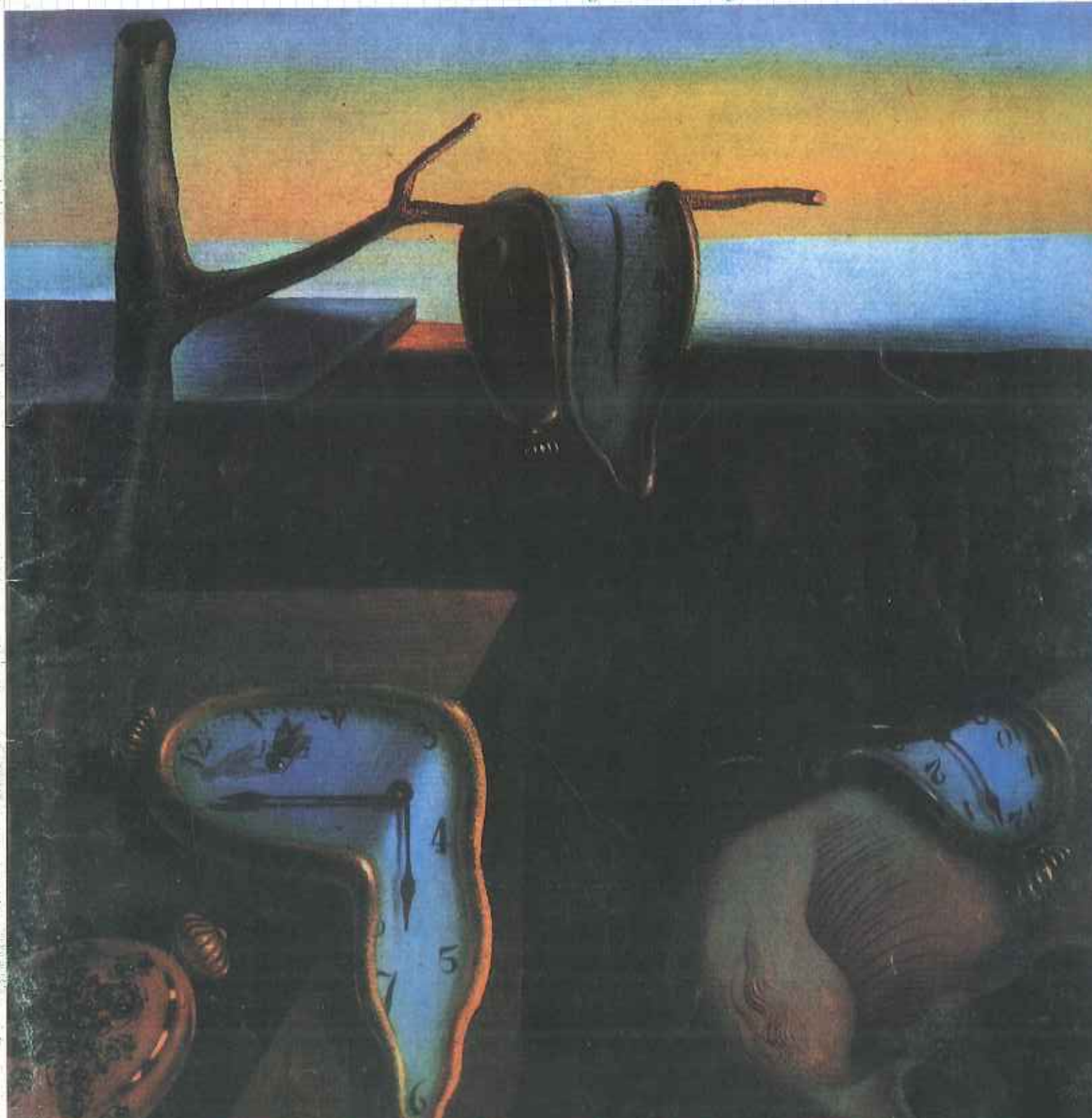


T.E.

NUM. 153 ● MAYO 1994

trabajadores de la enseñanza
treballadors de l'ensenyament
traballadores do ensino
irakaskuntzako langileak



JORNADA

FICHA PARA INTERCAMBIO Y ALQUILER DE CASAS EN VACACIONES

Nombre y Apellidos

Dirección

C.P.

Municipio

Tel.

Provincia

País

OFREZCO

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> INTERCAMBIO | <input type="checkbox"/> ALQUILER |
| <input type="checkbox"/> Piso | <input type="checkbox"/> V. Unifamiliar |
| <input type="checkbox"/> Campo | <input type="checkbox"/> Playa |
| | <input type="checkbox"/> N° de Habitaciones |
| | <input type="checkbox"/> Ciudad |

Lugar:

Municipio _____
 Provincia _____ País _____
 Período de Intercambio _____
 Otros datos de la vivienda _____

DEMANDO

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> INTERCAMBIO | <input type="checkbox"/> ALQUILER |
| <input type="checkbox"/> Piso | <input type="checkbox"/> V. Unifamiliar |
| <input type="checkbox"/> Campo | <input type="checkbox"/> Playa |
| | <input type="checkbox"/> N° de Habitaciones |
| | <input type="checkbox"/> Ciudad |

Lugar:

Municipio _____
 Provincia _____ País _____
 Período de Intercambio _____
 Otros datos de la vivienda _____

- **Afiliados a CC.OO.**, Gratis. (adjunta fotocopia del carnet del Sindicato y último recibo al corriente de pago).
- **No afiliados**, 4.000 ptas. (Transferencia a la c.c. 2088/9050/0013922445).

Envía esta ficha a **ENSEÑANZA**
Pza. Cristino Martos, 4.
28010 Madrid.

FICHA PARA INTERCAMBIO de CORRESPONDENCIA, EXPERIENCIAS Y ENCUENTROS

Nombre y Apellidos

Dirección

C.P.

Municipio

Tel.

Provincia

País

INTERCAMBIO

- CORRESPONDENCIA
 EXPERIENCIAS
 ENCUENTROS

Período de intercambio: _____

País/Provincia con quien desea intercambiar: _____

Otros datos del intercambio

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- **Afiliados a CC.OO.**, Gratis. (adjunta fotocopia del carnet del Sindicato y último recibo al corriente de pago).
- **No afiliados**, 4.000 ptas. (Transferencia a la c.c. 2088/9050/0013922445).

Envía esta ficha a **ENSEÑANZA**
Pza. Cristino Martos, 4.
28010 Madrid.

D

istintos tipos de jornada

En torno a la cuestión de la "Jornada continuada" confluyen teorías, planteamientos, intereses y objetivos tan diferenciados que la han transformado en un asunto controvertido y polémico. Polémica y controversia que en ocasiones, más de las deseadas, han generado un clima de confrontación entre los agentes educativos, en lugar de constituirse en una oportunidad para reflexionar en profundidad sobre el tema y sus múltiples implicaciones.

Se hace, por tanto, necesario reflexionar sobre algunos condicionantes que convierten en conflictiva la modificación de la jornada tradicionalmente existente, porque lo que sí parece claro es que a la luz de los objetivos que la Reforma plantea, la jornada tradicional de los centros escolares merece ser reconsiderada, teniendo en cuenta que hay que avanzar en la diferenciación de los distintos tipos de jornada: la del profesorado, la del alumnado y la del centro; haciendo coincidir en un nuevo marco las mejoras profesionales que permitan abrir nuevas expectativas al profesorado con el necesario papel sociocultural que el centro educativo debe cumplir.

Es posible, desde la jornada del profesorado y del centro, contemplar una jornada del alumnado que cubra el horario lectivo actual y se abra a una oferta complementaria más reglada que la actualmente expresada como extraescolar.

Ahora bien, el defender con rigor el servicio público de la enseñanza nos obliga a tratar con cautela y prudencia el tiempo escolar, pero ello no puede frenar la experimentación de un modelo más funcional, plural y abierto. El debate, por tanto, debe abrirse con tranquilidad, sin miedos, porque el quehacer educativo requiere en todos sus aspectos de una revisión y experimentación continua.

Staff

● Dirección

José Benito Nieto

● Diseño y Maquetación

Carlos López

● Secretaría de Administración

Pepa Blanco

● Consejo de Redacción

Fernando Lezcano, Juan Carlos Jiménez, Diego Justicia, Antonio García, Eusebio Salán, Marisol Pardo, Manuel Riesco, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Antonio Cirerol.

● Consejo de Administración

Antonio de la Cuesta Martín
Iñigo Etxenike.

● Corresponsales

Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer

Andalucía: Isidoro García

País Valencià: M^a Jesús Pérez

País Vasco: Ricardo Arana

Galicia: Manuel Vázquez Leborán

Canarias: Florencio Luengo

● Colaboradores

Javier Doz, Mariano Fernández Enguita, Andrés Mellado, Pamela O'Malley, Honorio Cardoso, Antonio Guerrero, Antonio Baylos, Paco Luján, Desiderio Fernández, Jaime Ruiz, Salvador Banguesses, Carmen Perona.

● Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Pza. Cristino Martos, 4

28015 Madrid

Teléfono: 547 29 53. Fax: 548 03 20

● Publicidad: H.G. Agentes.

Pza. Conde Valle Suchill, 7

Tlf. 447.43.19

● Imprime: Gráficas Caro. 777 09 12

Depósito Legal: M. 4406-1992

ISSN 1131 - 9615

Control O.J.D.



Impreso en papel reciclado

T.E.

Índice

TEMA DEL MES: JORNADA

Editorial: Distintos tipos de jornada.....	3
Tema del Mes.....	5
Apuntes para una reflexión. <i>L. Martín y H. Cardoso</i>	6
Obligados a reflexionar. <i>E. González y F. Luengo</i>	9
Reservas ante la normalización. <i>Xosé G. Barral</i>	14
La jornada escolar en Andalucía. <i>Horacio Roldán</i>	15
¿Jornada única o jornada continuada?	
¡No es ésa la cuestión!. <i>Miguel A. Pereyra</i>	35

NOTICIAS SINDICALES

El MEC, sin dirección. <i>Fernando Lezcano</i>	19
Confederación: El Congreso de UGT. <i>Juan Carlos Jiménez</i>	20
Pública: En medio del camino. <i>Luis A. Sáez</i>	21
Universidad: Nuevas fórmulas para consolidar un contrato laboral. <i>A. Camarero</i> ..	23
Laborales MEC: ...y tuvimos que encerrarnos.....	24
Privada: Situación actual.....	25
Mural Sindical: Tablas salariales.....	26
País Valencià: La derecha valenciana y la educación infantil. <i>José V. Hernández</i> ..	28
Canarias: Un balance negativo. <i>Juana González y Enrique Martín</i>	29
Galicia: Sin DOG y sin franquicia, por el momento. <i>Xosé G. Barral</i>	31
Euskadi: Piedra, papel, tijera.....	32
Cataluña: Sin sustituciones. <i>Virgili Burrel i Ferrer</i>	33
Exterior: Complemento de extranjería.....	34

● Ilustración de portada: *La persistencia de la memoria*. S. Dalí. (1931)

TEMA DEL MES



Tratamos este mes un tema abierto, tanto dentro de nuestra organización sindical como de la comunidad educativa, el de Jornada Continuada. Los artículos que presentamos no queremos que sean mera información, sino punto de reflexión para nuestros lectores, que puedan servir para crear debate y enriquecer las opiniones sobre la jornada y, sobre todo, aproximar posiciones, tan enfrentadas, entre los miembros de la comunidad escolar.

Apuntes para una reflexión, de **Luisa Martín, Honorio Cardoso y otros**, tras indicar una serie de acuerdos necesarios previos, expone los criterios para el diseño de jornada escolar, con una posible propuesta.

En *Obligados a reflexionar*, **Eduardo G. Ascanio y Florencio Luengo**, narran el proceso habido en la comunidad canaria para la consecución de la jornada continua, la segunda parte de su artículo está ocupada por una invitación a la reflexión sobre el tiempo escolar y sus alternativas.

Xosé G. Barral, en *Rosorvas ante la normalización*, expone una serie de apuntes sobre la jornada continuada en Galicia, una de las comunidades que cuenta ya con una regulación definitiva; con una reflexión final de los elementos a corregir.

La jornada escolar en Andalucía, de **Horacio Roldán**, presenta una serie de conclusiones que, a su vez, transforma en propuestas.

Miguel A. Pereyra, catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Granada, nos aporta una extensa colaboración titulada *¿Jornada única o jornada continuada? ¡No es esa la cuestión!*, donde hace un análisis de las diversas reformas educativas, enmarcando en este análisis el tiempo escolar; completa su artículo una serie de tablas que sitúan este tema en los países de la Unión Europea.

En el próximo número –por falta de espacio en éste– incluiremos una experiencia de jornada continua, llevada a cabo en el C.P. Isidro Almazán, de Guadalajara. ■

Hacia un modelo de jornada escolar

Apuntes para una reflexión

Lo fundamental en la escuela, posiblemente en todos los ámbitos sociales, no es el tiempo más o menos amplio que se dedica a la resolución de los problemas: el tiempo constituye una variable más en el objetivo de conseguir un servicio educativo de calidad. Y junto al tiempo (que puede y debe tener una organización flexible y variable) existen otros componentes entre los que deben destacarse los medios y la competencia profesional de quien los utiliza. La abundancia y calidad de los mismos incide directamente sobre la calidad del servicio que oferta la escuela: el proceso de enseñanza-aprendizaje.



■ **Luisa Martín, Honorio Cardoso y otros/as**

El establecimiento de un determinado tipo de jornada escolar se encuentra estrechamente relacionado con las funciones sociales y pedagógicas que realiza la escuela. Priorizar la escuela como recinto que salvaguarda al alumnado de hipotéticos "riesgos sociales" significa devaluar su auténtico papel educativo reduciéndola al de simple guardería.

DESVALORIZACION DE LA ESCUELA

Además deberíamos ser conscientes que la existencia de otros medios

de socialización (familia, medios de comunicación...), así como las dificultades que presenta el sistema educativo para responder con agilidad a la dinámica cambiante del conocimiento están provocando una desvalorización social de la escuela con un doble efecto:

- La búsqueda de servicios educativos fuera de la escuela: academias de idiomas, círculos de música, centros de informática, cursos deportivos, etc.
- El control casi exclusivo de estos servicios en manos privadas, liberando a las Administraciones Públicas de su responsabilidad en la oferta de una educación integral.

La consecuencia grave, aunque no directamente evidente, de todo ello es una mayor marginación y pérdida de oportunidades para los niños, niñas y

adolescentes de los grupos económicamente más débiles.

UN ACUERDO NECESARIO

Si queremos que la escuela pública siga siendo un referente educativo parece ineludible diseñar un acuerdo que garantice:

1. Unas respuestas rápidas a los cambios socioeconómicos para posibilitar una oferta educativa que aporte recursos, integrando otros servicios en su ámbito, para permitir al alumno participar en su entorno socio-laboral.
2. La competencia y dedicación profesional, facilitando más tiempo, más recursos y más información al profesorado y demás miembros de la comunidad escolar.

CARACTERÍSTICAS DE UNA POSIBLE PROPUESTA DE JORNADA

En opinión del riguroso estudio de M. A. Pereyra sobre la Jornada Escolar *"tiempo y espacio son dos conceptos sociales histórica y culturalmente generados y aprendidos tras un largo y complejo proceso, por medio de los cuales nos orientamos y regularmos nuestras vidas"*. Esto implica, cuanto menos, dos aspectos:

Primero, que en cuanto construcción histórica, la jornada es modificable: no existe un tiempo escolar rígido o inamovible.

Segundo, que en cuanto construcción cultural, su modificación exige debate, consenso y prudencia.

Terriendo en cuenta todo lo dicho hasta el momento, desde nuestro punto de vista, cualquier propuesta de Jornada debe procurar mejoras en la jornada laboral docente compatibles con las necesidades sociales de su Comunidad Educativa. Ahora bien, considerando que estas necesidades no están estandarizadas cobran sentido los principios de autonomía y gestión democrática de los cuales se deriva, a su vez, el principio de flexibilidad.

Conviene aclarar, por otra parte, que el objeto sobre el que se ejecutarían tales principios sería el modelo de Jornada Escolar del centro educativo y del alumnado, que como ya se ha expresado no son necesariamente el reflejo de la jornada laboral docente. Esta última, si bien estará al servicio de las dos primeras, es susceptible de modificaciones cuya negociación será competencia exclusiva de los representantes de los trabajadores con el MEC, en la medida en que tales modificaciones no alteren la cuantía y distribución del horario escolar del alumnado (25 horas semanales y distribución de áreas según normativa).

Cualquier reorganización de la Jornada Escolar del alumnado que conlleve una distribución continua del tiempo dedicado a actividades curriculares obligatorias debe garantizar una programación de actividades complementarias que permita una ampliación de la jornada escolar y el desarrollo de la educación en el ocio y el tiempo libre, así como un mayor aprovechamiento de los centros educativos.

Para terminar, conviene decir que es necesario fijar un procedimiento participativo para la puesta en práctica de cualquier tipo de jornada educativa y escolar, que suponga:


1. Realización de un Proyecto Educativo que contemple, entre otros, los siguientes apartados:

- Modelo de Jornada que se propone.
- Estudio de la distribución del horario lectivo.

- Calendario de reuniones ordinarias de los órganos colegiados y de coordinación pedagógica.
 - Memoria que indique la adaptación del modelo de Jornada al Proyecto Educativo.
2. Aprobación del modelo de Jornada por los 2/3 del Claustro de Profesores y los 2/3 de los padres, entendiéndose que el voto de los alumnos acrocerá el de la representación de los padres.
3. Tramitación por el Consejo Escolar de la solicitud del Proyecto de Jornada a las Direcciones Provinciales que establecerán los mecanismos para evaluar el cumplimiento de los requisitos establecidos.
4. Seguimiento y evaluación del proyecto a la finalización de cada año de experimentación con el fin de ir haciendo las adaptaciones oportunas.

debe garantizar una programación de actividades complementarias que permita una ampliación de la jornada escolar y el desarrollo de la educación en el ocio y el tiempo libre, así como un mayor aprovechamiento de los centros educativos.

i.e.p.s.
instituto de estudios pedagógicos somostogías


UNIVERSIDAD CARLOS III MADRID

MÁSTER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
(Reconocido por el MEC. Al finalizar se adjudicarán los créditos de formación correspondiente).
 -Segunda Promoción-

Especialidades de:

- Didáctica de las Matemáticas.
- Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza.
- Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura.
- Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

- El programa se desarrollará en periodos intensivos con horarios que faciliten la participación del profesorado de todo el Estado Español.
- 600 horas en dos años.
- Dirigido al profesorado con titulación superior universitaria.
- Inicio del Máster: Septiembre 1994.
- Plazas limitadas.
- Crédito Máster: Banco Bilbao Vizcaya.

INFORMACIÓN Y PREINSCRIPCIÓN
 I.E.P.S. Vizconde de Matagorda, 3
 28028 MADRID
 Telf.: (91) 356 44 04 - Fax (91) 725 92 09

3. Una descentralización progresiva en todos los ámbitos (curricular, administrativo, presupuestario) para hacer realidad el grado de autonomía facilitador del establecimiento de unos planteamientos en cada centro acordes con su contexto social, su historia institucional y su cultura organizativa.

4. Los medios adecuados a los centros para organizar sus propuestas propias de PEC y PCC concretados en formulaciones reales y asumibles.

5. El estudio de las modificaciones del tiempo escolar susceptibles de ser socialmente viables y ello quiere decir ante todo no generar resistencias sociales.



CRITERIOS Y PREMISAS PARA EL DISEÑO DE LA JORNADA ESCOLAR

Nuestra propuesta considera que la institución escolar debe favorecer, además de la calidad de la enseñanza, la igualdad de oportunidades y la justicia social, valores, si no olvidados, si actualmente postergados. Desde esta perspectiva es necesario:

a) Potenciar la autonomía de los centros educativos para definir el marco concreto en la organización de la jornada a partir del PEC y del Proyecto Curricular.

b) Establecer un consenso social, lo cual implicará abrir previamente un profundo debate en el que participarán todos los sectores del centro educativo. En este debate deberán analizarse las posibles repercusiones que el nuevo tipo de jornada pueda conllevar para la organización del centro, para la comunidad educativa y para la calidad de la enseñanza.

c) Señalar las diferencias entre los distintos tipos de jornada: jornada escolar de los alumnos, jornada de los docentes y jornada del centro.

d) Exigir un mínimo de características a todos los centros sostenidos con fondos públicos en cuanto al marco del horario, tanto en lo referido a la jornada del alumnado y del profesorado, como a la utilización del centro.

e *n este debate deberán analizarse las posibles repercusiones que el nuevo tipo de jornada pueda conllevar para la organización del centro, para la comunidad educativa y para la calidad de la enseñanza.*

e) Favorecer el nuevo concepto de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica otra metodología y actividades más acordes con la apuesta por una enseñanza comprensiva.

f) Garantizar la necesaria coordinación para pasar de la cultura del individualismo profesional a la cultura colegiada.

g) Posibilitar el derecho y el deber del profesorado respecto a la formación continua.

h) Mejorar las condiciones actuales de trabajo de una mayoría significativa del profesorado, permitiendo plantear sin subterfugios una legítima reivindicación del mundo laboral.

i) Convertir los centros escolares en centros de dinamización cultural, siendo responsabilidad de las Administraciones Públicas el sostenimiento y mantenimiento de los centros fuera de la jornada estrictamente lectiva, lo cual supone un incremento de la transferencia económica del centro, la ampliación de plantillas del PAS, la dotación de monitores para atender al alumnado fuera de las horas lectivas.

Todo esto supondrá la adopción de acuerdos entre Ayuntamientos y organizaciones sociales que permitan un uso eficaz de esa apertura extralectiva.

Obligados a reflexionar

La jornada continua en Canarias

Desde el inicio del largo y sinuoso proceso de debate y reivindicación de la jornada, allá por octubre del curso 88-89, con expedientes abiertos a 22 directores de centros públicos de Gran Canaria, hasta la fecha, en que más del 85% de los centros de la provincia de Las Palmas y del 50% de la de Santa Cruz de Tenerife, tienen implantada la jornada continua experimental, ha transcurrido un tiempo lleno de avances y contradicciones sobre los que urge reflexionar.



■ **Eduardo González Ascanio y Florencio Luengo Horcajo**

Antes de situar la experiencia en su momento presente es aconsejable rescatar del proceso histórico algunos datos que pueden servir de referencia para analizar las perspectivas.

EL ORIGEN

El origen del proceso identificado en la lucha de 22 centros, con sus consejos escolares y direcciones al frente, marcó un camino de enfrentamiento entre las necesidades profesionales del docente y el necesario equilibrio

con las necesidades sociales de otros sectores que conviven en la comunidad educativa.

Aquellas movilizaciones, animadas por la actitud chulesca del famoso consejero Fernández Caldas, presentes en forma de polémica agria en los medios de comunicación, sirvieron para reforzar el sindicalismo del STEC en vísperas de las primeras elecciones sindicales. El consenso se saldó con el reconocimiento de las dos jornadas posibles, legales, y el compromiso de negociar el modelo alternativo. La jornada continua se constituyó en el emblema de la autonomía de las comunidades educativas y consagró el discurso sindical maximalista, erigido en defensor genuino de un derecho laboral que se presentaba como la base de la

Autonomía educativa en los centros. Nuestra Federación acompañó el brote nacido en Las Palmas, entre el dilema de reforzar una reivindicación justa o atender las necesidades sociales (más bien lo primero que lo segundo).

LA ORDEN DEL 90

La Administración no estuvo fina, tardó en negociar un modelo que, ante la falta de normativas, instituyó el iniciado en Las Palmas -votación y debate desde el Consejo Escolar de cada centro-, como la fórmula más legítima y clara de cambio de jornada escolar. Los resultados de las elecciones sindicales con mayoría radical y la ambigüedad y confusión a cerca de



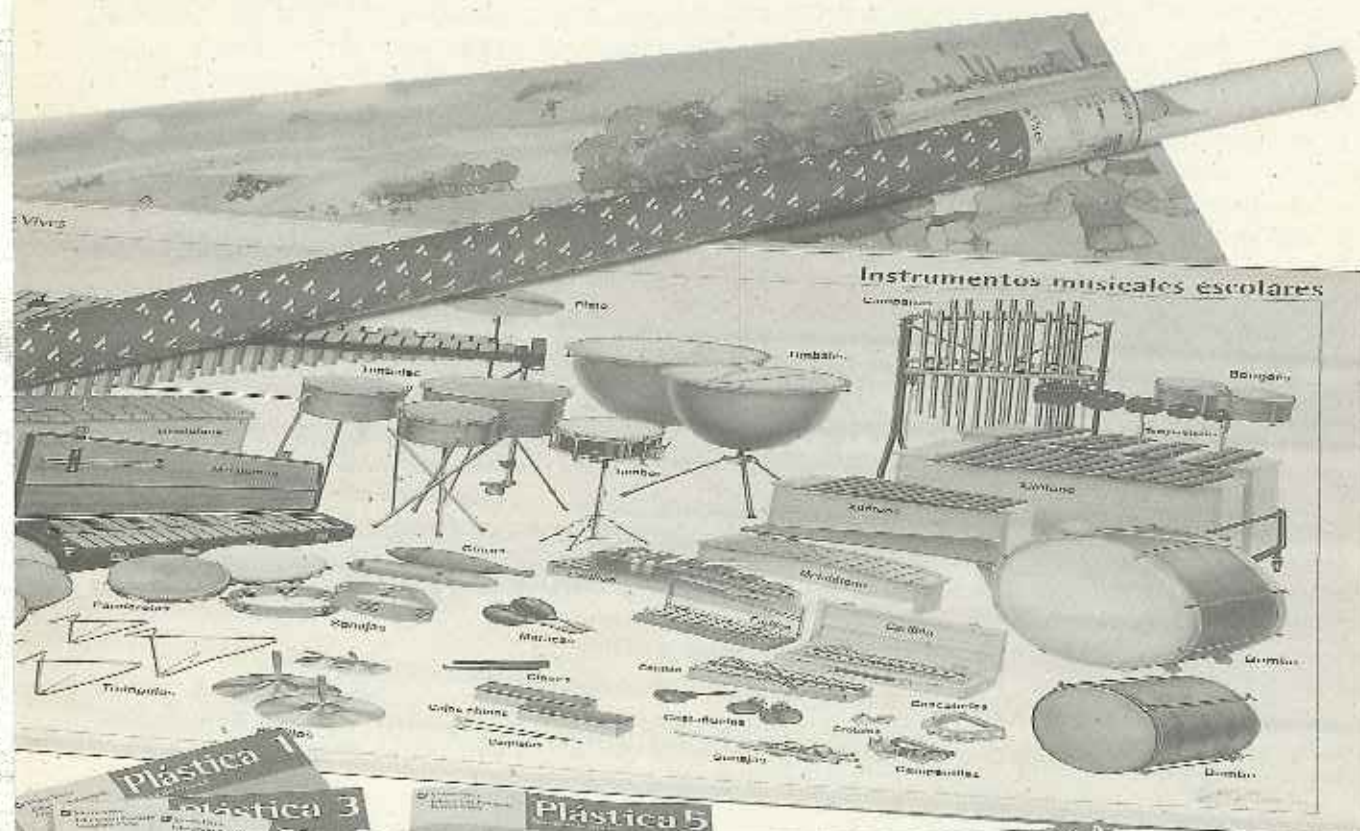
Vicenes Vives
Educación Primaria

Los me

- **Materiales constructivistas**, porque facilitan la construcción del propio conocimiento.
- **Materiales significativos**, ya que facilitan el aprendizaje de las niñas y los niños al ayudarles a establecer relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos conocimientos que van adquiriendo.
- **Materiales funcionales**, puesto que favorecen la aplicación de lo que se aprende en los diferentes contextos.
- **Materiales adaptables**, porque ofrecen a las profesoras y los profesores la posibilidad de utilizarlos en contextos diferentes.



jores materiales



los límites y posibilidades de la autonomía escolar, habían ejercido un peso considerable a la desorientación de los responsables políticos. El Parlamento Canario terminó solicitando un informe al Consejo Escolar de Canarias que arrojó poca luz al debate.

La Consejería de Educación del mismo gobierno, con el Sr. García Ramos al frente, publicó, sin negociar, la Orden del 10 de agosto de 1990. La Orden, tardía e impuesta, se alejaba en extremo, por las condiciones que exigía, de las experiencias que ya se llevaban a cabo.

El fracaso de la Orden nos hizo vivir nuevos procesos de movilizaciones, encabezadas por las comunidades educativas que ya disfrutaban de la jornada continua, y tenían dificultades para ajustarse a la normativa.

Se empezó a trabajar entre todos los sectores de la comunidad escolar, y ante un conflicto que minaba cada día más la credibilidad de la escuela pública, un preacuerdo que permitiera el consenso y que robajara algunas condiciones de la Orden de agosto del 90, en especial, la referida a la participación de padres en la votación -50% del censo-.

PREACUERDO DEL 91

El preacuerdo laborioso que se trabajó a lo largo del año 91, ahora con la nueva Consejería del PSOE, pudo ser la salida definitiva al problema planteado, pero no llegó a convertirse en norma legal a pesar de la firma provisional.

Las diferentes interpretaciones del texto por parte de los firmantes impidió una salida de consenso. Para algunas fuerzas sindicales -los radicales al frente- no era obligatoria la presencia de actividades por las tardes en los proyectos de jornada continua. Una veintena de centros que habían seguido el preacuerdo volvieron a encontrarse sin salida legal y ante el dilema de amotinamiento o marcha atrás. El conflicto no cesaba.

Es a partir de este momento y ante la dificultad de un consenso con el sindicato STEC, cuando la Federación de Enseñanza de CCOO toma la iniciativa en el proceso y marca un nuevo rumbo, alejado de la demagogia y consciente de la responsabilidad para con un servicio público en continuo conflicto. La reivindicación de la demanda laboral tría y seca, aunque fuera justa, si no conseguía el consenso con el resto de sectores y marcaba un proceso compartido, podía arruinar el modelo de escuela pública puesto en cuestión por otras vías.

LA ORDEN DEL 92

A lo largo del año 92 se llevó a cabo una negociación con el movimiento de padres que partía del reconocimiento a la necesidad de contemplar actividades extraescolares en los proyectos de jornada continua al menos tres tardes a la semana, junto a otros elementos del preacuerdo. Se trabajó con la Consejería a lo largo del verano, UGT y ANPE, para terminar firmando un acuerdo que dio lugar a la Orden 23 de setiembre del 92, que obligaba a readaptarse a la nueva normativa a los proyectos en

marcha, y servía de puente de avance para los interesados en iniciar la experiencia.

Firmada la Orden por CCOO, ANPE, UGT, la Consejería y las Federaciones de Padres de Alumnos, volvió a ser golpeada por el sindicato mayoritario, exigiendo a la entonces Consejería que subvencionara las actividades extraescolares de los proyectos (Después de un año gobernando, se han olvidado de la exigencia, que ahora les incumbe a ellos).

El año 93 sirvió para avanzar. Hemos trabajado desde las comisiones de seguimiento -donde estamos padres, alumnos y sindicatos-, la información de los diferentes proyectos que se van aprobando en las comunidades educativas, se ha generado un nuevo clima de entendimiento entre los sectores educativos que quitó hierro a la lucha pasada, pero el tema sigue abierto y plantea interrogantes que urge clarificar.

NUESTRA ENCRUCIJADA. NECESIDAD DE UNA REFLEXION PROFUNDA Y RIGUROSA

La Orden 23-sep/92 nos permitió frenar un conflicto que hacía sangrar a

CONDICIONES DE LAS NORMATIVAS DE JORNADA CONTINUA

	Orden 1990	Orden 1992
Negociación	Impuesta	CCOO, UGT, ANPE, Padres, Alumnado y Consejería
Proyecto		
• Inicio	2/3 Consejo Escolar	Por mayoría absoluta
• Elaboración	El Claustro	Comisión del claustro, padres y alumnado
• Actividades	5 tardes a la semana	3 tardes como mínimo, firmadas
• Información	Comisión mixta	El Consejo Escolar
• Debate	No había	Autonomía cada sector
• Votación	Junta Electoral	Normativa LODE
• Aprobación	2/3 del 50% Censo	Mayoría Abs, 50% censo con Informe de la Comisión de Seguimiento: sectores
• Duración	Un año	Dos años
• Evaluación	Memoria interna con Informe de la Inspección	(Seguimos a la Espera)

la escuela diariamente, pero dicha orden necesitaba de un desarrollo y profundización que permitiera la experimentación en condiciones adecuadas. Hoy en Canarias es difícil hablar de fase experimental cuando conviven en la experiencia centros diversos, desde los proyectos del curso 88-89 hasta aquellos que ahora se revisan en las comisiones de seguimiento correspondientes al 93-94.

Siete largos años de debate, experimentación sin normativa reguladora y seguimiento adecuado, presentan datos reveladores y contradictorios que es preciso actualizar.

La propuesta de reflexión va encaminada en un doble sentido:

1. Cómo avanzar en la normalización de la experimentación

El silencio de la nueva Consejería de Educación delata una falta de reflejos, propia de quien se ha quedado sin discurso. La demagogia reivindicativa de hace solo un año: actividades gratuitas, subvencionadas por la Consejería para todos los centros, ha pasado al olvido ahora que pueden y deben ofrecerlo.

Han pasado los dos años que la Orden 23 de Sep. plantea para la evaluación de los proyectos y aún no han negociado el desarrollo. Los centros viven entre la angustia y el desconcierto.

Nuevos problemas se han sumado al historial:

- Se pierden puestos de trabajo en los centros con jornada continua entre el personal laboral, y el acuerdo que esta Consejería firmó no se lleva a cabo, lo que acarrea conflicto entre docentes y laborales.

- La falta de criterios claros en el desarrollo de los procesos permite que se mida de forma diferente en algunas instancias políticas unos proyectos y otros a la hora de implantarse.

- No existen criterios mínimos que obliguen y asesoren a los proyectos en marcha a evaluar su experimentación.

- Numerosos centros han visto cómo sus actividades extraescolares disminuían o se perdían con el paso de los años. No se contempla ningún criterio de compensación, apoyo o exigencia mínima.

En paralelo a estas problemáticas un importante número de centros, con el profesorado al frente, crea y elabora proyectos con los que se compromete y avanza en su reivindicación histórica.

Reflexionar sobre estas problemáticas y exigir negociación inmediata es una obligación de todos los agentes sociales.

2. Cómo integrar nuestra experiencia en un debate global sobre el tiempo escolar y sus alternativas.

La inercia reivindicativa laboral suele impedir al movimiento sindical ver el bosque. Del principio inicial del conflicto que unía autonomía y reivindicación al que puede establecerse sobre los mínimos de un sistema educativo público, que contemple solidaridad o igualdad, hay un largo trecho que debe concretarse.

Si los diferentes modelos de jornada escolar tienen avalados sus pros y contras, son a la vez posibles y propensos a la experimentación, pero de forma regulada, con planificación y seguimiento riguroso. Lo contrario, aunque es rentable a corto plazo sindicalmente, puede meternos en callejones de difícil salida que hagan peligrar el estatus de nuestra escuela. Y esto es preciso gritarlo y anunciarlo. Estamos obligados a integrar nuestra experimentación en un debate global sobre el tiempo escolar y sus alternativas, que cierre la fase experimental de forma definitiva.

Para terminar, hoy podemos seguir jugando a jornada continua ya y actividades subvencionadas por la Administración o a facilitar y exigir una reflexión amplia sobre los modelos de jornada y los procesos para conseguirla.

Desde la Federación de Enseñanza de CCOO de Canarias vemos con cierta inquietud el momento presente y lanzamos un llamamiento a la reflexión conjunta. Nos jugamos, también en este asunto, el prestigio de un servicio público necesitado de rigor en sus planteamientos. Nuestras "Jornadas sobre el tiempo escolar" programadas para el otoño próximo abordarán el tema.

Puedo y debo buscarse una salida definitiva en Canarias a esta **Historia Interminable**, pero va a ser necesario un esfuerzo importante por parte de todos. La Administración está obligada a frenar el discurso que relaciona jornada continua con fracaso escolar, que rebrota de vez en cuando. Ahora es más posible que nunca definir una solución con perspectivas de futuro porque los que lo han impedido sistemáticamente con sus planteamientos maximalistas e irresponsables, comparten el poder en el Gobierno y la Oposición. ■

VIAJES CULTURALES

14 días: Julio - Agosto 94

París desde 58.950 Ptas.
Excursiones y visitas incluidas. Céntricos y selectos hoteles. Cursos de francés opcional.

Italia desde 78.950 Ptas.
4 noches en Roma. Excursión a Pompeya.

Suiza - Austria desde 89.950 Ptas.
4 noches en Viena. Excursión a Budapest.

París - Países Bajos desde 87.950 Ptas.
Bruselas, Amsterdam. Crucero por el Rin.

Berlín - Praga desde 99.950 Ptas.
3 noches en Berlín y 3 en Praga.

Viajes en autocar y avión

Informes: La agencia del profesorado

Levante: (96) 514 15 51 y 520 24 13

Centro: (91) 570 82 93 y 638 08 80

Andalucía: (95) 229 16 36 y 490 26 78

Organiza: V. Intedingsas. CV. m. 115. A

■ **Xosé G. Barral Sánchez**

La polémica sobre la modificación de la jornada escolar ha pasado en este curso a un segundo plano, tras el punto álgido registrado en la primavera del año 93 y que conllevó la publicación de la Orden por la que se podían acoger los centros de EGB y Primaria que lo desearan.

Parece que caminamos hacia una normalización en este debate, por la inexistencia de focos de contestación y por la falta de virulencia en los procesos que se llevan a cabo en los colegios.

Si realizamos una apreciación más detallada, se constata que la práctica totalidad de los centros de EGB que se acogieron experimentalmente a partir del año 88, han revalidado el régimen de jornada continuada. Es preciso aclarar que el número no es nada desdenable -más de un centenar entre públicos y concertados- y que el grado de aceptación por parte de las comunidades educativas respectivas hacia esta modalidad es altísimo. Así, echando mano de los resultados de las votaciones efectuadas en el último trimestre del curso pasado, despejamos dudas sobre una escasa participación: consejos escolares, claustros, asociaciones de madres y padres de alumnos se implicaron a fondo, dándose casos con votaciones de un 90% de participación sobre los censos.

Aparto de estos centros, acogidos en su día al régimen experimental, el número total con jornada continuada ha aumentado, situándose en los mismos ámbitos geográficos: ciudades y grandes villas del corredor atlántico.

EL TRANSPORTE Y LOS COMEDORES

La Orden de la Consellería establece que estos dos capítulos no habrán de tener ninguna consideración especial

Reservas ante la normalización

A continuación exponemos una serie de apuntes sobre la jornada continuada en Galicia, una de las comunidades que cuenta ya con una regulación definitiva y que desde el año 88 ha experimentado esta modalidad en un número importante de centros.

si se produce un cambio de jornada escolar. Esta asoveración significa que no habrá incremento presupuestario para tales servicios, pero tampoco una disminución de lo ya previsto. Los problemas han surgido cuando alguna Delegación provincial interpretaba, posiblemente en un exceso de celo administrativo, que el transporte escolar

había que restringirlo, rebajando los módulos actualmente vigentes. No obstante, el asunto del transporte escolar sigue siendo el que origina mayores dificultades, al no haber garantía absoluta de que se realice el servicio para las actividades complementarias en todos los centros escolares. Las soluciones arbitradas pasan por conseguir un acuerdo con el transportista centro a centro, respetando los actuales módulos de kilometraje y número de alumnos transportados, sin romper el equilibrio de las propias empresas a la hora de atender a los centros de una misma zona.

En cuanto a los comedores escolares no se observa ningún cierre debido al cambio de jornada. Lo que sí es perceptible es la gran estrechez económica para el año 94 en todos los comedores, hasta el punto que ha sido precisa una modificación de los presupuestos autonómicos para salvaguardar el pleno funcionamiento hasta finales de mayo.

LA IMPLICACION DE LAS INSTITUCIONES

La modificación de la jornada escolar en sesión única exige, según reza la Orden, un proyecto pedagógico por parte del consejo escolar en el que se

parece que caminamos hacia una normalización en este debate, por la inexistencia de focos de contestación y por la falta de virulencia en los procesos que se llevan a cabo en los colegios.



garantice la oferta de actividades complementarias al alumnado. La Consellería de Educación no aporta fondos específicos para este capítulo, por lo que en la práctica la organización de estas actividades recae en las asociaciones de padres y madres de alumnos, en la mayor parte de los casos, y su financiación depende de las cuotas que se establecen individualmente por actividad y niño. No obstante, algunos ayuntamientos —A Coruña Vigo, Santiago— facilitan esta cobertura a través de las escuelas deportivas o mediante subvenciones directas a los centros.

Al margen de estas escasas aportaciones municipales, la posibilidad de acceder el alumnado sin ningún tipo de discriminaciones a estas actividades, constituye una de las principales preocupaciones para nuestro sindicato, para fortalecer el modelo de escuela que defendemos como servicio público a la comunidad. Y la solución no es nada fácil, porque en estos momentos de escaso dinero público ninguna administración va a implicarse de forma decidida y porque la débil vertebración social no favorece una asunción colectiva que ponga remedio a esta delicada cuestión.

ALGUNA CONSIDERACION PEDAGOGICA

Desde otro ángulo, conviene apuntar que el enfoque y el desarrollo de buena parte de las actividades complementarias no tiene un fácil ajuste con los objetivos marcados en los proyectos educativos de los centros. Se observa que ciertas actividades se entremezclan, chocan o se contradicen con las estrictamente curriculares. Este hecho no supone un desdoro en sí mismo, sino más bien por la ligereza y la falta de reflexión que subyacen a la hora de establecer la oferta de las tardes para el alumnado.

ELEMENTOS A CORREGIR

Peso a que las variables señaladas hasta el momento no parecen apuntar riesgos aparentes para el conjunto de la escuela, desde CCOO no nos dejamos seducir por esta imagen de normalidad. Pensamos que sigue siendo preciso continuar con el seguimiento de los múltiples factores inmersos en la actividad cotidiana de los centros educa-

tivos en su relación con los modelos de jornada escolar. Dicho seguimiento debería ser efectuado desde las comisiones provinciales asignadas al efecto, no contempladas en la Orden de la Consellería, y analizar cada cierto tiempo cuestiones tan importantes como el flujo de matrícula entre colegios, la modificación de los hábitos de alimentación en los niños, el disfrute real del tiempo libre o la calidad de los momentos de ocio en las relaciones familiares.

La inmediatez de nuestra tarea diaria no puede impedirnos un estudio de los efectos que se generan con estas nuevas situaciones. Tendremos que distanciarnos un tanto para captar, con una buena perspectiva, tal si de un cuadro impresionista se tratase, si lo que estamos construyendo son sólo manchas que afean el lienzo o es una hermosa composición colectiva. ■

OPOSICIONES A PROFESORES

Para licenciados, Ingenieros, Titulados Medios, Diplomados y FP2

— PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| • Filosofía | • Matemáticas |
| • Geografía e Historia | • Inglés/Francés |
| • Lengua y Literatura | • Dibujo |
| • Biología y Geología | • Música |
| • Física y Química | • Latín |
| • Psicología y Pedagogía | • Tecnología |
| • F. Empresarial | • Téc. Informática G. |
| • Téc. Electricidad | • Téc. Electrónica |
| • Téc. Serv. Comunidad | • Téc. Administrativo |
| • Téc. Automoción/Metal | • Téc. Sanitario |

— PROFESORES TECNICOS F.P.

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| • Práct. Electricidad | • Práct. Automoción/Metal |
| • Práct. Electrónica | • Práct. Administrativos |
| • Práct. Serv. Comunidad | • Práct. Informática G. |
| • Práct. Sanitario | • Práct. Peluquería/Estética |

— MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

- | | |
|----------------------|------------------------|
| • Educación Física | • Logopedia |
| • Inglés | • Educación Musical |
| • Educación Especial | • Educación Preescolar |

Preparación a distancia. Tems desarrollados. Ejercicios de examen. Planteados didácticos. Video interactivo-didáctico. Todo lo necesario para los pruebas. Solicita información y recibirla: bases, métodos, planes, etc. y en TEMAS-MUESTRA. Envías o cualquier punto. Clases directas las sábadas.



CENTRO DOCUMENTACION
C/ Cortogena, 129 - 28002 Madrid
Tels.: (91) 564 42 94 - 562 30 86

La jornada escolar en Andalucía



La experimentación de la jornada escolar en la comunidad autónoma andaluza ha supuesto un gran avance en la democratización de su sistema educativo.

Las razones que han operado y que todavía operan en contra de una jornada escolar distinta para una comunidad escolar distinta son varias y deben quedar perfectamente claras para poder entender su significado.

■ **Horacio Roldán**

Presidente Junta Personal de Málaga

LAS RAZONES

Un sector importante de la sociedad actual es conservador y, si se me apura, reaccionario. De tal suerte que entiende que la escuela es la institución en la que están o se almacenan (no se educan) niños y niñas; como, de una manera similar, se da por supuesto que la célula de la sociedad es la familia. En el momento que se produce algún tipo de distorsión de este presupuesto (aborto, libre unión de las parejas, matrimonio no heterossexual...) reacciona en contra como cuando un organismo encuentra un microbio perjudicial para él, todo él reacciona. Este ejemplo fue ilustrativo en épocas pasadas y el poder político lo sigue aflorando conscientemente cuantas veces le interesa por su acogida irracional entre la población.

Hablar de investigación escolar, de transversalidad, de aprendizaje por el error, de la educación en la libertad, conocimientos previos, aprendizaje significativo, globalización, objetivos actitudinales, procedimentales, conceptuales... se convierte en pura verborrea educativa cuando estos presupuestos educativos se toman en serio y se tratan de aplicar al ámbito escolar con cierto grado de coherencia. Son algo más que el relleno de planes de centro y planes educativos para propiciar su aprobación y convencer a la comunidad escolar de que el trabajo docente se adecúa a la LOGSE. En este sentido sorprende la falta de crítica de las Federaciones de Padres Oficiales a la no puesta en práctica de estos conceptos en la práctica diaria docente y sí la crítica a la distribución del tiempo escolar.

El rendimiento escolar, la mejora de la calidad de la enseñanza, como ele-

a sí parece generarse un masoquismo social por el que el profesorado de Infantil y Primaria y el alumnado de estos niveles "trabajan" muy poco y con la Jornada Continuada o distinta a la tradicional, se trabaja aún menos.

Las matemáticas, un juego de niños

15 Palabras numeradas
Algunos números de la calculadora cuando le das la vuelta parecen palabras.

370 → OLE

Aquí tienes un crucigrama.

1		2			
					3
4			5		
	6				

Cópialo en papel cuadrículado y utiliza las definiciones para encontrar las palabras.

Horizontal


1 $50409 + 305$
4 $5457 - 84$
6 353×2

Verticales

1 $7499 + 115$
2 $654 - 337$
3 1919×2
5 $3525 : 5$

Encuentra otras cuatro palabras en la calculadora, y escribe los números que las forman.

MPA Nivel 3 Pasatiempos © Ediciones Akal, 1993



MATEMÁTICAS INFANTIL- PRIMARIA AKAL/CAMBRIDGE

Responde a las necesidades que plantea la enseñanza de las matemáticas en el nuevo sistema educativo. Pensado para que los niños y niñas puedan enfrentarse a los cambios que experimenta el mundo. Disfrutar con el aprendizaje y la enseñanza, el primer paso para convertir en nuestras amigas a las matemáticas.

Deseo información de:

- INFANTIL
 PRIMARIA

Nombre:

Colegio:

Tfno: (.....)

pedijo

akal
EDICIONES

EDICIONES AKAL, S.A.
Los Berrocales del Jarama
Apdo. 400, Torrejón de Ardoz, MADRID

mentos fundamentales del aprendizaje y la consideración del ocio como elemento educativo primordial se hundieron cuando intentamos variar el horario (no la duración) de la Jornada Escolar (en Secundaria Obligatoria y en Bachillerato se cuestiona menos o no se cuestiona).

Así parece generarse un masoquismo social por el que el profesorado de Infantil y Primaria y el alumnado de estos niveles "trabajan" muy poco y con la Jornada Continuada o distinta a la tradicional, se trabaja aún menos. Volviendo a aparecer la consideración cainita del trabajo escolar, en el que la alegría, la felicidad y el aprendizaje satisfactorio está reñido con la adquisición del conocimiento, sobre todo para las capas sociales más humildes.

GUARDERÍAS

La ofensiva de la Administración educativa (y más recientemente CON-CAPA, CEAPA y FDAPA) toma cuerpo en los escasos y condicionados estudios a favor de la jornada tradicional: una escuela no debe ser ni primaria, ni básica, sino que debe guardar a los pequeños y pequeñas para que el trabajador/a rinda en el entreacto de la guardería escolar.

La Administración Educativa estatal y, en parte, las autonómicas se niegan a discutir la distribución del "tempo escolar". En las experiencias de jornada escolar en Andalucía el alumnado tiene el mismo tiempo dedicado a la escuela, en horas contantes, que en la jornada tradicional, veinticinco horas semanales. Con lo cual esta consideración pone en solfa el apartado anterior. Así sucedió en gran parte de Andalucía cuando los padres no vinculados a las federaciones de APAs tradicionales hicieron causa común con el profesorado en la determinación de la distribución de los horarios escolares que más les convenía, obligando a la Consejería de Educación a sacar la Orden de Jornada Escolar.

EL OCIO

Las administraciones y ciertas asociaciones de padres no discuten la dedicación horaria de los alumnos y alumnas sino la distribución de su ocio. A veces, cuando se sale uno del sistema educativo, tradicionalista y conservador (no es la sociedad quien es transformada por la escuela sino que es el sistema político y social quien predetermina a ésta) no consigue entender cómo valores educativos como el levantarse temprano, el concentrar una misma tarea en un mismo periodo, es discutido por alguien como contrario al trabajo escolar.

El planteamiento que se ha hecho en Andalucía y en otras comunidades autónomas es que aquellos ciudadanos y ciudadanas que quieran experimentar otro tipo de jornada escolar están en su derecho, siempre que se someta al juego de mayorías y minorías. En el caso de la Jornada Escolar en Andalucía se entiende no como mayorías simples o absolutas sino de 2/3 de la comunidad educativa para proceder al cambio de lo tradicional a lo experimental. ■

CLINICA DENTAL

- Odontología conservadora
- Endodoncia
- Prótesis
- Implantología
- Odontología infantil
- Ortodoncia
- Odontología preventiva

Ofrece, a todos los miembros del Sindicato, así como a sus familiares directos, los siguientes:

SERVICIOS GRATUITOS:

- ✓ Consultas y presupuestos
- ✓ Revisiones
- ✓ Rx Intrabucales
- ✓ Higiene y Profilaxis (limpiezas)
- ✓ Programa de prevención infantil

Así mismo, ponemos a su disposición:

- ✓ Reducción de precios sobre nuestra tarifas habituales
- ✓ Posibilidades de financiación de su tratamiento (pago aplazado sin recargo)
- ✓ Sociedades médicas: ASISA, ADESLAS, UNION MADRILEÑA, SALUS, etc.

Consulta mañana y tarde, previa petición de hora.

C.S.D., S.L.

CONSULTA SALUD DENTAL S.L.

José Abascal, 7 - 1ª izda.

Tfno. 5 94 03 57. Madrid

PROPUESTAS

Después de estas consideraciones podemos sacar algunas conclusiones que adelantamos como propuestas:

1. Los tiempos dedicados a las materias escolares no varían, son los mismos en cualquier tipo de jornada, así como la dedicación horaria a la escuela por parte de alumnado y profesorado.

2. El alumnado no está especialmente cansado, ni siquiera en los niveles de Educación Infantil; al contrario, ha desaparecido el cansancio posterior a la abundante comida española y andaluza del medio día, en muchos hogares las comidas se desplazan a horas postmeridianas. (En Andalucía era corriente en preescolar la siestecita que realizaban los alumnos cuando a las tres de la tarde volvían al colegio).

3. Las horas de televisión nocturna han disminuido, puesto que el alumnado necesita levantarse antes, mientras que el tiempo dedicado al ocio activo ha aumentado, han proliferado por doquier actividades y cursos propiciados por las comunidades escolares, APAs, ayuntamientos y diversas instituciones deportivas y recreativas en general.

4. En definitiva, las actividades extraescolares y de ocio libremente asumidas por el alumnado sitúan a los niños y niñas en una posición de entender que los procesos culturales y educativos tienen que asumirse libremente en currículos abiertos y situándose en los postulados de la reforma.

5. Y último, aún estando de acuerdo en que las actividades complementarias o extraescolares deben ser gratuitas, único argumento valorable en contra de la Jornada Única, sus beneficios son ponderadamente superiores a este inicial inconveniente. Por otra parte, la financiación al sistema escolar, iniciativa que estamos llevando a efecto, encaja más dentro de la coherencia que demandamos que de la hueria palabrería de los de siempre.

EL MEC, SIN DIRECCION

Iniciado el tercer trimestre del curso es obligado hacer algunas consideraciones sobre las prioridades sindicales en el actual contexto socio-político.

Lo primero que cabe destacar, a pesar de tratarse de algo por todos conocido, es que nos encontramos con una acentuación de la crisis económica, cuyo elemento más revelador es la deserción de las multinacionales, y la extensión de la crisis al marco institucional, puesta de manifiesto con el definitivo estallido de los casos de corrupción en altas instancias del poder.

Todo ello está evidenciando el agotamiento político de la acción de Gobierno del PSOE, ya muy comprometida desde que la pérdida de la mayoría parlamentaria le llevase a pactar con la derecha catalana, y el avance de la derecha política y sociológica.

En este marco, la iniciativa política del Gobierno en el campo educativo está cayendo en picado.

A las restricciones presupuestarias cabe añadir la falta de planificación, la ausencia de diálogo con la comunidad educativa y una notoria incapacidad para la gestión política y administrativa, que se ha acentuado desde el nombramiento del Sr. Per tierra como Ministro del ramo.

El citado Ministro, personaje desvinculado de los distintos procesos de reforma que en los últimos 12 años elaboró el MEC y cuyo mérito era haber demostrado,

en el Ministerio de Defensa, una cierta capacidad para gestionar recursos escasos, no ha aportado al de Educación ni dirección política y ni la capacidad de gestión que se supone que le caracterizaba.

Las orientaciones aquí marcadas tienen que tener dos hilos conductores sobre los que no me cansaré de insistir: la recogida de firmas y la preparación de las próximas elecciones sindicales.

Puestas así las cosas y después de analizar la evolución de los diferentes procesos de negociación, parece razonable que orientemos nuestra actuación en dos direcciones:

Una, en la línea de la intervención política reforzando la campaña de recogida de firmas por una Ley de Financiación, con una evaluación de la LOGSE de la que salga un cuestionamiento claro de la actual política de las Administraciones educativas en cuanto a su aplicación.

Otra, en la dirección de apurar la negociación colectiva en términos de acotar claramente nuestras reivindicaciones y de explorar lo que pueden dar de sí estas negociaciones, con la intención de no reproducir lo que ha sucedido en los trimestres precedentes; largos procesos de negociación sin resultados suficientemente satisfactorios.

Las orientaciones aquí marcadas tienen que tener dos hilos conductores sobre los que no me cansaré de insistir: la recogida de firmas y la preparación de las próximas elecciones sindicales.

Fernando Lezcano López
Secretario General

El Congreso de UGT

El panorama sindical ha estado presidido por el Congreso de UGT, donde se ha planteado la retirada y el relevo de Nicolás Redondo y su equipo.

▼ **Juan Carlos Jiménez**

Parece innecesario glosar la figura histórica de Nicolás. Como dirigente sindical ha habido muchas ocasiones en las que hemos discrepado de sus opiniones e incluso nos hemos confrontado con ellas. Pero en esta hora del balance debe pesar más el reconocimiento a la labor de reconstruir a la UGT durante el franquismo; consolidando, en la última etapa, la autonomía y la unidad sindical.

Con Nicolás Redondo se va un líder carismático y se abre inevitablemente una nueva etapa. Un nuevo equipo, una nueva generación, veinte o veinticinco años más joven, asume la dirección y es inevitable que eso suponga cambios importantes en la central hermana.

UNIDAD DE ACCIÓN

Desde CCOO queremos desear suerte a los compañeros y compañeras (y especialmente a Luciano, exsecretario general de FETE-UGT) en sus nuevas responsabilidades, confiando en que puedan y les dejen superar las

dificultades financieras que hoy atraviesan e instándoles a continuar y profundizar en la unidad de acción sindical.

COMPETENCIA NEGATIVA

Es necesario que, cuanto antes, se abran los campos de diálogo conte-

Son celos y peleas que no benefician a nadie, nos desgastan a todos y nos debilitan ante los trabajadores y trabajadoras, que no entienden de qué va la cosa

derales y, sobre todo, federales. Los celos que existen en los diferentes sectores, y que tenemos nosotros particularmente en Privada, están basados en tradiciones de competitividad desaforada, que parece que hemos superado de cara a las elecciones sindicales del 94. Son celos y peleas que no benefician a nadie, nos desgastan a todos y nos debilitan ante los trabajadores y trabajadoras, que no entienden de qué va la cosa. Todos los esfuerzos que hagamos por superar la división serán pocos y serán provechosos, pues evitan malgastar el tiempo y el trabajo en las peleas intersindicales, y permiten dirigir todas las energías contra los patronatos.

CONTINUISMO EN LA CEOE

En el otro lado de la balanza, la reelección de Cuevas (CEOE) es una mala noticia para el movimiento sindical, pues representa la continuidad de la estrategia empresarial más parasitaria: nula voluntad negociadora con los sindicatos y recurso permanente al Gobierno para que les saquen las castañas, financieras o laborales, del fuego. ■

Enseñanzas Medias

En medio del camino

Nos encontramos empantanados en medio del camino que va del antiguo sistema educativo al nuevo reformado que precisamos. Nos encontramos atrapados en los menudos de unas problemáticas no resueltas y, por antiguas, ya podridas, que es necesario obligar a que las administraciones resuelvan adecuadamente para liberar fuerzas que nos permitan una lucha bien centrada en las exigencias de reformas del sistema en una línea socialmente progresista y económicamente eficaz.

...recae sobre un profesorado estresado y abrumado y, en definitiva, reivindicativamente disminuido por las tareas y las incertidumbres de las reformas en un contexto sociopolítico de pesimismo y repliegue

▼ Luis A. Sáez

La acción sindical en Secundaria comienza a sentir los efectos dispersantes de un contexto cada vez más marcado por la deficiente aplicación de la reforma y la crisis económica.

Esta situación genera problemas nuevos y obliga a solucionar cuestiones viejas que se agudizan especialmente.

Entre las cuestiones viejas podemos recordar el problema de las afines, las supresiones-amortizaciones, los horarios de tutorías, etc.

Entre las cuestiones nuevas, las vacantes del 12-14, las titulaciones en FP, etc.

A GRANDES MALES...

Toda esta problemática se da en un marco de extraordinaria dispersión de intereses debido a la propia naturaleza de los temas (p.e. adquisición de nuevas especialidades, orden de petición de cursos y horarios, catedráticos) y en un contexto social de cultura individualista en avance. Por otro lado recae sobre un profesorado estresado y abrumado y, en definitiva, reivindicativamente disminuido por las tareas y las incertidumbres de las reformas en un contexto sociopolítico de pesimismo y repliegue.

Las Administraciones Educativas encuentran así un buen momento pa-

ra ir inoculando sus medidas. Algunas, coyunturales y a salto de mata, otras claramente diseñadas hacia el logro de objetivos de desregulación del empleo y de dotar de autonomía a los centros, enfocada ésta hacia un sesgo de gestión laboralizada, trasladándonos especialmente los aspectos más negativos de ésta.

...GRANDES REMEDIOS

Este análisis, en la medida en que sea acertado, no puede ser la base para fundamentar una descalificación apocalíptica y estéril, sino para ajustar nuestras propuestas y reivindicaciones en aras de una acción sindical más operativa.

Hay que decir, ya de entrada, que a nosotros como sindicato nos cabe una responsabilidad y hay que afrontarla: si en el sector hay confusión y no hemos sabido canalizarla sólo cabe un esfuerzo redoblado y comprometido de clarificación.

Nuestras tablas reivindicativas son claras en la mayoría de sus puntos,

pero su nitidez no siempre obedece a un convencimiento compartido de cada organización y cada afiliado, sino que, a veces, sus contenidos se cristalizan y, largo tiempo, como simple rollojo de la incapacidad para avanzar hacia nuevas síntesis más ajustadas al contexto.

Ello hace que a su dudosa coherencia haya que añadir la percepción de irrealidad con que las recibe el colectivo y la falta de convicción con que las transmitimos. Las Administraciones encuentran así vía libre para pasar sus decretos delante de nuestras narices mientras nos enredamos con galgos y poderosos.

Contra este malestar podemos actuar de un sólo modo:

- Clarificando nuestras alternativas y trabajando en su reelaboración con un sentido de coherencia y realidad que, en muy breve plazo, nos permita perfilar propuestas claras a viejos problemas, delimitar un marco adecuado para otros y no cerrar en falso problemas para los que la Administración, pero sin duda nosotros, necesitamos darnos tiempo.

Para empezar a echarse al río:

- Sobre el 12-14 (primer ciclo ESO) y para hacer efectivo que se oferte a maestros, como dice la LOGSE, podemos pensar en plazas con doble perfil, es decir, en maestros que tengan dos habilitaciones ya que la doble especialización es común en el cuerpo y está incorporada a su cultura. ¿Se pueden ir perfilando propuestas desde esta base?

Desde el sí, a la tarea.

Desde el no, es difícil buscar salidas que no nieguen la principal. ¿Esperar pues a que hablen las Administraciones y trabajar la protesta?

- Sobre la impartición en EE.MM. de materias distintas a aquellas a las que se opusieron (afines).

Aquel que desee y ame las afines que alce el dedo o tire la primera piedra. Dicho esto, caben dos posturas: una, pensar que "no pueden ser y

además son imposibles". Otra: que más bien son como las meigas que haberlas "haylas".

Si son meigas a las que imponer condicionantes serios (p.e. voluntariedad, oportuna acreditación de los conocimientos necesarios) o incluso someter a comisiones provinciales con participación sindical, esa es la tarea.

Si "no pueden ser y además...", a esperar que la Administración Educativa se convenza de lo mismo y en caso contrario trabajar la protesta.

- Sobre adquisición de nuevas especialidades.

Se puede rechazar de plano por sus consecuencias sobre el Concurso General de Traslados, pero de nuevo haberlas haylas.

De nuevo, se puede reducir nuestra acción a la puntual lectura de los BOEs y la confección de la correspondiente pancarta "ad hoc" que encabece nuestra protesta (por cierto, no siempre es fácil sujetarla con 50.000 manos) o emprender la difícil tarea de encontrar las propuestas de síntesis que catalicen los intereses de los distintos colectivos a los que, de forma tan especialmente sensible, afecta el binomio especialidad-concurso.

No somos pocos los que apostamos por vigorizar el esfuerzo de clarificar y perfilar nuestras propuestas hacia alternativas más posibles y operativas. No es, sin embargo, suficiente y es mejor que seamos todos. La ofensiva contra el mundo laboral que conllevan las políticas liberales necesita en nuestro sector un impulso para desbrozar estas cuestiones que nos entretienen eternamente y nos incapacitan para acciones más firmes y clarificadas. Acciones que deben impulsar las imprescindibles reformas del sistema educativo que han sido señas de identidad de nuestro sindicato desde la ya prehistoria de los movimientos de renovación. Reformas que harán más posibles nuestras justas reivindicaciones dentro de un sistema educativo económicamente efectivo y socialmente justo. ■

*Reformas que harán
más posibles
nuestras justas
reivindicaciones
dentro de un sistema
educativo
económicamente
efectivo y
socialmente justo*

La Universidad Complutense

Nuevas fórmulas para consolidar un contrato laboral

En un momento de fragilidad y de credibilidad de las Instituciones democráticas, debate parlamentario del Estado de la Nación (centrado en la corrupción), nos encontramos con comportamientos irregulares y según creemos ilegales tanto por las formas, proceso de funcionarización, como por el fondo, la estabilización y acceso al empleo público por la puerta falsa.

▼ **Antonio Camarero**

Es curioso este nuevo sistema de acceso profesional, concebido para personas que entran a dedo, que consagra la desigualdad en la Universidad Pública.

Por Resolución de 19 de Octubre de 1993 se publicó en el BOE de 30 de Noviembre del mismo año las convocatorias de acceso a dichos Cuerpos y Escalas de la U.C.M., en aplicación del Artículo 15 y la Disposición Transitoria décimoquinta de la Ley 30/84. (Modificada por la Ley 23/88).

Esta aplicación afecta al Personal Laboral fijo de plantilla que, a la entrada en vigor de dicha Ley, estuviera prestando servicios en la Administración Pública, en puestos que por su naturaleza están reservados a personal funcionario. El citado Personal Laboral fijo podrá participar en pruebas selectivas de acceso a los Cuerpos y Escalas a los que figuren adscritos sus correspondientes puestos (valorándose para ello los servicios efectivos prestados) y encontrarse en posesión de la titulación necesaria.

Proceso de funcionarización Acordado ente CC.OO. UGT, CSIF, y la Universidad Complutense de Madrid, se presentó para su aprobación a la Junta de Gobierno de la UCM celebrada el 17 de Junio de 1993, posteriormente, en listado nominativo y de puestos de trabajo,

(donde no figuraba la funcionarización de las citadas plazas), fue ratificado por el Consejo Social el 5 de Octubre de 1993.

Tal fue nuestra sorpresa ante la Resolución de 26 de Enero del presente año (BOE de 10 de Febrero) por la que se aprueba la relación de aspirantes admitidos a dichas pruebas, por figurar como admitidos el Vicegerente de Personal (Rafael Mateos Carrasco) y el Vicegerente General (Frutos Barberó Sánchez) de la UCM respectivamente.

Ambos aspirantes no reúnen los requisitos necesarios, ya que su relación contractual con la Universidad viene contemplada en el R.D. 1382/85 (relación laboral de carácter especial del personal de alta dirección), no pudiendo por tanto considerarse como personal laboral fijo de la UCM según exige la Ley 23/88. Y no son Personal Laboral fijo por que accedieron sin convocatoria pública de selección de ambas plazas (Vicegerencias) e incumplirse por tanto los principios de publicidad, igualdad, mérito y capacidad exigidas para acceder al empleo público.

También debemos tener en cuenta que ambas plazas siempre han estado incluidas en la Relación de Puestos de Trabajo de personal funcionario (aprobada por el Consejo Social de la UCM en Marzo de 1988), por lo que eran vacantes de personal funcionario y, por ello, resulta imposible que se funcionarice una vacante.

FRENAR EL PROCESO

Los representantes de CC.OO. mantuvieron una reunión con la delegación del Rector (compuesta entre otros por el Gerente y el Jefe del Gabinete Técnico) pidiendo la paralización del proceso de funcionarización de ambas plazas. Los representantes de la Universidad decidieron no aceptar la paralización del proceso y que fueran los Tribunales de Justicia quienes decidieran.

Posteriormente CC.OO. remitió una carta al Sr. Rector manifestando nuestra preocupación por estos hechos y nuestra propuesta de paralización del proceso, sin obtener respuesta alguna hasta el momento. Por lo que consideramos que el criterio del propio Rector, es la vulneración de dicha Ley.

CC.OO. ha enviado dos comunicados a la plantilla para mantenerlos informados de la denuncia y las reuniones mantenidas con los representantes de la Universidad.

Todo el proceso de funcionarización ha finalizado, incluidas las dos plazas mencionadas y, por consiguiente, CC.OO. ha recurrido ante las instancias competentes estas actuaciones, para tratar de subsanar las irregularidades ya mencionadas y las que se pudieran derivar de este hecho en el resto de los procesos de funcionarización o estabilización en las restantes Universidades.

Por consiguiente CC.OO. presentó la oportuna reclamación al Rector y a la Sala de lo Contencioso Administrativo. También esperamos, que en la medida en que se ha producido una vulneración de lo acordado por la Junta de Gobierno y el Consejo Social, éstos se pronuncien y tomen cartas en el asunto.

Esta arbitrariedad de la Universidad (convocatoria, admisión, toma de posesión...) representa un claro fraude a la plantilla y a los ciudadanos en general.

Aunque la Justicia tarde años en pronunciarse, como en otros recursos que tenemos presentados CC.OO., seguiremos adelante con la Denuncia tanto pública como jurídicamente. ■

PROFESORES: Viaje a París

Dos semanas u 8 días. Incluye viajes, media pensión, visitas y excursiones en hoteles céntricos de 3 estrellas y en residencias. Salidas de toda España, desde 58.950 ptas.

Tlfnos.: (96) 514 15 51 y (91) 638 08 80

Somos la agencia del profesorado

GAT. CV-M. 115.A

Parece que el MEC necesita que presionemos para aceptar cosas de lo más razonable

...y tuvimos que encerrarnos

Como ya os coméntabamos en las noticias sindicales del número anterior, habíamos recibido una rotunda negativa del MEC a aceptar un artículo que garantizase la estabilidad del convenio. Por aclarar un poco esta idea, se trataría de añadir una cláusula que especificase que, una vez denunciado el presente convenio, éste se mantendría en vigor en su parte normativa en tanto en cuanto no se llegase a un acuerdo para la firma de un nuevo convenio.

Si bien este aspecto no había supuesto ningún problema hasta ahora, la reforma del Estatuto de los Trabajadores deja una cierta ambigüedad y desregulación de los trabajadores acogidos al convenio, ya que la falta de esta cláusula podría hacer que se eliminase la denominada "ultraactividad" de éste, lo que supondría que el convenio quedaría derogado en su totalidad, una vez finalizado el plazo de vigencia y, por tanto, se debería abordar la negociación del nuevo convenio, no desde el contenido del vencido, sino partiendo de cero.

LAS RAZONES DEL MEC

A nuestro entender, el MEC estaba cerrado en banda y no era mucho más que una cabezonería negativa a esta propuesta, ya que las razones que daban no se sostenían demasiado:

1- Que la Comisión Interministerial de Retribuciones (CIR) no lo iba a admitir. No se entiende muy bien el porqué, ya que no supone dinero y está contemplada en muchos convenios de la Admón. del Estado.

2- Que iba contra la Ley, ya que impide la aplicación de la Reforma Laboral que está a punto de aprobar el Gobierno. En realidad lo único que esta cláusula pretende es proteger al convenio para evitar que la Administración pueda hacer de "su capa un sayo". Y en cierto modo sería contravenir la Reforma, ya que lo que ésta propone es que se negocie en las Mesas de los diferentes Convenios.

EL ENCIERRO

Por todas estas razones, la parte social de la Mesa Negociadora, optó por encerrarse en el MEC, a la espera a que éste cambiara de opinión. El encierro duró desde el Lunes día 21 de Marzo a las dos de la tarde, hasta el martes 22 de Marzo a las 12 de la noche. A las 8 de la tarde del martes el MEC solicitó hablar con nosotros y en torno a las 12 de la noche conseguimos llegar a un acuerdo, según el cual se comprometían a admitir una cláusula en estos términos.

De no haber aceptado el MEC esta cláusula hubiera supuesto un mal precedente para todos los trabajadores y trabajadoras, y un buen ejemplo para los patronales más duros de este país, que verían en este Ministerio un ejemplo a seguir para garantizar la desregulación de las condiciones de trabajo de los trabajadores y trabajadoras.

La siguiente reunión de la Mesa Negociadora se produjo el día 25 de Marzo; en ella el MEC presentó una propuesta en la cual, además de admitir la cláusula de estabilidad que proponíamos, aceptaba toda una serie de reivindicaciones menores que ya eran históricas en este colectivo: Derecho a comida gratuita para todo el personal que atiende el comedor escolar, cambio de puesto de trabajo para la mujer embarazada en el caso de que éste suponga un riesgo para la mujer o el feto, etc...

Ahora queda por aclarar qué va a pasar con la cláusula de revisión salarial, que plantean que desaparezca del convenio, y que aunque hasta el momento, el hecho de que estuviera en el convenio, no ha servido para hacerla efectiva, habrá que estudiar qué posibilidades de reclamación judicial tiene el hecho de que esté en el convenio.

Una vez más se demuestra que la eficacia en la negociación, articulada con una firmeza en la presión y con el apoyo de los trabajadores, da resultados positivos. ■

CCOO gana las elecciones sindicales en la sede central

Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes, entidad pública creada para la difusión de la lengua y la cultura española en el exterior, ha celebrado el pasado 28 de Marzo las primeras elecciones sindicales para el Comité de Empresa de su sede central.

Entre las incidencias producidas en el proceso electoral, resaltamos las dificultades que han tenido los electores de los centros para votar. Dificultades que podrían haber sido causa de impugnación. Pero después de un largo proceso y ante la necesidad de contar, cuanto antes, con un Comité de Empresa, la impugnación, por parte de CCOO, de estas elecciones han costado en tiempo y esfuerzo, hubiera supuesto un retraso más en la consecución de una serie de reivindicaciones de su personal, que se vienen acumulando desde la creación del Instituto.

La tarea prioritaria que desarrollará este Comité es la de elaborar el primer convenio colectivo, a la que dedicarán sus mayores esfuerzos los representantes elegidos.

CCOO se ha hecho con 3 delegados y 34 votos; la candidatura independiente, con 2 delegados y 14 votos. ■

La disgregación en la negociación colectiva

Situación actual

■ CONVENIO DE CENTROS REGLADOS NO CONCERTADOS

Firmado por FETE, USO, FSIE y ACADE el día 10 de marzo de este año. En estos momentos hemos solicitado a la Dirección Provincial de Trabajo toda la documentación presentada para hacer nuestras alegaciones, ya que tenemos noticias de que CECE lo ha impugnado y podría haber sido negociado sin ajustarse a lo establecido en el artículo 87 del Estatuto de los Trabajadores, al no estar presente una patronal legitimada para su negociación.

■ CONVENIO DE EDUCACION ESPECIAL

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha presentado varias propuestas de negociación con el objeto de mantener el empleo y mejorar las condiciones laborales.

La negociación está resultando lenta y difícil ante la poca voluntad negociadora del resto de las partes: FETE aun no ha presentado plataforma reivindicativa y la patronal ANCEE no nos ha hecho hasta ahora ninguna oferta razonable.

■ CONVENIO DE EMPRESAS EDUCATIVAS SOSTENIDAS CON FONDOS PUBLICOS

Firmado por FETE, USO, FSIE, F y G, CECE y Servels Educatius.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha valorado negativamente su contenido comparándolo con el anterior VIII Convenio de eficacia general y el IX Convenio de eficacia limitada y tras valorar el resultado de las consultas realizadas a los/as afiliados/as, delegados/as y trabajadores/as ha decidido no adherirse al mismo.

■ CONVENIO DE ENSEÑANZAS NO REGLADAS

El proceso negociador se está retrasando considerablemente debido a las ofertas regresivas de las organizaciones patronales FEAP, CECE y ACADE y a que el resto de organizaciones sindicales no demuestra el mismo interés negociador que en los convenios que ya han firmado.

■ CONVENIO DE EDUCACION INFANTIL

La Negociación Colectiva se está retrasando al no dar la patronal respuesta satisfactoria a las reivindicaciones de los/as trabajadores/as.

TODOS LOS TEXTOS DE LOS CONVENIOS FIRMADOS CON SUS CORRESPONDIENTES COMENTARIOS Y VALORACIONES SE ENCUENTRAN A VUESTRA DISPOSICIÓN EN LA SEDE DE TU SINDICATO.

I CONVENIO COLECTIVO DE EMPRESAS DE ENSEÑANZA PRIVADA SOSTENIDAS TOTAL O PARCIALMENTE CON FONDOS PUBLICOS

Tablas salariales

GRUPO I: PERSONAL DOCENTE

1.1 de Preescolar (integrado), EGB, 2º ciclo de Educación Infantil (integrado) y Educación Primaria

Código	Categoría	Salario	Trienio
1.1.1.	Director	175.473	4.735
1.1.1.	Subdirector	33.174	1.747
1.1.1.	Jefe de Estudios	175.473	4.735
1.1.1.	Jefe de Departamento	27.622	1.455
1.1.1.	Profesor	175.473	4.735
1.1.1.	Profesor	24.567	1.293
1.1.1.	Profesor	175.473	4.735

1.2 de 1º ciclo E.S.O.

1.2.1.	Director	175.473	4.735
1.2.1.	Subdirector	33.174	1.747
1.2.1.	Jefe de Estudios	175.473	4.735
1.2.1.	Jefe de Departamento	30.700	1.550
1.2.1.	Profesor	175.473	4.735
1.2.1.	Profesor	27.622	1.455
1.2.1.	Profesor	175.473	4.735
1.2.1.	Profesor	24.567	1.293
1.2.1.	Profesor	175.473	4.735

En régimen sin concierto.

1.4.1.	Director	a)	192.766	4.626
1.4.1.	Subdirector	b)	39.306	2.069
1.4.1.	Jefe de Estudios	a)	192.766	4.626
1.4.1.	Jefe de Departamento	b)	36.450	1.916
1.4.1.	Profesor Titular	a)	192.766	4.626
1.4.1.	Profesor Adjunto, Agreg. Aux.	b)	33.637	1.773
1.4.2.	Profesor Titular	a)	192.766	4.626
1.4.2.	Profesor Adjunto, Agreg. Aux.	b)	30.812	1.625
1.4.2.	Profesor Titular	a)	192.766	4.626
1.4.2.	Profesor Adjunto, Agreg. Aux.	b)	180.613	4.145

1.5 de F.P. II y F.P.E. de grado superior

1.5.1.	Director	a)	207.348	5.742
1.5.1.	Subdirector	b)	47.247	2.466
1.5.1.	Jefe de Estudios	a)	207.348	5.742
1.5.1.	Jefe de Departamento	b)	41.519	2.163
1.5.1.	Profesor Titular	a)	207.348	5.742
1.5.1.	Profesor Adjunto, Agreg. Aux.	b)	39.689	2.091
1.5.1.	Profesor Titular	a)	207.348	5.742
1.5.1.	Profesor Adjunto, Agreg. Aux.	b)	33.800	1.761
1.5.2.	Profesor Titular	a)	207.348	5.742
1.5.2.	Profesor Adjunto, Agreg. Aux.	b)	186.951	4.789

GRUPO II: PERSONAL NO DOCENTE

2.1. Personal titulado no docente

2.1.1	Titulados superiores: Capellán, Director espiritual, Letrado, Médico, Psicólogo, Pedagogo, Bibliotecario, etc.	137.471	4.585
2.1.2	Titulados medios: Enfermero, Ayudante Técnico Sanitario, Diplomado Universitario en Enfermería, Trabajador Social, Graduado Social, etc.	115.774	3.917
	El salario de este personal se equiparará al del profesor titular del nivel de enseñanza donde desarrolle su trabajo. Si simultaneara varios niveles, se abonará en proporción a las horas que desarrolle en cada nivel.	110.452	3.873

2.2. Personal administrativo

Código	Categoría	Salario	Trienio
2.2.1.	Jefe de Administración o Secretaría	137.471	4.585
2.2.2.	Jefe de Negociado	115.774	3.917
2.2.3.	Oficial. Contable	110.452	3.873
2.2.4.	Recepcionista. Telefonista	96.675	3.873
2.2.5.	Auxiliar	96.675	3.873
2.2.6.	Aprendiz	60.570	

2.3. Personal auxiliar

2.3.1	Cuidador de alumnos con discapacidades	100.976	3.873
-------	--	---------	-------

La derecha valenciana y la educación infantil

▼ **José Vicente Hernández**

EN el pleno municipal del pasado 25 de marzo, la coalición que gobierna en el ayuntamiento de Valencia —Partido Popular y Unión Valenciana— votaban favorablemente la propuesta presentada por la empresaria de la enseñanza privada, metida a concejala de Educación, la unionista M^a Dolores García Broch, donde se acordaba denunciar los conciertos de las 24 escuelas infantiles concertadas con el Patronato de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Valencia, cesando, en consecuencia, las subvenciones que el patronato otorgaba a esas escuelas el próximo 31 de agosto. Tres de esas escuelas deberán, asimismo, abandonar el edificio que ocupan, al ser éste de propiedad municipal.

¿PREPARANDO EL FUTURO?

Con esta decisión, tomada por la exigua mayoría de 17 votos a favor —PP y UV— y 16 votos en contra —PSOE y EUPV—, la derecha valenciana trata de poner fin a la única oferta pública de plazas para educación infantil que cubrían las 24 cooperativas subvencionadas. A cambio, y en lo que pretende ser un ensayo para futuras actuaciones cuando accedan a la administración autonómica y central, el PP y UV extenderán la implantación del llamado cheque escolar, una suerte de beca para que los padres lleven libremente a sus hijos entre 0 y 4 años a la Escuela In-

Se veía venir, era una muerte anunciada. Por fin, tras una campaña de intoxicación a través de la prensa, que un mes más tarde todavía dura, la derecha valenciana, la que gobierna en la ciudad de Valencia y que aspira a gobernar no sólo ya el País Valencià, sino el resto del Estado, liquidaba la única oferta pública de Educación Infantil existente en la tercera ciudad más grande del estado español.

fantil que deseen, privada, por supuesto, y sin ningún tipo de control.

ESCUELAS FRENTE A GUARDERIAS

Estas 24 escuelas infantiles son las supervivientes de las más de 30 que nacieron, a finales de los años 70, en los distintos barrios de la ciudad de Valencia impulsadas por el movimiento vecinal, cooperativas de trabajadoras y trabajadores, cooperativas de madres y padres, asociaciones de amas de casa, etc., en clara contraposición con el asistencialismo impulsado por la iniciativa privada mediante el deplorable onjambre de guarderías repartidas por toda la ciudad.

Ubicadas, la mayoría de ellas, en los barrios más desfavorecidos de la ciudad y contando con que las instalaciones no eran las más deseables, nos encontramos con centros que trabajan un modelo pedagógico de calidad, difícil de encontrar en la oferta privada, pues ésta, movida por el lucro o el má-

ximo beneficio, siempre sacrificará a este fin la calidad de la enseñanza, amontonará todos los niños que pueda, pagará salarios de miseria, buscará aprendices y no buenos profesionales o aumentará las cuotas. Esto es lo que sucede cuando una necesidad básica de la población no está cubierta, ni tan siquiera mínimamente, por las administraciones públicas.

Desde sus inicios han sido pioneras en diversas experiencias educativas cuando nadie hablaba de ellas: psicomotricidad, integración de niñas y niños diferentes, gestión democrática de los centros (con consejos escolares y comisiones de trabajo cuando todavía no se habían constituido en las escuelas de la red pública de Conselleria), talleres de padres y madres, programas de adaptación, actividades de colonias, salidas por el barrio para conocer el medio, programas de inmersión lingüística que han permitido iniciar líneas en valenciano en muchas escuelas públicas contribuyendo a la recuperación idiomática y cultural, etc...

EL PATRONATO

En 1.979 el Ayuntamiento crea el Patronato de Escuelas Infantiles de Valencia con el objeto de potenciar y dotar de una cierta estabilidad a esta incipiente red y convertirla en oferta pública. El objetivo final era, en aquellos momentos, procurar a la ciudadanía un servicio educativo y de atención a la primera infancia, democrática y de calidad que tendiese, progresivamente, hacia una Escuela Infantil Pública y gratuita.

Así pues las Escuelas Infantiles podrían concertar con el Patronato y recibir una subvención que les permitiera funcionar. Para ello debían constituirse en cooperativas y cumplir los requisitos recogidos en los estatutos del Patronato: no tener ánimo de lucro, ratios limitadas niños-niñas/aula, titulación adecuada de las personas que atendían directamente a los niños/as, programa educativo de centro y gestión democrática de los centros. La administración local, a través de sus servicios educativos, supervisaría que todo ello se cumpliera.

La supervivencia de esta Escuela no ha sido fácil. Siempre esperando que se constituyese una red de titularidad municipal de Escuelas Infantiles, año tras año han tenido que pelear lo suyo para conseguir una subvención digna que normalizase la situación laboral de las trabajadoras y trabajadores y permitiese seguir manteniendo el modelo educativo que desde siempre se había defendido. A lo más que se había llegado en los últimos años es que la subvención cubriese el 70% de los salarios del personal docente.

En estos momentos el colectivo de madres, padres, trabajadoras y trabajadores de las 24 Escuelas Infantiles lucha por su supervivencia, por los 1.700 niños y niñas que están educando este curso, los miles que quieren seguir educando en el futuro y los miles que educaron en el pasado. Triste balance para una ciudad que aspira a ser capital europea de la cultura. ■

Un balance negativo

Juana González y Enrique Martín

LOS meses transcurridos desde el último cambio de gobierno en la Comunidad Autónoma de Canarias han estado jalonados por una continua revisión a la baja de las expectativas que en un amplio sector del profesorado se habían creado.

La actitud dialogante adoptada desde el principio por la nueva administración educativa y que superaba de manera indudable el pétreo monolitismo de que hizo gala el anterior equipo de gobierno de la Consejería de Educación, no se ha plasmado en la misma medida en el terreno de las realidades concretas.

POCOS ACUERDOS

Así, mientras se ha llegado a conseguir acuerdos en el desarrollo del Pacto de Estabilidad y en el catálogo de puestos de trabajo o en la articulación de una salida que posibilitara la movilidad del colectivo de ILEM (vía concurso de traslados), han sido nulos los avances en otra serie de temas como la oferta de empleo, respecto a la que habría que resaltar que es la peor de los últimos cinco años, dándose la paradoja de que el sindicato mayoritario en la comunidad autónoma, que se ha venido negando a firmar ofertas significativas superiores, se ha mostrado de acuerdo con ésta. Tampoco ha habido avances en

Los meses transcurridos desde el último cambio de gobierno en la Comunidad Autónoma de Canarias han estado jalonados por una continua revisión a la baja de las expectativas que en un amplio sector del profesorado se habían creado.

la articulación de un decreto regulador de los equipos psicopedagógicos y de los Centros de Apoyo y Recursos.

En lo que se refiere a la adscripción al primer ciclo de la ESO, el bloqueo registrado en este último se encuentra vinculado a la indefinición de la Consejería acerca de las condiciones de trabajo de los compañeros que accedan al mismo y al retraso en la elaboración del mapa de centros.

En un tema como la urgente reforma de la FP, sólo se ha avanzado en el Decreto de Módulos de Garantía Social, dándose una situación de parálisis en el desarrollo del Plan de FP.

Asimismo, se registra un preocupante retraso en la aplicación de las ratios LOGSE en la extensión de la educación infantil y en la generalización del segundo idioma en primaria.

DESANIMO

Es este conjunto de factores, cuya negativa influencia en el estado de ánimo del conjunto del profesorado nos parece indudable, lo que nos lleva a calificar de negativo el balance negociador de estos últimos meses en los que, además, por diversas circunstancias, nuestra organización se ha ido configurando como el único referente opositor a la política de la Consejería. ■

3er Convenio Colectivo del P.A.S. laboral

Universidades Andaluzas

▼ **Pedro González López**
FE de Andalucía-Sec. Universidad

HAN transcurrido 18 meses desde que CC.OO. y UGT denunciáramos el 2º Convenio. La negociación ha sido complicada y dura porque a la tan cacareada crisis y a los recortes salariales anunciados por la Administración se unió un elemento nuevo para nosotros que fue el de que a la Plataforma Sindical de Convenio los gerentes contestaron con un texto alternativo completo.

VALORACION POSITIVA

La valoración que hacemos del Convenio es positiva y las razones que la justifican son:

Un nivel de participación mayor de los Comités de Empresa, que se concreta en la obligatoriedad del acuerdo entre éstos y las gerencias para sacar adelante una serie de aspectos, como son la cobertura de vacantes (traslado, promoción y Oferta Pública de Empleo), la modificación de la jornada, etc.

Es también reseñable el avance en aras a promover o consolidar la unidad sindical, que se hace patente a la hora de llegar a acuerdos en la Comisión Paritaria, donde se requiere el voto afirmativo de, al menos, el 60% de cada una de las representaciones. Este precepto obliga indudablemente al diálogo.

HOMOLOGACION

El esfuerzo y, consiguientemente, el avance más importante de este 3º Convenio es, sin duda, el de la homologación. Por categorías profesionales, y en todas las Universidades públicas andaluzas, se ga-

rantiza la igualdad en cuanto a retribuciones y funciones. Una ventaja más que se deriva de esta nueva situación es que se facilitará enormemente en el futuro el, hasta ahora, complicado y burocratizado traslado voluntario entre Universidades que, para llmar aún en mayor medida las dificultades, se incluye como una fase más en el procedimiento para la ocupación de vacantes.

Otro aspecto de la homologación es el marcado con la inclusión en el Convenio de un barómetro para regir los concursos de traslados. Esto evitará sin duda algunas arbitrariedades y la disparidad de criterios entre las Universidades.

JORNADA

En el capítulo de jornada de trabajo se logran también algunas mejoras puntuales en cuanto a festividades y días de permiso por distintos conceptos, y otras mejoras generales como son la reducción de media hora en la jornada semanal (que se fija en 37 h.) y de cien horas anuales (se fija en 1.537 h.). Si unimos a esto la aplicación de una drástica reducción de las ho-

A primeros de Abril se reunió la Comisión Negociadora del tercer Convenio de las Universidades Públicas de Andalucía para decidir sobre las conclusiones que le remitió la Subcomisión Técnica, delegada de aquella, en lo referente al articulado y aspectos económicos y salariales. En esta reunión se alcanzó un acuerdo que termina la negociación y deja pendiente el Convenio solamente de la firma.

ras extraordinarias, así como la prohibición del pago en dinero de las mismas (sólo podrán compensarse con tiempo de descanso), parece probable un incremento de puestos de trabajo.

La formación profesional y el reciclaje han sido también mejorados con la supresión del límite de días de permiso para la asistencia a exámenes, así como con la concesión de permisos de formación y el pago de dietas de desplazamiento, alojamiento y manutención para los trabajadores y trabajadoras que lo necesiten, por este concepto.

En fin, la corrección de algunos vicios del articulado del 2º Convenio, la inclusión del mejor régimen disciplinario de los publicados (Universidades del País Valenciano), un acuerdo de prendas de trabajo que abre interesantes posibilidades en el capítulo económico, mejoras en los Derechos Sindicales, etc... cierran un buen Convenio, que sin duda será mejorado por los compañeros y compañeras que negociaron el 4º, en beneficio de los intereses del P.A.S. laboral de las Universidades Públicas de Andalucía y de todos los trabajadores y trabajadoras en general. ■

Sin DOG y sin franquicia, por el momento

▼ **Xosé G. Barral Sánchez**

La confirmación de estas dos nuevas de última hora no suscitó preocupación alguna, ya que hasta el momento todas las nuevas habían sido muy buenas y no había razones, ni técnicas ni presupuestarias, que pudieran alimentar la maldad de la novedad. Así, los rumores se dispararon y los observadores más avezados comenzaron a apuntar que la recepción del DOG ya no sería necesaria por la extensión de la red informática educativa —denominada **Proyecto Abrete**— a todos los centros de la comunidad. La franquicia postal, indicaban las mismas cualificadas fuentes, pasaría a formar parte de la arqueología de la comunicación, ya que la telemática del Proyecto Abrete facilitaría los contactos con la Administración; apretando una tecla podrías visualizar directamente el negociado requerido o incluso a los subdirectores de los departamentos de la Consellería. Para las comunicaciones postales se utilizaría el Servicio de Mensajería Gallega de Acción Inmediata, cuerpo de reciente creación, contenido en la propuesta de Administración Unica, y que trasladaría cualquier efecto postal de una esquina a la otra de Galicia en menos de 12 horas, tal como publicitaba la propaganda oficial.

EL SECTOR DISCOLO

Así las cosas, algún sector discolor e irreductible, de esos que nunca se dan por satisfechos, comenzó a pregonar que lo del 27-E no fue una cita festiva, que la Iniciativa Legislativa Popular aún no ha si-

En los primeros meses del presente año 94, tras el anuncio de los tiempos de bonanza para toda la sociedad que el 27-E ha contribuido a difundir; tras la aprobación parlamentaria de la Iniciativa Legislativa Popular auspiciada por CCOO; tras las previsiones de inversión desmesurada en Educación contenidas en los Presupuestos autonómicos para el presente ejercicio; tras las declaraciones institucionales de que la propulsión atmosférica de la LOGSE habrá de ser sustituida por un sistema de inyección electrónica más acorde a las nuevas tecnologías; tras la proclamación de que los sexenios iban a ser revisados seriamente al alza; tras todo esto, los centros públicos han dejado de recibir periódicamente el Diario Oficial de Galicia (DOG) y no pueden utilizar la franquicia postal que, si bien no todos, venían disfrutando para sus comunicaciones escritas.

Total, que al final los interminables proyectos de optimización de la gestión en la Administración sancionaban que el pago de los sellos se hiciese extensivo también a los centros educativos

do tramitada, que los presupuestos estaban más secos que los higos en Navidad, que de la LOGSE nada de nada y que de los salarios ni te cuento. Total, que al final la Consellería de Presidencia se puso en sus trece y envió una comunicación a la Consellería de Educación, utilizando la franquicia postal para correspondencia entre departamentos, en la que decía que si los colegios e institutos quería el DOG, que lo pagasen a locoteja. Total, que al final los interminables proyectos de optimización de la gestión en la Administración sancionaban que el pago de los sellos se hiciese extensivo también a los centros educativos.

Al final los discolors han llevado la razón, pero sólo en parte, porque la Consellería de Educación va a tomar con inminencia las medidas adecuadas para restablecer la situación anterior. Y esto último, por sorprendente que pueda parecer, va en serio. De verdad. ■

Piedra, papel, tijera

El acuerdo alcanzado en 1988 entre el Gobierno vasco y CCOO, junto con UGT y ELA, con una vigencia de tres años, tuvo un alto nivel de desarrollo. El 80% del mismo se llevó a la práctica con resultados positivos, aunque la inestabilidad política provocó que algunos aspectos no pudieran ejecutarse plenamente.

CCOO había acudido a aquella negociación con unos criterios muy claros. Entre ellos figuraba la necesidad de ampliar la plantilla presupuestaria, es decir, el número global de sueldos y, por lo tanto, de personas al servicio de la Administración Educativa.

El objetivo fue satisfactoriamente alcanzado y, pese al decrecimiento de la población en edad escolar casi el 20% desde ese año 88 hasta el pasado año, la plantilla presupuestaria de la enseñanza pública pasaba de 15.065 puestos a 15.538 en ese mismo período.

Existían, por tanto, unas mínimas garantías de plantilla para abordar los nuevos retos de la reforma educativa.

Los objetivos de la nueva negociación debían, por lo tanto, ser distintos. Ya no se trataba tanto de aumentar la plantilla presupuestaria como de encontrar una ubicación física estable del puesto, un salario homologado y unas condiciones de trabajo suficientes; y con este mensaje abordó CCOO las elecciones sindicales pasadas.

Unas elecciones que aumentaron su representación y permitieron la negociación de un nuevo Acuerdo, en este caso con nuevas caras en la Adminis-

tración y nuevos socios por la parte sindical, con la incorporación de STEE y la desaparición de ELA.

UN NUEVO ACUERDO...

El Acuerdo 92/94 marca unos objetivos claros como son el aumento de

Un magnífico ejemplo para comprobar que a cada situación corresponde una estrategia que no tiene que resultar necesariamente victoriosa ante el próximo envite

neralizado de la estabilidad en el puesto de trabajo, creando el mayor número de puestos posibles legalmente y ubicándolos en centros y servicios de apoyo, sacando las vacantes a los concursos de traslados y a las ofertas de empleo en cada caso.

El Acuerdo estructuraba también un Nuevo Sistema Retributivo para la función docente y planteaba unos crecimientos anuales del 14% para actividades de formación, imprescindibles si se quiere que el profesorado pueda asumir los nuevos papeles que la Reforma le asigna.

...QUE INCUMPLE LA ADMINISTRACION

La Administración comenzaba este curso con importantes incumplimientos de estos objetivos acordados.

No obstante el recorte dado por el Gobierno, hay que seguir poniendo la suficiente energía e inteligencia como para alcanzar un desarrollo satisfactorio del Acuerdo, al menos similar al del 88. Y para ello, el juego que sirve de titular a este artículo puede ser un buen ejemplo para el quehacer sindical en la Comunidad Autónoma vasca. Por medio de él, no sólo los niños y niñas, sino también las personas adultas, podemos recuperar algunas de las estrategias fundamentales que nos permitan ganar las negociaciones a las que nos enfrentamos habitualmente.

No hay una única estrategia posible. La dureza de la piedra rompe las tijeras, que a su vez son derrotadas por el misero papel que la envuelve y éste no vale nada frente a las anteriores vencidas tijeras.

Un magnífico ejemplo para comprobar que a cada situación corresponde una estrategia que no tiene que resultar necesariamente victoriosa ante el próximo envite.

Puesto que en este caso parece que el adversario ha optado por el recorte, deberemos oponer la dureza necesaria para no perder la partida y poder desarrollar el Acuerdo en vigor. ■

CC.OO. pide al Sindic de Greuges de Catalunya que intervenga para obligar a cubrir las bajas del personal en la enseñanza pública.

Sin sustituciones

CCOO se ha entrevistado recientemente con el Sindic de Greuges de Catalunya -figura equiparable al Defensor del Pueblo- para hacerle llegar la protesta de la comunidad educativa catalana por la situación creada en los centros educativos públicos de Catalunya, donde no se sustituye a buena parte del profesorado y el personal que está de baja.

▼ **Virgili Burrel i Ferrer**

El Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, aplicando una reducción presupuestaria generalizada desde que se ha iniciado el curso 1993-94, está restringiendo de forma considerable las sustituciones en todos los centros públicos. En estos momentos la situación es la siguiente: en primaria y secundaria, las bajas de profesorado sólo se cubren si son superiores a los 15 días; en las escuelas infantiles, no se cubre la primera baja que se produce en un centro determinado, y la segunda sólo si es superior a 30 días; en cuanto al personal de administración, servicios y limpieza de los institutos de secundaria, los criterios son diversos según el tamaño de los centros afectados, pero siempre muy restrictivos, llegándose a no cubrir las bajas inferiores a 30 días.

PUJALS IGNORA EL PROBLEMA

A pesar de la gravedad del asunto, la única solución aportada por el Departamento de Enseñanza hasta ahora ha sido obligar a los centros públicos a que

las bajas sean cubiertas por el resto del profesorado y personal de plantilla. El problema ha llegado al Parlament de Catalunya, donde diversos diputados han recogido las protestas de la comunidad educativa, pero la Administración parece desentenderse de todo lo que

Pujals vino a explicar lisa y llanamente que su Departamento sólo asume una tercera parte de las sustituciones que se producen en los centros públicos, dejando el resto a cargo de la plantilla ordinaria

supere su escaso presupuesto para la enseñanza pública; como ejemplo, basta citar la respuesta escrita del responsable de Enseñanza, Joan M. Pujals, el pasado 31 de enero a requerimiento de un diputado: "...el presupuesto del Departamento de Enseñanza para el año 1994 prevé 889 dotaciones para sustituciones de maestros de enseñanza primaria y 428 dotaciones para sustituciones de profesores de enseñanza secundaria"; para valorar estas cifras debe tenerse en cuenta que las bajas estructurales, sólo por enfermedad, se sitúan cada año en torno al 8% del profesorado, siendo en la actualidad la plantilla de 45.316 docentes en la enseñanza pública catalana; según fuentes de la propia Administración. En definitiva, Pujals vino a explicar lisa y llanamente que su Departamento sólo asume una tercera parte de las sustituciones que se producen en los centros públicos, dejando el resto a cargo de la plantilla ordinaria. Huelgan más comentarios sobre la negligencia y la irresponsabilidad de los administradores que nos toca soportar en Catalunya.

LA COMUNIDAD EDUCATIVA PAGA LAS CONSECUENCIAS

La escasa cobertura de las sustituciones está provocando una degradación notable en la calidad de la enseñanza pública, produciéndose un encadenamiento de problemas de difícil solución en la vida cotidiana de los centros, en función de las bajas que deben cubrirse por parte del resto de la plantilla. Así, cuando se producen bajas, el alumnado debe repartirse entre diversas aulas, incluso de niveles diferentes al curso correspondiente, lo que conduce a la alte-

ración de los ritmos de aprendizaje, la variación constante del profesorado y la masificación de los grupos-clase. Por otro lado, en caso de que el centro disponga de profesorado en educación especial o de apoyo, éste debe emplearse en la realización de las sustituciones, con lo que su función específica queda sin cubrir, viéndose privado el alumnado con especiales dificultades de la atención individualizada que requiere.

Carencias similares o incluso peores se derivan de la no sustitución del personal de las escuelas infantiles y del personal de administración, servicios y limpieza, provocando notables problemas organizativos, tensiones entre los profesionales y, en casos extremos, la desatención de la más elemental higiene en algunos centros.

CCOO ha reclamado al Sindicato de Greuges una intervención de oficio ante el Departamento de Enseñanza para conseguir una solución rápida al problema, aportando también numerosos escritos de protesta elaborados por diversos consejos escolares de centro, federaciones de asociaciones de padres y madres y equipos directivos. El Sindicato de Greuges pedirá explicaciones a Enseñanza y, una vez estudiada nuestra denuncia, efectuará si procede una recomendación a Enseñanza para que aumente las dotaciones y negocie con los representantes del personal afectado la cobertura de las sustituciones.

Por otro lado, CCOO está impulsando movilizaciones unitarias del profesorado y de la comunidad educativa, que se desarrollarán durante lo que queda de curso -mediante actos reivindicativos, asambleas y concentraciones- en demanda de una negociación de la reforma educativa y del aumento de los presupuestos para enseñanza; en este marco, la exigencia de una política de sustituciones adecuada, basada en la cobertura de todas las bajas que se produzcan, el respeto a los derechos laborales y a las condiciones de calidad de la enseñanza pública, continúa siendo uno de nuestros ejes de reivindicación prioritarios. ■

El Defensor del Pueblo no comparte los criterios de la Dirección General de Personal

Complemento de extranjería

Dentro de la línea de aplicación restrictiva de cualquier normativa que la Dirección General de Personal viene haciendo sistemáticamente, resolvió detraer a los docentes destinados en el exterior el complemento de extranjería durante los periodos de licencia por enfermedad pasados en España.

Al conocer esta Sección Sindical que se habían producido los primeros descuentos, se emprendieron diversas acciones, siendo una de ellas el pedir aclaraciones a la propia Dirección de Personal y Servicios, que realizó su intención de seguir realizando estos descuentos. Hacían interpretaciones bastante imprecisas de la normativa que citaba.

Ante la manifiesta indefensión ante una posible actuación arbitraria y claramente lesiva de nuestros intereses (descuentos de haberes cuando más podemos necesitarlos, como es el caso de una enfermedad), por iniciativa de CCOO, afiliados y simpatizantes dirigimos un escrito al Defensor del Pueblo informando de los hechos y solicitando su intervención.

El Defensor del Pueblo se dirigió al Director General de Personal del MEC el 29 de noviembre de 1993 para recomendarle que modificara sus criterios, no sin antes señalarle las incongruencias y contradicciones en que incurrieran sus argumentos jurídicos.

Transcurridos cuatro meses aún no se sabía si la Dirección General había aceptado la recomendación del Defensor del Pueblo.

El dictamen del Defensor del Pueblo en un Estado de Derecho debería ser atendido inmediatamente por la Administración, demostrando su respeto por las instituciones democráticas, no debiendo mantener un silencio tan largo.

Esperamos que actuaciones similares de las autoridades educativas españolas (tanto en el Estado Español como fuera de él) no bordeen los límites de la legalidad para lo que sería conveniente que contasen tanto con el asesoramiento jurídico adecuado como con la voluntad de mejorar el servicio y las condiciones de trabajo de sus funcionarios. ■

F. S. Extremera
Delegado Sección Sindical de Marruecos

Itinerario reflexivo sobre un tema recurrente para el futuro de la enseñanza pública española.

¿Jornada única o jornada continuada? ¡No es ésa la cuestión!

...el camino de la nueva educación no se puede seguir tan fácilmente como el viejo camino, sino que es más penoso y difícil. Así lo seguirá siendo hasta que alcance su mayoría de edad, y esto exigirá muchos años de serio trabajo cooperativo por parte de sus adheridos. El mayor peligro que amenaza a su porvenir es, creo, la idea de que sea un camino fácil, tan fácil que pueda improvisarse su curso...

John Dewey (1859-1952),
Experiencia y educación (1938)

Miguel A. Pereyra

Catedrático de Educación Comparada. Universidad de Granada.
Secretario de la Comparative Education Society Europe (CESE)

Definitivamente, la educación no es una cuestión de interés nacional en España. Si observamos con detenimiento cuál es el discurso público, el debate que de alguna manera se pergeña a nivel de la ciudadanía sobre los temas y los problemas relacionados con la educación y la enseñanza de nuestros hijos o hijas, advertiremos que son cuestiones más bien episódicas las que parecen interesar a nuestro público. Como expresión sintomática de esta situación nuestra, los *media* parecen no preocuparse por lo que, retóricamente, se considera el motor de la vida y el cambio social. Todavía, que yo sepa, falta por investigar cuál es el impacto real y la difusión que tiene entre el público el contenido de las hojas o secciones de educación que aparecen semanalmente en bastantes periódicos nacionales o provinciales desde principios de los años ochenta. Por su contenido, también de corte igualmente episódico y sobre todo dirigido a los profesionales de la enseñanza, no creo que estas hojas despierten el interés de la ciudadanía en general. En realidad, tampoco creo que interese a los llamados poderes públicos generar y potenciar el debate sobre la Educación, aún cuando desde hace ya una década seguimos viendo tiempos de reforma de todo el sistema educativo.

Para ilustrar esta situación acaso baste advertir qué programas se han puesto en marcha en estos últimos años en la omnipresente televisión (pública y privada) o en las franjas horarias más atractivas de las cadenas de radio más oídas. No sería temerario concluir que aquí lo que interesa, aunque sea dicho de forma un tanto superficial, son las huelgas del profesorado, los accidentes escolares, la subida de tasas o los cambios del calendario escolar. Precisamente, este último tema, ob-

jeto del presente artículo, es uno de los que ha despertado mayor interés en los últimos años en España, al igual que en otros países de nuestro entorno, como Francia e Italia. En estos países, en cambio, habría que decir que el debate público ha resultado más activo y, en algunos aspectos, provechoso que entre nosotros.

Lo cierto es que la introducción de una jornada escolar *única* o continuada, que concentra todo el trabajo escolar en una sesión, frente a la tradicional, la *partida*, ha dividido, de alguna manera, e incluso confundido, a la opinión pública, al profesorado y a los padres y madres de nuestros escolares. De hecho, en los últimos tiempos podemos encontrar numerosos sueltos de periódico en los que se tercian informaciones sobre millares de escolares y de padres que salen a la calle en manifestación a pedir jornadas escolares intensivas o continuas, en tanto que muchas APAs muestran abiertamente sus reservas -o cuando no su rechazo- a la implantación generalizada de la jornada escolar única o continuada. A esto se añaden diversos alegatos del profesorado a través, sobre todo, de sus sindicatos, para los que en algunos casos conseguir la jornada continuada es una «reivindicación histórica» que puede «mejorar la calidad y dignificar la profesión» (al poder disponer de mayor tiempo real para su formación continua, por ejemplo), si se garantizan, entre otras cosas importantes, las actividades complementarias y de carácter gratuito en horario de tarde. Las diversas administraciones educativas emiten o, en su caso, sancionan comunicados y medidas precautorias que, en general, han conducido a la formación de comisiones de estudio, a la elaboración de informes de investigación y, finalmente, a la regulación más o menos definitiva de las experiencias que, desde 1986-87, se han implantado en comunidades como Canarias y Galicia, pioneras a la hora de abordar el tema y la experimentación de la reforma de la jornada escolar, poco después de ser también introducida en algunas zonas o distritos escolares de Andalucía.

Pero, dentro del ambiente de creciente enardecimiento y deterioro

institucional de la vida pública española, que aparece acompañado de una cada vez más preocupante desmovilización y a-tonía de la ciudadanía, en un país como el nuestro cuya sociedad civil se ha caracterizado y continúa caracterizándose por su debilidad en tanto que el Estado no ha logrado por entero despojarse y remontar su desgraciado pasado, la cuestión de la jornada escolar parece haber perdido por momentos parte del protagonismo alcanzado en los últimos años. No obstante, creo que esta percepción no es cierta. Al contrario, sigue preocupando a los padres y madres, al profesorado, a las administraciones educativas y a los diferentes agentes e instituciones sociales relacionados con todos ellos. En realidad, el relativo letargo en el que se encuentra el tema no difiere de lo que ocurre con situaciones similares relacionadas con otras tantas cuestiones referidas a la reforma de la LOGSE, que también han perdido impulso ante la incapacidad real de llevarse a cabo de forma efectiva -y en el tiempo inicialmente previsto- las medidas de mayor calado y complejidad, como lo es la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años para toda la población. En medio de una recesión económica grave, se intenta nuevamente impulsar el debate educativo con la difusión de nuevas medidas, políticamente presentadas a través de una especie de mercadotecnia más bien publicitaria. Las conocidas setenta y siete medidas que acaba de presentar el MEC, como estrategia de política de reforma educativa, apenas difieren de similares medidas tomadas por otros gobiernos europeos y, en general, del mundo, ante el agotamiento de las políticas de reformas iniciadas en la década de los ochenta. De hecho, nuestro Gobierno y los Gobiernos de nuestra autonomías en general, como otros, se muestran incapaces de movilizar al profesorado y a otros actores principales de los sistemas educativos para llevar a cabo dichas reformas, que, pretendidamente, legitiman programas políticos todavía de mayor calado. Todo ello, no obstante, necesario es decirlo, no desdico ni menoscaba el hecho de que algunas de las conocidas setenta y siete medidas difundidas recientemente por el MEC puedan, de materializarse, dar lugar a una serie de correcciones relevantes y provechosas sobre algunas políticas iniciadas al comienzo de la década socialista que han resultado inoperantes o, simplemente, desacertadas. Pero, obviamente, como ocurre con tantas otras realidades sociales, no es sólo suficiente contar con la «buena voluntad» de los políticos que nos gobiernan.

CUANDO LAS REFORMAS SE HACEN POR ESLOGANES. UN MARCO PARA ESTRUCTURAR EL ANALISIS DE LA CUESTION DE LA JORNADA ESCOLAR

A continuación voy a justificar la idea de que el contexto en el que desde hace unos años se producen las políticas que caracterizan nuestra reforma educativa difiere poco del de otros países, embarcados últimamente en lo se ha dado en llamar la *segunda ola de reformas educativas* (las que se proyectan y se inician en la década de los ochenta, para distinguirlas de aquellas de los sesenta e inicios de los setenta). Si tuviéramos que caracterizar, con brevedad, el epicentro de esta poderosa ola habría que mencionar el papel protagonista que están teniendo las políticas mundiales de corte neoliberal de estos últimos años, orientadas al mercado y a hacer frente a la crisis aguda de acumulación, de generación de beneficios, del sistema económico internacional, porque ya es imposible hablar de sistemas nacional más o menos independientes. Dichas políticas, que afectan por igual a todo el sistema, está favoreciendo la consolidación de una tendencia de carácter global definida, en términos generales, por compartir una misma filosofía política y una misma concepción de la sociedad y la «comunidad» en particular.

De hecho, los políticos y administradores responsables de la elabora-

ción, desarrollo y difusión de las reformas educativas de muchos países, independientemente de sus orientaciones políticas, parecen estar trabajando y proyectando sus reformas dentro de unos marcos similares de referencia y de comprensión de los complejos fenómenos sociales que se quieren afrontar. Paralelamente, y de forma sintomática, la producción de iniciativas y reglamentaciones políticas conducentes a «implementar» o llevar a cabo las reformas es asimismo similar, aunque todo ello pueda verse envuelto por un área de control democrático, de que todo se supedita a las votación de múltiples cuerpos, órganos, comisiones, nuevas burocracias cuasiautónomas que se superponen a formaciones institucionales y asociativas más tradicionales. Al difuminarse los límites que deben mantenerse entre el Estado y la sociedad civil, estas nuevas prácticas sociales terminan por hacernos ver que la educación, la enseñanza, no es un tema político sujeto a debate público, sino más bien técnico (aunque, eso sí, sujeto a «votación democrática» (Whitty, Gewirtz y Edwards, 1993). Un observador caustico y veterano de esta realidad, el sociólogo británico de la educación **Roger Dale**, caracteriza esta tendencia, consolidada en su país por el thatcherismo, de política de «modernización conservadora» que no tiene en cuenta a los individuos a la hora de proyectar y llevar a cabo los objetivos económicos de los gobiernos, en tanto que se les controla cuando se formulan y llevan a cabo los objetivos sociales de reforma a través de recursos como los apuntados (Dale, 1989; 1990).

En medio de una retórica política que hace uso de parte de la semiótica de las filosofías de la posmodernidad, se pondera la flexibilidad, la autonomía, la participación, la descentralización, la diferencia... cuando, realmente, lo que se está, pues, propiciando es la despoliticación del proceso de reforma a niveles diferentes y diversos como, por ejemplo, el control y el poder real que ofrece el Estado o al profesorado o a los padres y madres a la hora de concebir la enseñanza y de participar efectivamente en su gestión. Refiriéndome ahora al caso del profesorado, el alcance de lo que significa autonomía, participación, flexibilidad, etc. no es tan real como el que pretende favorecer la nueva retórica. Habría que deconstruir, descomponer, la referencialidad de esa retórica, relacionándola, precisamente, con los contextos reales a los que alude, que no son otros sino los referidos a la escuela y al mundo personal y social de sus actores, definido por las relaciones entre las personas y las condiciones sociales, las cosas, los objetos y los símbolos. Sólo entonces advertiríamos que las más de las veces las reformas educativas de nuestra época se convierten en una retórica más bien vacía a pesar de presentarse saluradas de un desquiciado sistema de eslóganes o conceptos crepusculares de contenido, pretendidamente, atractivo para el profesorado y la ciudadanía en general, sus destinatarios. Voy a tratar de explicar estas ideas, necesarias para comprender mejor la cuestión de la jornada escolar que nos ocupa, situándola de este modo en un contexto más global, que es realmente en donde se produce como tal cuestión objeto de interés general o, en nuestro caso, polémica.

• Captar la opinión, crear eslóganes

Con objeto de favorecer la acción social y obtener de la ciudadanía legitimidad para su gobierno y un consenso más o menos fácil, y pretendidamente eficaz, sobre los cambios sociales y económicos introducidos por la reforma política (algunos de una enorme onvergadura y coste social, ya que suponen reestructurar los sistemas de producción y empleo), los gobiernos tratan de movilizar a las poblaciones y a los diferentes agentes sociales a través del uso de categorías, conceptos y etiquetas que reforan a creencias y mentalidades sociales consolidadas, a «patrones culturales de interpretación». Conceptos como «modernización», «mejora social» o «igualdad de oportunidades» descansan en la retórica secular de la fe en el progreso social y material y en el in-

dividuo y la igualdad. En realidad, este tipo de conductas no son solo propias de los estados modernos que se consolidan a partir de mediados del siglo XIX, sino que tienen una historia de larga duración que comenzó a perfilarse en los orígenes de la modernidad. Precisamente, el historiador catalán **Josep Fontana**, recogiendo con agudeza el debate producido en las últimas décadas sobre el «estado moderno», manifiesta que uno de los errores más comunes de las formulaciones teóricas escritas sobre su construcción en la Europa que surge de la crisis social de los siglos XV y XVI, estriba en suponer que el «estado moderno» se fundaba en la preeminencia de la coerción como fuente de su legitimidad y poder. «Ningún estado dispone de fuerza suficiente para mantenerse largamente sin consenso. Lo esencial, como sostenían en el siglo XVII los británicos, era contar con la opinión» (Fontana, 1994).

En el caso de la educación, el papel que juegan las reformas educativas en los procesos de legitimación política de los gobiernos modernos ha sido objeto de renovada reflexión en los últimos quince años. En general, el tipo de literatura que más se ha prologado sobre el tema se relaciona con enfoques técnicos o de corte gerencial sobre la organización y gestión de las reformas, ya que se sigue asumiendo la creencia de que, a la hora de llevar a cabo reformas educativas o de producir cambios en la escuela, lo esencial es estudiar los efectos instrumentales que tienen las prácticas escolares, especialmente las del profesorado, con vistas a aplicar las mejores estrategias que lleven las reformas al éxito. Sin embargo, en los últimos quince años ha ganado terreno otra reflexión científica que, coloquialmente, se podría calificar de «teórica», empeñada en analizar cuestiones como el por qué fallan las reformas, por qué se producen y reproducen una y otra vez las reformas, o por qué «hay un abismo entre las muchas cosas que se dicen en el discurso político de la reforma y las que luego se aplican en la realidad cotidiana del aula», como hace poco manifestaba el sociólogo norteamericano **John Meyer**, cuya reflexión está avalada por una importante obra sobre el análisis mundial de reformas, que fundamenta con un trabajo empírico (véase, entre su importante producción, **Meyer**, 1977; **Meyer** y **Rowan**, 1977). **Meyer**, en una buena entrevista de Jaume Carbonell para *El País* (7 de enero de 1992), calificó las reformas de «procesos retóricos, con un alto contenido universalista, científico y de racionalización, que se inspiran en sueños de regeneración de progreso social, pero que persiguen también la regulación y cohesión social, así como la eficacia económica. Son procesos ideológicos que pretenden superar la injusticia, la corrupción y la ineficiencia mediante la reeducación de los futuros ciudadanos en esta trilogía de valores: eficacia, progreso e igualdad... No hay que olvidar que se trata de sueños organizados en un mundo de sueños, y como tales nunca pueden materializarse en la práctica». Concretando todavía más esta aproximación al análisis de las reformas educativas, el teórico social de la educación norteamericano

Thomas S. Popkewitz, ya conocido entre nosotros y que también participó con Meyer en el mencionado seminario, mantiene que el contenido de la nueva retórica que emplean las reformas pretende conculcar el problema espiritual y moral de hoy día, que, en pocas palabras, «consiste en despertar el deseo y la motivación que muchos creen perdidos» (Popkewitz, 1991). El propio Popkewitz empleó hace unos años el concepto de «sistema de eslóganes» con objeto de analizar la retórica que desplegaban las estrategias, ideas y contenidos de las reformas educativas que comenzaban a difundirse al iniciarse la *segunda ola*. Para él, «la potencia del eslogan estriba en que puede llegar a crear la ilusión de que una institución responde a su función cuando las necesidades e intereses a los que realmente sirve son otros distintos a los que manifiesta la publicidad. El eslogan puede sugerir reforma cuando realmente lo que genera es la conservación de las prácticas existentes... Con demasiada frecuencia aceptamos los eslóganes como realidades concretas y experimentamos los valores que los eslóganes condensan como expresiones de prácticas reales. Pero la historia de la vida social y

de la escolarización sugiere que nuestras esperanzas y nuestros valores se elaboran en situaciones concretas que necesitan ser examinadas continuamente» (Popkewitz, 1980; véase también Popkewitz, **Ta-bachnick**, y **Wehlage**, 1982).

Para las modernas naciones-estado que se consolidaron a partir de finales del siglo XIX, todo lo relacionado con la educación y con la reforma educativa constituyó un frente privilegiado de legitimación para los proyectos políticos de los gobiernos. El público asocia educación con las ideas más caras del proyecto histórico de la modernidad, de la Ilustración, como son el progreso y la mejora, el racionalismo y el universalismo, la movilidad e igualdad sociales, la tolerancia y el reconocimiento de las diferencias (Popkewitz, **Pitman** y **Barry**, 1986). Se mantiene, en consecuencia, la creencia de que sólo a través del razonamiento científico y de una política racional de intervención social que corrija las instituciones sociales, es posible lograr todo ello. Pero, obviamente, la «opinión» no se puede captar, cautivar y hasta capturar sino a través de una retórica o, de forma más específica, generando un tipo de lenguaje público (unas «prácticas discursivas», como decía el teórico social francés **Michel Foucault**, para referirse a los lenguajes cotidianos destinados a crear «regímenes [o patrones] de verdad»). En esencia, estos lenguajes remiten a ese legado de ideas fundamentantes que han conformado los «patrones culturales de interpretación» de la realidad en los que la gente está montalizada. Es aquí cuando surten sus efectos los eslóganes. La «calidad de la enseñanza» y sus derivados, la «educación activa», «educación personalizada», «educación no sexista», «educación multicultural», la integración de los disminuidos y socialmente segregados, el desarrollo profesional de los docentes, o creaciones aparentemente más concretas como el DCB (Diseño Curricular Base), el Proyecto Educativo de Centro, son, de hecho, concreciones y artefactos modernos fundados en ese legado milenario al que nos estamos refiriendo. A modo de eslóganes, aparecen impulsado por una retórica laudatoria y edulcorada de una realidad material, en verdad, mucho más elemental, tozuda y, necesario es decirlo, penosa.

• De los eslóganes a las realidades

No creo pecar de frívolo si digo que el tipo de eslóganes o de conceptos crepusculares que saturan la retórica oficial de nuestra y de otras tantas reformas educativas se ha gastado bastante pronto; se han vaciado de contenido real, por muy atractivos y modernamente diseñados que aparezcan (aunque su supervivencia parece por momentos garantizada dado que las escuelas universitarias del profesorado o las nuevas facultades de educación, que en un principio se pensaba que podrían plantear serias resistencias o ser simplemente romismas a adoptar la nueva reforma, la están solicitadamente difundiendo para formar a las nuevas generaciones del magisterio). Por citar un ejemplo muy concreto y creo que elocuente, me referiré a las carpetas o materiales curriculares que se prodigan últimamente, cuya creación ha fomentado diferentes administraciones del país para que, a modo de modelos, grupos de docentes ofrezcan textos alternativos y más activos que renueven su trabajo y sus prácticas cotidianas de enseñanza. Indudablemente, la idea es más que buena, pero puede quedarse en puro testimonio y, también, en una práctica oficial renovada de concibir las reformas educativas, porque, no es difícil constatar que las estrategias de reforma, basadas como en otras reformas transnacionales en el predominio de la psicología constructivista norteamericana, no están realmente comprometidas con la metodología que proponen las «carpetas».

De hecho, la retórica científica se contradice con el diseño de reforma que se propone, a pesar de la insistencia en que dicho diseño sea abierto y pueda adoptar estructuras formales diversas. Detrás de los alagos en favor de un conocimiento que se entiende como socialmente construido, cambiante y múltiple, de favorecer la flexibilidad y la pluralidad

metodológica, se fomenta una práctica educativa de corte tecnológico y administrativo, anclada en la tradición conductista norteamericana de la formulación y clasificación taxonómica de objetivos de contenidos y de actitudes o valores. Tanto hablar de la individualización, la personalización y el respeto de las diferencias para convertir estas categorías en homogéneas y hacer que la complejidad de las prácticas sociales, configuradas a través de la historia, parezcan independientes del tiempo y del espacio (Popkewitz, 1991). Realmente, lo que constituye el ser de lo que llamamos *currículum*, la selección y organización del conocimiento o los contenidos valiosos de la cultura para transmitirlos en la educación de la niñez y la juventud de nuestra época, ha quedado relegado al enunciado de unos mínimos curriculares sobre los que no se ha propiciado realmente un debate social que suscite el interés de diferentes comunidades, grupos, asociaciones, instituciones científicas, culturales, sindicales... El alegato de la autonomía y de la flexibilidad que se le otorga al profesorado para intervenir en la construcción de sus proyectos curriculares de centro lo simula y escamotea, porque esta cuestión lejos de ser patrimonio de los que nos dedicamos a la enseñanza, es responsabilidad de toda la sociedad concretamente considerada. Como contrariamente concluye José Gimeno, la reforma se sustenta en «un intervencionismo tan ingenuo como ineficaz que divulga "modas" para los profesores, por lo general a distancia de las posibilidades de hacerlas operativas en la práctica. Naturalmente, ésta va por otros caminos; no cambia con los lenguajes, aunque se estimule el consumo de conocimientos especializados» (Gimeno y Pérez Gómez, 1992).

En fin, la tecnología social que aporta el discurso y los textos de nuestra reforma, muy preocupada porque el profesorado distinga el qué, el cómo y cuándo enseñar, oscurece el hecho de que el currículum es, en esencia, una entidad espacio-temporal en la que se materializan ciertas prácticas, ciertas tecnologías y ciertos procedimientos institucionales que no basta con definirlos y «lo nunca visto» llevarlos a un texto legal con rango de ley orgánica (véase el art. 14 de la LOGSE, que define lo que es currículum, un concepto que, por lo demás, viene estando sometido a un debate científico muy plural y a veces contradictorio). El currículum y todo lo que el mismo significa es, básicamente, un producto histórico, subjetivo en, su caso, por el profesorado a partir del filtro, de los lentes, que median en él y sus «patrones culturales de interpretación» de la realidad.

El concepto de currículum remite históricamente a lo que significa su semántica, derivada de la vieja frase de *currículum-vitae*: a «curso» de la escuela (Hamilton, 1989). Y este «curso», y todo lo que lo contiene, se materializa de forma todavía más concreta en la *jornada escolar*, el concepto que comprende y a la vez *ensambla* el mayor número de temas y contextos configuradores de la vida de la institución social que se pretende cambiar mejorándola. En realidad, no hay cambio ni reforma educativa verdadera si no se aborda de forma plena esta cuestión.

LA JORNADA ESCOLAR COMO ESLOGAN

En los últimos años he tenido la oportunidad de reflexionar sobre la jornada escolar, y de escribir algunos artículos en los que he tratado de esbozar una descripción contextual del estado de la cuestión a la luz del debate científico y social que se ha generado en nuestro país y en otros de nuestro entorno (Pereyra, 1992a). En el presente artículo prefiero evitar el resumen o la simple ampliación de lo escrito para tratar de esbozar lo que creo debería ser el itinerario de reflexión útil para abordar, desde el mundo de la docencia y de los docentes, el análisis de esta cuestión. Mi artículo sintetizará algunos puntos relacionados con la jornada escolar que se relacionan con el debate generado últimamente sobre ella, con objeto de desenvolver su problemática, lo que obliga a cuestionar y a someter a examen la jornada escolar entendida

como cuestión. El artículo tiene, a su vez, carácter informativo, al ofrecer un balance documentado sobre cuál es la situación actual de la jornada escolar en los países de la Unión Europea. Aquí actualizaré, completaré y, en su caso, corregiré lo que previamente había publicado sobre el particular. En este sentido, el artículo incluye más adelante una serie de tablas y gráficas derivadas de la información que sobre la jornada escolar acaba de publicar el EURYDICE, la base documental y de datos oficiales sobre los sistemas educativos de la Unión Europea.

Quisiera matizar un poco lo que acabo de afirmar sobre que el itinerario de reflexión que propondré lo escribo desde el mundo de la docencia y de los docentes. Acaso no esté de por demás anotar que las ideas que vuelco en este artículo son producto de la reflexión de un docente que tiene como cometido socialmente asignado la reflexión de carácter teórico sobre la educación. Sin embargo, no concibo mi reflexión como parte de un «practicismo» científico destinado a la formulación de directrices e indicaciones destinadas bien a los políticos bien a los prácticos, a los trabajadores de la enseñanza. Trato de escaparme y de renunciar a ese cometido tan característico de los teóricos o expertos, por otra parte muy común entre los que nos dedicamos al campo de la educación comparada (Popkewitz y Pereyra, 1993). Estoy convencido de que la reflexión teórica tiene utilidad para los que actúan en la praxis si se reaprovecha con sentido; si permite a los prácticos, en definitiva, «hacer conscientes las propias premisas sobre las que se basa la praxis respectiva con sus limitaciones, para abrir así nuevas posibilidades y mejorar la praxis misma» (Tenorth, 1988).

He dicho prácticos siendo consciente de que entre trabajo teórico y trabajo práctico no existe separación, por tonta que sea la relación entre teoría y práctica que tanto embarga al docente y a los que nos dedicamos a su formación. El trabajo teórico es, esencialmente, un trabajo práctico, de búsqueda, de tanteo, de aproximación. Como estamos viendo, toda práctica, por muy instrumental que parezca, está orientada por una teoría, manifiesta o no. Los «patrones culturales de interpretación» que nos orientan son, eminentemente, de naturaleza teórica. En este orden de cosas, hay que entender que la realidad, nuestra realidad más inmediata, no puede ser conocida a través del puro acercamiento sensible o inmediato a sus cosas, a sus acontecimientos, a sus relaciones porque la realidad no es una cosa que habla por sí misma, sino un acontecer que se ha ido construyendo a partir de las interacciones sociales de los hombres y mujeres en el tiempo.

• La «visión común» de la organización del tiempo escolar

La ironía de nuestra reforma estriba en que la abundancia de retórica a la hora de presentarnos los grandes cambios que tenemos que atravesar para «modernizar» España y alcanzar el anhelado progreso, no se ha visto acompañada de planteamientos reales y genuinamente eficaces que permitan sentar las bases de una reorganización o reestructuración de la escuela y de su medio ambiente político, proyectándose en el interior de las aulas pero, sin perder nunca de vista, que «explicar el aula 1990, sólo desde dentro es no haber entendido lo que es la enseñanza» (Contreras, 1990, cursiva añadida). Necesariamente, ello obliga a renovar las prácticas sociales de enseñanza, el trabajo del profesorado y la gestión de las escuelas para transformarlas en genuinas comunidades educativas dinámicas, desburocratizadas y descentralizadas positivamente. Lo que no significa, y quiero dejarlo muy claro, generar una suerte de *laissez faire* administrativo o la extinción de todo tipo de reglamentación de nuestras escuelas, cuando es una necesidad y un deber social disponer de regulaciones apropiadas a esta institución social que la orienten, la controlen democráticamente y la evalúen de forma apropiada a su naturaleza. En fin, un cambio que haga posible la adaptación entre nosotros de una sólida cultura de la escuela para el tiempo

presente. A la hora de hacer esta clase de apreciaciones, no olvido, sin embargo, que el esfuerzo desplegado en toda esta década en la reforma de nuestro sistema educativo ha sido enorme, y que nunca en nuestra historia se ha invertido tanto en educación y se han abierto tantos espacios favorecedores del cambio social. Pero creo que, al final de este ciclo, lo que tenemos es una sobrecarga de retórica, casi extenuante, y una misma escuela, tan socialmente limitada y aburrida como la de siempre.

Es cierto que se ha querido cambiar el currículum, adoptando las nuevas concepciones y los lenguajes elaborados a partir de la «nueva» sociología de la educación anglosajona; también lo es que se han hecho esfuerzos por motivar al profesorado para que actualice y mejore su trabajo con una serie de medidas innovadoras, pero el contexto en el que éste se produce se ha dejado inalterable, tanto en lo referente a la dimensión espacio como a la de tiempo. ¿Qué nueva arquitectura escolar se ha pensado, si realmente se ha pensado sobre ella, y se ha construido? ¿Qué nuevo concepto de tiempo escolar ha nutrido la organización de la jornada escolar tanto de los escolares, el profesorado y los propios centros? De lo primero no voy a hablar ahora; de lo segundo, me gustaría proponer una interpretación del debate habido últimamente sobre la jornada escolar como una muestra de su conversión en un eslogan más de la reforma.

Creo que la retórica de la reforma, por muy sano intelectualmente que sea su contenido, no se proyecta en una escuela renovada porque su modelo de organización sigue siendo el secular, inmutable y uniforme de siempre, con sus horarios fijos, sus mismas aulas, sus mismas rutinas... Lo que los sistemas educativos están demandando de la escuela son, como sostiene la pedagoga franco-húngara **Aniko Husti**, una conocedora de estos temas comprometida con una visión muy práctica y a veces funcional de la cuestión, «cambios profundos, fijándose para ellos una serie de objetivos, como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento, y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos, etc., objetivos todos ellos que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil» (**Husti**, 1992).

La «visión común» de la organización del tiempo escolar del profesorado —y de la Administración, que lo avala y lo fomenta— es un tiempo de naturaleza «técnico-racional»; un tiempo concebido como una variable «objetiva» de naturaleza básicamente instrumental, como una fuente de recursos o medios que puede ser aumentada, disminuida, dirigida, manipulada, organizada o reestructurada para acomodarse a propósitos educativos determinados (**Hargreaves**, 1993). Cuando la retórica aludida lo que debía fomentar son otras concepciones posibles del tiempo escolar más *polirrónicas*.

Es cierto que hasta comienzos de los años ochenta el tema de la jornada escolar, de la duración del calendario escolar o —usando un concepto muy difundido en el lenguaje pedagógico francés— de los ritmos escolares, no llegó positivamente a preocupar a los sistemas educativos. En las reformas importantes de los años sesenta y principios de los setenta las cuestiones referidas a estos conceptos no fueron centros de interés o de cuestionamiento para los reformadores. Sólo en reformas muy aisladas y, en general, no oficiales y de carácter alternativo se planteó realmente el tema (como, por ejemplo, el movimiento de las escuelas **Freinet** en Europa). Pero, desde finales de los años setenta, la generación de experiencias y la producción de literatura científica sobre el tema ha sido y continúa siendo muy importante en cuerpo y contenido (**Pereyra**, 1992). Existe, por lo tanto, una reflexión básicamente consolidada sobre la cuestión que no ha sido, realmente, objeto de preocupación por parte de la reforma y sus reformadores. Creo que si se ha tenido en cuenta el tema a la hora de establecer sólo un cómputo general oltán-

dose, por ello, la reglamentación del número de horas lectivas de, por ejemplo, los ciclos de la enseñanza primaria, para los que sólo se fija un cómputo general de 1.750 horas. La LOGSE regula que son los centros quienes han de concretar y desarrollar el currículum de manera adecuada a las características del entorno y a las peculiaridades, intereses y necesidades del alumno, y, por ello, el profesorado puede estar facultado para organizar el tiempo de una manera diferente. Pero es aquí donde hay que situar la conversión de esta buena medida en eslogan.

• ¿Puede el profesorado concebir, imaginar, otro tiempo escolar que haga posible una jornada diferente y mejor?

Primeramente, habría que constatar que la intervención del profesorado que antes veíamos es más bien ilusoria porque no se puede esperar que, de la noche a la mañana, se cambien unas prácticas sociales muy consolidadas sobre la organización del tiempo escolar si no se favorece y regulan de otra manera los horarios de las escuelas, de tal suerte que sea posible organizar el trabajo docente de otra manera. Sólo ahora, con la promulgación de las susodichas setenta y siete medidas de reforma, se piensa en dar alternativas a este tipo de cuestión que desde el inicio del movimiento de reforma de estos últimos diez años no se ha abordado sustancialmente.

Los horarios son percibidos por el profesorado como intocables; forman parte de esa serie de «medios» de supervivencia que está acostumbrado a emplear para moverse dentro del sistema educativo (sobre el profesorado y sus medios de supervivencia en la enseñanza en el aula, véase **Lundgren**, 1988). El profesor sufre, sin duda, la rigidez del horario pero él mismo contribuye a que su rigidez, a que el tiempo escolar se perpetúe como un tiempo inmóvil. Por un lado, llega a desinteresarse por organizar diferentemente los horarios y el tiempo escolar porque, sencillamente, puede carecer de poder para ello; termina por desmovilizarse, aislarse en sus aulas-células y por adoptar una lógica de trabajo que hace muy difícil el diálogo profesional y el trabajo en equipo (**Lortí**, 1975). Pero, por otra parte, este tipo de prácticas conducen, entre otras cosas, a infravalorar el margen de libertad que realmente tiene. No es extraño que aparezca entre el profesorado un fenómeno contradictorio. Mientras pide, incluso exige, mayor libertad intelectual para el ejercicio de su profesión, recrea estructuras rígidas, cerradas y burocráticas, en el campo de la organización. El profesorado es, en fin, un claro exponente del ciudadano de la sociedad bloqueada que ha descrito el sociólogo francés **Michel Crozier**: «*revolucionario como individuo, conservador como miembro de un grupo, el ciudadano de la sociedad bloqueada gana en los dos campos*» (**Crozier**, 1977).

Pero tracturar las visiones estáticas del profesorado sobre la percepción, vivencia y uso del tiempo escolares, y sobre otras cuestiones relacionadas directa e indirectamente con ello, no es posible lograrlo, aunque sea de forma limitada, si no se sientan las bases de una visión renovada de la profesión docente y, necesariamente en nuestro caso, del funcionariado docente. La reforma ha renovado el viejo discurso de la vocación y el apostolado confesional o laico propiciando un clase de reflexión que, en este caso, ha cargado las tintas sobre el *profesionalismo*, la *profesionalización*, el *desarrollo profesional del profesorado*, convertidos todos ellos, y sus derivados, en *conceptos estratégicos* de reforma, de motivación y de movilización del profesorado. Mientras tanto, a los docentes se les sigue percibiendo como «semiprofesionales», incluso por buena parte de la literatura sería que se produce al efecto (cuando cada vez se hace más evidente en el mundo actual la imposibilidad de referirse a las «profesiones» teniendo como marco de comprensión de las mismas la tradición liberal-anglosajona, que es la que se ha difundido mundialmente). Lo que existen, en realidad, son profesionales que interactúan dentro de un *sistema de profesiones* en el que se

encuadra todo un conjunto de profesiones y protoprofesiones (Abbott, 1988; en español, una buena crítica de la literatura de las profesiones sobre el profesorado, en Cabrera y Jiménez Jaén, 1994, y el volumen 11 de Educación y Sociedad de 1990, que incluye, además de trabajos españoles, otros referidos al debate actual anglosajón sobre el profesionalismo docente).

La profesionalidad del docente como quehacer social se elabora, dentro de este sistema, en función del tipo de tareas y problemas concretos de la actividad socialmente asignada a éste; tareas, problemas y actividad que se determinan en cada momento histórico sobre la base de la singularidad del trabajo pedagógico comparado con respecto a trabajos profesionales. Pero la división del trabajo del docente y la forma de organizar la actividad pedagógica a él encomendada se ha construido históricamente desde la ignorancia, el monospécio o incluso la represión de dicha singularidad. A la larga, ello ha conducido a desdolar de contenido a la profesión docente y a confirmar cada vez más la idea de que los docentes, como profesionales, son «ayudantes para aprender». Conociendo que el carácter de las tareas educativas ha cambiado hoy en día en función de los procesos globales de transformación social (menos «educación» y más «aprendizaje»), el profesorado ha dejado, así, de tener las responsabilidades sociales del pasado, de poseer una cultura amplia y de asumir la función de «organizarla» y enseñarla, educando a su alumnado, para dar prioridad a las de «instruir», «informar», «aconsejar», «animar». En este sentido, se pretende también instruirlo de forma muy polivalente, como si quisiera desarrollar «una suerte de cerdo-vaca lechera que ponga huevos», como dicen dos colegas alemanes refiriéndose a la polivalencia que orienta la formación y la concepción del magisterio germano en estos tiempos de fuerte paro y cambio de época (Hornstein y Lüders, 1987).

Sobre todo ello ni se ha reflexionado suficientemente entre nosotros ni tampoco se ha alentado un debate social, más allá de las «buenas palabras» acerca del amor y la estima que debe tener la sociedad por sus enseñantes. En todo caso, lo que quiero ahora resaltar es que, la profesionalidad del docente está muy unida a su formación, sobre todo a la que recibe inicialmente, y, aquí, las evidencias sobre el abandono con que se ha tratado este tema central de la reforma educativa alcanzan niveles de bochorno. La última reforma acometida en la década socialista ha sido la de la formación inicial del profesorado y de sus planes de estudio. Todavía existen millares de alumnos y alumnas que seguirán en los dos próximos años estudiando para habilitarse como maestros de enseñanza primaria por el Plan de 1971, elaborado en el tardofranquismo. Tal como apunta una observadora crítica de esta situación, el Estado continúa manteniendo la misma regulación burocrática del tema que durante el franquismo y en pasadas épocas, y eludiendo el carácter político de la educación en aras de obtener un consenso que ha terminado por hacer casi impropio presentar, por parte de las fuerzas políticas, alternativas y programas educativos propios. En concreto, «ante la ausencia de un debate político, el conflicto [generado por la reforma de la formación del profesorado y de sus instituciones] asumió las tradicionales características corporativistas. Bajo el disfraz de una discusión sobre el contenido curricular que resaltaba la necesidad de incluir una asignatura u otra en los nuevos planes de la reforma, el interminable proceso puso de manifiesto las estrategias utilizadas por los diversos intérpretes corporativistas para lograr el control futuro de las instituciones responsables de la formación del profesorado. [...] El consenso sobre la reforma... es muy frágil, puesto que se basa en pactos corporativos acordados sin ningún debate previo sobre las responsabilidades éticas y políticas de los futuros maestros» (Morgenstern de Finkel, 1993).

En un medio intelectual esencialmente limitado, donde es difícil que prosperen las visiones de conjunto y el análisis de los problemas más allá de sus constricciones cotidianas, el corporativismo y el didacticismo

y la psicologización excesiva de su formación contribuyen a que los nuevos docentes se amolden acríticamente a la nueva retórica de naturaleza técnica o instrumental, fundamentalmente. Esta suerte de formación fija muy pronto en los docentes un tipo de mentalidad definida, como se ha llegado a decir, por «la locura por la metodología», por pensar el trabajo como un bricolage, en la medida en que son las prácticas de naturaleza conservadora, la creatividad limitada y la ausencia de una concepción teórica de su labor, las que gozan de mayor preponderancia entre los docentes generalmente concebidos (Guerrero, 1990). La formación que han recibido, así como las prácticas y rutinas que han ido adquiriendo (y consolidando, a veces como mecanismos bien de supervivencia bien de resistencia), favorecen, en consecuencia, la formación de un concepto de tiempo escolar rígido y bloqueado que invalida organizar una jornada escolar diferente, que grave sobre una organización también diferente de su trabajo.

Como testimonio convincente de esta situación, una muestra significativa del profesorado que está actualmente experimentando la jornada continuada en Galicia creo que la organización escolar de ésta, con respecto a la partida, no precisa de un tratamiento pedagógico diferenciado (esto lo opina el 60% de la muestra de 937 profesoras y profesores gallegos; esta muestra corresponde, en general, al perfil tipo del docente de enseñanza pública, mayores de 35 años y con más de diez años de actividad profesional, según recogen las conclusiones del Informe elaborado sobre la jornada escolar por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago para la Xunta de Galicia el año pasado) (Caride, 1992).

Estas apreciaciones se podrían incluso cotejar con similares resultados derivados de datos también actuales pero referidos a una muestra más amplia, de carácter nacional, en la que se entrevistó a profesores y profesoras cuyas jornadas laborales eran continuadas. De acuerdo con los resultados de la Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública, realizada por el Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC.OO., los docentes de la enseñanza básica consideran, de forma mayoritaria, que la introducción de la jornada continua no supone la existencia de inconvenientes para alumnos y profesores, y sí para los padres (8 de cada 10 docentes así lo cree en lo referente a ellos mismos, en tanto que 7 de cada 10 piensan que la jornada continuada no ocasiona problemas al alumnado) (Federación de Enseñanza de CC.OO., 1993, pág. 27).

En uno y otro caso, la implantación de la jornada continuada se desproblematiza en exceso, convirtiéndola casi en una cuestión administrativa de fácil solución. Este tipo de datos relevantes apoyan mi argumentación de que la jornada escolar adquiere carácter de eslogan tanto para el profesorado como para la propia Administración.

En efecto, tal como ya vemos inicialmente, con Popkewitz, el eslogan puede sugerir reforma cuando realmente lo que genera es la conservación de las prácticas existentes. A una Administración que frivolisiza con la reforma, con sus contenidos y sus límites, hasta convertirlos casi en una fábrica de frases publicitarias que, al final, las editoriales procesan convenientemente en nuevos textos de moderno y atractivo marketing; no le debería extrañar que el profesorado pueda adoptar una misma lógica: hacer uso de eslóganes para demandar cambios en la renovación pedagógica de la escuela y en su trabajo; reclamar, en concreto, una jornada laboral «concentrada», como también se la ha llamado, especialmente por parte de los padres, justificándola con argumentos relativos al tratamiento de la cuestión por otros sistemas educativos de nuestro entorno geopolítico o con otros de carácter pedagógicos, además de los profesionales (referidos, en particular, como ya apunté, de poder disponer de más tiempo para la preparación y actualización profesionales). No obstante, ninguno de estos argumentos son, ciertamente, concluyentes, como vamos a ver en el apartado siguiente de este artículo.

Por su parte, el MEC en el territorio que todavía administra, no ha dado

luz verde a la experimentación de la jornada continuada (sino a medidas concretas de supresión de las clases de las tardes en las últimas semanas de los cursos escolares para, según manifestación oficial, que los profesores estudien y debatan los cambios curriculares que introduce la reforma recientemente aprobada). Esta política podría justamente ser interpretada como precautoria ante una cuestión compleja que no se quiere afrontar con prisas. En una manifestación periodística del anterior Ministro de Educación y Ciencia, sin embargo, se puede interpretar también que existe otro tipo de preocupaciones, porque la prudencia que se esgrime a la hora de mostrarse precavido ante el inicio de reformas de esta naturaleza, se fundamenta, entre otras cosas, en «el carácter irreversible que tienen los cambios en los horarios laborales» (manifestaciones recogidas en un artículo de Esteban S. Barcia de *El País* en un monográfico sobre la jornada continua aparecido el 28 de enero de 1992).

En este caso, la jornada escolar es usada también como eslogan, pero a la inversa que en el caso del profesorado. Así, de forma manifiesta, se está sugiriendo que no conviene reformar la jornada escolar que tenemos porque se favorecería un tipo de cambio de gran envergadura que impediría conservar las prácticas existentes sobre horarios, que son, justamente, las que imposibilitan organizar los ritmos escolares y el trabajo de los docentes distintamente. Aquí también se está convirtiendo a la jornada escolar en eslogan distintivo para el mantenimiento de una escuela que no se quiere realmente cambiar (aunque las motivaciones del Ministro puedan ser acaso también de carácter precautorio con vistas a contener el presupuesto, que acaso piense se puede ir de las manos si se introducen cambios en la jornada laboral del profesorado).

Sobre este tipo de argumentos se podría contraponer, desde el ámbito de lo que está ocurriendo actualmente con instituciones oficiales similares, un forma alternativa de reglamentación de los horarios del profesorado italiano como muestra de que sí es posible acomodar reformas de esta naturaleza, a la vez que se ofrece al profesorado posibilidades reales de reorganizar su trabajo en el aula. En este caso, como tendremos ocasión de ver, la medida se ha tomado para prolongar el horario escolar en un país como Italia que hasta hace poco venía manteniendo preferentemente la jornada continuada.

• Argumentos débiles, realidades complejas

Al no abordar la cuestión de la jornada escolar de forma más precisa y compleja, y al no apoyarse de forma consecuente el debate social necesario sobre ella más allá de las manifestaciones genéricas de naturaleza similar a las que inicialmente vimos, los buenos propósitos de las administraciones educativas o la contención de las polémicas con la introducción de reglamentaciones poco fundamentadas que pueden afectar a la población con recursos sociales y económicos menores (como en efecto está ocurriendo en Canarias, Galicia y Andalucía, comunidades o regiones que históricamente presentan importantes déficits sociales y económicos de carácter estructural sobre el conjunto nacional), se está creando un campo abonado para la confusión, el oportunismo corporativista y acaso el desinterés progresivo por la resolución satisfactoria de esta importante cuestión. Para abundar en estos temas, a continuación recapitularé los tópicos que creo más dinámicos acerca de la cuestión de la jornada escolar, tratando de fundamentar mis reflexiones en los resultados de una serie de investigaciones e informaciones contrastadas y actuales.

Para empezar, vengo manteniendo que la cuestión esencial de si o no a la jornada escolar continuada sobre la tradicional no reside en justificar el cambio apoyándonos en argumentos relativos a las mejoras que se podrían introducir a la hora de organizar las enseñanzas de las materias del currículum en el tiempo o en las horas consideradas más productivas para el alumnado, que se piensan son las que corresponden al horario

matutino. Lo que hoy sabemos, lo que se ha investigado, no corresponde exactamente con este tipo de creencias, por lo demás muy comunes en el mundo de la enseñanza desde hace muchos años. Por ejemplo, hoy se sabe, con un nivel de fiabilidad científica importante, que:

El aumento de la jornada escolar, del número de horas días o sesiones de enseñanza, no conduce necesariamente a un mayor rendimiento escolar (en aprendizajes tan significativos como la lectura, matemáticas, economía), como han pretendido justificar informes oficiales recientes de gran calado, preocupados por mejorar la eficiencia de los sistemas educativos, fundándose en el cuestionable deterioro de la calidad de la enseñanza y en la escasa competitividad de los sistemas frente a otros extranjeros de países de gran liderazgo económico en la actualidad (como, sobre todo, Japón). En esto los resultados aportados por la economía de la educación siguen siendo bastante concluyentes (Link y Mulligan, 1986; Van Scyoc y Gleason, 1993), a la vez que insisten en que lo importante es hacer uso de forma más genuinamente eficiente del tiempo escolar disponible antes que prolongar la jornada escolar.

El rendimiento de los escolares tampoco es necesariamente mayor si la enseñanza de las materias se concentra en los horarios matutinos. Se suele pensar, al respecto, que entonces el alumnado está más fresco y es menos propenso a la fatiga escolar (que, dicho sea de paso, es una creencia bastante vieja, derivada de las primeras investigaciones que comenzaron a generalizarse desde el último tercio del siglo XIX, con la expansión de los sistemas educativos y la entrada de la ciencia positivista en el mundo de las escuelas; sobre ello, véase Escolano, 1993). Pero, por atractivo que parezca, concentrar los aprendizajes durante la jornada de mañana no resulta ser ni lo más provechoso ni lo más prudente para nuestros escolares.

De hecho, el viejo tema de la fatiga escolar ha sido retomado en los últimos años por investigadores franceses quienes sostienen, por ejemplo, que se producen fluctuaciones de los ritmos biológicos de los escolares de tal naturaleza que la oscilación de tiempo que existe entre las 10 y las 10.30 de la mañana se puede considerar «débil», de baja atención y rendimiento para los aprendizajes; como también el periodo entre las 2 y las 3 de la tarde, que sería el segundo tiempo «débil». Según Hubert Montainier y François Testu, reconocidos especialistas del campo emergente de la cronobiología, que trata estos temas a partir de la observación de factores como la alternancia vigilia-sueño, curvas de temperatura, secreciones hormonales, etc., algunas funciones intelectuales como la memoria a largo plazo parecen favorecidas a partir de la mitad de la tarde. Según ellos, la capacidad de atención y de asimilación de los niños y niñas de 6 a 8 años es de 20-30 minutos, de 25 a 35, para los de 8 a 10 años y de 45 minutos para los estudiantes de secundaria obligatoria. En este orden de cosas, Testu propone una «ley general» que determine las variaciones de resultados a lo largo de la jornada: después del rato de poca actividad de la primera hora de clase (entre las 8 y las 9 de la mañana en Francia), el nivel de rendimiento aumenta hasta el final de la mañana, que es cuando se sitúa un pico de gran actividad (entre las 11 y las 12); disminuye después de la comida, y a continuación aumenta de nuevo, más o menos, según la edad (Testu, 1989; 1991). De esta manera, «el mejor momento» sería el que correspondería al principio de la tarde para los adolescentes de secundaria obligatoria y el final de la mañana para los niños y niñas de educación infantil.

No todos los escolares, sin embargo, afrontan de la misma manera los efectos del tiempo de máxima actividad y de las horas de poca actividad diarios. Los alumnos que fracasan son mucho más sensible a ello que los demás. Aquí habría que hacer notar, como reconoce otro especialista de la cronobiología, y de su derivada la cronopsicología, Danilo Rodríguez, que existen notables diferencias de un niño a otro y para la misma edad en la duración del sueño nocturno o del sueño de siesta. Para el investigador ecuatoriano, «ni la organización familiar, ni la organización de las

estructuras educativas y de cuidado diario están concebidas para responder a las particularidades de los ritmos biológicos y biopsicológicos... Es por estas razones que toda reestructuración de la jornada escolar debe, necesariamente, tomar en cuenta las características globales del ritmo vigilia-sueño en cada grupo de edad» (Rodríguez, 1992).

Soy de la opinión, no obstante, de que hay que matizar esta clase de conclusiones, derivadas sin duda de una investigación rigurosa por parte de una disciplina científica emergente que tiene todavía por delante muchos temas y cuestiones que investigar. Así, por ejemplo, ni el horario escolar mejor elaborado satisfaría a todo el alumnado, ni los datos y estadísticas reunidas por los científicos pueden aplicarse a la realidad de todos los niños y niñas. De hecho, sobre los ritmos escolares quedan por estudiar o por investigar de forma más sistemática factores tan relevantes como la influencia del sexo o género, de las diferencias culturales que se producen en la estructuración del tiempo social, de las zonas geográficas, de las épocas o estaciones del año o, no menos importante, de las culturas culinarias.

Abordando ahora otro clase de argumentación muy recurrente en el debate de la jornada escolar producido en estos últimos años entre el profesorado, algunos de sus sindicatos y las asociaciones de padres y madres, creo que acaso tengan menos contundencia los argumentos relativos a la situación de la jornada escolar en los países de nuestro entorno, especialmente con los que mantenemos una unión económica y política. Se llegó incluso a mantener que España debía equipararse en esta cuestión a otros países más avanzados, sin que se hubiera constatado que nuestra situación, en lo referente al número de días/año de escolarización, carga horaria de nuestros escolares, vacaciones del profesorado no es de las más «cargadas» de la Unión Europea. Ello se puede constatar en las Tablas y Gráficos adjuntos, derivadas de la información oficial más actual suministrada por el EURYDICE y referidas sobre todo a la enseñanza primaria (que es a la que más afecta la cuestión de la jornada escolar que aquí examinamos).

En aras de la brevedad, añadiré, basándome en los datos actualizados que presento en este artículo sobre los que incluí en el monográfico de **Cuadernos de Pedagogía**, nº 206, Sep 1992, que últimamente se ha producido un relativo aumento de tiempo del horario escolar para el alumnado de los países de la Unión Europea, en tanto que se siguen manteniendo, aunque con variaciones significativas en los últimos años, los mismos casos de países que organizan la enseñanza en jornadas continuadas: Grecia, Portugal, Italia, Dinamarca y Alemania.

Grecia tiene una peculiar jornada continuada en la enseñanza primaria y secundaria: su alumnado asiste a los centros algunos días por las mañanas y otros por las tardes, turnándose, para hacer frente al déficit de edificios (no sólo referidos al número de clases, sino también a espacios específicos para el deporte y las enseñanzas de las ciencias experimentales, por ejemplo; de hecho, en algunas ciudades los espacios existentes para ellas se han tenido que transformar en aulas para tratar de paliar dicho déficit). Pero, si usáramos medidas del tiempo escolar más ajustadas de las que emplean las estadísticas oficial, de carácter cualitativo, advertiríamos que el tiempo relativo a la escuela que dedican el alumnado de la enseñanza obligatoria supone hasta 9.923 horas, de las cuales 64% corresponde al tiempo de enseñanza, 12% a los descansos que se producen, 9% al trayecto escolar y 15% a los deberes hechos en casa (Döbrich, y Pirgiotakis, 1991).

Estos porcentajes se derivan de la conceptualización que del tiempo escolar hace el proyecto que el **Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung** (DIPF) (Instituto internacional para la investigación pedagógica), de Frankfurt, que desde 1987 dirige el profesor **Wolfgang Mitter** bajo el título "La escuela como espacio educativo: una comparación internacional de la realidad escolar". En concreto, su análisis comparado tematiza el tiempo escolar de acuerdo con tres categorías:

1. Tiempo de Enseñanza o tiempo de clase en sentido estricto, que comprende el periodo temporal que, según los currículos y horarios se emplea diaria y semanalmente para la enseñanza; **2. Tiempo de escuela**, que comprende el tiempo de enseñanza y también los descansos en la escuela, el tiempo de participación del alumno en la administración de la escuela y otras propuestas de la propia escuela; y **3. Tiempo relativo a la escuela**, que comprende el tiempo de escuela y también el empleo del tiempo para realizar en casa los deberes, para el trayecto escolar y para las clases auxiliares de apoyo en sus distintas formas.

En la enseñanza obligatoria del sistema educativo griego, la porción más grande del tiempo de enseñanza, 64% del total del tiempo relativo a la escuela, corre a cargo del Estado; en cambio, para el caso de la enseñanza secundaria esa porción sólo asciende al 53%. El resto del tiempo tienen que financiarlo las familias, completando la enseñanza estatal con la privada a través de las academias particulares que preparan para superar con éxito las evaluaciones oficiales, especialmente en la enseñanza secundaria.

En el caso de Portugal, el horario de las clases del primer ciclo de la enseñanza primaria en algunas escuelas depende también de la disponibilidad de instalaciones. No obstante, en los últimos años se ha introducido un «modelo doble» de escolarización en la enseñanza obligatoria, de horario de mañana y tarde, en las escuelas cuyo trabajo se hace en equipo.

Un cambio similar al de Portugal se produjo primeramente en Italia, que posee una enseñanza obligatoria de las mejores de Europa. Observamos en la Tabla 2 que la actual organización del tiempo escolar de la escuela primaria italiana ha dejado de estar organizado en jornadas únicas o continuadas de 8.30 a 13.30 de la tarde, para prolongarse hasta las 16.30, en régimen de hasta 30 horas semanales de clases, dejando libres los Sábados. Después de más de quince años de debate, lo que los italianos llaman, descriptivamente, la consecución del *tempo pieno* en la escuela primaria se está consiguiendo, en buena medida, reorganizando el trabajo de los docentes dentro de sus aulas y sus centros: el trabajo de cada clase ha pasado de estar al cargo de un sólo docente, a compartirlo y coordinarlo conjuntamente hasta por tres docentes. A diferencia de lo que decíamos anteriormente sobre lo que está ocurriendo en nuestro país, este tipo de reforma acaso nos puede hacer comprender de qué manera el profesorado puede asumir cambios sustanciales en sus prácticas docentes sin que ello exija, necesariamente, solicitar incrementos de sueldo. El vivo debate generado sobre la escuela en Italia, que en poco tiempo ha consolidado un sistema educativo moderno y bastante igualitario, se ha centrado sobre ideas como la de concebir la escuela como un «sistema escolar integrado», que comprende toda una suerte de actividades que favorecen el desarrollo integral de los escolares y tratan de compensar sus carencias sociales y culturales, dando relevancia a las mal llamadas actividades extracurriculares, en general a cargo de los ayuntamientos y coordinadas con las escuelas. En este sentido, el desarrollo del tiempo individual de los alumnos pretende orientarse por lo que, plásticamente, denomina el filósofo italiano de la educación **Rafael Laporta tiempo necesario**; es decir, algunos escolares necesitan más escuela, más integración en una comunidad escolar productora de estímulos educativos, culturales y sociales que difícilmente se encuentran en las zonas urbanas deprimidas (Laporta, 1991). Esta clase de consideraciones es la que contribuye a que los escolares italianos tenga la carga horaria anual (número de horas por año de escuela) más elevada de la Unión Europea (véase Tabla 3).

La naturaleza de la jornada escolar continuada de Dinamarca y Alemania es también singular. La jornada escolar de la enseñanza obligatoria danesa hace evidentes una serie de aspectos todavía difícilmente alcanzables entre nosotros (sobre todo si tenemos en cuenta que su jor-

nada escolar es la única, junto con la de Alemania, que se organiza casi exclusivamente en *escuelas de media jornada o halbtagschulen*, en lengua germana, siendo la enseñanza obligatoria en ambos casos estatal en un porcentaje superior al 90% de su alumnado). En Dinamarca existe toda una tradición casi centenaria de organización del llamado por ellos «tiempo del ocio» (*fritidsundervisning*), para después de la jornada escolar de 8/9 de la mañana a 2/3 de la tarde. Entonces los ayuntamientos suelen tener un papel principal en su gestión, en tanto que los padres sufragan mensualmente parte del coste de las actividades para el «tiempo del ocio» (actividades culturales, deportivas y educativas relacionadas con la introducción de las nuevas tecnologías, la expresión plástica y artística, principalmente). Culturalmente, en Dinamarca se ha logrado un consenso político histórico bastante acendrado sobre la escuela y su cultura. Aquí, la participación activa de los padres en la gestión del sistema educativo es fundamental, superando al profesorado en su representatividad en los consejos escolares (sin que ello genere conflictos importantes ya que, la propia cultura escolar que los daneses han consolidado, mantiene un cierto tipo de equilibrio en el papel y las funciones asignadas a los diferentes actores que gestionan cotidianamente las escuelas).

Consideraciones de carácter similar se podrían aducir para Alemania, donde el vivo asociacionismo presente en su sociedad contribuye a recrear la cultura de la escuela en numerosas y variadas actividades sociales en las que «actividades pedagógicas» como días de campo, excursiones, viajes de estudios, estancias en hogares escolares, composiciones, fiestas escolares y sus preparativos, etc., son muy frecuentes. Precisamente, este «factor pedagógico» es el que explica en buena medida una demanda de tiempo escolar cuantitativamente grande en Alemania, aunque este tiempo no sea contabilizado oficialmente dado el carácter liberal que caracteriza la organización de dichas actividades (a diferencia de lo que ocurre en Italia, en el que se contabiliza el *tempo pieno*). Las condiciones climáticas de estos dos países contribuyen, sin duda, a organizar sus escuelas exclusivamente en jornadas continuadas. Pero también son razones históricas y culturales, como las que acabo de apuntar, las que han definido el tiempo escolar germano, cuya organización actual es percibida por algunos conocidos investigadores germanos como no muy idónea, a pesar de la importancia del «factor pedagógico» al que acabamos de aludir. El comparativista **Wolfgang Mitter** aboga, al respecto, por una reestructuración del tiempo escolar de forma que éste se ajuste mejor a la capacidad de rendimiento y a las necesidades de aprendizaje de cada escolar (**Mitter**, 1992).

LA CUESTION NO ES LA JORNADA ESCOLAR: LA CUESTION ES LA RECREACION DEL TIEMPO Y EL ESPACIO ESCOLAR DE UNA NUEVA ESCUELA

En cualquier caso, creo que el referente extranjero no debería confinarnos a la hora de recrear el tiempo escolar. Como vengo aquí manteniendo, lo realmente sustantivo es comprender y explicar «la naturaleza de las cosas». Tal vez entonces seremos capaces de *imaginar otro tiempo escolar*, otra jornada útil para organizar también otro tiempo social que apunte hacia «la dirección de un proceso civilizador» (**Elias**, 1984). Cada vez somos más consciente de que el tiempo escolar, como el tiempo en general, no tiene una substancia propia ni lícito, por tanto, existencia autónoma. No es realmente una variable sino, más bien, una metáfora a la que se le asignan valores de medida a través de relojes, calendarios, ... y horarios (**Leinhardt**, 1985). Una metáfora que, como tal, permite, en efecto, poder imaginar otras realidades de comprensión y de análisis de la organización de la escuela. El verdadero cambio educativo no es, en definitiva, el cambio de la jornada escolar,

de la concentración de las enseñanza de las disciplinas escolares en una sesión «única» o continuada, sino el del *tiempo escolar* en el contexto de una nueva organización del conocimiento y de la cultura de la escuela, concebida como una comunidad educativa integradora de experiencias y de funciones sociales.

Apuesto por una reestructuración de la escuela que comunique y añada renovadas posibilidades a la institución que las sociedades modernas han creado para, trascendiendo acontecimientos mezquinos y prácticas educativas erradas o funestas, regular la socialización y la integración de las nuevas generaciones, comunicar y recrear la cultura y la ciencia, y apoyar o acompañar procesos sociales cada vez más complejos. En todo caso, el énfasis lo pongo, como comentaré más adelante, en la renovación de las funciones educativas y sociales de la escuela, en el contexto de la nueva sociedad emergente que parece huir de la relativización excesiva de sus funciones (como ocurría con frecuencia hace algunos años y aún hoy, desafortunadamente).

• Continuidad y modernidad

La escuela se estableció como una institución social de alcance global o mundial dentro de los modernos estados-naciones que se consolidaron en la segunda mitad del siglo XIX. Como institución moderna, diferenciada de sus orígenes medievales o renacentistas, la escuela se creó sobre la base de principios de racionalización de carácter cultural y económico, que, a finales del siglo XX ha terminado por confirmarse, frente a las resistencias importantes que interpusieron a su existencia las formaciones conservadoras decimonónicas. La escuela es, en la actualidad, «el elemento permanente en un entorno densamente interconectado de naciones-estado para la mejora individual y de progreso nacional», que alcanza a más de la quinta parte de la población mundial actual (**Ramírez y Ventresca**, 1992). Como institución social masiva que debe obligatoriamente llegar a toda la niñez y juventud, no es una institución nacional localista en ningún lugar del mundo. Por ello, propende a mantenerse como una empresa muy institucionalizada y relativamente permanente en el ambiente social a la que se concibe como una construcción científica, como una parte racionalizada de la tecnología del progreso y de la modernización (**Hüfner, Meyer y Naumann**, 1987).

La descripción conceptual de carácter sumario de los sistemas educativos modernos que acabo de exponer siendo a imponer, qué duda cabe, una lógica de organización de la institución escolar muy homogénea e incluso rígida. Como construcción científica, la escuela se percibe mundialmente *racionalizada* de acuerdo como una lógica tecnocrática propensa a las soluciones tecnológicas unidimensionales que, de forma cada vez más creciente, tienden a confirmar el desarrollo de la estandarización y el uniformismo, sobre la consideración de las diferencias, humana y culturalmente enriquecedoras. Por supuesto, esta orientación se presenta en este fin de siglo de un modo bastante diferente en lo referente a su concepción de la racionalidad industrial de corte taylorista que caracterizó la forma de concebir y organizar las escuelas de la segunda revolución industrial, muy unida a las cadenas de producción en masa que el gran **Charles Chaplin** inmortalizó en *Tiempos modernos*. Hoy la producción en masa ha sido desplazada por formas de consumo diferenciadas que han hecho crecer la especialización flexible. Pero, sería arriesgo pensar que estos cambios suponen transformaciones radicales hasta el punto de haberse ya instalado, como algunos creen, una nueva sociedad posindustrial o poscapitalista. Otros piensan, en cambio, que las formas culturales posmodernas y los modos más flexibles de acumulación capitalista son cambios más bien aparentes sobre una realidad que en la que continúa prevaleciendo las prácticas unidimensionales aludidas (**Harvey**, 1989).

En este artículo he sostenido que los diseños, las ideas y las estrategias con las que se crean e «implementan» las reformas educativas son

actualmente similares en el mundo. Antes que producir cambios estructurales, las reformas han cambiado de retórica, y la institución escolar, la de las masas, sigue siendo casi la misma. Pero si la lógica tecnocrática, aunque renovada por los nuevos lenguajes, sigue siendo «la visión común» de la racionalidad más adscuada para la escuela, ello no significa, en absoluto, que sea imposible fracturar esa visión «común» ni que abogemos por una escuela «desracionalizada» que por excelso modelo tenga a **Summerhill**, en realidad una escuela privada cuando aquí estamos hablando de la educación de masas, de la escuela pública, fundamentalmente. La ironía es que, frente a esa concepción de la racionalidad que hoy parece actualizarse, no es posible recrear otra escuela y otro tiempo que la estructura, cuando incluso la flexibilidad se impone como cambio dentro de los sistemas productivos. ¿Por qué, por ejemplo, tienen que resultar todavía casi idealista o incluso utópico experimentar en nuestras aulas las ideas de **Celestin Freinet** (1896-1966) sobre el tiempo escolar y la organización de la escuela, considerada por él un «laboratorio humano»?

Lo cierto es que la medida rígida de la jornada escolar a la que estamos acostumbrados —en secuencias igualmente rígidas de 40 ó 50 minutos— nos impide imaginar otros tipos de tiempo tal vez más provechosos y gratificantes y que no están reñidos con la racionalización del mismo. Jugando con la metáfora del tiempo, con vistas a hacer rentable el horario escolar, podemos llegar a desarrollar conceptos funcionales y nada alambicados como el de *capital horario*. El tiempo escolar que define un horario flexible se puede convertir de hecho en una herramienta pedagógica básica que permite diferenciar la enseñanza —adaptar el continente al contenido— y desechar un marco esencialmente rígido, que impone una secuencialización arbitraria. Un horario, en fin, trabajado en equipo, entre varios docentes, y en el que cabe también la posibilidad de intercambiarlo con otro «fijo», produciéndose de este modo una alternancia conveniente de periodos de tiempo acentuado con otros de tiempo atenuado a lo largo del curso o durante un ciclo escolar (**Husti**, 1985).

Plantear y defender la jornada continuada sobre la base de no transformar o hacerlo mínima o insubstancialmente— la organización del trabajo escolar, de la escuela en general, es sencillamente deplorable. Antes que apostar por la modernidad, por una «modernidad radicalizada» que haga posible vislumbrar futuras alternativas para la mejor organización de nuestra vida y la solución de sus problemas en el marco de la creación de modelos de *realismo utópico* (**Giddens**, 1990), la escuela que pretendemos cambiar «concentrando» su horario, apuesta más bien por la *continuidad*. Mantengo, por supuesto, que la cuestión de la jornada escolar es un tema problemático en sí mismo, sobre todo por la incidencia social que tiene a la hora de alterar patrones de organización de la vida familiar, concebir la educación y la enseñanza y el propio trabajo de los docentes, pero «desproblematizar» esta clase de cuestiones, no someténdolas a escrutinio intelectual y social, no hacen sino dar un paso adelante y dos atrás en la mejora y el progreso social de nuestro sistema enseñanza pública; el sistema, no lo olvidemos, que afecta a la mayoría de la población y, especialmente, a la niñez y juventud con menores posibilidades sociales, económicas y educativas (**Pereyra**, 1994).

• Afrontar la cuestión desde el realismo, la crítica y la autocrítica

Tal como se ha planteado en nuestro país y tal como discurre nuestra reforma, la generalización masiva de la jornada continuada de enseñanza puede perjudicar seriamente a la enseñanza pública de aquellas comunidades, distritos y escuelas que no puedan hacer frente de forma efectiva a una reestructuración de la institución escolar. Pienso que las ideas y demandas mantenidos de forma positiva por profesores y padres sobre que la jornada escolar continuada se complete con actividades «extraescolares» en el propio centro o en el entorno, desarrolladas

fueran de la jornada laboral del profesorado, que no tiene necesariamente que identificarse con la jornada del alumnado (**Pérez Gómez**, 1992), y con la intervención y el concierto de otros agentes e instituciones, son, sobre todo, eso, principios y peticiones que, en el estado actual, sólo se concretan de forma más o menos satisfactoria en ciudades, colegios o casos concretos. De hecho, ni las administraciones educativas han asumido plenamente la cuestión, más allá de dictar unas normativas favorables o tolerantes de carácter más bien precautorio, ni parece que la crisis fiscal en la que nos encontramos pueda favorecer incrementos básicos del gasto público en educación, aunque sigamos pensando que ello sea una demanda justa e históricamente no cumplida de forma satisfactoria. Instituciones llamadas a colaborar activamente en la reorganización del tiempo escolar y de la escuela, como son los ayuntamientos, están también desde hace años en situación de crisis fiscal, en tanto que su reforma sigue estando lejana, lo que hace todavía más difícil desarrollar toda una suerte de funciones educativas bien definidas en la LOGSE.

Si no se quiere que nuestros niños y niñas encuentren en la omnipresente televisión que termina por suprimir lo que significa la infancia, más que en el juego callejero, el remplazo del tiempo que podrían estar en la escuela, o que, en los medios rurales (en los que, en algunos casos, temerariamente se ha dado luz verde a la implantación de la jornada continuada) renazcan viejas formas de explotación infantil, empleando las tardes de los niños en labores agrarias, se deben arbitrar una serie de planes, *verdaderamente integrados* en la jornada escolar continuada, que tomen realmente cuerpo y muestren las posibilidades de la comunidad educativa. Para ello, la dotación física y humana de bibliotecas dentro de éstas, de instalaciones deportivas y programas educativos y recreativo, pero también y muy principalmente de talleres y actividades de escritura, pintura, música, idiomas, filosofía para niños..., que son las que ciertamente crean la diferencia social educativa de los futuros ciudadanos, son exigencias que, de no darse, deberían cuestionar seriamente la consolidación de experiencias ya puestas en marcha sobre la generalización de la jornada continuada.

Otro tema que en cierta medida nosotros los docentes hemos subvalorado u observamos con suspicacia se refiere a la intervención de los padres, tan presente en los debates y polémicas sobre la jornada escolar, que delimita de alguna manera la resolución efectiva de muchos problemas como éxito (que en bastantes casos, cuando han alontado las jornadas continuadas, lo han hecho respondiendo a intereses particulares relacionados con su propia comodidad a la hora de recoger a sus hijos en los colegios). Creo que no podemos seguir manteniendo viejas mentalidades ancladas en la visión obstruccionista de estos actores sociales tan fundamentales para nuestro trabajo, sobre todo ahora que en los últimos años se ha cobrado conciencia y se está concediendo cada vez mayor protagonismo a lo que los anglosajones llaman del *empowerment* de padres dentro del sistema educativo. Con el uso de este nuevo eslogan, aludo a *habilitar* a los padres para que intervengan de forma más plena en la enseñanza institucionalizada de sus hijos, asumiendo que como grupo social poseen un conocimiento especializado de ellos que es necesario para el profesorado. Al mismo tiempo, frente a la instrumentalización a la que han estado sometidos los padres por parte de los gobiernos neoconservadores, hoy se ha vuelto a dimensionar desde visiones comprometidas con la crítica y el cambio social, el control y poder que éstos deben compartir en la conceptualización, planificación y ejecución de programas y proyectos educativos.

En este ámbito importante, la meta para nosotros sería poder desarrollar un concepto del profesionalismo que trascienda el modelo tradicional de comprensión del mismo, muy temeroso en este punto de la erosión que puede ocasionar a nuestro «profesionalismo» la participación de los padres y el alumnado (sobre un acercamiento conceptual y empírico al tema, véase **Fernández Enguita**, 1990; 1993). Seguimos pen-

sando que, en el caso de los padres, lo mejor es «educarlos»; crear más «escuelas de padres». Sin embargo, comienza a surgir ahora la conciencia y el interés por desarrollar una comprensión más ecológica de la intervención de los padres y de sus relaciones con los docentes; intervención y relación que nunca va a estar totalmente exenta de tensiones y contradicciones, que, por otro lado, tendremos que analizar con ellos para tratar de superarlas. En todo caso, pienso que un tratamiento inconsecuente de la jornada escolar lejos de fomentar un acercamiento real a los padres por parte del profesorado, puede motivar que la incompreensión y las suspicacias se reproduzcan aún con más fuerza.

Pero, tal como decíamos en otra parte de este artículo, el profesorado puede desinteresarse por el tema de reestructurar la organización de la institución de la escuela, comenzando por los horarios, solicitando que se conciben los espacios escolares distintamente, para hacer posible aulas diferentes, seminarios, despachos... que motiven la participación y la interacción, el trabajo en equipo dentro de las propias aulas, porque sencillamente siente, y da por supuesto, que carece de poder para ello. La reflexión sobre el poder en la escuela apenas ha sido objeto de nuestra preocupación. Es más, el mismo tema se percibe de forma ambigua, como parte de una estrategia que conduce a la politización de una función como la docencia en la que la neutralidad es considerada un valor preeminente. En esto, como en otras realidades, el peso del pasado histórico inmediato se sigue haciendo notar, porque el poder es un hecho social natural y cotidiano, visible y accesible, producto de la interacción o de la capacidad general para la acción de los individuos y los grupos sociales (Mann, 1986). Comprender el poder significa hacer uso del mismo en el marco legítimo de la vida democrática dentro de la cual se puede regular distribuyéndolo.

El debate producido en los últimos años en disciplinas científicas como la sociología de las organizaciones ha despertado el interés por los temas de la micropolítica en el seno de las instituciones, es decir por el análisis de las dinámicas y tensiones que se generan dentro de las organizaciones entre los diferentes actores. Estos desarrollos han llegado recientemente al campo de la educación, en la que la micropolítica de la escuela se considera uno de los legítimos de reflexión y de acción para la transformación de la misma. Como la definió hace unos años un veterano profesor, pionero en la reflexión del profesionalismo de los docentes, el británico Eric Hoyle, la micropolítica se refiere a «las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses» (Hoyle, 1982). De acuerdo con esta perspectiva, las instituciones educativas se conciben como sistemas políticos, con su historia y su especificidad, dentro de los cuales los participantes son actores políticos con sus propias necesidades, objetivos y estrategias. Reflexionar sobre ello, sobre el papel que los diferentes actores y los grupos (profesores, administradores, padres, alumnos, etc.) tienen dentro de la institución escolar, se sienta en la actualidad como una necesidad intelectual realmente útil para cambiar las escuelas y para apuntalar el papel y la confianza de los que en ella trabajan. La micropolítica de la escuela se concibe así en función de la autonomía del profesorado, de las cuestiones del uso del tiempo, de las formas de reglamentación, de los papeles de los administradores... y de cómo las reformas educativas fallan porque, entre otras cosas, los propios docentes usan la micropolítica para resistirse a las reformas no asumidas por ellos (Noblit et al., 1991; Willower, 1991; Blase, 1992).

En realidad, lo que está surgiendo ahora es una conciencia más clara y más resuelta sobre la contralidad de las institucio-

nes escolares y sus integrantes en la organización y gestión de la enseñanza y su reforma. La retórica, los lenguajes, los eslóganes son, por esencia, evanescentes. La institución escolar, de hecho, no contribuye a la realización de la política educativa por la forma en que se reinterpreta y pone en práctica decisiones o impulsos provenientes de la Administración. Como concluyen dos especialistas franceses en un portentoso trabajo reciente de análisis exhaustivo de la reflexión producida dentro de la historia y la sociología de la educación sobre la institución escolar y la escolarización, es más bien la actuación de los representantes de la institución escolar (el profesorado, los padres y el alumnado, sobre todo) la que constituye ciertos «hechos» —y uno de ellos pudiera ser muy bien la jornada escolar— en problemas escolares o sociales, en torno a los que se desarrollan conflictos públicos. Para resolverlos, «la contribución de la institución a la definición de estos problemas es a menudo fundamental, pero se suele ocultar de forma considerable a los ojos de los que, estando dentro de la institución escolar, no perciben lo que la definición de esos problemas debe al contexto institucional en el que se desarrollan... Las decisiones políticas se sitúan generalmente en el corto plazo de una coyuntura particular... [Y] los debates que terminan en reformas se concentran en un pequeño número de aspectos institucionales, [cuando] es necesario contar con un período de tiempo relativamente largo para que los "problemas" que engendra cualquier transformación institucional se definan y reconozcan como tales dentro de la institución, y un período de tiempo más largo aún para que los efectos de estas transformaciones... se produzcan» (Briand y Chapoulié, 1993).

VEN A PARÍS CON NOSOTROS VOLVERÁS CONTANDO MARAVILLAS... EN FRANCÉS

Verano '94:

* Períodos de dos semanas desde el 3 de julio al 15 de septiembre.

Precio: Desde 69.500 Ptas.

- * Alojamiento en residencias universitarias de París.
- * Acompañado de profesores.
- * Mañanas: visitas a museos y monumentos.
- * Tardes: 2 ó 4 horas de clase diarias (optativo).
- * Clases organizadas por L'Alliance Française de París.
- * Certificado de asistencia al curso.

Alliance Française
Viaja en francés.

PENSIÓN
COMPLETA
EN PARÍS

SE ADMITEN ACOMPAÑANTES SIN LÍMITE DE EDAD
INFORMES:
EN LA ALIANZA FRANCESA DE TERRASSA
Calle Bajo Plaza, 18. Tfños.: (93) 203 71 64 / 780 21 49
08221 TERRASSA (Barcelona)

BARCELONA:	Sr. Arévalo. Teléfono: (93) 280 56 44
BADAJOS:	Allianza Francesa. Teléfono: (924) 22 48 48
BILBAO:	Elena Morondo. Teléfono: (94) 421 72 78
GUJÓN:	Allianza Francesa. Teléfono: (98) 535 37 08
GRANADA:	Allianza Francesa. Teléfono: ((958) 29 47 03
LA CORUÑA:	Allianza Francesa. Teléfono: (981) 22 23 56
MADRID:	Allianza Francesa. Teléfono: (91) 435 15 32
MADRID:	Yolanda Santos. Teléfono: (91) 523 01 90 y 541 39 89
MADRID:	Francisco Costado. Teléfono: (91) 543 47 47
MADRID:	María Chantal Hernández. Teléfono: (91) 759 55 74
MURCIA Y ALICANTE:	M ^a Teresa Muñoz. Teléfono: (968) 20 17 22
OVIEDO:	Allianza Francesa. Teléfono: (98) 522 02 92
VALENCIA:	Enrique Rodríguez. Teléfono: (96) 369 27 60
ZARAGOZA:	Teresa Vallés. Teléfono: (976) 37 00 17

Y EN TODAS LAS ALIANZAS FRANCESAS DE ESPAÑA

Dirección Técnica GAT: GC-94

REPENSAR DEWEY

Cuando hacía pocos meses que había terminado nuestra Guerra Civil y **Lorenzo Luzuriaga Medina** (1888-1959), maestro de escuela manchego que llegó a ser uno de los primeros catedráticos de universidad de Pedagogía que tuvo nuestro país, había dejado España para terminar sus días en Argentina, comenzó a traducir *Experiencia y educación* del filósofo norteamericano **John Dewey** que acaba de aparecer en 1938. Luzuriaga fue uno de los primeros traductores en el mundo en traducir la amplia obra pedagógica de este importante pensador. Sus ideas se hicieron suyas, junto a otras muchas provenientes de la Institución Libre de Enseñanza a la que perteneció, cuando Luzuriaga escribió las primeras plataformas políticas de reforma de la escuela española desde su óptica de socialista crítico (me refiero, en concreto, a la programa educativo del XI Congreso del Partido Socialista Obrero Español de 1918). Pero en 1939, esta obra de Dewey pudo tener múltiples significados para él, como la tuvo para el propio Dewey. Fundamentalmente, el pensador norteamericano se propuso escribir un alegato breve pero contundente contra la instrumentalización de su pensamiento pedagógico por parte de administradores de la educación, reformadores y políticos. Su filosofía pública sobre la concepción de la escuela como un microcosmos, como una sociedad embrionaria, como una comunidad activa..., el anhelo de poder crear un sistema educativo eficiente que constituyera la condición necesaria, pero no suficiente, para el buen funcionamiento de la sociedad en el que el profesorado se convirtiera en cabeza de la

transformación democrática de la sociedad, se había hecho pedazos. Se había transformado en fuente de eslóganes que nutrían la reforma administrativa de las escuelas norteamericanas del primer tercio de este siglo que ahora acaba. Algunos románticos, incluso, hacían uso de ella para recrearse pasivamente en la construcción de un «nuevo mundo».

Dewey se convenció entonces de que las escuelas estaban intrínsecamente unidas a las estructuras prevalecientes de poder dentro de la sociedad. La crítica quedaba entonces amortiguada o, simplemente, anulada. Se percató, en fin, de que las administraciones educativas en lo que estaban realmente interesadas era en que no se produjeran cambios sustanciales en las escuelas; en que los maestros no enseñaran a pensar y reflexionar críticamente, impulsando los valores democráticos que sirvieran para conducir lo que llamó el «control social» de la vida. Entonces, decidió alentar a los maestros a que formaran sus propios sindicatos, y él mismo tuvo un papel fundamental en la creación del Sindicato de Maestros de Nueva York (**Westbrook**, 1991).

John Dewey, que fue siempre un perdedor, que pasó sus últimos años bajo la vigilancia estrecha del F.B.I., el que era sólo un liberal radical, no un comunista, concluyó su *Experiencia y educación* con unas palabras que invitan a repensar el presente y a tomar al propio pensamiento de Dewey no de forma estática y acrítica, sino abierta al pensamiento y al debate: «Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos prepararemos para hacer la misma cosa en el futuro. Ésta es la única preparación que a la larga cuenta para todo» (**Dewey**, 1938). ■

CARGA HORARIA ANUAL DE LOS ESCOLARES DE ENSEÑANZA PRIMARIA EN EUROPA
(en número de horas por año)

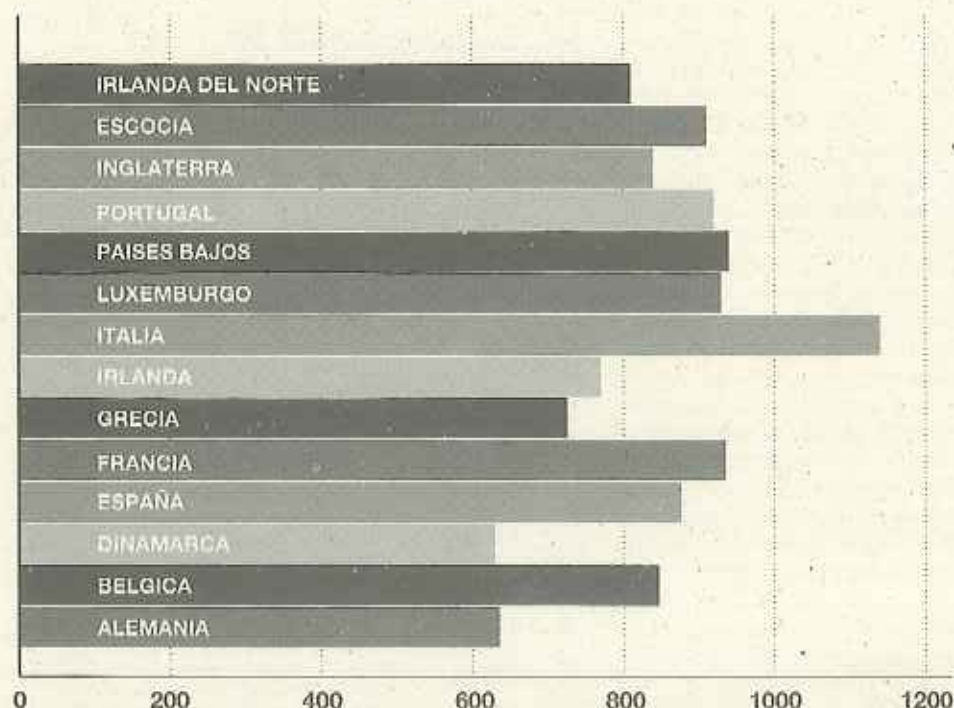


Tabla 1
La escolarización obligatoria en los sistemas educativos de la Comunidad Europea

Alemania⁽¹⁾⁽²⁾	6 a 9 años <i>Grundschule</i> (escuela básica) 10 a 15 años: <i>Gymnasium</i> (instituto) <i>Gesamtschule</i> (escuela integrada) <i>Healschule</i> (escuela secundaria de 1º grado) <i>Hauptschule</i> (escuela elemental)
Bélgica⁽³⁾	6 a 12 años <i>Enseignement primaire</i> 12 a 15 años <i>Enseignement secondaire inférieur</i> 15 a 18 años <i>Enseignement secondaire supérieur</i>
Dinamarca	7 a 15-16 años <i>Folkhøjskole</i> (escuela integrada)
España⁽⁴⁾	6 a 14-16 años <i>Educación General Básica</i>
Francia	6 a 11 años <i>Enseignement élémentaire</i> 11 a 16 años <i>Collège d'enseignement secondaire</i>
Grecia⁽⁵⁾	5 1/2 a 12 años <i>Demotiko</i> (escuela básica) 12 a 14 1/2 años <i>Gymnasio</i> (instituto)
Irlanda	6 a 11 años <i>Primary</i> 12 a 15 años <i>Secondary</i>
Italia	6 a 11 años <i>Scuola elementare</i> 11 a 14 años <i>Scuola media</i>
Luxemburgo⁽⁶⁾	4 a 6 años <i>Education pré-scolaire</i> 6 a 12 años <i>Enseignement primaire</i> 12 a 15 años <i>Enseignement post-primaire</i>
Países Bajos⁽⁷⁾	5 a 12 años <i>Basisschool</i> (escuela básica) 12 a 16 años <i>MAVO</i> (Secundaria de 1º grado)
Portugal⁽⁸⁾	6 a 14-15 años <i>Ensino Básico</i>
Reino Unido⁽⁹⁾	5 a 12 años <i>Primary</i> 12 a 16 años <i>Secondary</i>

Fuente: *Calendrier et rythmes scolaires dans les États membres de la Communauté Européenne*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, Unidad Europea del LURYDICE, 1994.

▲ NOTAS TABLA 1

(1) Para los Lándor de Berlín, Bremen y Henania del Norte-Westfalia, la obligatoriedad comporta 10 años de escolarización a "tiempo completo".

(2) Para los que no sigan una enseñanza escolar a tiempo completo, es obligatorio seguir una enseñanza profesional a "tiempo parcial" después de los 9 o 10 primeros años de enseñanza.

(3) La obligatoriedad escolar es a tiempo completo hasta los 15 o 16 años y comporta, por lo menos, seis años de enseñanza primaria y, también, los dos últimos años de enseñanza secundaria. El periodo de obligatoriedad escolar a "tiempo completo" va seguido de otro de obligatoriedad escolar a tiempo parcial hasta los 18 años.

Los nombres de los niveles educativos en flamenco y alemán son, respectivamente: *1-ager onderwijs*, *lagar secundair onderwijs*, *hoger secundair onderwijs* y *primarssculwesen*, *sekundarschulwesen* *unterstufe*, *sekundarschulwesen* *oberstufe*.

(4) De acuerdo con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990, la educación básica se completará con una etapa de educación obligatoria de cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad (cap. III, Art. 17).

(5) La enseñanza obligatoria dura 9 años y cubre, por tanto, desde los cinco años y medio hasta los catorce y medio o quince años. Sin embar-

go, según la legislación vigente, si un alumno no termina con éxito la enseñanza secundaria del primer ciclo a los catorce años y medio, no puede abandonar la escuela antes de los 16.

(6) El primer año de escolaridad obligatoria se refiere a la educación preescolar; la enseñanza primaria comienza a los seis años. A partir del curso 93-94, la enseñanza obligatoria comienza a partir de los 4 años.

(7) El alumno puede ir a la escuela básica desde la edad de 4 años pero la obligatoriedad comienza el primer día del mes siguiente a haber cumplido los 5 años. Finaliza cuando el alumno cumple 16 años. El alumno que deja entonces la enseñanza diurna a "tiempo completo" queda sometido a una obligatoriedad escolar parcial.

(8) Las disposiciones relativas a la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 15 años se aplican a los alumnos matriculados en el primer año de enseñanza básica a partir del curso escolar 1987-88.

(9) En Inglaterra, País de Gales y Escocia, la escolaridad es obligatoria desde el principio del trimestre escolar que sigue a haber cumplido el niño o la niña 5 años, o, si el trimestre comienza el día de su cumpleaños, hasta el final del trimestre de primavera (para los nacidos antes del 31 de enero), o hasta el viernes anterior al último lunes del mes de mayo (para los nacidos entre el 1 de febrero y el 31 de agosto) del año escolar en que el alumno cumpla los 16 años.

Tabla 2

La organización del tiempo escolar de la enseñanza primaria* de los sistemas educativos de la Comunidad Europea

	Días de clase por semana	Jornada ** escolar	Horas de clase/ semana	Duración de las clases	Días/clases por año	Carga anual ***
Alemania⁽¹⁾	5/6 (lunes a viernes o lunes a sábado)	Continua 7,30/8,30 a 11,30/12,30	de 17 a 28	45 mn.	188/208	605 horas
Bélgica	5 (lunes a viernes miércoles tarde libre)	Partida 8,30/9,00 a 12,00 y 13,30 a 15,15/15,45	28	50 mn.	182	849 horas
C. Francófona		8,30 a 12,00 y 13,30 a 15,15/15,45				
C. Germanófono		8,30 a 12,00 y 13,15 a 15,30				
C. Flamenca		8,30 a 12,00 y 13,00 a 15,40				
Dinamarca	5 (lunes a viernes)	Continua 8,00/9,00 a 14,00/15,00	de 20 a 28	45 mn.	200	630 horas
España	5 (lunes a viernes)	Partida 9 a 14 y 15 a 17	25	Flexible	175	875 horas
Francia	5 (lunes a sábado miércoles libre y sábado tarde libre)	Partida 6,30 a 11,30 y 13,30 a 16,30	26	Según criterio docente	180	936 horas
Grecia	5 (lunes a viernes)	Continua/partida⁽²⁾ 8,30 a 13 y 14,15 a 19,30 ⁽²⁾	de 23 a 32	40 a 50 mn.	175	722 horas
Irlanda	5 (lunes a viernes)	Partida 8,50/9,30 a 12,45/15 y 16 a 18	22 ⁽³⁾	Flexible	184 mínimo	767 horas
Italia	5/6	Continua/partida⁽⁴⁾ 8,30 a 13 de lunes a sáb. 8,30 a 16,30 lun. a vie. (incluido comedor escolar) 8,30 a 12,30 de lun. a vie./sáb. (vueltas a la escuela por 1/2/3 tardes)	de 27 a 30/32	Según criterio docente	200 mínimo	1140 horas
Luxemburgo	6	Partida 8 a 11,45 y 14 a 16 (lunes, miércoles y viernes) 8 a 11,45 (martes, jueves y sábados)	30 ⁽⁵⁾	50/55 mn.	212	936 horas
Países Bajos	5/6 (lunes a viernes miércoles tarde libre)	Partida 8,45 a 11,30/12 y 13,15 a 15,30	Mínimo 22 ⁽⁶⁾ Mínimo 25 ⁽⁶⁾	Máximo 60 mn.	200	940 horas
Portugal	5	Continua/partida⁽⁷⁾ 9/10 a 12 y 13/14 a 15/16 (lunes a viernes) ⁽⁸⁾ 8 a 13 (lunes a viernes) ⁽⁹⁾ 13,15 a 18,15 (lunes a viernes) ⁽⁹⁾	25	Según criterio docente	184	920 horas
Reino Unido						
Inglatera y P. de Gales	5 (lunes a viernes)	Partida 9 a 12 y 13 a 15,30 ⁽¹⁰⁾	Mínimo 21 ⁽¹¹⁾	35-40 mn.	190 mínimo	845 horas
Escocia	5 (lunes a viernes)	Partida 9 a 12,15 y 13,15 a 15,30	35-40 ⁽¹²⁾	40 mn. ⁽¹³⁾	190	902 horas
Irlanda del Norte	5 (lunes a viernes)	Partida 9 a 12 y 13 a 15,30	26 ⁽¹⁴⁾		180 mínimo	808 horas ⁽¹⁵⁾

Fuente: *Calendrier et rythmes scolaires dans les États membres de la Communauté Européenne*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas. Unidad Europea del EURYDICE, 1994.

* La Følkeshkole de Dinamarca y la E.G.B. de España incluyen la enseñanza primaria y la secundaria de 1º ciclo.

** En general, los horarios de las jornadas escolares los fijan las autoridades educativas locales o las de los distritos, provincias, regiones o estados (como en el caso de los Länder alemanes). Se detallan las oscilaciones horarias más significativas y de validez general para el conjunto de los estados, comunidades, regiones, provincias, etc., de las naciones. Estos horarios rigen para la escuela primaria y para la secundaria obligatoria (salvo excepciones, como la de los Países Bajos, que fijan un horario intensivo de 8,30 a 15 horas en la enseñanza secundaria).

*** Cómputo general del total de horas/año. (Para los casos de Alemania, Dinamarca, Grecia, Irlanda, Países Bajos y el Reino Unido la carga anual difiere algo para los escolares en los primeros y en los últimos cursos de la escolaridad obligatoria. En Italia, los escolares de nueve y más años aumentan su carga anual hasta 1200 con la inclusión de la enseñanza de los cursos de lengua extranjera. En el cuadro se ha consignado el promedio de la carga anual).

◀ NOTAS TABLA 2

(1) Cada ministerio de educación de los Länder determina el tiempo escolar que le corresponde a las diferentes clases de escuelas. En general, se puede repartir en 5 jornadas a petición de la escuela, que se organiza según estas dos alternativas: introducción de un régimen de cinco días semanales o supresión de las clases uno o dos sábados al mes.

(2) Debido a que la mayoría de los edificios escolares albergan a más de una escuela, el alumnado asiste a la escuela por la mañana o por la tarde, cambiando alternativamente semana a semana.

(3) No se incluye la instrucción religiosa (5 clases de media jornada).

(4) Una vez que ha entrado en vigor la Ley para la Reforma de la Enseñanza Primaria (de 5 de julio de 1990), la semana se articula de acuerdo a diferentes horarios, en los que, según regiones, pueden coexistir las jornadas partidas y las continuadas; aunque en este caso, los centros se organizan en torno al concepto de escuela a tiempo pleno, que supone 27/30 horas; por motivos pedagógicos justificados o para incluir la enseñanza de una lengua extranjera o la actividad integrativa (música, investigación escolar del entorno, pintura, teatro, cine, deportes, etc.). La reforma que actualmente se lleva a cabo contempla asimismo el trabajo de dos docentes por aula para mejorar el trabajo escolar y llevar a cabo actividades como las referidas.

(5) Para los cuatro primeros cursos de la enseñanza primaria.

(6) Para los cuatro últimos cursos de la enseñanza primaria.

(7) El horario de las clases del primer ciclo de enseñanza primaria depende de la disponibilidad de instalaciones. Las clases se imparten bien durante todo el día (modalidad simple), bien en dos medias jornadas en las escuelas que funcionan en equipo (modelo doble).

(8) Con independencia de la duración del año escolar, el Consejo Pedagógico de los centros puede modificar este horario tipo (de modalidad simple), siempre que se respeten las siguientes obligaciones:

- las clases de la mañana han de comenzar entre las 9 y las 10 horas;
- la pausa del medio día debe durar un mínimo de una hora y un máximo de dos;
- las clases de la tarde no pueden comenzar antes de las 13 horas, ya que la jornada de la tarde debe durar obligatoriamente dos horas;
- la duración total de los descansos (de veinte minutos por las mañanas y quince por las tardes) no puede sufrir ninguna modificación; su repartición se hace en función de las necesidades de los diferentes cursos.

(9) Con independencia de la duración del año escolar, el Consejo Pedagógico de los centros puede:

- modificar el horario de cada uno de los dos periodos de clases hasta un máximo de 15 minutos, pero dejando 10 minutos entre las clases de la mañana y de la tarde;
- a partir del mes de noviembre y hasta final de febrero, reducir a 20 minutos la duración total de las pausas de cada uno de los periodos de clase, así como reducir las clases en 15 minutos al principio de la mañana y al final de las clases de la tarde.

(10) Variable según las escuelas; las autoridades locales y las escuelas tienen libertad para adaptar los horarios siempre y cuando los niños menores de 8 años reciban un mínimo de 3 horas de enseñanza laica diaria dividida en dos sesiones; los niños de 8 años y más reciben un mínimo de 4 horas de enseñanza laica diaria.

(11) Las autoridades educativas locales determinan los horarios. Sin embargo, en Inglaterra y en el País de Gales deben cumplir dos requisitos: repartir la carga docente en sesiones de mañana y tarde e impartir, al menos, tres horas diarias de enseñanza a los niños menores de 8 años y cuatro para los mayores. En los últimos años se producen experiencias con horarios intensivos.

(12) Determinado por cada autoridad educativa local; los directores de las escuelas tienen libertad para decidir en sus centros el número y la duración de las secuencias de enseñanza.

(13) Este promedio se deriva de una carga docente de 665 horas al año para los escolares de 6 a 9 años y 950 para los de más de 9 años.

Tabla 3

La organización del tiempo escolar de la enseñanza secundaria* de los sistemas educativos de la Comunidad Europea

	Días por semana	Secuencias de enseñanza por semana	Duración de las secuencias	Días lectivos por año
Alemania	5 ^{11/6}	de 26 a 36 ¹²	45 minutos	188/208 ¹³
Bélgica	5	32/34 ¹²	50 minutos	182
Dinamarca	5	"	"	200
España	5	"	"	170
Francia	5/6 ¹²	de 27/30,5 ¹²	60 minutos	de 180 a 216 ¹³
Grecia	5	de 30 a 32	de 45-50 mn.	175
Irlanda	5/6	45	de 35-50 mn.	180 ¹³ /200 ¹³
Italia	6 ¹²	30	60 minutos	mínimo 200
Luxemburgo	6	30	50 minutos	216
Países Bajos	5	32	50 minutos	172 ¹³ /203 ¹³
Portugal	5/6 ¹²	de 31 a 34	50 minutos	172 ¹³ /203 ¹³
Reino Unido				
Inglaterra y País de Gales	5	de 35 a 40 ¹²	35-40 mn.	Mínimo 190 ¹³
Escocia	5	de 35 a 40 ¹²	35-40 mn.	190
Irlanda del Norte	5	de 35 a 40 ¹²	40 minutos	Mínimo 190 ¹³

Fuente: *Calendrier et rythmes scolaires dans les Etats membres de la Communauté Européenne*. Bruselas.

Comisión de las Comunidades Europeas. Unidad Europea del EURYDICE, 1.994

* La Folkhøjskole de Dinamarca y la E.G.B. (Educación General Básica) de España incluyen la enseñanza primaria y la secundaria de primer ciclo (véase Tabla 1 y nota 4 de ésta).

▲ NOTAS TABLA 3

(1) El tiempo de enseñanza semanal, determinado por los ministerios de educación de los Länder para los diferentes tipos de escuela, se puede repartir en 5 días a petición de la escuela. Son posibles dos alternativas: bien la introducción de un régimen regular de 5 días semanales, bien la suspensión de las clases uno o dos sábados al mes.

(2) El tiempo de enseñanza semanal varía en los diferentes Länder en función del tipo de escuela y de la edad de los alumnos.

(3) Régimen de 5 jornadas semanales, en el primer caso, y 6 en el segundo.

(4) Bélgica, sector francófono:

* 32 (+ periodos de posibles recuperaciones)

- 34 (i 2 periodos de posibles recuperaciones) en las opciones técnicas, humanidades, musicales y profesionales.
- (5) Bélgica, sector flamenco:
 - 34 para el segundo año común de enseñanza general y para el segundo año de enseñanza profesional.
- (6) No es aplicable a la Folskeskole y a la ECB.
- (7) Collèges / Lycées; de 9 a 10 medias jornadas.
- (8) De acuerdo con las opciones.
- (9) Sin deducir los días festivos que entran en el curso escolar.
- (10) Régimen de 5 días/jornadas por semana.
- (11) Régimen de 6 días/jornadas por semana.

(12) En la enseñanza secundaria obligatoria la fórmula del horario a tiempo completo, actualmente está siendo sustituida por el horario continuado, que se distingue esencialmente por el hecho de que los mismos profesores que imparten las disciplinas escolares dispensan las actividades extracurriculares. Los titulares de las asignaturas del programa de estudio organizan las actividades extracurriculares en colaboración con colegas de otros cursos o de otras disciplinas.

(13) La introducción de una estructura revisa da llamada "educación de base" en la enseñanza secundaria de primer nivel u obligatoria, conlleva una prolongación de cinco días en el año escolar a partir del curso 1993-94 (de 195 a 200).

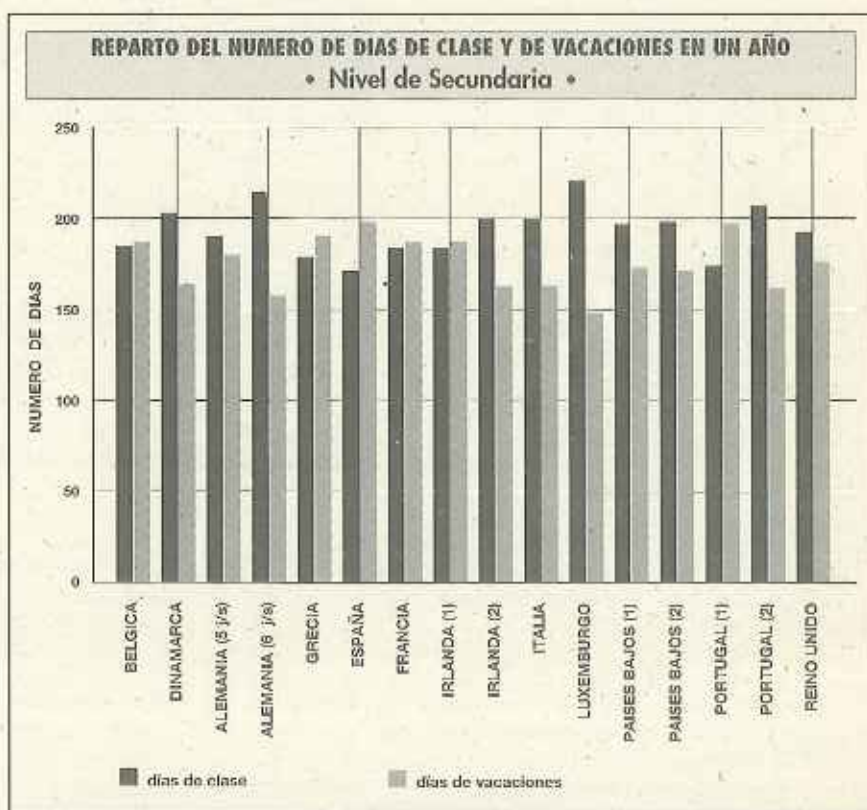
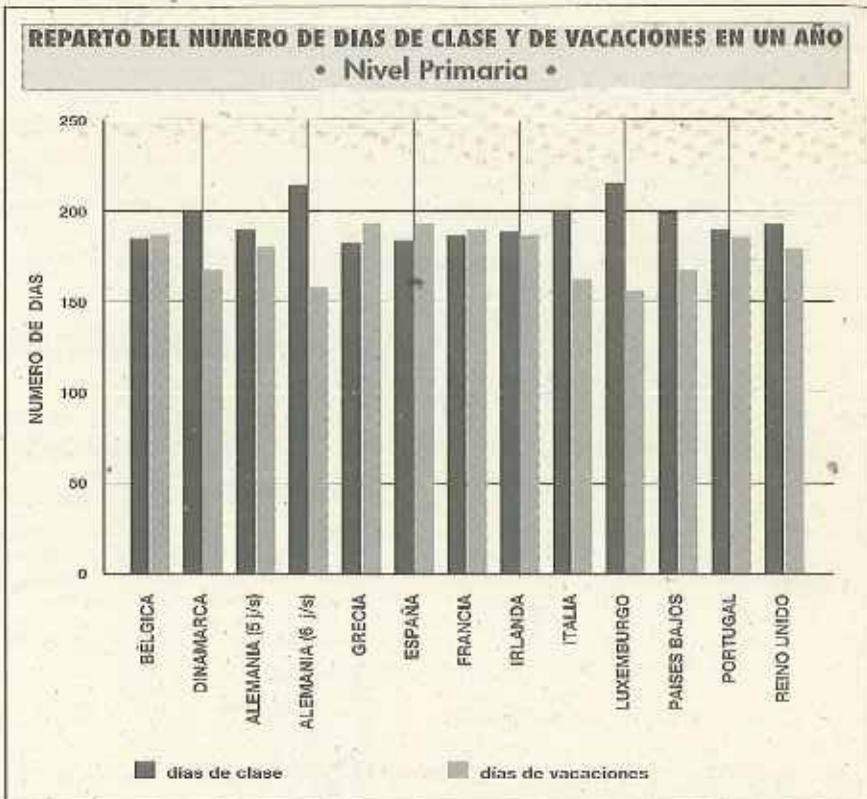
(14) En caso de falta de locales o instalaciones.

(15) Variable según las escuelas; las autoridades locales y las escuelas son libres de adaptar su horario.

(16) Determinado por cada autoridad educativa local; cada director de escuela es libre de determinar el número y la duración de las sesiones de enseñanza para su centro.

(17) En función de la reglamentación de 1981, todas las escuelas de Inglaterra y el País de Gales han de abrir un promedio de 380 sesiones de medio día por año (esto está en conformidad con los 190 días/año durante los cuales los docentes pueden ser requeridos para enseñar), y con la condición de que cada jornada escolar se divida en dos sesiones interrumpidas por una pausa a mitad de la jornada, salvo circunstancias excepcionales. Los docentes también deben estar disponibles para otras tareas como, por ejemplo, la formación continua durante cinco días suplementarios. El número de horas de clase debe ser suficiente para impartir el programa o currículum nacional.

(18) 200 días, de los que 10 pueden ser acordados a título de vacación ocasional.



(1) Secundaria Obligatoria

(2) Secundaria Postobligatoria

Tres de tres Un acierto



La mayoría de los profesores
han elegido Santillana Primaria.
El Primer y el Segundo ciclo: dos de tres.
Y han comprobado su utilidad en las aulas.
Ahora Santillana presenta su Tercer ciclo.
Con más recursos. Con mejores soluciones.
Elija ahora Santillana en 5.º curso.
Tres de tres. Un acierto.

Santillana
PRIMARIA

Tu mejor currículum



INICIATIVA POPULAR
PARA UNA ENSEÑANZA
DE CALIDAD

**POR UNA
LEY DE
FINANCIACION
DEL SISTEMA
EDUCATIVO**

*Podemos
conseguirlo con tu*

firma

CC.OO.

comisiones obreras