los primeros minutos de clase, a veces de pie frente a la puerta, como forma de escarmiento público. Esta práctica, justificada bajo el argumento del

orden y la puntualidad, implica una doble sanción: la exposición simbólica y la pérdida de tiempo lectivo. Paradójicamente, el castigo por la “impuntualidad” consiste en privar de más tiempo escolar, agrandando, de facto, su impuntualidad.

“Reunión de padres Primero se reúne a todos los padres en el salón de actos. La directora es la primera en hablar y su primera intervención es con respecto a los retrasos”

“Se comenta también la cuestión de la puntualidad por parte de los padres a la entrada y salida. Y comentan que no deberían de esperarse porque “al final se acostumbran”, y es que “al final es a lo que los habituemos””

“Debería aparecer en el boletín de notas del niño (los retrasos). Comentan que la semana pasada uno de los padres llegó una hora tarde, una profesora dice: “qué animal””

“la profesora nos empieza a comentar que algunos padres se toman muy a la ligera eso de recoger a sus hijxs a la hora que toca “padres que se olvidan de sus hijxs eso sí que es digno de una investigación””

“Dice que han intentado de muchas formas que los mayores lleguen puntuales, haciendo juegos, cerrando la puerta, haciéndoles firmar... Le preguntamos si solo se han centrado en los mayores, nos comenta que a partir de 4 de primaria los niños suelen venir solos, sin embargo, los otros vienen acompañados de los padres y si llegan tarde es culpa de los mismos padres”.

El recreo aparece de manera reiterada como espacio de sanción temporal. La retirada total o parcial del tiempo de descanso se utiliza para compensar tareas no realizadas, conductas consideradas disruptivas o incumplimientos reiterados. Los diarios describen alumnado que permanece en el aula, en pasillos o junto al profesorado durante el recreo realizando ejercicios mecánicos o simplemente esperando. Desde la perspectiva de los derechos de la infancia, estas prácticas resultan especialmente significativas, al afectar a tiempos fundamentales para la exposición al aire libre, el descanso, el juego y la socialización.

La disciplina temporal se articula también mediante tareas repetitivas y carentes de sentido pedagógico, impuestas como castigo por no ajustarse al ritmo previsto. Copiar normas, completar hojas adicionales o rehacer actividades funcionan como dispositivos de corrección basados en la ocupación forzada del tiempo. Estas prácticas refuerzan una asociación moral entre cumplimiento temporal y valor del alumnado, donde el “buen estudiante” es, ante todo, quien se ajusta al ritmo impuesto:

“La profesora utiliza un cronómetro para incentivarlos”

Un elemento central que emerge del análisis es la reiteración de estos castigos sobre los mismos sujetos. Los diarios etnográficos muestran cómo ciertas alumnas o alumnos acumulan sanciones temporales a lo largo de la jornada y del curso, configurando identidades problemáticas ligadas al retraso, la falta de autocontrol o la desmotivación. Este proceso refuerza dinámicas de estigmatización y profecías autocumplidas que consolidan trayectorias de exclusión escolar.

Resulta igualmente significativa la asimetría en la aplicación de las normas temporales. Mientras el incumplimiento por parte del alumnado se sanciona con rapidez y se registra formalmente, las alteraciones temporales generadas por el profesorado o por la organización del centro (retrasos en el inicio de las clases, interrupciones, cambios imprevistos) rara vez se reconocen como problema o producen consecuencias equivalentes. Esta desigualdad contribuye de nuevo a la internalización de una jerarquía temporal en la que el tiempo adulto se presenta como legítimo y el tiempo del alumnado como disponible y sacrificable.

“A las 9:15h llega el profesor de inglés y la alumna de prácticas, la profesora le dice que tenía que estar ya X para hacerles un taller, que el lunes estaba a las 9:00h. A las 9:25h el profesor de inglés pone una canción que todos bailan y cantan. A las 9:35h entra la profesora avisando que X ya ha venido y van a realizar el taller, así que todos los alumnos se desplazan a la otra aula (son constantes las interrupciones de las clases, en este caso no han podido realizar ni 20 minutos de inglés, esto podría llegar a confundir a los alumnos).”

“La duración de la clase fue extremadamente corta, duró un total de 30 minutos y nos resultó del todo chocante cuando esperaba que durase una hora. Me pareció demasiado poco tiempo ya que los niños pierden un buen rato de clase yendo de la clase al pabellón. Además, al terminar la clase van a los vestuarios y están 15 minutos aseándose. Considero que el tiempo real de clase es muy corto.”

Desde una perspectiva analítica, la disciplina temporal opera como un mecanismo estructural de gobierno de la infancia. Al regular minuciosamente los tiempos de acción, espera, descanso y sanción, la escuela produce cuerpos dóciles y sujetos habituados a la subordinación temporal.

“necesitan moverse más de lo que se les permite, siempre están moviéndose y deseando levantarse aunque no se les permita”

“Hacen ritmos musicales con el cuerpo. A los niños parece gustarle. Creo que en parte es porque finalmente les dejan moverse, levantarse etc.”

Además, algunos de los castigos se ensañan en la quietud:

“uno de ellos considero que solo es nervioso y no puede permanecer quieto pero el maestro le para castigándolo todo el tiempo”

“En el patio vemos que [...] X está castigada sentada en el suelo, igual que ella hay otra niña de sexto en la misma posición, es posible que también esté castigada”.

“todos del grupo de cinco años estuvieron discutiendo entre ellos y no conozco el motivo de la discusión. [...] Una de las profesoras de infantil de una edad madura, los castigó haciéndoles que estuviesen a su lado con los brazos en alto por encima de la cabeza durante la primera parte del periodo de duración del patio.”

Estas microprácticas, repetidas cotidianamente, permiten comprender cómo la organización temporal de la escuela actúa como una forma de violencia estructural con efectos acumulativos sobre la experiencia escolar, el bienestar y la construcción de identidades del alumnado infantil y juvenil.

5. Discusión

Los resultados del estudio permiten comprender la organización del tiempo escolar como un principio estructurante de la experiencia educativa que opera más allá de decisiones pedagógicas puntuales y que tiene implicaciones normativas y políticas de primer orden (Gimeno, 2008). Lejos de constituir un mero recurso técnico o logístico, el tiempo emerge como un dispositivo social que regula cuerpos, ritmos y trayectorias, y que produce desigualdad de forma sistemática al distribuir de manera desigual las oportunidades de aprendizaje, descanso y participación (Morán de Castro y Caride, 2005). Desde esta perspectiva, la organización temporal de la escuela no es neutral: implica una toma de posición implícita sobre qué cuerpos, ritmos y biografías son legítimos en el espacio escolar. En este sentido, los hallazgos empíricos apelan de manera consistente con la noción de violencia estructural, al mostrar cómo daños ordinarios y persistentes (malestar, exclusión simbólica y trayectorias de fracaso) se derivan del funcionamiento normalizado de la institución escolar sin requerir una intencionalidad explícita por parte de los actores individuales (Gabaldón-Estevan, 2025).

La sincronización forzada de los ritmos de aprendizaje ilustra con claridad esta lógica. La expectativa de progreso simultáneo presupone un alumnado homogéneo que raramente existe en la práctica, y convierte la diversidad en un problema a gestionar en lugar de un valor y de un rasgo constitutivo del proceso educativo. El resultado es una doble dinámica de exclusión: por un lado, el alumnado que no logra seguir el ritmo marcado acumula retrasos y desafección; por otro, quienes se adelantan experimentan tiempos muertos y pérdida de sentido. Esta organización temporal disciplinada se alinea con una concepción industrial del aprendizaje, donde el valor reside en ajustarse al ritmo impuesto más que en el propio proceso formativo.

La erosión del tiempo lectivo efectivo refuerza este diagnóstico. Las pérdidas sistemáticas de tiempo dentro de la jornada escolar ponen de manifiesto una paradoja institucional: mientras se exige al alumnado y a las familias una estricta puntualidad y cumplimiento temporal, la organización interna tolera desajustes, interrupciones y fragmentaciones que minan el tiempo real de aprendizaje. Esta asimetría refleja una jerarquía temporal en la que el tiempo del alumnado es considerado flexible y disponible, mientras que el tiempo institucional se protege como recurso escaso.

La externalización del tiempo escolar a través de los deberes constituye uno de los núcleos centrales del proceso de reproducción de desigualdades (Feito, 2010). Al trasladar al hogar la gestión de los ritmos diferenciados y de los aprendizajes no consolidados en clase, la escuela desplaza implícitamente su función igualadora hacia el ámbito familiar. Esta externalización convierte el capital cultural, temporal y relacional de las familias en un recurso educativo decisivo, penalizando sistemáticamente a quienes no pueden ofrecer acompañamiento continuo. Desde esta perspectiva, los deberes no son un complemento pedagógico neutro, sino un mecanismo estructural de diferenciación social.

La disciplina temporal cierra este entramado al mostrar cómo el tiempo opera también como herramienta de control y sanción. La reiteración de castigos vinculados al uso del tiempo (pérdida de recreos, exclusión del aula, tareas punitivas) produce procesos de estigmatización y profecía autocumplida que consolidan trayectorias de fracaso. Estas prácticas se inscriben en una lógica institucional que prioriza el orden y la docilidad por encima del bienestar y la participación del alumnado, acercando el funcionamiento escolar a características propias de las instituciones totales (Goffman, 1968).

En conjunto, se pone de relieve que la organización temporal de la escuela no puede analizarse aisladamente de las lógicas sociales más amplias en las que se inscribe. El tiempo escolar actúa como currículum oculto que socializa en la aceptación de ritmos impuestos, en la subordinación del cuerpo y en la normalización de la desigualdad. Reconocer esta dimensión permite desplazar el foco desde las supuestas carencias individuales del alumnado hacia los mecanismos institucionales que producen malestar y exclusión de forma estructural.

De manera sintética los resultados permiten reforzar y matizar los principales ejes teóricos planteados en este trabajo, mostrando cómo la organización del tiempo escolar actúa como un dispositivo estructural con efectos materiales sobre la vida del alumnado.

En primer lugar, los hallazgos confirman la noción de violencia estructural (Galtung, 1969), entendida como la producción de daño sin intencionalidad individual directa. Las situaciones descritas en los diarios etnográficos evidencian que el malestar, la desafección o la exclusión no derivan de decisiones puntuales del profesorado, sino del funcionamiento ordinario de la institución. En este sentido, el tiempo escolar no es un mero marco organizativo, sino un mecanismo que produce sistemáticamente desigualdad, en línea con

lo señalado por Gimeno (2008) cuando indica que contribuye a la distribución desigual de oportunidades de aprendizaje.

En segundo lugar, la administración del tiempo escolar como limitación del desarrollo integral aparece de forma recurrente en los datos. La sincronización forzada, la fragmentación del tiempo lectivo y la externalización de tareas restringen el desarrollo cognitivo, emocional y físico del alumnado. Esta constatación conecta con la literatura sobre cronobiología escolar (Wahlstrom *et al.*, 2014; Kelley *et al.*, 2017), que ha mostrado cómo los horarios rígidos afectan negativamente al rendimiento y la salud, así como con enfoques pedagógicos que defienden la centralidad de los ritmos individuales en el aprendizaje (Dewey, 1916; Robinson, 2015).

En tercer lugar, los resultados evidencian que el tiempo escolar actúa como regulador de la vida cotidiana, no solo dentro de la escuela sino también fuera de ella. Tal como sugirió Goffman (1968), las instituciones regulan no solo comportamientos, sino también secuencias temporales y expectativas vitales. En el caso analizado, la escuela extiende su influencia al ámbito doméstico imponiendo madrugar, la realización de deberes, reorganizando tiempos familiares y condicionando prácticas cotidianas. Esto conecta con trabajos ya mencionados que indican que la organización del tiempo escolar tiende a extenderse más allá de la jornada formal, afectando al conjunto de la vida cotidiana infantil (Caride Gómez, 1993) por lo que la infancia aparece crecientemente institucionalizada.

En cuarto lugar, los datos permiten problematizar la idea de la escuela como espacio neutral, mostrando rasgos que la aproximan a un entorno percibido como hostil por parte del alumnado, especialmente cuando no se ajusta a los ritmos normativos. Las escenas de aburrimiento, sanción y control revelan una experiencia escolar marcada por la tensión, en línea con la crítica de la escuela como dispositivo disciplinario (Foucault, 1975/1979), así como con trabajos más recientes que analizan el malestar escolar como producto de condiciones institucionales (Fernández-Enguita, 2001; Gimeno, 2008; Feito, 2010).

En quinto lugar, emerge con claridad la limitación del derecho al juego y al descanso, reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). La retirada de recreos como castigo, la ocupación de tiempos de descanso con tareas escolares y la extensión de la jornada mediante deberes constituyen prácticas que restringen estos derechos fundamentales. Estudios en pedagogía social (Caride Gómez, 1993; Morán de Castro, 2012) ya habían subrayado cómo la organización temporal puede entrar en conflicto con el bienestar infantil, aspecto que los resultados del presente estudio confirman empíricamente.

Por último, los resultados muestran que la organización temporal de la escuela tiende a priorizar los intereses y necesidades de las personas adultas —logística, control, eficiencia— frente al interés superior de la niña o niño. Esta asimetría se manifiesta en la tolerancia hacia las interrupciones o desajustes institucionales frente a la estricta sanción del tiempo del alumnado. De este modo, la escuela reproduce una relación generacional de subordinación, o adultismo según Rodríguez-Pascual (2025), donde la infancia ocupa una posición estructuralmente dependiente (Gaitán, 2025).

En conjunto, estos hallazgos permiten ampliar la comprensión del tiempo escolar como una dimensión central del currículo oculto (Jackson, 1968), mostrando que no solo transmite normas de puntualidad o disciplina, sino que configura un orden social que naturaliza la subordinación temporal, la desigualdad y la adaptación a ritmos externos. La principal contribución de este estudio radica en evidenciar empíricamente cómo estas dinámicas se materializan en la vida cotidiana escolar y en interpretar su funcionamiento como una forma de violencia estructural que afecta de manera acumulativa al bienestar y a las trayectorias educativas del alumnado.

6. Conclusiones

Este trabajo muestra que el tiempo escolar constituye una dimensión central y a menudo invisibilizada del funcionamiento de la institución educativa. Lejos de ser un mero contenedor neutral de actividades, el tiempo organiza jerarquías, expectativas y trayectorias, produciendo efectos sistemáticos sobre el bienestar, el aprendizaje y la inclusión del alumnado. A través del análisis etnográfico, se ha evidenciado cómo la sincronización forzada de ritmos, la erosión del tiempo lectivo efectivo, la externalización del trabajo escolar y las prácticas de disciplina temporal configuran un entramado de microprácticas que operan como formas ordinarias de violencia estructural.

Entender estas dinámicas como problemas técnicos o individuales supone despolitizar procesos que tienen profundas implicaciones en términos de justicia social y derechos de la infancia. La organización temporal de la escuela distribuye de manera desigual las oportunidades de descanso, participación y aprendizaje, penalizando especialmente a quienes no se ajustan a los ritmos dominantes o carecen de recursos familiares para compensar las exigencias escolares. Desde esta perspectiva, la gestión del tiempo no puede separarse de una reflexión más amplia sobre qué modelo de infancia, de ciudadanía y de educación se está produciendo y legitimando en la vida escolar cotidiana.

En consecuencia, este trabajo invita a repensar el tiempo escolar como un objeto central de intervención pedagógica, institucional y política. Avanzar hacia una escuela más justa requiere cuestionar la naturalización de ritmos rígidos, revisar críticamente el papel de los deberes y de las sanciones temporales, y abrir espacios para una organización del tiempo que reconozca la diversidad de necesidades, cuerpos y trayectorias. Para la investigación futura, ello implica situar el tiempo escolar en el centro del análisis de las desigualdades educativas; para las políticas públicas y la práctica escolar, supone asumir que intervenir sobre el tiempo es intervenir sobre las condiciones mismas de posibilidad de una experiencia educativa compatible con el bienestar y los derechos de la infancia.

Las etnografías escolares confirman la tesis de que el tiempo escolar es un tiempo alienado. Se percibe el tiempo como un corsé rígido que se impone a la pedagogía, al descanso, al juego, al aprendizaje y al divertimento. La escuela funciona bajo una lógica industrial de línea de montaje donde se espera un desarrollo simultáneo. Las etnografías reflejan nitidamente la obsesión por la puntualidad y el uso de instrumentos de control temporal que fragmentan la experiencia de niñas y niños y que les disciplinan. Cuando el niño no encaja en este engranaje (llega tarde, no termina los deberes, se aburre o no tiene apoyo), la institución responde con sanciones y etiquetas, convirtiendo la gestión del tiempo en un instrumento de control social y reproducción de la desigualdad.

Se produce de este modo un proceso de individualización de la responsabilidad en el desempeño académico cuando este es deficiente, la responsabilidad se desplaza del ámbito escolar (pedagogía, currículo, docentes, etc.) al ámbito familiar (recursos, “desestructuración”) y especialmente al ámbito personal del alumnado (interés, capacidad, hábito). El estudio en casa, los deberes y la necesidad de refuerzos fuera de la escuela muestran el proceso de externalización de la responsabilidad como mecanismo de expiación de la culpa del profesorado mediante la estigmatización del alumnado y se procura vincular su rendimiento problemático a un déficit de capacidad cognoscitiva o, mejor aún, a la falta de interés del/la discente o de su familia o una combinación de ambas.

Las etnografías también muestran que la escuela prioriza la logística de los adultos sobre el bienestar del niñas y niños. La falta de concordancia entre los horarios laborales y escolares genera un estrés sistémico en el hogar, éstos se convierten en un objeto que debe ser entregado y recogido puntualmente, sin tener en cuenta su agencia. Se produce además una progresiva colonización del tiempo libre. La escuela no termina cuando suena el timbre, se extiende a los tiempos teóricamente de ocio en la escuela (patio, comedor) y fuera de ella a través de los deberes y las clases de refuerzo. La escuela se apropia así del tiempo que debería destinarse al juego, al descanso o a la socialización no reglada. Esto crea una jornada para el alumnado que a menudo supera las 40 horas semanales, algo que hoy en día consideramos inaceptable para un adulto.

Las etnografías también sugieren que la organización temporal de la escuela busca la creación de cuerpos dóciles. Se prioriza el orden administrativo y la conveniencia de los adultos por encima del interés superior de niñas y niños. La desincronización con los ritmos biológicos y necesidades fisiológicas del alumnado (sueño, alimentación, ritmos de aprendizaje) penaliza a los más vulnerables y fomenta su exclusión. La escuela enseña el currículum oculto del tiempo: el cuerpo y las necesidades biológicas deben subordinarse a la campana y al cronómetro del sistema productivo.

Concluimos por tanto que la organización del tiempo escolar no es un detalle técnico o logístico, sino una cuestión de justicia social y derechos humanos. Mantener la desincronización de los horarios escolares actuales sabiendo el daño que producen es perpetuar una violencia estructural que la sociedad debe cuestionar. No estamos hablando de una preferencia horaria, de un arreglo sin importancia, sino de una vulneración del desarrollo saludable de la infancia.

7. Referencias bibliográficas

- Caride Gómez, J. A. (dir) (1993). *A xornada escolar de sesión única en Galicia: Estudio avaliativo. Conclusións xerais e criterios de actuación*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- De Madaria, B., Martínez Junquero, L., Rodríguez-Victoriano, J.M. y Lorente Olivares, I. (2023). El clima escolar desde la investigación etnográfica. Microsegregaciones escolares en la escuela de Valencia. En J.M. Rodríguez-Victoriano, L. Martínez Junquero y B. de Madaria (dirs.), *La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El mapa escolar de Valencia. Políticas de zonificación, libertad de elección y segregación escolar* (pp. 341-385). Publicacions de la Universitat de València.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dreeben, R. (1967). The Contribution of Schooling to the Learning of Norms. *Harvard Educational Review*, 37(2), 211-237. <https://doi.org/10.17763/haer.37.2.e6v4554265157836>
- Escribano, C., y Díaz-Morales, J. F. (2014). Daily fluctuations at school considering starting time and chronotype: An exploratory study. *Chronobiology International*, 31(6), 761-769. <https://doi.org/10.3109/07420528.2014.898649>
- Feito, R. (2010). *Fracaso escolar y desigualdad educativa*. Catarata.
- Fernández-Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Morata.
- Foucault, M. (1975/1979). *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 <https://turia.uv.es/index.php/RASE/article/view/21626/0>
- Gabaldón-Estevan, D. (2025). Desincronización en la organización del tiempo escolar: una forma latente de violencia estructural hacia la infancia y la juventud. En L. Gaitán Muñoz, I. Rodríguez Pascual, D. Gabaldón-Estevan, E. Marco Arocas, y L. del Moral Espín (Eds.), *Del debate conceptual a los hallazgos empíricos: explorando nuevos caminos para la Sociología de la infancia* (pp. 53-65). Federación Española de Sociología. <https://fes-sociologia.com/uploads/attached/3.pdf>
- Gaitán, L. (2025) *Sociología de la infancia*. Editorial Síntesis
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Goffman, E. (1968). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Penguin Books.

- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kelley, P., Lockley, S. W., Kelley, J., y Evans, M. D. (2017). Is 8:30 a.m. still too early to start school? A 10:00 a.m. school start time improves health and performance of students aged 13–16. *Frontiers in human neuroscience*, 11(December). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00588>
- Lopez-Minguez, J., Gómez-Abellán, P., y Garaulet, M. (2019). Timing of Breakfast, Lunch, and Dinner. Effects on Obesity and Metabolic Risk. *Nutrients*, 11(11), 2624. <https://doi.org/10.3390/nu11112624>
- 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.
- Morán de Castro, C. (2012). Incidencia de la jornada escolar en los procesos de socialización infantil. *Educar em Revista*, (45), 19-36. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300003>
- Morán de Castro, C., y Caride, J. A. (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de pedagogía*, 349, 64–69.
- ONU. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Viking.
- Rodríguez-Pascual, I. (2025). Adultismo: una propuesta de demarcación conceptual desde el marco de la Sociología de la infancia. En L. Gaitán Muñoz, I. Rodríguez Pascual, D. Gabaldón Estevan, E. Marco Arocas, y L. del Moral Espín (Eds.), *Nuevos caminos para la Sociología de la Infancia: del debate conceptual a los hallazgos empíricos* (pp. 21–32). Federación Española de Sociología.
- 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. <https://hdl.handle.net/11299/162769>.
- Walker, M. (2017). *Why we sleep: Unlocking the power of sleep and dreams*. Simon and Schuster.

