

LA HORA DE LA ESCUELA

**Análisis y valoración
de los procesos, los efectos y las opciones
de la implantación de la jornada continua**

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca

Equipo investigador:

Soledad Las Heras Pérez (U. de Salamanca)

Leopoldo Cabrera (U. de La Laguna),

M^ª del Rosario Rodríguez, Esther Rodríguez (U. de Sevilla)

Paula de la Fuente Latorre, Inés Calzada Gutiérrez (U. de Salamanca)

Junio de 2000

INTRODUCCIÓN	4
El tiempo heredado	5
Las transformaciones del entorno	8
Educación e igualdad de oportunidades	11
Las transformaciones de la profesión docente	14
El tiempo escolar en nuestro entorno	16
LOS ELEMENTOS COMUNES DEL PROCESO	19
Precedentes espurios	20
El catalizador del cambio	22
¿Cómo no se nos había ocurrido antes?	24
Todos a una, como en Fuenteovejuna.....	27
El que no está conmigo, está contra mí	29
Un mundo feliz, o así es si así os parece	32
CUATRO PROCESOS PECULIARES	36
Canarias: un sindicalismo insaciable.....	37
Andalucía: una política contemporizadora	40
Toledo: hermano rico, hermano pobre	43
Alcalá de Henares: todos juntos.....	46
La dinámica en otras comunidades	48
LOS ACTORES COLECTIVOS	51
Sindicatos: corporativos y <i>de clase</i>	51
Padres, asociaciones y federaciones.....	55
Unas autoridades desbordadas	58
Otros actores menores	62
LOS EFECTOS DE LA CONCENTRACIÓN HORARIA	64
Fatiga y atención: una visión global	64
Pruebas de atención en los alumnos de Alcalá	72
El rendimiento	77
Las actividades extraescolares	81
La organización de los centros	87
La vida familiar.....	90
ALGUNAS CONSIDERACIONES ADICIONALES.....	93
La dinámica reivindicativa	93
La asimetría de la comunidad escolar	97
La autonomía de los centros.....	101
De evaluaciones y de expertos	105
Una demanda de la clase media.....	110
La incorporación de la mujer al empleo	113
Una nota sobre el profesorado.....	115
RECOMENDACIONES FINALES	119
Diversificar los tiempos comunes	120
Autonomía sí, pero individual.....	123
Por un horario holgado y estricto a la vez	128
Actividades extraescolares y refuerzos escolares	130
Información, investigación, evaluación	134
REFERENCIAS.....	137

El propósito de este trabajo era presentar el estado de la cuestión en el debate sobre la jornada escolar, examinando la literatura científica nacional e internacional, el enorme cúmulo de pronunciamientos individuales y colectivos a lo largo de más de un decenio de debates y conflictos y la información dispersa disponible sobre los procesos y sus resultados. Para hacerlo hemos examinado medio millar de textos y documentos, hemos entrevistado a medio centenar de personas y hemos visitado dos docenas de centros. Es imposible dar aquí cuenta cumplida de todo ello, pero, sobre todo, es obligado mantener el anonimato de las personas que desde las administraciones autonómicas y municipales, los sindicatos, las federaciones y asociaciones de padres y los equipos directivos de los centros nos han permitido disponer de su tiempo y su esfuerzo y adueñarnos de su saber, porque ellos no tienen por qué compartir nuestras conclusiones ni verse implicados en ellas.

Como siempre, pues, no saldrán en los créditos. Después de mucho pensarlo, hemos decidido que ni siquiera genéricamente, sin la atribución de tomas de posición concretas, pues sabemos que no es posible elaborar un informe a gusto de todos, todavía está por ver que tampoco lo sea dejar descontentos a todos. En otras palabras, porque la responsabilidad de las interpretaciones, opiniones y propuestas que pueblan estas páginas sólo debe atribuirse a su autor final. No obstante, vaya desde aquí nuestro agradecimiento sincero a todos los que nos prestaron su colaboración, pues sin ellos no habría sido posible este estudio. Vale.

INTRODUCCIÓN

Pocos asuntos relacionados con la educación han despertado en los últimos años tantas polémicas, y hasta pasiones, como el de la jornada escolar. Incluso tratándose de un ámbito, el de la enseñanza, en el que todo está permanentemente en cuestión, nada, desde de la denominada *guerra escolar* de mediados de los ochenta y la huelga de la enseñanza de 1988, ha provocado tales niveles de enfrentamiento entre la administración y las comunidades escolares y en el interior de éstas, si bien dosificado geográficamente. Para unos es la panacea que resolverá todos los males o la caja de Pandora cuya apertura los liberará; para otros, una cuestión relevante desde el punto de vista laboral pero irrelevante desde la perspectiva de la calidad de la educación. Para unos, algo que requiere un debate sosegado, en el que puedan considerarse sin apresuramiento todos los posibles factores; para otros algo a decidir lo antes posible, aunque sólo sea porque esa decisión ha de llegarles a sus hijos. Para unos, en fin, algo que deben decidir los poderes públicos y con carácter general, para evitar desigualdades; para otros, algo que corresponde elegir a las comunidades educativas, de acuerdo con sus propias características y necesidades.

Como es sabido, la reivindicación de la jornada continua (o matinal, única, etc.), que hasta entonces sólo había aflorado de forma esporádica y dispersa, saltó masivamente a primer plano a finales de los ochenta y principios de los noventa en Galicia, Canarias y Andalucía, con el resultado de que sólo llegó a implantarse en una minoría —pero sustancial— de escuelas en la primera de las regiones citadas, se generalizó con escasas excepciones en la segunda y lo está haciendo, más lentamente, en la tercera. A mediados de los noventa saltó con fuerza en la ciudad de Toledo, y al final de la década lo ha hecho en Alcalá y, en menor medida, en el resto del corredor del Henares. Poco a poco y silenciosamente también ha crecido un sector de jornada matinal en Galicia. Fuera de esto, existe cierto número de escuelas con jor-

nada matinal en Extremadura, donde ahora se discute una propuesta lanzada por el gobierno autónomo, y en Segovia, aparte de escuelas dispersas en otras zonas del territorio español.

En este informe trataremos de destacar las líneas generales de estos procesos, de sintetizar las posiciones adoptadas por los actores colectivos, de evaluar los efectos del cambio y de interpretar sus causas, así como de plantear, en función de todo ello, algunas recomendaciones básicas. Antes, sin embargo, parece imprescindible entrar en unas consideraciones básicas sobre las coordenadas del problema, que es a lo que están dedicados los sucesivos apartados de esta sección introductoria.

El tiempo heredado

No resulta sencillo explicar por qué la jornada escolar es la que es en vez de ser cualquier otra. Como tantas otras instituciones y pautas sociales, está ahí, parece haber estado siempre ahí y, por consiguiente, quienquiera que proponga cambiarla se encuentra de inmediato con que se le asigna la carga de la prueba, mientras que nada se pide al que acepta mantenerla como está. Sin embargo, la jornada tiene una historia, y hasta varias.

En gran medida se trata de una herencia de la sociedad campesina y artesanal. Una jornada prolongada pero de escasa intensidad, relativamente ajustada a los ritmos solares y partida por un largo descanso para la comida. Por otra parte, un calendario que cubría inicialmente todo el año, sin vacaciones. Fue en 1887 cuando por primera vez se introdujeron en España las vacaciones estivales, de cuarenta y cinco días. La jornada, inicialmente de ocho horas (cuatro y cuatro), se redujo a siete en la primera mitad del siglo XIX y a cinco a mediados del XX (en 1945).¹ A primera vista, pues, nos encontramos en la escuela con una historia bien conocida en el mundo del trabajo: la conquista del tiempo libre y la utilización más eficiente del tiempo productivo. Pero ¿es realmente así?

¹ Pereyra, 1992; Escolano, 1993; Zapater, 1999.

Es cierto que el trabajo en las sociedades preindustriales se desarrollaba a lo largo de interminables jornadas de diez, doce y catorce horas, pero es un error simplemente etnocéntrico suponerlas como las nuestras, sólo que más largas. Los pueblos cazadores y recolectores —los que solemos llamar primitivos—, por ejemplo, están todo el día enfrascados en la consecución de alimentos y otros menesteres, pero esa *jornada extensa* no convierte, ni mucho menos, su trabajo en agotador, pues su trabajo real raramente pasa de las dos o tres horas diarias, salpicadas por abundantes y prolongados descansos.² El trabajo campesino, por mucha literatura que se haya podido escribir sobre su duración *de sol a sol*, y por más que pueda estar jalado por breves intervalos de alta intensidad (roturación, siembra, cosecha, catástrofes...), era y es, también, un trabajo pausado, con numerosos descansos, muchos días al año de inactividad por falta de tareas o por el mal tiempo, etc. (cuestión distinta es el trabajo agrario *asalariado y temporero*, de jornada más intensa pero también de calendario más espaciado). En el trabajo artesanal, en fin, encontramos el paradigma de la jornada interminable... pero muy llevadera. Es cierto que los artesanos realizaban jornadas de doce y catorce horas, seis días a la semana y, a veces, sin vacaciones, pero también que esas jornadas incluían *San Lunes* (algo universalmente extendido: *Bloody Monday, blauen Montag, faire le lundi...*), a menudo *San Martes* y, a veces, hasta *San Miércoles*, así como que el calendario católico sumaba a los domingos medio centenar de fiestas religiosas y patronales al año.³ En otras palabras, los artesanos pasaban mucho tiempo en el trabajo, pero trabajaban *a su ritmo*, tal como hoy todavía lo hacen muchos artistas, algunos profesionales y trabajadores autónomos, las amas de casa fuera de los periodos de mayor presión y, si les permite, los niños.

Cuando los artesanos pasaron a convertirse en asalariados fabriles, trabajando para otro y a las órdenes de otro, comenzó verdaderamente la

² Véanse Sahlins, 1977; Lee y Devore, 1968.

³ Di Grazia, 1964; Wilensky, 1961, entre otros.

lucha por la jornada laboral. Los empleadores querían mantener su duración e intensificar su ritmo, mientras que los trabajadores querían acortar la primera y defender el segundo, y el resultado final fue una transacción: jornadas más cortas, pero intensivas, continuadas, sin poros y a turnos sucesivos, si fuera posible veinticuatro horas sobre veinticuatro. Los empleadores, por supuesto, querían más trabajo, pero sobre todo querían un mejor y más rápido aprovechamiento de la maquinaria y las instalaciones, dado que éstas eran las que fijaban las posibilidades y límites de la productividad y las que suponían mayores y más arriesgadas inversiones.⁴

*La jornada intensiva y el trabajo continuado no son ni han sido nunca una necesidad ni una tendencia espontánea de los seres humanos, sino de las máquinas. A cambio de ello, la humanidad ha ganado el acceso a un cúmulo de mercancías, pero también ha visto transformada su vida: no trabaja y vive al mismo tiempo, sino que *trabaja para vivir*, trabaja a una hora y vive (disfruta) a otra, se divide y se reparte entre el trabajo y el ocio. Una vez que se produce la segregación temporal, espacial y funcional de trabajo y ocio, y que *el trabajo es para la mayoría de las personas simplemente un medio*, entonces, y sólo entonces, acortar y/o concentrar la jornada laboral se convierte en un objetivo del trabajador, no simplemente del empleador.*

Sin embargo, es preciso no olvidar que, por mucho que pueda ser ésa una fórmula ajustada a las coordenadas sociales actuales, de ninguna manera es una fórmula natural, acorde con las características innatas del ser humano. El papel de la educación, después de todo, es llevar al niño *del estado de naturaleza al de civilización*, recubrirlo de una segunda naturaleza, una segunda piel, que le permite incorporarse a la sociedad. Pero se trata de llevarlo, no de suponer que ya ha llegado. En otras palabras, el trabajo continuado, sometido a los imperativos de los instrumentos utilizados (como en la fábrica o oficina) o de la organización (como en aquéllas y en la escuela), es el resultado de dominar los impulsos y tendencias naturales, y eso no se

⁴ Fernández Enguita, 1990.

consigue en un día —o, por lo menos, no sin elevados costes y, potencialmente, disfunciones.

Las transformaciones del entorno

Por otra parte, el entorno social y su relación con la escuela han sufrido profundos cambios con variadas consecuencias. Si no hace mucho los niños crecían en familias amplias, siempre presentes, y comunidades pequeñas y envolventes, ahora lo hacen en familias reducidas y evanescentes, cada vez menos convencionales y a veces desestructuradas, y en comunidades inmensas e impersonales, a menudo de reciente formación o virtualmente inexistentes. Las familias ya no reúnen más adultos que los padres de niños menores, generalmente sin abuelos ni otros parientes, que suelen habitar a distancias no practicables de forma cotidiana; los hombres trabajan más lejos y, aunque lo hagan menos horas, a ellas hay que sumar el transporte; las mujeres lo hacen o aspiran a hacerlo fuera del hogar, además de no poder dejar de hacerlo dentro; escasean ya los hermanos mayores para cuidar de los menores; las relaciones con los vecinos son más efímeras y ocasionales y menos intensas por efecto de la movilidad geográfica; la calle, en fin, es más incierta y peligrosa, aunque en muchos aspectos también más rica y atractiva. Dicho en breve, la familia y la comunidad están en peores condiciones de asegurar tanto la custodia como la educación de la infancia, por lo cual se intensifican las correspondientes demandas dirigidas a la escuela: horarios de apertura, formación integral, educación moral, preparación para la vida, etc. Aunque esté de moda en el sector lamentar esto —la presunta dejación de responsabilidades familiares—, creo que el fenómeno puede y debe contemplarse algo más fríamente, como otra forma de socialización de las actividades humanas. Igual que hemos dejado de cultivar nuestra propia fruta, tejer nuestra propia ropa o construir nuestra propia casa, incluso de adorar a nuestros propios dioses familiares, al paso del desarrollo de la división del trabajo y la cooperación, así estamos dejando de educar en exclusiva a nues-

tros propios hijos, lo cual no deja de ser coherente con el hecho de que van a vivir en la gran sociedad, no sólo en una familia aislada ni en una pequeña comunidad. Las contrapartidas son una mayor implicación y un mayor control individuales en y sobre su educación colectiva, es decir, en y sobre la escuela.

En particular, la incorporación de la mujer a la actividad económica extradoméstica y al mercado de trabajo, que en España se sitúa todavía notablemente por detrás del conjunto del mundo desarrollado, está tensando fuertemente las estructuras familiares. En ausencia de una correspondiente redistribución de las tareas domésticas, como se expresa en el habitual dictamen sobre la *doble jornada*, lo que se produce realmente, pues otra cosa no sería viable, es la acumulación de dos jornadas reducidas: por un lado, trabajos a tiempo parcial, temporales, etcétera; por otro, el recorte de ciertas responsabilidades domésticas, en especial de las más consumidoras de tiempo, tales como la custodia de los niños. Una salida a esto —sin entrar a considerar aquí sus posibles efectos sobre el bienestar y el desarrollo de la infancia— es la externalización de la custodia, pero, de momento al menos, el mercado se ha mostrado mucho más ágil en ofrecer una respuesta que el Estado, de manera que las familias con mayor capacidad adquisitiva externalizan la cobertura de sus necesidades, comprando más y más bienes y servicios, mientras que las de menor capacidad simplemente internalizan el problema, en forma de tensión por el reparto de tareas, desatención a los niños o todavía mayor sobrecarga de trabajo para las mujeres.

A la vez, ese mismo entorno se ha vuelto mucho más rico en recursos y oportunidades, amenazando la preeminencia y la centralidad de la institución escolar. La escuela es en gran medida el resultado y el instrumento por excelencia del proceso de modernización, designando con este vago término esa inmensa transformación que nos ha traído del campo a la ciudad, de la agricultura a la industria y los servicios, de las actitudes tradicionales al comportamiento racional, de la tradición oral a la cultura escrita... En su

momento más glorioso, el de su universalización y llegada a los rincones más recónditos (un momento, o un proceso, prolongado en el tiempo y desigual en el espacio, hasta el punto de que todavía no ha llegado para una gran parte de la humanidad y apenas está empezando a hacerlo para una parte de los españoles, concretamente los gitanos), representó para los hogares y las comunidades aisladas una ventana al mundo. Hoy, en cambio, los medios de comunicación y, sobre todo, la ciudad misma, entendida en el sentido más amplio como el sinfín de recursos, oportunidades y desafíos que surgen de la convivencia apretada de mucha gente, son esa ventana, o muchas ventanas, y la escuela se halla a la búsqueda de su nuevo papel, ya no de apertura a lo que está más y mejor abierto por otras múltiples vías sino, tal vez, de orientación y aportación de sentido en la vorágine de un entorno en gran medida caótico, incierto e imprevisible.

Las dificultades de la escuela para atender a la diversidad de las necesidades y las oportunidades que se abren ante su público y para seguir el ritmo del cambio económico, social y cultural, han sido sin duda percibidas por las familias, particularmente por las clases medias y más aún por ese sector de la mismas, las clases medias funcionales —profesionales, funcionarios, técnicos, oficinistas— que, faltas de otros recursos pero ricas en ése, fían el futuro de sus hijos a una buena educación. En realidad, no han hecho sino interiorizar el mismísimo mensaje escolar sobre la importancia creciente de las lenguas extranjeras, la informática, las capacidades artísticas o las actividades deportivas para, tras constatar que la oferta escolar no está a la altura de las circunstancias que la misma institución pregona —y que, si alguna vez llega a estarlo, no alcanzará a sus hijos—, organizarse su propia educación integral, bien sea recurriendo al lote (al *pack*) ofrecido por la enseñanza concertada, una jornada prolongada con actividades diversas, bien articulando su propio apaño (su *mix*) de enseñanza pública más actividades extraescolares privadas.

Educación e igualdad de oportunidades

Esta nueva realidad que llamamos *sociedad de la información* o *economía informacional* se caracteriza por el papel creciente, masivo y cada vez más crucial, de la información y la economía en el proceso productivo, en las relaciones económicas y en toda la estructura social vinculada a ellas. Las sucesivas revoluciones industriales que nos han ido introduciendo en lo que podemos llamar la sociedad industrial, corporativa e informacional han consistido, sucesivamente, en la explosión de la escala de los tres elementos que constituyen los recursos y los flujos de cualquier sistema: materia, energía e información; en el sistema económico, los medios de producción, la fuerza de trabajo y el conocimiento técnico. Si la Primera Revolución Industrial, en los siglos XVIII y XIX, multiplicó la escala de los medios de producción, sustituyendo las herramientas por la gran maquinaria, y la Segunda, en los albores del siglo XX, la de la organización del trabajo, introduciendo el taylorismo, el fordismo y la gran corporación, esta Tercera Revolución Industrial —o científico técnica, o tecnológica— está revolucionando los medios de creación, almacenamiento, transmisión y uso de la información y del conocimiento. Así como la Primera R.I. puso en primer plano la desigualdad en la propiedad —generando el poder de la burguesía—, la Segunda lo hizo con la autoridad —destacando el poder de los directivos— y la Tercera lo está haciendo con la cualificación —multiplicando el poder de las profesiones. En el extremo opuesto, cada una ha creado su propia masa de desheredados: los campesinos privados de la tierra, los proletarios sometidos a las rutinas del trabajo en cadena y, ahora, los trabajadores no cualificados o infracualificados.

La cualificación (el capital cultural) parece haber llegado tarde al festín del reparto de los recursos y las oportunidades, por cuanto en éste ya han intervenido hace tiempo la propiedad (el capital económico) y la autoridad (el capital social). Pero, precisamente por ello, se convierte en la esperanza de la mayoría. Porque la propiedad está fuertemente concentrada y la autoridad es altamente arbitraria, es decir, porque la mayoría de las familias

no pueden transmitir a sus descendientes propiedades relevantes, que no tienen, ni una posición de ventaja, que tal vez tampoco tienen y que, en todo caso, es difícilmente transmisible —aunque todos lo intentan, desde los políticos que nombran a sus delfines hasta los maestros que reclaman la gratuidad de la enseñanza superior para sus hijos—, la estrategia de la mayoría se cifra en asegurarles una educación adecuada, en cantidad y en calidad. Esto significa que las desigualdades en materia de educación se tornan más importantes. El alumno *fracasado* ya no es el hijo del tendero o el campesino que, no obstante, heredará la tienda o la pequeña parcela, ni el futuro ocupante de un empleo manual en el que, de todos modos, su educación no importaba mucho, sino que se ve convertido en un más que probable marginal, siempre por debajo de las exigencias de los empleos o de las características de sus otros competidores y condenado, por tanto, a deambular entre empleos precarios, periodos de desempleo y actividades de subsistencia.

Mientras que el saber en general gana relevancia, los saberes particulares —o, al menos, la mayoría de ellos— la pierden. El dominio de procedimientos y rutinas —*conocimiento operativo*— pierde importancia frente a la capacidad de distinguir entre ellos los aplicables a cada caso o problema —*conocimiento profesional*— y ambos frente a la creación de procedimientos y rutinas nuevos —*conocimiento científico*—. Este es el sentido de la tantas veces mentada consigna de *aprender a aprender*: el progresivo desplazamiento de las situaciones ciertas y previsibles (en las que se aplican los procedimientos y rutinas establecidos) por otras inciertas (en las que hay que elegirlos entre muchos potenciales) e imprevistas (en las que hay que crearlos *ex novo*), y, por tanto, del conocimiento pasivo por el activo y de ambos por el creativo. Pero, si bien es cierto que la información puede llegar indistintamente por muchas vías, y en particular por los medios de comunicación de masas, las redes telemáticas y los grupos informales, el conocimiento en sentido fuerte sólo puede ser el resultado de una empresa consciente, deliberada y sistemática, y eso sólo está al alcance de la escuela —y de una muy

reducida proporción de familias, pero, para la inmensa mayoría, sólo de la escuela—, si bien no parece de ninguna manera obvio que ésta se halle preparada para semejante tarea. Ya decía Machado, por boca de Juan de Mairena, que situarse *au dessus de la mêlée* es algo bastante fácil y carente de mérito, que lo difícil es estar *a la altura de las circunstancias*. En el rechazo algo luddista de la profesión docente hacia los nuevos recursos de la sociedad de la información, que se suele sublimar en el tópico fácil de la condena de la televisión, hay demasiado de lo primero y demasiado poco de lo segundo.

En estas condiciones, hay que preguntarse necesariamente si la concentración de las actividades discentes no podría castigar precisamente a los alumnos que ya tienen problemas para su realización pausada, y si la liberación de las tardes no representará para unos y para otros distintas mezclas de oportunidades y de riesgos. El tiempo escolar desempeña, como señala en acertada metáfora literaria informe norteamericano *Prisoners of Time*,⁵ un papel similar al del lecho del hospitalario Procasto, quien lo ofrecía a sus huéspedes pero cortando los pies a los demasiado altos y estirando cruelmente a los demasiado bajos, para que encajasen bien en él. El tiempo es un recurso, uno de los principales recursos de la escuela, y lo que es demasiado para unos puede ser demasiado poco para otros. Y no se trata sólo, claro está, de la cantidad neta de tiempo, sino también de su dosificación, como corresponde a cualquier esfuerzo, sea físico o mental. Es claro que el tiempo es sólo uno de los recursos, pero no por ello deja de serlo, y precisamente aquel recurso que sirve de soporte y actúa de límite para todos los demás; y la cuestión no es, como a veces se pretende, perderlo de vista en el *totum revolutum* de la omnipresente afirmación de la complejidad, sino determinar, permaneciendo el resto de cosas igual, cuál es su influencia específica y singularizable sobre los procesos y sobre el resultado final.

⁵ El informe puede encontrarse en <http://www.ed.gov/publications.html>.

Las transformaciones de la profesión docente

Carece de sentido intentar comprender la enseñanza y sus problemas sin tener en cuenta las peculiaridades de su principal y más influyente protagonista: la profesión docente. Una profesión en sentido estricto se distingue de cualquier otra ocupación por su preeminencia sobre su público. Así como en la esfera de la producción de bienes y servicios poco cualificados *el cliente siempre tiene la razón* y el productor está sometido a *la soberanía del consumidor*, en la de los servicios profesionales, por el contrario, se presume al profesional en posesión de unos conocimientos que el cliente necesita, aunque quizá ni siquiera lo sepa. Ahora bien, la preeminencia de las profesiones no se basa exclusivamente en este conocimiento, aunque ése sea el centro de su discurso, sino también en la imposición directa e indirecta de sus servicios y, por supuesto, en una posición de privilegio en el mercado y en las organizaciones. En el caso de la institución escolar, a la condición de público cautivo de los alumnos y sus familias —no pueden decidir prescindir de la escuela y difícilmente pueden elegir escuela, y menos cambiar su primera elección, dadas las diferencias de precio y lugar, las carencias de información y los costes de reemplazo, es decir, dado que cualquier alternativa es más costosa, que no saben si es mejor y que cambiar en sí es un problema—; a esta condición se suma la de constituir un público en gran medida indefenso, particularmente en la enseñanza primaria, debido a la minoría de edad y la inmadurez de los alumnos, la capacidad sancionadora de los profesores y la consiguiente deferencia de las familias. Las reiteradas quejas del profesorado sobre una situación que se diría exactamente contraria —indisciplina, falta de respeto, incapacidad sancionadora, etc.— no reflejan sino la sorpresa de quien gozaba de un dominio indiscutido y lo ve súbitamente cuestionado.

A esto se unen la condición funcional del profesorado de la enseñanza pública y semifuncional del de la enseñanza concertada, que descartan en todo o en parte los dispositivos disuasorios de que pueden servirse otras organizaciones, y el carácter plano y limitado de la carrera docente,

que priva a la administración y a las escuelas de mecanismos incentivadores. Por supuesto, el desempeño de una profesión no depende solamente de los controles e incentivos, sino también de su deontología, pero aquéllos se tornan más y más importantes a medida que la profesión se desvocaliza, es decir, que se convierte más y más en un mero medio de vida y deja de ser, al mismo tiempo, un fin, que es lo que sucede cuando los profesionales dejan de identificarse con su trabajo o empiezan a encontrar en él más motivos de frustración que de satisfacción.

Finalmente, dos factores más han contribuido a hacer de la jornada laboral y su distribución uno de los *mottos* casi obsesivos de los enseñantes. En primer lugar, el sentimiento autoalimentado de *incongruencia de status* y de ubicuo e inacabable *agravio comparativo*. El profesorado de todos los niveles siente que sus recompensas económicas y simbólicas no están a la altura de sus conocimientos, y especialmente que sus colegas de otras profesiones ganan más dinero, viven mejor, etc. El magisterio, además, se siente permanentemente agraviado frente al profesorado de enseñanza secundaria, por no hablar del de Universidad (éstos tienen sus propias manías, pero hoy no toca hablar de ellas), agravio que se manifestaría especialmente en la disposición del propio tiempo. A esto se acumula otro agravio en relación con la jornada de los funcionarios de las administraciones públicas —con la jornada, más concentrada, pero no con el calendario más largo, claro está: los agravios suelen basarse en comparaciones unilaterales, sesgadas e interesadas—. Recuérdese que, después de todo, los centros de secundaria han implantado en casi toda España —las excepciones son Cataluña y el País Vasco— una jornada continua draconiana para los estudiantes de Bachillerato y de Formación Profesional, opción que luego han extendido, sin encomendarse a Dios ni al Diablo, a los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria sin que nadie dijera *esta boca es mía*.

Por otra parte, la feminización de la docencia, que no es de hoy pero no ha dejado nunca de intensificarse, invierte la importancia relativa de las

prestaciones y las contrapartidas en la relación laboral del docente. Bajo la presión de tener que compartir el trabajo con las tareas familiares y domésticas que sus compañeros se resisten a compartir, las maestras pugnan colectivamente por lo que otras mujeres trabajadoras han de lograr individualmente: la reducción del tiempo de trabajo (algo que recientemente identificaba la flamante dirigente de la AFL-CIO, Amy Dean, como una reivindicación sindical aportada por las mujeres).⁶ Estos dos factores contribuyen a explicar la enorme importancia que ha adquirido la cuestión de la jornada para los docentes, sin parangón en ningún otro sector ocupacional —sobre la base, por supuesto, de que las contrapartidas salariales y otras mejoraron sustancialmente durante las décadas de los setenta y ochenta—.

El tiempo escolar en nuestro entorno

Se ha mareado tanto la perdiz de los datos sobre el calendario y el horario de nuestros países vecinos que produce verdadera pereza volver sobre ello, de manera que vamos a limitarnos a algunas consideraciones muy generales. Quienes deseen más detalles, pueden acudir a los minuciosos, aunque sólo limitadamente precisos, datos de la base Eurydice.⁷ Para evitar cualquier sospecha de parcialidad, nada mejor que reproducir el párrafo resumen dedicado a la jornada escolar por la propia organización:

“La jornada escolar varía enormemente de un Estado miembro a otro. Existen básicamente dos modelos diferentes, los cuales pueden encontrarse en un mismo país. Algunos países han elegido la escolarización a medio jornada, impartándose todas las clases en una mitad del día. Esto es típico de Alemania, Grecia, Austria y algunas zonas escolares de Italia. Aquí, las clases tienen lugar normalmente por la mañana. En algunas escuelas de Grecia y en las escuelas de Portugal y de Islandia en que hay falta de plazas se ha recurrido a escolarizar a distintos grupos de alumnos por la mañana y por la

⁶ Entrevista en *El País Semanal*, 14-5-2000.

⁷ En <http://www.eurydice.org/Eurydice/Files/Dossier.htm>, aunque no siempre funciona.

tarde, con un sistema de turnos. En los demás países, lo que se encuentra es la escolarización a tiempo completo con un descanso a mitad de la jornada.” Hasta aquí Eurydice. La otra diferencia relevante en relación con la jornada, que señala la propia organización europea en su sinopsis, está en los descansos del mediodía para el almuerzo, que pueden tener una duración muy variable: desde veinte o treinta minutos hasta las dos horas y media española.

Más importante, sin embargo, es por dónde van los cambios. Y, llegados aquí, lo cierto es que en ningún país de nuestro entorno existe un movimiento a favor de acortar la jornada pero sí, por el contrario, en algunos de ellos, a favor de alargarla. Concretamente en Italia, donde se barajan diversas fórmulas —*tempo pieno, tempo prolungato, doposcuola, scuola integrale*— para abrir las escuelas por la tarde,⁸ supeditado a que haya profesores adicionales. En *nuestro otro entorno* existe un movimiento más claro: Chile,⁹ Uruguay,¹⁰ Brasil¹¹ y, en mucho menor medida, Argentina, tratan de pasar de las escuelas matinales o de dos turnos (en el Brasil, incluso de más) a lo que generalmente se llama *escuela de jornada completa, o a tiempo completo*. Esta reforma es general, aunque se dirige especialmente a los sectores más desfavorecidos y, en algún caso (Chile), se puede eximir de ella a los centros que hayan mostrado un alto nivel de calidad académica. Aparte de sistemas escolares más o menos deficientes, lo que tienen en común estos países latinoamericanos es la situación muy precaria del profesorado, mal pagado, a menudo empleado en varios centros para completar un jornal y no siempre adecuadamente cualificado.

En estas circunstancias, el profesorado hace suya la reivindicación de ampliar la jornada escolar, que vincula a su propia estabilización. En Italia, por otra parte, la ampliación de la escuela a la tarde se ve limitada por la

⁸ Alfieri, 1990; Petracchi, 1985; Franchi, 1986 (EN PEREYRA)

⁹ Ministerio de Educación (Chile), 1999.

¹⁰ Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay), 1998.

¹¹ Fue el caso de los CEEPs promovidos por Darcy Ribeiro y Lionel Brizola y, ahora, un propósito político del gobierno.

disponibilidad de profesores excedentes.¹² Todo esto no puede dejar de recordar las antiguas *permanencias*, que eran voluntarias para los alumnos y financiadas por las familias, y la reivindicación, entonces apoyada masivamente por el magisterio, de su inclusión en el horario obligatorio, lo que significó su ampliación de derecho (no tanto de hecho, puesto que la asistencia era generalizada) para los alumnos. Y la moraleja es bien simple: el profesorado parece justificar y apoyar que se amplíe la duración y extensión de la jornada mientras considera que ello mejorará su situación profesional y deja de hacerlo cuando ésta ya no parece depender directa, sino inversamente, de aquéllas.

Otros debates versan sobre la reducción de los tiempos de descanso al mediodía (por ejemplo, en Inglaterra); sobre las pausas de media semana o el uso de los sábados por la mañana (por ejemplo, en Francia); sobre comenzar la mañana más tarde para evitar una primera hora de bajo rendimiento (por ejemplo en Colorado y Minesotta, Estados Unidos), o sobre tener más días de clase pero más largos. De otra naturaleza, en fin, son los que giran en torno a la organización interna del horario, en concreto sobre cómo encajar materias, módulos, una programación flexible, etc., etc., pero ésa es otra historia.¹³

Lo que sí está provocando amplios debates en distintos países es el calendario escolar. No es éste el objeto de nuestro trabajo (aunque esté relacionado con él) y requeriría mucho espacio dar cuenta de esta discusión con detalle, pero puede resumirse en dos grandes temas. Por un lado, hay numerosas propuestas de ampliar el calendario, en la idea de que, partiendo de la situación actual, más horas de escuela pueden mejorar los resultados. Esta fue la propuesta, por ejemplo, del informe *A nation at risk*,¹⁴ que en su momento produjo un gran debate en los Estados Unidos. El informe proponía aumentar el calendario a 200 o 220 días anuales (y la jornada ~~hasta siete horas~~). Por otro, se sugieren diversas fórmulas para evitar el

¹² Catabrini, 1997.

¹³ Knight, 1989.

¹⁴ The National Commission on Excellence on Education, 1983.

horas). Por otro, se sugieren diversas fórmulas para evitar el largo descanso del verano, en general consistentes en sustituir las largas vacaciones estivales por más periodos vacacionales y más cortos, más homogéneamente distribuidos a lo largo del año. Ambas propuestas coinciden fácilmente.

Quizá el más importante de estos movimientos sea el surgido en los Estados Unidos con el lema *Year Round Education* (o *Y.R. Schooling*), "educación durante todo el año", que se propone implantar un año de cuatro trimestres académicos. Los argumentos principales son que se produce una fuerte caída del nivel de los alumnos en el largo descanso veraniego, lo cual obliga además a una posterior recuperación, y que el calendario escolar procede de una sociedad agraria tradicional y no encaja en los usos de la moderna sociedad industrial.¹⁵ En particular, se aprovecha la singular experiencia nacional de las *summer schools* (escuelas de verano), ampliamente utilizada para alumnos tanto aventajados como en desventaja, en el primer caso para impulsar más allá su aprendizaje y en el segundo como mecanismo compensatorio. Este movimiento se está extendiendo actualmente a Inglaterra¹⁶ y tiene su correspondiente, aunque autónomo, en la propuesta de vacaciones más cortas y espaciadas en Francia.

LOS ELEMENTOS COMUNES DEL PROCESO

En esta segunda sección analizaremos una serie de elementos comunes o comparables de los procesos que, en diversos lugares del territorio español, han llevado a la implantación o, al menos, la reivindicación generalizada de la jornada continua. Dejamos para la tercera parte la especificidad de cada uno de estos procesos regionales o locales.

Haciendo abstracción de las especificidades, pueden destacarse varias regularidades comunes y variantes básicas. En todos los casos hubo algún precedente espurio de paso a la jornada continua, por motivos ajenos a cua-

¹⁵ Glines, 1995.

¹⁶ Kerry y Davis, 1998; Kerry, 1999.

lesquiera consideraciones propiamente educativas, bien fuera para numerosos centros con carácter provisional o para unos pocos con carácter excepcional. Después, por lo general, llega algún detonante tal como un grupo de centros que se lanza por su cuenta al cambio de horario, una administración territorial que trata de revertir una situación de hecho o abre por su cuenta la espita... A partir de ese momento, todo depende de que las autoridades lo pongan fácil o difícil y de que los padres se posicionen a favor o en contra. Si las primeras lo pone fácil y los segundos apoyan, todo discurre por un camino de rosas. Si las autoridades se oponen, entonces vienen la campaña de los profesores ante los padres, primero, y, si éstos se suman, la movilización, después. Si las autoridades arbitran un procedimiento y los padres se oponen, lo que se produce es un fuerte enfrentamiento y una fractura de la comunidad escolar —y, tal vez, de cada una de sus partes—. Si las autoridades no se oponen frontalmente pero regulan el proceso de forma más o menos estricta, se produce un cúmulo de irregularidades. Por último, una vez conseguida la nueva jornada, se restablece la paz y todo va estupendamente en el mejor de los mundos posibles... al menos según las memorias de los centros.

Precedentes espurios

Aunque en el proceso de propagación de la reivindicación y de presentación ante la opinión pública la propuesta de establecimiento de la jornada continua se ve siempre arropada por un cúmulo de argumentos sedicentemente pedagógicos, psicológicos, médicos, sociológicos, etc., y, en las versiones de lujo, por consideraciones sobre el lugar del tiempo en la escuela, en la sociedad y hasta en el cosmos, lo cierto es que el asunto casi siempre ha comenzado *por circunstancias anómalas* o, lo que es peor, *de tapadillo*.

Antes de cada movilización generalizada ha habido en todos los casos un pequeño grupo de colegios que, por un motivo u otro, han sido autorizados a implantar la jornada continua. El ejemplo más típico y, probablemente,

el más razonable, han sido los centros rurales sin comedor, en los que sería obligado para los alumnos realizar cuatro largos desplazamientos, con consecuencias que van desde la simple pérdida de tiempo, pasando por la comida apresurada, hasta el aumento del riesgo de accidentes en carreteras que no siempre reúnen las condiciones deseables, sobre todo en horas de poca luz y en épocas de mal tiempo (no hay que añadir que, en numerosos casos, otra solución habría sido poner comedores). De hecho, las normas típicas sobre excepciones a la jornada partida antes del estallido de la reivindicación estaban pensadas principalmente para estos casos y se aplicaban normalmente a ellos.

Una circunstancia similar era la de centros con un número importante de alumnos con necesidades especiales, particularmente motóricos, donde los cuatro transportes diarios de los mismos, residentes en lugares más o menos alejados del centro y dispersos, planteaba el mismo tipo de problema. Además, con la política de integración se incorporaron a los centros con financiación pública, particularmente a los de titularidad estatal, alumnos que, no obstante, precisaban, en paralelo, una atención especializada en centros especializados, lo cual requeriría disponer de las tardes. Aquí, sin embargo, la situación especial de un grupo de alumnos era utilizada para justificar una modificación que afectaría a otros muchos en condiciones bien distintas.

Otro origen frecuente, aunque menos homologable, está en los dobles turnos o desdoblamientos. En lugares donde la dotación de centros era insuficiente, por lo general debido a una mezcla de explosión demográfica, falta de inversiones públicas y escolarización real donde antes había sido meramente nominal, se recurrió a utilizar los centros en dos turnos, uno de mañana y otro de tarde. Este fue el caso, sobre todo, en Canarias y en Ceuta y Melilla (que, administrativamente, eran parte de Andalucía) y, efímeramente, en Alcalá de Henares. Una vez hecha la experiencia, los profesores y, en algunos casos, los padres, le cogieron el gusto... al turno matinal (nunca al ves-

pertino). De hecho, éste y no otro es el único motivo de la existencia de la jornada continua en países europeos como Portugal y Grecia y, hasta no hace mucho, Italia.

En Andalucía, particularmente, una causa importante fue la sequía, sobre todo en Sevilla y Cádiz, donde la carencia general de agua y los cortes horarios en el suministro planteaban a numerosos colegios una difícil situación a la que direcciones de centro y direcciones provinciales dieron como respuesta la jornada matinal.

Por último, las obras realizadas en las instalaciones de los centros han sido una causa o excusa ubicua, bien porque obligaban a cerrar los comedores, bien simplemente porque el ruido, el polvo, el riesgo de accidentes u otras molestias exigían dividir el día útil entre las funciones normales del centro y los trabajos realizados en el mismo.

Huelga decir que estos orígenes espurios no son, en sí mismos, ningún argumento contra la jornada continua. Bien podría ser que *hubiera sonado la flauta por casualidad*, es decir, que, habiéndose implantado la jornada continua, como *un mal menor*, por cualquier motivo, la experiencia de la misma se hubiese revelado positiva para profesores y/o padres y/o alumnos, con lo cual estaríamos ante *un descubrimiento fortuito*, ante el cual sólo cabría gritar: ¡*Eureka!* Sin embargo, sigue siendo destacable el hecho de que, en general, no llegó de la mano de la innovación pedagógica o la búsqueda de la calidad en la educación, sino por constricciones o problemas ajenos a la educación misma.

El catalizador del cambio

Esas situaciones podrían haber arrastrado durante años su excepcionalidad, pero no lo han hecho. En un momento u otro, ha tenido que surgir un catalizador que acelerara súbitamente el proceso. En algunos casos fue una avanzadilla de profesores, previamente animados o pronto arropados por algún sindicato; en otros, la imprudencia o la connivencia de la propia

Administración. En todos ellos, el intento las autoridades de volver atrás a desde una situación que ya se les había ido de las manos actuó como detonante para el estallido del movimiento.

Lo primero tuvo lugar en Canarias y, posteriormente, en Andalucía. En las Islas, concretamente en Gran Canaria, un grupo de directores, arropado por sus claustros, logró que los Consejos escolares —donde el profesorado tiene en todo caso mayoría, pero, en general, con el apoyo de los representantes de los padres— aprobasen el cambio de jornada y lo llevó a la práctica sin esperar la autorización administrativa. Sancionados por la Consejería, pronto consiguieron el apoyo de sectores crecientes del profesorado y de los sindicatos, si bien cada uno de éstos aportó su propia teoría al respecto. A partir de aquí, lo que luego terminaría en la generalización *urbi et orbe* de la jornada continua pudo verse y presentarse como una desinteresada y altruísta lucha contra las sanciones, por la autonomía de los centros, por el derecho de los pobres a tener actividades extraescolares como los ricos y así sucesivamente.

En Andalucía, la vía fue un llamamiento sindical a mantener la jornada continua al término de su vigencia en el periodo habitual de noviembre, lo que representa otra forma de decisión por los propios centros. La diferencia estuvo en que la Consejería, quizá por haber aprendido en espalda ajena, no emprendió la vía represiva sino que inició una negociación con los sindicatos tratando de establecer un proceso de decisión, unos límites a la extensión de la nueva jornada y diversas fórmulas intermedias, así como de mantener el principio de autoridad.

La misma fórmula de recurrir a los consejos escolares se utilizó en otro lugar, en Cataluña, cuando una norma algo confusa abrió la puerta a reducir drásticamente el intervalo del mediodía, pero las autoridades deshicieron pronto el equívoco. Cabría celebrar esta súbita conversión del profesorado a la soberanía de los consejos si no hubiese sido tan efímera, y así

lo entendió la Federación de APAs, que protestó enérgicamente ante la Generalidad obteniendo una aclaración-rectificación de la norma.

En Toledo y en Alcalá de Henares, por el contrario, el detonante fueron las actuaciones de la Administración. En Toledo fue la implantación de la jornada continua en numerosos centros como forma barata de dar respuesta a la incapacidad de satisfacer la demanda de comedores (en unos centros no existían y, en otros, llegaron a funcionar a tres turnos). En Alcalá de Henares, una información precipitada sobre el procedimiento para solicitar el cambio de jornada a raíz de unas imprudentes declaraciones de la ministra Aguirre y el subsecretario Nasarre en una mesa de negociación con los sindicatos.

Hay que hacer notar que, tanto en Canarias como en Andalucía, la vía de hecho fue utilizada por el sector más corporativo del profesorado y por algún que otro sindicato para colocar a las autoridades entre la espada y la pared, concretamente en la disyuntiva de aceptar los hechos consumados, aun con ciertas condiciones, u optar por una respuesta enérgica llamada a agudizar el conflicto y a suscitar la solidaridad de los todavía no implicados en él.

¿Cómo no se nos había ocurrido antes?

Una vez agotadas tanto la vía de las contingencias (obras, comedores, sequías, desdoblamientos...) como la de la autonomía del centro (decisión por el consejo escolar), llega el momento de recabar el apoyo de los padres. La respuesta de la Administración a las solicitudes de los equipos directivos, claustros y consejos ha sido, normalmente, exigir una el acuerdo masivo de los padres, normalmente a través de referendos con un elevado *quórum* y mayorías cualificadas.

El profesorado se las ha apañado siempre para persuadir a los padres de las excelencias de la reforma propuesta. Primero, recurriendo a la evidencia inmediata: ¿qué adulto no tiene sueño después de comer? Si algún padre,

tal vez por la experiencia de los fines de semana y las vacaciones, albergaba dudas sobre la disposición de sus vástagos a dormir la siesta, el maestro le hacía saber enseguida que los niños están ora dormidos ora inquietos, ora aletargados ora insoportables, con lo cual las posibilidades de error son casi nulas: si no es una cosa, será la otra. Por si esto fuera poco, el profesional abruma al lego con la afirmación de que existe una inagotable literatura científica: pedagógica, médica, psicológica, sociológica... que abunda toda en el mismo sentido. El mejor ejemplo de esto, que no tiene desperdicio, es el proyecto-modelo (personalizable, por supuesto) de propuesta de la jornada continua difundido por la organización madrileña de un sindicato con gran solera en el magisterio, en el que desfilan como evidencia las pretendidas conclusiones inequívocas de todas las especialidades científicas —sin un solo nombre, ni título, ni fecha, ni referencia precisa, pues hablar es gratis— para confluir en una conclusión a medida: “Eminentes psicólogos, sociólogos y sobre todo los estudiosos de las ciencias de la Educación, tras profundos estudios e investigaciones que los profesionales de la educación constatamos a diario, han llegado a la conclusión de que los biorritmos actúan en proporción geométrica creciente de 9 a 14 horas, alcanzando el punto más [alto] entre las 9 [y] las 13 horas.” Eminencias anónimas (en realidad inexistentes), conclusiones sin resquicio de duda (lo mismo), el horario deseado (cómo no), una mejora ¡ ¡ geométrica!! y un punto álgido ¡ ¡ de cuatro horas!!, y hasta un misterio añadido: ¿cómo se puede seguir creciendo hasta las 14 horas si se ha alcanzado el punto más alto entre las 9 y las 13?, ¿hacia abajo? ¿Se puede acaso pedir más? Es decir: ¿se puede leer algo más insensato e irresponsable?

Sin llegar por lo común a extremos tan pintorescos, la mayoría de profesorado ha terminado por pensar de la jornada lo que quería pensar. Se trata de un peculiar círculo vicioso en el que todo el mundo alude a estudios que no ha leído, experimentos que no han tenido lugar, experiencias que no han sido evaluadas, etcétera, pero, como se les atribuyen conclusiones ima-

ginarias que apuntan siempre en la misma dirección, se refuerzan mutuamente y terminan por pasar a formar parte de lo que se da por sentado sin mayor examen. Ni que decirse tiene que, para los padres, la unanimidad —o casi— del profesorado resulta abrumadora y, en si misma, un poderoso argumento.

La segunda parte es la presunta evaluación de las experiencias anteriores. Aunque, como veremos más adelante, en ningún caso ha habido una evaluación siquiera mínimamente seria de la puesta en práctica de la nueva jornada—sólo una, la de la experiencia gallega, básicamente negativa y por ello mismo ninguneada: volveremos sobre esto—, en todo momento se da por supuesto que, puesto que en ningún caso ha tenido lugar una marcha atrás, eso quiere decir que ha habido una evaluación positiva. El ya mencionado gran proyecto de proyectos afirma sin ambages: “La propuesta de Jornada Continuada o Jornada Única está avalada por la positiva experiencia de muchos países de nuestro entorno europeo y fuera del mismo. [...] En España, la Jornada Continuada se ha implantado en muchas provincias y la experiencia en todos los casos es positiva.”

Esta evaluación *a priori* se combina con la garantía, por lo general, de que en los centros se mantendrá en todo caso abierto el comedor y florecerán las actividades extraescolares, aunque voluntarias. La propuesta, pues, es irresistible: las actividades escolares se realizarán por la mañana en mejores condiciones, el comedor seguirá desempeñando sus funciones, sumando así el mismo horario total de custodia, y las actividades extraescolares estarán a disposición de todos, incluso en mayor cantidad y con mejor calidad que antes, pero es decisión de cada uno aprovecharlas o no. El problema es que ni la mejora ni siquiera el no empeoramiento de las actividades escolares están garantizados; los comedores, cuando menos, peligran, y las actividades extraescolares, como veremos, encuentran serias dificultades y suelen entrar en decadencia. Pero todo esto sólo se comprueba después, cuando ya no hay marcha atrás que valga.

El machaqueo por parte del profesorado puede llegar a no dejar resquicio alguno. Según nuestro proyecto favorito, se debe empezar por repartir una circular a los padres explicando las ventajas de la propuesta. "Hecho este trámite, la comunidad está preparada para recibir información oral. Los argumentos se los hemos enviado por escrito a todos, y, como consecuencia, resulta fácil y cómoda una reunión general de padres. Esta reunión se complementa con reuniones por tutorías que disipan dudas más concretas y finalmente la atención individual disipará las dudas más finas. [...] El proyecto e inquietud por la JORNADA CONTINUADA ya está en el Centro." Obsérvese que en todo caso se piensa en reuniones de padres promovidas y dirigidas por los profesores. De nuevo hay que decir que no debe identificarse a todo el profesorado con esta burda campaña de adoctrinamiento, pero el sólo hecho de que haya podido ser lanzada a los cuatro vientos por un sindicato que representa a una parte no desdeñable del magisterio indica hasta qué punto existe el riesgo de perder los papeles en este asunto.

Todos a una, como en Fuenteovejuna

Como tantas otras veces, los padres han hecho de carne de cañón en la lucha por una reivindicación en la que los primeros interesados son los profesores. La relación de los padres con los profesores guarda siempre cierta semejanza con el *síndrome de Estocolmo*. Por un lado, han puesto a sus hijos en sus manos y *quieren pensar* que no pueden hacer por ellos sino lo mejor de lo mejor. Por otro, no logran evitar la preocupación por la suerte de sus hijos y quisieran poder conocer y controlar en mayor medida lo que sucede en el centro. Sin embargo, el profesorado se ocupa de mantenerlos a raya sin hacer la más mínima concesión, celoso de sus competencias hasta el punto de intentar aguar, en lo posible, las que la ley otorga a los padres y a los órganos colegiados mixtos en que éstos participan. En consecuencia, cada vez que los profesores reclaman el apoyo de los padres para algo éstos ven en ello una oportunidad de *hacer méritos*, por decirlo de algún modo, con la

esperanza de que, a partir de ahí, serán mejor recibidos. Y se requiere su apoyo, por ejemplo para reclamar más plazas escolares, más unidades concertadas, una mejora del equipamiento, otro reparto de los alumnos de integración, etc. Es una división del trabajo harto tradicional: los profesionales dicen lo que se necesita y la clientela se encarga de conseguirlo, si puede.

Allá donde los padres se han mostrado desde una hora temprana del lado de la reivindicación de la jornada continua por los profesores, el resultado ha sido una fuerte movilización para vencer las resistencias de la Administración. Una vez que los padres entran en el fragor de la batalla, por cierto, los profesores ya pueden retirarse de la primera línea de fuego. Ellos, simplemente, responden cuando les preguntan —enumerando las múltiples ventajas de la jornada y su falta de inconvenientes, ya que así quieren creerlo y así lo creen—, pero se mantienen en un discreto segundo plano y hasta pueden llegar a sentirse violentados por las manifestaciones más radicales de la movilización de los padres. Este ha sido el caso tanto en Toledo como en Alcalá de Henares, donde la jornada continua pasó a convertirse pronto en una reivindicación de los padres —y, sobre todo, de las madres—, liberando al profesorado del pesado fardo.

Estas movilizaciones han bordeado a menudo los límites de la conducta civilizada, pero, sobre todo, han sido una dudosa experiencia educativa para los niños. Parece haberse extendido entre padres y profesores la convicción de que las manifestaciones con niños son más eficaces o, simplemente, más divertidas. En Toledo, los padres de numerosos centros dejaron, durante un tiempo, de recoger a sus hijos al término de la mañana de jornada partida al tiempo que se los llevaban por la tarde, mientras que los profesores alegaban que no podían dejar abandonados a los niños. En Alcalá de Henares, los padres dejaron de llevar a sus hijos por las tardes. Este recurso a la desobediencia civil, aparte de cualquier otra consideración —toda movilización contra la autoridad se sitúa en un difícil equilibrio entre lo que se cree justo pero ilegal y lo que es legal pero se cree injusto, tratando de ocu-

par o de crear el espacio de lo legítimo—, tiene el problema de su mensaje implícito: la utilización de la educación misma como moneda de cambio (si no nos dan lo que pedimos, será peor, los niños saldrán más perjudicados). Ni que decirse tiene, no importa lo que puedan afirmar unos u otros sobre pérdidas no habidas o recuperaciones prometidas, que el aprendizaje de los niños no puede dejar de resentirse.

No hay que despreciar, en fin, la dimensión expresiva que han tenido estas movilizaciones para los padres y, más aún, las madres de los alumnos. Lo mismo podría decirse del profesorado, pero éste está más acostumbrado a actuar colectivamente y a la experiencia de que *sólo la lucha paga*. Los miembros de las asociaciones y representantes de los padres de Toledo y, sobre todo, de Alcalá de Henares coinciden en señalar cómo en el proceso de movilización fueron tomando conciencia de su fuerza, de la posibilidad de actuar juntos y arrancar concesiones a la Administración, sin dejar nunca de mostrar una satisfacción intrínseca por el sentimiento de comunidad alcanzado donde antes se veían sólo como individuos dispersos y aislados. En sí mismas, las asociaciones de padres han conocido en estos casos un crecimiento notable, y las reuniones han estado concurridas como nunca.

El que no está conmigo, está contra mí

Pero no todo ha sido Fuenteovejuna. En la mayoría de los casos —y, desde luego, en los de más alcance—, la propuesta del profesorado se ha encontrado con la desconfianza, la resistencia o la oposición abierta de los padres, y entonces se ha empleado a fondo toda la artillería contra los disconformes. Esta es la historia de Andalucía y Canarias, donde las Asociaciones de Padres de Alumnos, y en especial las Federaciones, fueron sometidas al fuego graneado del profesorado y sus sindicatos. En Canarias, las federaciones se convirtieron en el enemigo a batir, en todo caso cuando se opusieron a la jornada e incluso cuando, en una maniobra de retirada, decidieron limitar sus exigencias al procedimiento de toma de decisiones. En Andalucía, donde

la resistencia de los padres fue menos, de todas maneras se trató de romper el frente que oponían y, finalmente, se consiguió.

Las metáforas militares no son gratuitas. "Había que dividir y romper la postura cerrada de las APAs institucionalizadas, y la ruptura empezó por trabajarse a las APAs de la Costa del Sol [...]", escribió como balance el dirigente de un sindicato andaluz. "Es que, claro, te conviertes en enemigo público simplemente si eres presidente de una APA y opinas que la jornada continua es mala, o si dices que hay que debatirlo. Es absurdo", declaraba la presidente de una federación canaria. El enfrentamiento fue más visible con las federaciones, encabezadas por dirigentes con más experiencia que sus bases y llenos de desconfianza hacia la propuesta de reforma de la jornada. Pero resultó mucho más grave y mucho más dañino en los centros, donde numerosas juntas directivas se vieron acorraladas por el profesorado, desbordadas por sus asociados y, a medio y largo plazo, desbancadas por grupos más proclives al cambio de jornada y más próximos a las direcciones de los centros. En general, cuanto más se resistieron las APAs más se quebraron las relaciones, hasta el punto de llevarlas, en muchos casos, a renunciar a la manifestación y defensa de sus planteamientos con tal de volver a la tranquilidad.

La paradoja de todo esto reside en que, al intentar establecer procedimientos basados en el *quórum* y la mayoría cualificada, la Administración, en vez de forzar un debate más amplio y más profundo y de dificultar el cambio de jornada lo que consiguió, básicamente, fue quebrar la convivencia y crispar las relaciones. Cuanto más alto se fijaba el listón de la participación electoral y de la mayoría cualificada, y cuanto más cerca estaban los partidarios de la jornada continua de alcanzarlo, más dura se volvía la pugna por los pocos votos llamados a marcar la diferencia y más enconado se tornaba el enfrentamiento entre los dos bandos. Hubo centros, por supuesto, donde las cosas se hicieron con guante blanco, pero no fueron muchos.

No se piense, en fin, que la tensión se dio tan sólo entre padres y profesores, pues se extendió al interior de ambos grupos. Entre los padres, más claramente, cuando directores y profesores no lograban el apoyo de los dirigentes de las asociaciones o los representantes en los consejos pero sí el de la mayoría de los padres o, simplemente, el de sectores significativos aunque minoritarios. En general, abundaron las revueltas de los afiliados contra las APAs y, en los sitios donde las APAs apoyaron desde primera hora la nueva jornada, tuvo lugar la revuelta de éstas contra las federaciones. Entre profesores, con una mayor identidad de intereses y una más fuerte necesidad de no quebrar las relaciones —en un ambiente, como el de la escuela, que puede llegar a ser claustrofóbico para ellos— también aparecieron tensiones menores, no obstante: en algunos sitios entre la mayoría del profesorado, partidario de la nueva jornada, y sus tímidos opositores; en otros, entre los dispuestos a utilizar todas las medidas de presión y los más respetuosos de la ley o más amigos del sosiego; en otros más, por último, entre claustros impacientes y direcciones más atentas al procedimiento.

La impaciencia del profesorado llevó en muchos sitios a la violación más o menos flagrante de los procedimientos establecidos para la toma de decisiones y de las normas más elementales de la democracia. En Canarias, la Consejería, cogida entre las protestas de los padres y la actuación expeditiva del profesorado, fue desarrollando la normativa procesal hasta el punto en que los centros llegaron a tener que acompañar las solicitudes con ¡veintiocho documentos! certificando la correcta realización de distintos trámites, desde la apertura del proceso hasta su resolución. La normativa llegó a especificar cosas tan aparentemente incuestionables como que los padres podrían realizar asambleas sin la presencia de los directores, que el proceso decisorio no podría repetirse en un mismo curso o que las actividades extraescolares alegadas por el centro deberían tener lugar a en el mismo o a una distancia practicable. En varios centros de Alcalá de Henares, no obstante contar con el apoyo visible de los padres, siguiendo las indicaciones del inefable

proyecto-patrón se realizaron votaciones en las que éstos tenían que firmar la papeleta con su voto, que los alumnos les llevaban y luego traían en mano para entregárselas a los tutores. Ni siquiera el PRI ha tenido que ser objeto de tantos controles, ni a régimen totalitario alguno se le ocurriría la peregrina idea de hacer rubricar el voto.

Es difícil imaginar un proceso más dañino para la escuela y para las relaciones entre los sectores implicados en su funcionamiento. Donde las autoridades educativas se han resistido a las pretensiones del profesorado o de los padres alineados con él, el funcionamiento de las escuelas se ha visto afectado por movilizaciones interminables y, a menudo, irresponsables. Donde han sido los padres quienes se han opuesto a las pretensiones del profesorado, la convivencia en el seno de la comunidad escolar se ha visto sometida a fuertes tensiones, cuando no ha estallado simplemente por los aires, y sólo ha podido restablecerse la tranquilidad —y no del todo— cuando, finalmente, han cedido y han pasado resignadamente por el aro. Como ya hemos apuntado, cuanto más se ha querido aquilatar el proceso mayor ha sido el coste para la eufemísticamente denominada comunidad educativa.

Un mundo feliz, o así es si así os parece

Los proyectos que arropaban las propuestas de jornada continua prometían, la mayor parte de las veces, toda clase de mejoras en todos los terrenos. Los alumnos se fatigarían menos y rendirían más; dispondrían de una amplia gama de extraescolares dentro y fuera del recinto escolar y, por ello mismo, apreciarían más la escuela como un lugar no sólo de trabajo y custodia, sino de libertad y desarrollo personal; verían más tiempo a sus familias y convivirían y se comunicarían más y mejor con sus padres. Las familias se beneficiarían también de esa nueva convivencia si estaban en condiciones de hacerlo y se librarían de dos viajes a la escuela, si bien podrían mantener a sus hijos en ella si así lo necesitaran por razón de sus condiciones laborales. Los profesores, por su parte, podrían aprovechar mejor las

tardes para preparar las clases en su casa o acudir a diversas actividades de perfeccionamiento, se coordinarían entre sí con mayor facilidad y eficacia, verían mejorar su calidad de vida y su satisfacción en el trabajo —con los consiguientes efectos benéficos sobre éste— y hasta, en algunos centros, se harían cargo directa o indirectamente de algunas actividades extraescolares o de su supervisión general. Otras cosas permanecerían simplemente igual de bien que hasta la fecha: comedores, tutorías, en el peor de los casos el rendimiento, etc.

El mejor ejemplo de esta defensa incondicional puede encontrarse, de nuevo, en el nunca lo bastante bien ponderado proyecto-tipo. Después de presentar la lista completa de las ventajas, sin ninguna desventaja o riesgo que las ensombrezca, se resume la disyuntiva en un cuadro, reproducido a continuación, que se repetía en no pocos proyectos de la Zona Este de Madrid. El cuadro presenta de modo formalmente inobjetable la reordenación del bloque formado por las clases, el recreo y el comedor, pero, emulando las cartas a los reyes magos, atribuye a la jornada continua dos novedades inesperadas: por un lado, dos horas de “servicio de guardería” de 7:00 a 9:00 (es de suponer que corresponden al programa “Los primeros del *cole*”, lo cual las hace efectivamente posibles, pero lo cierto es que este servicio es por entero independiente del tipo de jornada, por lo que resulta arbitrario asociarlo a sólo uno de ellos, y que se debería aclarar que no es gratuito sino bastante oneroso (aunque con justificación); por otra parte, las actividades extraescolares (aquí mal llamadas “complementarias”) de la tarde pasan, como por encanto, de una hora y media a tres, sin referencia alguna a quién se responsabiliza de ellas ni a cómo se financian (puestos a detallar, se podría haber aclarado que, en la jornada partida, cabe también organizar actividades extraescolares en el tiempo del mediodía).

JORNADA ACTUAL (Partida)	JORNADA PROPUESTA (Continuada)
9:00 a 12:30 - Clases incluido recreo	7:00 a 9:00 - Servicio de guardería
12:30 a 15:00 - Comedor	9:00 a 14:00 - Clases incluido recreo
15:00 a 16:30 - Clases	14:00 a 16:00 - Comedor
16:30 a 18:30 - Activ. Complementarias (voluntarias)	16:00 a 19:00 Activ. Complementarias (voluntarias)
El Centro permanece abierto 9:30 horas	El Centro permanece abierto 12 horas.

La mayoría de los proyectos individuales de los centros no han llegado a tanto, basándose en el mejor de los casos en consideraciones más o menos autónomas —aunque siempre girando en torno a los mismos tópicos— o mitigando, por lo general, los elementos más celtibéricos de este proyecto-tipo y otros que han circulado de centro en centro. Frente a esta defensa incondicional y avasalladora de la medida, existe también otra no menos incondicional pero que podríamos considerar *de baja intensidad*. Es la que hacen hoy los STEs (pero sólo hoy, pues no hace mucho, en Canarias, donde fueron una fuerza decisiva, la presentaban como un gran logro para los alumnos y la llave de reformas de mayor alcance), por ejemplo el STEM, que consiste en una especie de óptimo paretiano que reza más o menos así: todos los estudios realizados indican que el cambio de jornada tiene efectos neutros, ambiguos o irrelevantes para los alumnos; por otra parte, sin embargo, no cabe duda de que beneficiará profesional y personalmente a los profesores. Por tanto, si para mí es mejor y para ti no es peor, ¿con qué derecho, o con qué motivo, vas a oponerte?

Los balances de los centros se componen potencialmente de dos partes: el diagnóstico de la situación por los profesionales, es decir, por el profesorado, y, en su caso, el sondeo de la opinión de los diversos sectores afectados, que incluye de nuevo a los profesores pero, ahora, junto a padres y alumnos. La primera parte del balance, si lleva a cabo, es siempre positiva,

como no podía ser menos. Primero, porque las memorias de los centros son y han sido siempre rituales de autoafirmación en noventa y nueve de cada cien casos: los objetivos se han cubierto, todo ha discurrido según lo previsto y no ha habido problemas dignos de mención, si bien hacen falta muchos más recursos y es probable que la Administración haya hecho algo mal. Segundo, porque los centros no cuentan —ni, por lo general, quieren— con los instrumentos necesarios para hacer una evaluación digna de ese nombre, y la “experiencia profesional” en la que tanto confían no puede dar mucho de sí en ese aspecto, porque es justo lo contrario de una experiencia científica objetiva, controlada y contrastable; de hecho, el simple entusiasmo producido por la innovación podría, en el mejor de los casos, tener más efecto que la innovación misma. Y, tercero, es más que probable que esa percepción de la experiencia resulte impregnada de *wishful thinking*, tanto más después de un prolongado periodo de campaña en su favor.

La segunda parte potencial de esos balances es el registro de la opinión de los afectados. Algunos centros, en diversas regiones y momentos del proceso, han administrado encuestas de opinión de diversa calidad a los padres, alumnos y profesores. En general, donde quiera que se había implantado la jornada continua la opinión de los tres sectores era mayoritaria o muy mayoritariamente favorable, e incluso había mejorado respecto de la situación previa a la implantación. Poner en duda el acierto de estas opiniones generalizadas puede parecer una presunción imperdonable por parte de cualquiera, o un vicio sociológico, pero es precisamente el núcleo de la necesidad de las ciencias sociales: las cosas no son siempre lo que parecen —en realidad, casi nunca lo son. Un ejemplo permanente de esto es el funcionamiento de la economía, donde las expectativas y las expectativas sobre las expectativas pasan a formar parte de la realidad y la transforman con independencia del acierto de inicial de su contenido. Es el viejo *dictum* de Thomas: “Cuanto la gente define una situación como cierta, ésta termina siéndolo en sus consecuencias.” En el terreno más restringido de las innovaciones

organizativas, es lo que se conoce como *efecto Hawthorne*: el mero hecho de ser objeto de atención y sujeto de cambio mejora el bienestar y el desempeño de los involucrados.

En realidad, todas las evaluaciones externas que se han hecho de la implantación de la jornada, menos una, se han centrado en registrar y computar *las opiniones* de los implicados sobre sus efectos, sin estudiar nunca los efectos mismos. En ese sentido, sus resultados, con independencia de que respondan o no a la realidad de fondo, son puramente tautológicos. Por otra parte, no responden fielmente a la realidad: en el mejor de los casos porque alteran la realidad cuantitativa de los fenómenos, como por ejemplo cuando los profesores perciben entre los padres más entusiasmo por la jornada continua del que verdaderamente tiene estos según sus propias manifestaciones autónomas; en el peor, porque la invierten cualitativamente, como cuando creen ver disminuir la fatiga donde aumenta o crecer el rendimiento donde decrece.

CUATRO PROCESOS PECULIARES

Tiene cierto interés detenerse de manera específica en cada una de las experiencias de conflicto en torno a la generalización de la jornada única, pues en algunos aspectos han sido netamente distintas. Mientras que en Canarias y Andalucía se jugó la cuestión a escala regional, en toda la comunidad autónoma (aunque con dinámicas y efectos desiguales entre las islas o las provincias), en Toledo y Alcalá de Henares ha tenido lugar en zonas importantes pero aisladas de su contexto, que ha tomado otros caminos o ha seguido otros ritmos. Mientras que en Canarias y Andalucía fue una demanda protagonizada claramente por el profesorado, y encabezado por los sindicatos, aun cuando a partir de cierto momento obtuvieran el respaldo de sectores de padres, en Toledo y Alcalá los protagonistas visibles han sido siempre los padres, aunque en todo momento hayan contado con el apoyo firme e incondicional, pero más o menos oculto, del profesorado. Mientras que en

Canarias, Toledo y Alcalá fue en todo momento un proceso enormemente crispado, en Andalucía, sin que hayan faltado los conflictos, ha sido siempre más tranquilo. Mientras que en Toledo la administración educativa trató de resistir numantivamente hasta que abandonó el gobierno, en Andalucía ha tratado de adelantarse con una política conciliadora y en Canarias y Alcalá ha ido a la zaga de los acontecimientos, pero siendo arrasada por ellos en las islas y logrando congelarlos en Madrid. Mientras que en Canarias y en Alcalá de Henares se produjo una escisión en la Federación de asociaciones de padres —que, sin embargo, salieron en cierto modo fortalecidas—, en Andalucía sólo hubo crisis locales y en Toledo simplemente desoyeron a sus dirigentes provinciales, regionales y nacionales. Finalmente, mientras que por doquier ha sido un proceso confinado a la escuela pública, con muy escaso y contradictorio eco en la concertada y ninguno en la privada estricta, en Alcalá se ha extendido a toda la enseñanza financiada con fondos públicos. Veamos todo esto con algo más de detalle.

Canarias: un sindicalismo insaciable

Como ya indicamos, todo empezó por un conjunto de colegios cuyo profesorado, una vez probada la golosina del horario concentrado por los *desdobles* en dos turnos (de mañana y de tarde) debidos a la falta de instalaciones, no quiso soltarla. El asunto ya había surgido en el curso 1976-77, pero fue en el año 1988 cuando se inició el proceso que culminaría con la generalización de la jornada continuada. De hecho, coincidió con una enérgica política de construcciones escolares, de manera que, al mismo tiempo que llegaban los nuevos centros, se creaban las condiciones para vaciarlos por la tarde.

Pero lo sorprendente es la fuerza del movimiento y su capacidad de poner en jaque al gobierno regional. Quizá haya que tener en cuenta que Canarias es y era aún más una comunidad periférica, atrasada, en la que los funcionarios eran más o menos la clase alta, en un sentido amplio. Todavía

hoy gozan de complementos retributivos y ventajas especiales, como compensación por la insularidad y la lejanía de la península, que recuerdan a los de los funcionarios coloniales y militares en las plazas africanas. Por otra parte, los gobiernos canarios fueron en todo ese periodo gobiernos débiles, basados en coaliciones inseguras y poco unánimes en muchos aspectos y expuestos en todo momento a caer. Además, y precisamente por su posición social predominante, el profesorado tiene una enorme presencia en el ámbito político (cabilderos, concejales, dirigentes partidarios...) y mediáticos (columnistas, colaboradores...). En estas circunstancias, los enseñantes y sus reivindicaciones tienen una repercusión en los medios de comunicación, la opinión pública y la vida política que no tendrían en ninguna sociedad un poco más densa. Puedo atestiguar que, en un breve viaje realizado Tenerife para recabar las opiniones de los protagonistas y documentación administrativa, todos los días, todos, pude presenciar una manifestación de algún grupo relacionado con la enseñanza (interinos, estudiantes, padres demandando transporte o extraescolares, etc.).

Más concreto: el proceso y el conflicto canarios no pueden entenderse sin el papel del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (STEC). Este sindicato mantuvo un enfrentamiento cerrado en torno a las oposiciones al magisterio de los años 1985-1987, que consiguió prácticamente paralizar, con lo cual, en 1988, tenía los músculos plenamente en forma, y llegó a su apogeo precisamente en el conflicto en torno a la jornada. Su autodefinición como sindicato asambleario y de izquierda nacionalista lo situaba en una posición particularmente buena para ello. Aunque la reivindicación había partido de una organización más conservadora, la ANPE, su asamblearismo dio al STEC la oportunidad de defenderla como el deseo de las bases, conectando fácilmente con el corporativismo del sector docente y con la demanda de autonomía de los centros. Al mismo tiempo, su discurso izquierdista le permitía revestir de un carácter social la reivindicación (actividades extraescolares no sólo para los ricos sino también para los pobres,

etc.), y su vinculación con el movimiento de renovación pedagógica le daba credibilidad a la hora de presentarla como una mejora de la educación. Por si fuera poco, su nacionalismo latente le permitía explotar el tema de la especificidad canaria (el calor, el derecho a decidir algo distinto que la península).

Canarias presentaba, además, un catalizador añadido: el llamado *pleito insular*, arrastrado por decenios y que en ese momento estallaba de nuevo, consistente en la polémica sobre la creación o no de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a escindir de la Universidad de La Laguna, Tenerife. No hay que olvidar que el inicio del conflicto estuvo en ocho directores grancanarios expedientados por un consejero tinerfeño y desde Tenerife. Todo ello contra el fondo de un panorama educativo sensiblemente peor en aquella isla que en ésta. De hecho, el movimiento fue ante todo un movimiento grancanario que sólo más tarde, más despacio y con algo menos de virulencia se extendió a la otra gran isla, y todavía hoy se manifiesta la diferencia en que no queda apenas nada de jornada partida en Gran Canaria pero aún quedan cierto reductos de importancia en Tenerife.

Otro factor importante fue, sin duda, la debilidad de la escuela privada concertada, por entonces en torno al diez por ciento del alumnado, que quitaba hierro al temor a que se produjera una fuga de alumnos en dirección a ella. De hecho, muchos lo hicieron y llamaron a sus puertas, pero los posteriores gobiernos de izquierda, y consejerías de izquierda en gobiernos de coalición, se resistieron a ampliar los conciertos, frenando el temido drenaje.

Una Administración convencida en todo momento de que la concentración horaria no era una buena medida intentó condicionarla al acuerdo masivo de los padres, exigiendo elevadas tasas de participación en los referendos y fuertes mayorías cualificadas. Paradójicamente, el resultado fue crispar hasta el límite un proceso que, de todos modos, iba a terminar igual, pues, cuanto más estrictos eran los requisitos, más denodadamente luchaban

los profesores con todos los instrumentos a su alcance (*á la guerre, comme á la guerre*) por los últimos votos necesarios y mayor era la frustración acumulada cuando no los conseguían. Hasta qué punto estaba el profesorado dispuesto a saltar por encima de cualquier cadáver pudo verse cuando, embebedo de su propia lógica sindical, aprobó como uno de los requisitos la aceptación mayoritaria del cambio por todos y cada uno de los sectores implicados, y en particular por el personal laboral, para encontrarse al poco con que éste votaba en contra —no por ninguna otra cosa, sino temeroso de que con la nueva jornada se perdiesen puestos de trabajo en limpieza y comedores, como efectivamente sucedió— y tuvo que pasar por encima de ellos con la profusa aplicación de la llamada “cláusula de interés general”, que permitía a la Consejería aprobar el cambio en contra de este sector, cuando faltaban pocos votos de padres o cuando, simplemente, le parecía oportuno por algún otro motivo.

El resultado final fue un nivel de acritud y de enfrentamiento nunca antes alcanzado (al menos de forma tan extendida) *en el interior* de las comunidades escolares, especialmente entre padres y profesores y entre los padres (y, en mucho menor medida, pero también, entre los profesores). Aunque la jornada es definitiva —por más que esté sujeta a “evaluación”—, el mayor daño puede que no estuviera en el resultado, sino, con mucho, en el proceso, al menos a corto y medio plazo. Quizá por eso tal evaluación no haya pasado de una revisión formal por parte de la Inspección: porque todos prefieren practicar caer en una especie de amnesia colectiva para no volver a repetir lo vivido.

Andalucía: una política contemporizadora

En Andalucía empezó todo por la sequía, particularmente en Sevilla y Cádiz, y luego por un puñado de centros que, habiendo probado el caramelo con ocasión de algunas obras, no quisieron soltarlo, concretamente en Málaga. Pero los actores eran diferentes y la experiencia canaria no había pasado

en vano. Todo hace pensar que se habían aprendido dos cosas: una, que, con la jornada continua, las escuelas tienden a vaciarse por la tarde; otra, que el asunto puede derivar en un conflicto francamente desagradable. De ahí, tal vez, que la Administración apostase por una idea algo evanescente de "escuela a tiempo completo" que estaría compuesta por una mañana curricular y una tarde de oferta extraescolar, quedando lo uno condicionado a lo otro, y por fórmulas intermedias entre la jornada partida y la continua. Aparte de liberar con carácter general la tarde del viernes como concesión a cambio de más o menos graciosa (algo que también se había hecho en Canarias: la *jornada singular*), se arbitraron otras posibilidades que las extremas, de manera específica la semana de dos o tres tardes, que en general se reducirían a dos. De este modo se permitía a los centros en los que el profesorado no podía lograr el apoyo de los padres para a jornada continuada estricta que lo buscaran para una fórmula más moderada, pero también se dividía el frente del profesorado, dispersando sus reivindicaciones y desactivando hasta cierto punto el conflicto.

Por otra parte, aunque al principio hubo escarceos varios, pronto se establecieron unas condiciones para el proceso decisorio mucho menos restrictivas que en Canarias. Así, por ejemplo, al día de hoy en Andalucía no se requiere *quórum* electoral, ni un proyecto, ni participan alumnos y PAS, debe haber actividades extraescolares al menos dos tardes, la aprobación es por cuatro años y la evaluación corresponde sólo a la Inspección, mientras que en Canarias se requiere el veinticinco por ciento del cuerpo electoral y un proyecto, participan los mencionados colectivos, debe haber actividades tres tardes, la aprobación es por sólo dos años y se supone que habrá una evaluación interna y externa. Esto no debe tomarse al pie de la letra como una descripción de la situación de hecho, pues si en Canarias, particularmente, se evitan los escollos del procedimiento por la vía del *interés general*, en ninguna parte se cumplen necesariamente las tardes y no hay noticia de que la evaluación por la Inspección haya llevado jamás a revocar el cambio de

jornada en un solo colegio. Pero indica, de todas maneras, la diferencia: la Administración canaria fue siempre por detrás de los acontecimientos, a costa de grandes conflictos, mientras que la Administración andaluza ha conseguido anticiparse en parte a ellos, desactivando en buena medida las tensiones.

En todo caso, el sistema de las dos, tres o cuatro tardes se está revelando simplemente como una vía lenta a la jornada continua. De hecho, estas tardes se dedican progresivamente a actividades complementarias y extraescolares y, con un poco más de progresión, se prescinde de los alumnos una de ellas y se consagra a tareas de coordinación, formación, tutorías y similares, es decir, a cumplir la exclusiva. Si hace pocos años predominaban los centros con dos o tres tardes, ahora la mitad tienen dos tardes, más del cuarenta por ciento jornada continua estricta y menos de la décima parte jornada partida, con o sin viernes —sobra decir que estos últimos son, sobre todo, privados—. No hace falta ser agorero ni profeta para vaticinar que, en la próxima ronda, pasarán a ser mayoría absoluta y holgada los de jornada continua.

Otra especificidad andaluza, ya apuntada, es el papel relativo de las organizaciones sindicales. En esta comunidad, como señalamos, el STEA (STE) se vieron desbancados por CCOO, particularmente en la provincia de Málaga, en la que habían tenido su base principal y en la que más se agudizó y se decidió el conflicto. Esto hace pensar, sencillamente, que la cuestión no estriba en los sindicatos sino en el profesorado, de manera que, de un modo u otro, los intereses del sector terminan encontrando expresión a través de sus organizaciones. Naturalmente, cuando los sindicatos no están sólo en el sector o cuando tienen otras tradiciones, esto tiene cierto efecto propio, lo cual contribuiría a explicar la intensidad más baja del conflicto andaluz y el mayor predicamento de las soluciones intermedias y los compromisos provisionales.

También los padres andaluces, con toda probabilidad, habían aprendido en la cabeza de los canarios, pues, aun opinando sustancialmente lo mismo sobre las ventajas y desventajas de cada tipo de jornada, su resistencia al proceso de cambio fue notablemente menor y pronto buscaron una salida airosa que les ahorrara tan penoso proceso.

Toledo: hermano rico, hermano pobre

La ciudad del Tajo es el primer escenario en el que la reivindicación de la jornada continua aparece netamente como una demanda de los padres. No es que los profesores no estén interesados, pues, de hecho, las asociaciones de padres ya habían sido objeto de una demanda sindical de apoyo a favor de este cambio varios años antes. Pero, tras un breve periodo de protagonismo de los directores, en lo que podemos llamar la fase de lanzamiento, el profesorado pasa durante todo el conflicto a un segundo plano, aunque apoyando a los padres y suministrándoles doctrina, mientras que éstos constituyen un frente compacto con vida propia, protagonizan las movilizaciones, se divorcian de sus representantes y se convierten en los interlocutores de las autoridades. En todo caso, un sector del profesorado se mantuvo siempre muy activo en las manifestaciones, el asedio a la Administración o el apoyo a la aplicación de la jornada continua por la vía de los hechos.

Aunque en la ciudad venía de lejos la experiencia peculiar del colegio del barrio de la Fábrica de Armas, con una jornada compacta ajustada a los horarios de las madres trabajadoras, lo que desata la dinámica que luego desembocaría en el frente pro jornada continua es, como ya se dijo, la creencia de la Dirección Provincial de entonces de que ésta podría ser la solución a la saturación de los comedores (como, efectivamente, lo fue), una medida que contaba naturalmente con el apoyo de los profesores. El hecho de pasar Toledo a ser la sede del gobierno autónomo había hecho crecer extraordinariamente el colectivo de los funcionarios, muchos de ellos jóvenes, con hijos en edad escolar y residentes en urbanizaciones situadas fuera de la

ciudad y no dotadas de equipamiento escolar, lo que les llevó primero a saturar los comedores y, luego, a saludar la posibilidad de llevarse a sus hijos a casa al término del horario de oficina y no tener que volver de nuevo a traerlos al colegio. Un movimiento, por ello mismo, restringido a la capital administrativa, sin ningún impacto en el campo ni en otras ciudades mucho más pobladas de la provincia, como Talavera de la Reina, ciudad industrial y comercial en la que los padres suelen tener horario de jornada partida.

Otro aspecto notorio del proceso toledano es la convicción extendida entre los padres de las zonas obreras en el sentido de que ellos también tenían derecho a la jornada continua, *igual que los ricos*. Los colegios que la habían conseguido en un primer momento, por causa de los comedores, eran del barrio Buenavista y otras zonas acomodadas, mientras que ahora la reclamaban los del Polígono y el cinturón obrero. Después de todo, no andaban nada desacertados. Por una parte, realmente, la estrategia de combinar escuela pública con extraescolares privadas era y es una estrategia esencialmente de clase media, en Toledo y en otros lugares. Por otra, la Administración, con su insistencia en el argumento de que, con la jornada continua, los niños de los sectores más desfavorecidos quedarían más o menos desamparados —argumento utilizado hasta la saciedad, casi en exclusiva, durante ese proceso—, estaba diciendo precisamente eso, pero de manera tal que no iba a ser entendido como un favor, sino como una muestra ofensiva de paternalismo.

Quizá por eso se planteó todo de una manera más cruda. En Toledo no hubo, como en mayor o menor medida en Canarias y Andalucía, un debate sobre las virtudes e inconvenientes de los distintos tipos de jornada, y mucho menos un debate pedagógico. Esto tuvo su expresión paradigmática en la reunión que mantuvieron los representantes de los padres y de los directores y algunos cargos de la Administración con un inspector que al que se había pedido —por parte de la Administración, todo hay que decirlo— un

informe al respecto:¹⁷ transcurridos poco mas de diez minutos, los padres y directores presentes interrumpieron la exposición para decir que ellos querían la jornada continua, no escuchar veinte o treinta folios sobre el asunto, y dieron la reunión por terminada. Consecuencia de ello es que ni siquiera se planteó la cuestión de hacer una evaluación de la experiencia.

El episodio toledano mostró también otra faceta del problema de la jornada: su rentabilidad política. El ayuntamiento del Partido Popular, el mismo partido que, un lustro antes, había cortado radicalmente el proceso en Galicia mientras los gobiernos regionales socialistas del sur se veían progresivamente envueltos y arrastrados en él, hizo bandera de la jornada continuada en la ciudad, prometiendo que se concedería en caso de que ganaran las elecciones —como así sucedieron, ambas cosas— y suministrando a los partidarios del cambio una plataforma de enorme valor con el Consejo Escolar Municipal, que luego desaparecería por completo del mapa.

Y fue en Toledo donde se entró claramente en la vía de la *desobediencia civil* por parte de los padres —por parte de los profesores ya se había hecho en Canarias y en Andalucía—, un camino luego seguido, con variantes, por Alcalá de Henares. Los padres toledanos de numerosos centros decidieron aplicar la jornada continua por la vía de hecho, para lo cual se negaban a recoger a sus hijos al término de la sesión matinal y se los llevaban cuando deberían quedarse a la de la tarde. Para ello contaban con la connivencia de los profesores, que permanecían con los niños hasta las dos por pura profesionalidad, *para no dejarlos abandonados*, y seguían luego en jornada de tarde para evitar incurrir en una falta disciplinaria. Pero eran los padres los que se encargaban de mantener a los niños si hacía falta, los que presionaban a los profesores reacios a esa *doble jornada* o a la vía de hecho y los que impedían el acceso y el cumplimiento de sus funciones a la inspección. También en Toledo se dio el salto definitivo a la aplicación de esa actividad extraescolar ya recurrente que consiste en llevar a los niños a manifestaciones

¹⁷ Soler Fierrez, 1995.

en las que se insulta y se acosa a las autoridades, se lanzan objetos diversos, etc., tal vez como parte de su *formación para la vida*.

En fin, junto al Tajo deberían haber visto con nitidez las federaciones de asociaciones de padres de alumnos, y en particular la madrileña, las orejas al lobo, aunque parece que no fue así, a juzgar por lo sucedido posteriormente. Canarias y Andalucía ya habían sido escenario de encuentros y desencuentros entre padres y asociaciones, asociados y directivos, representados y representantes, asociaciones y federaciones y hasta entre federaciones, pero todo ello en orden disperso, sin un sentido único. Toledo, sin embargo, representó la ruptura generalizada de las asociaciones de la capital con todas sus cúpulas, si bien o se dio el paso de crear una nueva Federación, como luego sí se haría en Alcalá.

Alcalá de Henares: todos juntos

La principal peculiaridad del proceso de Alcalá de Henares está en la presencia de la escuela privada concertada. Tanto en Canarias como en Andalucía y Toledo, la jornada matinal era asunto de la escuela pública, al que sólo mucho más tarde y con enorme prudencia se había sumado algún centro concertado. En Alcalá, sin embargo, el precedente, que desempeña a la vez el papel de modelo y referente, está en un centro privado concertado, religioso para más señas, que obtuvo la jornada única y supo combinarla con una amplia oferta de actividades extraescolares a la medida de los deseos de los padres, ya desde mediados de la década de los ochenta. De hecho, puede decirse que los padres han creído ver en esa fórmula de jornada el secreto del éxito de este colegio y han decidido imitarlo. Como en Toledo, se sigue el ejemplo de *los ricos*.

Es difícil saber si fue antes al huevo o la gallina: si fueron los directores de los centros los que, ávidos de información por sí y por sus comunidades escolares, la reclamaron al percibir una leve esperanza o si fue la Dirección Territorial de la zona la que llevó la información algo más allá de lo ne-

cesario y lo conveniente desde la perspectiva de la Administración, pero el caso es que las declaraciones de la ministra Aguirre sobre la posibilidad de acceder a la jornada única con ciertos requisitos tuvieron en esta zona unas consecuencias inmediatas, y desataron una dinámica a medio plazo, sin parangón en la comunidad autónoma ni en el resto del *territorio MEC*. Sin embargo, por muy imprudentes que pudieran haber sido las autoridades educativas locales, no puede explicarse un fenómeno de esa magnitud e intensidad si no es a partir de la existencia de un deseo latente generalizado.

En la villa complutense el cambio de jornada ha sido —esta vez sí— una reivindicación planteada especialmente por los padres. Los profesores, por supuesto, la han acompañado en todo momento de buen grado, tanto por lo ubicuo de esta aspiración como porque, en el caso de esta localidad, una buena parte de ellos tienen su residencia en Madrid, con lo cual agradecerían poder irse antes y no tener que comer lejos de casa. Pero han sido los padres, particularmente las madres, quienes siempre han planteado la conveniencia de la concentración horaria por considerarla una mejora en la vida cotidiana de sus hijos. Hay que tener en cuenta, por otra parte, que se trata de una localidad con cierta vida cultural, al amparo de la Universidad y de un Ayuntamiento bastante activo.

Aquí funcionaron también de modo especial la lógica y la retórica del agravio comparativo. Por un lado, de los padres de la escuela pública frente a los de la privada concertada que tenían la jornada continua. Por otro, de los colegios que cumplieron los requisitos previos publicitados por la ministra Aguirre (participación de los padres en la votación, mayoría cualificada de votos afirmativos, elaboración de un proyecto, etc.) y no consiguieron la autorización, que se sintieron doblemente agraviados: en términos absolutos, por no serlo cuando creían reunir las condiciones y, en términos relativos, por haberlo sido sus vecinos con condiciones aparentemente iguales (ni las condiciones eran iguales ni un requisito debe confundirse con una condición suficiente, pero ésa es otra historia). Por otra parte, una serie circuns-

tancias vinieron a reforzar su sensación de ser objeto de una injusticia: desde la tardanza en responder por parte de la Consejería —condicionada, por otra parte, por estar en pleno proceso de transferencias— hasta la falta de apoyo de la Federación regional de asociaciones de padres —adobada, a su vez, con la participación en sus pugnas internas—.

Como en Toledo, la frustración de los padres estalló en amplias movilizaciones contra la Dirección Territorial y la Consejería, en la demanda del apoyo de los grupos municipales —que, esta vez, consiguieron unánimemente, aunque con diversos matices— y en una suerte de campaña de desobediencia civil, ahora consistente en no llevar a los niños a clase por la tarde, en solicitar masivamente plaza en los centros con jornada continua, etc. Sólo poco a poco y de mala gana, con la promesa de un rápido desarrollo normativo para el curso siguiente y de un pronto pronunciamiento de la Consejería, aceptaron volver a la tranquilidad, participar en un foro de debate y que se encargara un estudio sobre el problema. En ello estamos.

La dinámica en otras comunidades

Las comunidades y provincias que no aparecen en los apartados anteriores no han sido inmunes al virus de la concentración horaria, pero tampoco se han visto arrasadas por él, respondiendo de distinta manera. Aunque no era propósito de este informe extenderse a esas otras regiones y zonas, nos detendremos en algunas de ellas para hacer unas observaciones mínimas.

En primer lugar, es notable y notoria la sistematicidad con la que las comunidades más ricas de España, más económicamente desarrolladas, han quedado fuera de la vorágine, al menos por el momento. Ni Cataluña, ni Euskadi, ni Navarra ni las Islas Baleares han conocido un desarrollo mínimo de la jornada continua. Tampoco, en lo fundamental, la Comunidad Valenciana, ni La Rioja, ni Santander, ni Murcia. El fenómeno se ha restringido a algunas de las regiones más pobres del país: Canarias y Andalucía, y se va extendiendo con firmeza a otras parecidas: Extremadura, Castilla-La Mancha

(a la que pertenece Toledo) y Castilla y León (con un notable enclave jornada matinal en Segovia). En las regiones más ricas e industrializadas, como Cataluña y el País Vasco, ni siquiera se ha planteado la cuestión para la secundaria, mientras que en la mitad sur del país se ha concentrado el horario, sin discusión, en esta etapa. Esto no significa que no haya en todas ellas algunas escuelas con jornada continuada, pero son cuantitativa y cualitativamente poco muy significativas. La excepción a la norma es, por supuesto, Madrid.

En Cataluña es quizá donde ha habido un debate más serio al respecto, como lo atestiguan los números monográficos de la revista *Guix*. Ahí se han pronunciado inequívocamente a favor de la jornada partida en la enseñanza primaria organismos y plataformas de gran influencia en campo de la educación, tales como el Consejo Escolar de Cataluña, el Movimiento Unitario para la Calidad de la Educación (MUCE, que reúne a sindicatos, asociaciones de padres y movimientos de renovación) y la Plataforma Sindical Unitaria. En Euskadi y en Navarra no ha habido movimientos relevantes a favor del cambio de jornada.

En Galicia se produjo un movimiento a finales de los ochenta que se tradujo inicialmente en menos de un centenar de escuelas con jornada continua. Entonces, la Administración autónoma paralizó el proceso y encargó un estudio del mismo al ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, varias veces mencionado en este informe.¹⁸ No ha vuelto a producirse un movimiento de envergadura, pero el número de escuelas con jornada concentrada ha venido creciendo de modo regular hasta llegar al medio millar (probablemente más en este curso, pero no disponemos de información), la mayoría de ellas en las provincias de La Coruña y Pontevedra. El proceso ha sido conflictivo en algunos centros, pero no ha cobrado en ningún momento los tintes espectaculares de otros pagos.

¹⁸ Caride, 1993a,b.

En Extremadura ha tenido escenario también cierto movimiento, y la Consejería de Educación parece haber querido anticiparse a los acontecimientos con su propuesta reciente de regulación de la jornada, que circula actualmente en forma de borrador. Según ésta, los centros podrían iniciar el proceso de cambio con la decisión por mayoría absoluta del Consejo Escolar y cerrarlo con el voto a favor de la mayoría absoluta del electorado. La Junta se compromete a financiar íntegramente actividades extraescolares, para todos los alumnos que las soliciten, durante dos horas al día (después del comedor) y cuatro días a la semana en los centros que adopten el nuevo horario. No cabe duda de que es una apuesta decidida, aunque habrá que esperar a ver el grado de cumplimiento y, sobre todo, la calidad e interés de estas actividades.

En Castilla y León, como ya hemos indicado, existe un cierto número de escuelas en Soria, pero también, menos numeroso, en otras capitales de provincias. Desde las ventanas del Departamento de Sociología de la Universidad de Salamanca, por ejemplo, puede verse una a menos de cien metros, y a las 14:00 puede contemplarse también cómo acuden en bandada funcionarios y profesores de la Universidad a recoger a sus cachorros. En una breve indagación realizada no supieron darnos cuenta de cómo, cuándo ni por qué se implantó esa jornada, pero es evidente por sí mismo a qué tipo de público sirve de modo predominante.

En Castilla-La Mancha, finalmente, y aparte del caso de Toledo, se va planteando la cuestión en otras ciudades de cierta relevancia. Así ha sido, por ejemplo, en Talavera de la Reina, donde de momento no ha prosperado, y los profesores van realizando sus primeros movimientos en otras como Valdepeñas, Albacete, Puertollano, etc., en algunos casos en abierto choque con las asociaciones de padres.

LOS ACTORES COLECTIVOS

En esta sección del informe nos detendremos de forma concisa en la descripción y el análisis de las actitudes y estrategias de los actores colectivos e institucionales implicados en el proceso. Nos ocuparemos, sucesivamente, de los sindicatos de profesores, las asociaciones de padres y las administraciones públicas, añadiendo luego unas breves observaciones sobre los alumnos, el personal de administración y servicios, los movimientos de renovación pedagógica y los órganos de concertación.

Sindicatos: corporativos y de clase

Es un lugar común que los sindicatos en general, que nacieron como instrumento de defensa colectiva contra el poder de la patronal de los trabajadores altamente cualificados (sindicatos de oficio) y se desarrollaron progresivamente como arma del conjunto de los trabajadores, y en particular de los menos cualificados (sindicatos de industria), alcanzan hoy en toda Europa, en el sector público en general y entre los funcionarios en particular, tasas de afiliación a las que ni siquiera se aproximan en el sector privado. Por otra parte, el sector público se ha mostrado como un magnífico caldo de cultivo para la proliferación, frente a las centrales sindicales *de clase*, de toda suerte de sindicatos *autónomos*, *unitarios*, *profesionales* o, para decirlo claramente, *corporativos* (no sólo en todos los niveles de la educación, sino también en la sanidad, en la Administración, en la policía...).

Una característica de estos sectores es su capacidad de revestir sus propios intereses con el manto del interés público. Así, los jueces no quieren subidas salariales, sino asegurar la independencia y dignidad de la justicia; los médicos no están descontentos con su sueldo o con las incompatibilidades, sino profesionalmente desmotivados; y así, sucesivamente, hasta llegar a los profesores, que tampoco quieren nunca ganar más ni trabajar menos, sino dignificar la profesión docente, dotar de más recursos a la escuela,

hacer de ella una institución más igualitaria y mejorar la calidad de vida de los alumnos. Puesto que trabajan en algún servicio público, pueden dar por supuesto que lo que les beneficia a ellos beneficia también al servicio (igual que se dice, al otro lado del Atlántico que *lo que es bueno para la General Motors es bueno para América*). En el caso de que se cierna sobre sus intereses la sospecha de que pudieran perjudicar al servicio, siempre resta la posibilidad, como segunda línea de defensa, de declararlos *reivindicaciones legítimas*, un apartado en el que cabe francamente cualquier cosa. Finalmente, queda el ya mencionado discurso del agravio comparativo, y siempre selectivo, que permite reclamar los salarios —los más altos— del sector privado pero no sus condiciones de trabajo, la jornada de los funcionarios de la Administración pública pero no sus vacaciones, la libertad de horarios del profesorado universitario pero no su competencia darwiniana...

Ningún sindicato ha dicho no al caramelo de la jornada continua, pero la han defendido con entusiasmo muy variable y con condiciones muy distintas. La gran divisoria de aguas ha sido y es la que separa a los sindicatos corporativos, cualquiera que sea su talante en otros aspectos —tales como ANPE y los STEs— de los sindicatos de clase —como CCOO y UGT—. Los primeros han desarrollado una defensa sin ambages ni cortapisas de la jornada continua, a la que han presentado como fuente de todos los bienes imaginables para todos los sectores implicados. Hay que distinguir, ciertamente, la adhesión sin condiciones de ANPE, *caiga quien caiga*, que podría resumirse en el viejo dicho: *después de mí, el diluvio*, consistente en la proclamación gratuita y sin fundamento de toda suerte de promesas de mejora y la total disposición a ignorar cualquier problema, del discurso algo más matizado, sofisticado y *de tinte progresista* de los STEs, más preocupado por asociar la concentración horaria a contrapartidas —a cargo de la Administración y, por tanto, del erario público, no de los profesores, de manera que más bien se trataría de simples compensaciones, de que a todos les cayera algo en la piñata— en relación con las actividades extraescolares y a proyectos de in-

novación pedagógica, perfeccionamiento del profesorado, etc. Sin embargo, la experiencia es dura de roer, y la evidencia de que en Canarias, donde el STEC jugó el papel principal primero en la oposición y después en el gobierno, no se han materializado las mejores expectativas y lo van haciendo las peores, ha llevado a este sindicato a modificar su discurso en una dirección más prosaica: la concentración horaria es buena sin duda para los profesores, no se ha demostrado que sea mala para los alumnos dentro de la escuela y no hay motivo alguno por el que aquéllos deban verse condicionados por los problemas que tienen su causa y su escenario fuera de ésta (por ejemplo, las tardes dedicadas a la calle o a la televisión o la falta de recursos para actividades extraescolares). ANPE, por su parte, no ha sentido necesidad alguna de cambiar su discurso, ya que es puramente instrumental y ajeno a cualquier cosa que suceda fuera de la escuela y que afecte a alguien que no sea el cuerpo.

Los sindicatos de clase han estado en otra situación, ambigua hasta donde les ha resultado factible y contradictoria cuando ha dejado de ser así. Integrados en organizaciones confederales cuyas otras federaciones albergan masivamente a los padres de los alumnos, no podían sencillamente creer que todo iba a ser estupendo y, menos aún, convencer de ello con facilidad a los demás. Sin embargo, al mismo tiempo les resultaba y les resulta harto difícil resistirse o sustraerse a la fuerte marejada a favor de la jornada intensiva, tanto de manera regular y cotidiana ante los claustros como, de modo muy especial, cuando se aproximan las elecciones sindicales. El resultado ha sido una defensa genérica de la jornada continuada en combinación con todo un conjunto de advertencias y cautelas sobre sus posibles consecuencias, por un lado, para la escuela pública —una eventual fuga de familias a la privada y las consiguientes supresiones de plazas—, y, por otro, para los sectores sociales más desfavorecidos —la desatención a los niños de familias sin recursos suficientes para acceder a la oferta privada o semiprivada de actividades extraescolares—.

Más allá de esta divisoria básica frente a los sindicatos corporativos, se han diferenciado entre sí, ante todo, por su disposición a enfrentarse con la Administración. Nadie puede sorprenderse de que la UGT, próxima a pesar de los avatares a los gobiernos socialistas, se haya mostrado menos exigente en este terreno, mientras que CCOO, más próxima a pesar de todos los pesares a IU, particularmente en Andalucía, ha estado más dispuesta a la confrontación. De hecho, salvando las distancias cabría afirmar que CCOO desempeñó en Andalucía, con algo menos de radicalidad, un papel similar al del STEC en Canarias: lanzar la movilización contra la Administración, encabezar la desobediencia civil y hacer frente a las asociaciones de padres. Por ello contrasta tan fuertemente el discurso agresivo y sin fisuras de la Federación Andaluza de CCOO con el análisis más ponderado y autocrítico de la Federación Canaria (algo que quizá tenga también que ver con que en esta última comunidad ya está generalizada la nueva jornada, mientras que en la anterior sólo se ha implantado de manera parcial y continúa el proceso).

Hay que añadir a esto las tensiones internas de los propios sindicatos. El STEC murió de éxito. Enervado por una sucesión aparentemente inagotable de victorias frente a la Administración y por haber cabalgado con excelentes resultados la cresta de la ola en torno a la jornada, terminó por devorar a algunos de sus propios hijos cuando éstos asumieron responsabilidades políticas en la administración educativa autonómica y acabó escindiéndose en torno a algo tan lamentable como el conflicto de *la hora 25*. CCOO de Andalucía, por su parte, conoció fuertes tensiones internas y externas tanto en el ámbito local como en el regional, sobre todo a la hora de la negociación final sobre las modalidades de jornada y el procedimiento de decisión en los centros, hasta el punto de tener que pasar por la rebelión de una provincia y por perder un referéndum en el que se debía ratificar su acuerdo con la Junta —si bien, a la larga, ganaron la mayoría sindical—.

Por otra parte, los sindicatos se han dividido entre sí a la hora de determinar quién ha de tener la capacidad de decidir sobre el tipo de jornada.

Los sindicatos corporativos optan por la autonomía de los centros, ya que después de todo es *su* autonomía, pues dominan por simple número los consejos y ya han comprobado que no tienen grandes dificultades en arrastrar a los padres, al menos si las normas sobre *quórum* y mayoría cualificada no son demasiado exigentes. Los sindicatos de clase, en cambio, se retraen más ante la posibilidad de enfrentamientos con los padres y temen más por el futuro de la escuela pública de titularidad estatal, especialmente si la concertada mantiene la jornada partida y una sólida oferta de actividades extraescolares *in situ* y se beneficia de la fuga o, al menos, el goteo que pudiera producir la concentración horaria. Por eso prefieren fórmulas comunes, para todos los centros, o al menos para todos los centros de una zona, sean de titularidad pública o privada. Los sindicatos de fuerte implantación en la enseñanza privada, como FSIE, que no han sido nada beligerantes en lo que concierne al tipo de jornada, sí lo son en cuanto a quién debe decidirla, aliándose con la patronal privada y, por tanto, de paso, con los corporativos.

Padres, asociaciones y federaciones

El movimiento asociativo de los padres de alumnos es en este país, por esencia, un movimiento débil, algo en lo que confluyen causas estructurales, inherentes a la relación de los padres con la escuela en cualquier contexto, e históricas, específicas del caso español. Entre las primeras están la relación accidental y pasajera de los padres con la escuela y, sobre todo, entre sí, que dificulta su comunicación y su trabajo en común; su posición subordinada, dependiente y deferente hacia el profesorado, que les hace retraerse a la menor indicación de que se están entrometiendo en su esfera profesional; y, sobre todo, la presunta identidad de intereses entre ellos y la *dinámica del gorrón*. La identidad de intereses desalienta, en principio, la participación, ya que cada uno espera obtener los mismos beneficios colectivos que los demás pero sin participar en los costes; es decir, se espera que sean otros padres quienes asistan a los consejos escolares y las múltiples comisiones, velen por

el buen funcionamiento del centro, busquen y aporten recursos, organicen actividades y servicios y así en más, puesto que los beneficios son indivisibles, pero sin perder tiempo en reuniones, ni pagar cuotas, ni correr el riesgo de una fricción con el tutor del niño; se trata, dicho técnicamente, de *bienes públicos o semipúblicos* que podemos dejar que sean provistos por los demás. Paradójicamente, como esta posición es moralmente insostenible en público —aunque lo sea, y sin problemas, en privado o en confianza—, la contradicción se sublima arrojando la sombra de la duda, y algo más, sobre quienes participan en los asuntos comunes, que lo harían por motivos políticos, por medrar, por no tener nada mejor que hacer... La pregunta, como decía *El Gallo*, es: *¿Qué quedarán?*

Por otra parte, se ha dicho hasta la saciedad —porque es cierto— que en España no existen ni un tejido ni una tradición asociativa relevantes en el ámbito de la sociedad civil. Los padres no saben bien cuál es su papel en la escuela y nadie se esfuerza por explicárselo, como no sea el profesorado para reducirlos al de intendencia, mano de obra en cosas triviales y carne de cañón ante la Administración. Esto sucede, en buena parte, por dos motivos más específicos, aparte de la genérica debilidad de la sociedad civil: por un lado, porque la participación de los padres en el control y la gestión del sistema escolar es una participación otorgada, sin base propia en formas directas o indirectas de financiación —como, por ejemplo, en los Estados Unidos con los impuestos locales sobre la propiedad— ni en formas arraigadas de poder local —como, por poner un caso, en Inglaterra con su larga tradición de autonomía municipal—; por otro, porque el profesorado ha sabido reservar para sí y excluir sistemáticamente a los padres de las mismas competencias que iba arrancando o usurpando a las administraciones públicas, vaciando de contenido y, por tanto, de interés su participación institucional.

En estas circunstancias, era más que improbable que el movimiento asociativo pudiera resistir el embate del profesorado en demanda de la jornada única, como efectivamente ha mostrado la experiencia reciente. Si bien

las Federaciones de asociaciones se han opuesto normalmente a la jornada, las Asociaciones mismas no lo han hecho con la misma fuerza, los asociados menos y, los no asociados, todavía menos; o, si se prefiere, se puede decir al revés: los padres han dado una acogida relativamente favorable a la intensificación de la jornada, los asociados menos, las asociaciones una veces sí y otras no y las federaciones nunca o casi nunca. Sin embargo, esta comparación atemporal no responde a la realidad, que ha sido un proceso, no una situación fija. La primera respuesta a las pretensiones de los profesores ha venido siempre de las federaciones de padres —porque, generalmente, la propuesta inicial ha sido también una propuesta centralizada, a cargo de uno o más sindicatos— y ha sido invariablemente negativa. Los sindicatos y otras organizaciones del profesorado no han podido hacer cambiar de opinión a las federaciones, pero los directores y los tutores sí han podido influir con tremenda eficacia en la opinión de los padres de a pie, organizados o no. Una manifestación del tutor ante la totalidad o casi de las madres de su grupo sobre la inutilidad de la tarde, incluso dejada caer al paso, que se presume fundada en la experiencia —que nadie va a discutir, pues es sólo suya— y el saber profesional al respecto —que hay que suponerle, aunque sólo sea por la convicción mostrada—, es mucho más eficaz que todos los esfuerzos de los padres que piensan lo contrario ante sus escasos interlocutores y en un asunto en el que ellos mismos se consideran y confiesan legos.

Partiendo de su acceso directo y privilegiado a los padres, los profesores han podido en muchos casos desembarazarse sin dificultad de las asociaciones o las juntas directivas contrarias a sus deseos y favorecer su sustitución por otras más afines. Después de todo, esto no es una novedad de la jornada sino el pan nuestro de cada día allá donde no existe un núcleo asociativo verdaderamente fuerte. Nada más fácil para una dirección o un claustro que hacérselo fácil a unos y difícil a otros. Como reza un viejo y cruel adagio: *al amigo, todo; al enemigo, ni agua, y, al indiferente, la legislación vigente*. Con juntas o asociaciones más afines, la reivindicación de la concen-

tración horaria ha ido pasando a aparecer, progresivamente, como una iniciativa de los padres, aun cuando en ningún lugar ha sido originalmente tal cosa —pero la memoria es flaca y los orígenes se difuminan en el olvido y pierden también cualquier relevancia, después de todo, excepto para los historiadores, que seguramente nunca se ocuparán de esto—. Al cambiar la composición y el alineamiento de las asociaciones y sus directivas, el conflicto que antes se daba entre padres y representantes, o entre representantes y asociaciones, o entre asociados y juntas directivas, se traslada hacia arriba para convertirse en un conflicto entre las asociaciones y sus federaciones, como sucedió especialmente en Toledo y Alcalá de Henares, cerrándose el primer caso con la separación masiva de la Federación por parte de las asociaciones de la capital y, el segundo, con la escisión de la FAPA madrileña y la formación de una nueva federación en la zona Este de la región.

De hecho, las federaciones sólo han sobrevivido donde han abandonado o puesto sordina a la polémica de fondo y se han centrado en el procedimiento de decisión, y, aun así, con dificultades. Pero, por una paradoja, como las administraciones, por lo general, han asumido, aunque muy limitadamente, alguna forma de cofinanciación de las actividades extraescolares, a menudo bajo la forma de subvenciones a las asociaciones de padres, tanto éstas como, sobre todo, las federaciones se han visto parcialmente resucitadas por esa vía. A la larga, sin embargo, las asociaciones han seguido suertes muy distintas, entre la pura satelización por las direcciones de los centros y una vida más o menos gris, aunque no sin algunas excepciones brillantes.

Unas autoridades desbordadas

Las autoridades educativas, por su parte, se han visto constantemente superadas por unos acontecimientos que, contra toda evidencia empírica, confiaban en poder encauzar de acuerdo con sus opciones. En todos los casos ha habido actuaciones que pueden parecer y parecen torpezas *a posteriori*, pero sobre las que cabe preguntarse si podrían acaso haber sido de

otro modo. Estas “torpezas” han consistido, por lo general, en a) sanciones o amenazas de sanciones a directores que, apoyados en sus consejos escolares, han aplicado por su cuenta la jornada continua, b) intentos de volver atrás en centros que ya la tenían concedida, c) mensajes o señales interpretados por los profesores o por otros sectores partidarios del cambio como un levantamiento de la veda y d) prolongación de situaciones de incertidumbre y aparente o pretendidamente tales.

Ejemplo de sanción desafortunada fue, en Canarias, el expediente a los directores díscolos que, apoyándose en sus consejos escolares, aplicaron la jornada continua sin autorización, a quienes se prohibió entrar en sus centros; batalla que, como afirma un dirigente del STEC, “se lo ganamos en el campo político y sindical y en el jurídico”. En Toledo fue el expediente al director del colegio de la Fábrica de Armas, por apoyar a los padres que no aceptaban la supresión de la jornada continua en su centro. El problema no es si la Administración debía o no reprimir esas actuaciones —muy distintas entre sí—, ni siquiera si podía hacer otra cosa —aunque probablemente podría haberla hecho de otro modo—, sino no haber previsto que, en una situación en la el profesorado combinaba el anhelo generalizado de la jornada continua con el temor a suscitar el rechazo de la opinión pública y a romper con el marco legal y arrostrar sanciones, las sanciones servirían como aglutinador de todos los indecisos y descontentos. Era como decir: *ahora, ya tenéis en torno a qué unirnos en contra nuestra y podéis movilizaros por la jornada sin que lo parezca.*

Vuelta atrás difícilmente comprensible fue la de Toledo, donde para hacer frente a la extensión de la jornada como una mancha de aceite se intentó dar marcha atrás en los centros que ya la tenían, lo que resultaba especialmente desafortunado en el citado caso del Colegio de la Fábrica de Armas, un centro antes privado y dependiente de un patronato, perfecto ejemplo de las dos caras del paternalismo industrial (la protección y la dependencia), que la había tenido desde tiempo inmemorial. En general, tam-

bién fueron discutiblemente interpretados como tales los intentos de hacer pasar por las nuevas reglas de decisión, acordadas en negociación con los sindicatos de profesores, a la *vanguardia* que la había implantado por su cuenta y riesgo dando lugar al inicio del conflicto, tanto en Canarias como en Andalucía.

Entre los mensajes inoportunos el más sonado fue, sin duda, el de la ministra Aguirre y el subsecretario Nasarre al llevar la cuestión a una mesa sindical, pero también, en Madrid, la reunión informativa de la Subdirección Territorial de la Zona Este con los directores de los colegios públicos; en Andalucía, la concesión generosa, por parte de las autoridades provinciales, de excepciones a la jornada partida con motivos variopintos, especialmente en Sevilla y Cádiz, que iban desde la sequía hasta la celebración de la Expo'92; en Toledo, el recurso temerario a la jornada continua como salida a la demanda insatisfecha de comedores escolares. En todos estos casos, los partidarios de la jornada continua vieron una muestra de la debilidad de la Administración o una promesa de connivencia en los niveles más cercanos de la misma y obraron en consecuencia.

Por último, entre las situaciones de incertidumbre cabe señalar la revisión una y otra vez de la normativa canaria, las prolongadas negociaciones andaluzas, la rápida sucesión de directores provinciales rápidamente quemados en Toledo, o la tardanza en dar una respuesta, incluso negativa, a la avalancha de solicitudes de la Zona Este madrileña. En todos los casos, la inseguridad creada se tradujo en un rechazo generalizado hacia las tácticas dilatorias —o hacia lo que se veía como tal— de la Administración y un mayor cohesionamiento de los partidarios de la jornada única.

Pero la manifestación más dramática de la perplejidad de las administraciones educativas se expresa en el hecho de que las normas y los pronunciamientos de las más altas autoridades tanto canarias como andaluzas, correspondientes a los dos lugares donde se ha generalizado o se está generalizando la jornada continua, sigan aferradas a que la mejor jornada es la jor-

nada partida que se han mostrado incapaces de mantener. Todavía hoy, cuando se cuentan ya con los dedos de las manos los centros que no la han adaptado, la normativa canaria vigente, renovada cada año, sobre la solicitud de cambio de jornada se basa en una Orden de 1990 que regulaba “la implantación, con carácter experimental, de la jornada continua en los centros públicos”. Algo parecido sucede en Andalucía, donde la Consejería proclama impertérrita su opción por una *jornada completa* (incluyendo las actividades extraescolares, no hay que engañarse) mientras los colegios públicos se vacían de forma inexorable por las tardes.

Mención aparte merecen las concejalías de educación de los ayuntamientos. Por un lado están masivamente ocupadas por docentes, lo cual los hace muy sensibles a los deseos de sus colegas (pero no enteramente, pues, a menudo, se nutren del sector más vocacional del magisterio, que tiene serias dudas sobre la conveniencia de concentrar la jornada). Por otro, aunque las corporaciones municipales tienen escasas competencias educativas, reducidas casi al mantenimiento de los edificios, sí que alimentan cierta oferta de actividades deportivas y culturales, que en parte tienen lugar ya en los colegios públicos y son frecuentadas por sus alumnos, lo cual las pone en el punto de mira de los padres —y de las administraciones central y autonómicas— a la hora de pensar en quién podría organizar y financiar las actividades extraescolares. Aquí, la cuestión depende de la riqueza o pobreza de los municipios y, por tanto, de sus arcas, pues mientras que unos ya han puesto en pie una amplia oferta deportiva y cultural y no tendrían problema en ampliarla, otros, en cambio, apenas pueden con sus gastos corrientes. En general, están en mejores condiciones los ayuntamientos de las pequeñas ciudades y de los pueblos de la periferia de las ciudades reconvertidos en zonas residenciales de alto nivel, y, en peor, los grandes ayuntamientos (por la dificultad de llegar a todos con su oferta o por tener otras prioridades) y los de municipios rurales y zonas deprimidas (por falta de recursos).

Es digno de señalarse que, siendo el municipio el radio habitual de alcance de los movimientos de padres, donde éstos han llegado a (co)protagonizar la demanda de cambio de jornada se han vuelto enseguida hacia los ayuntamientos exigiendo su apoyo, por ejemplo en Toledo y Alcalá de Henares. Llegados a ese punto, todos y cada uno de los grupos políticos municipales han comprometido su apoyo, más o menos decidido o matizado, a las reivindicaciones de los padres, lo cual los ha puesto a menudo en contradicción con las directivas nacionales de sus respectivos partidos. Si hay que considerar esto como sensibilidad política hacia sus representados o como oportunismo electoral, lo dejamos a la elección del lector.

Otros actores menores

Los órganos de concertación, donde existían, han jugado un papel generalmente moderador. El Consejo Escolar Canario tuvo la desdicha de estrenarse con el asunto de la jornada, lo que estuvo a punto de hacerlo estallar en una de sus primeras sesiones de trabajo —con la retirada ostentosa de los sindicatos, disconformes con su toma de posición—. Su informe sobre la jornada continua, básicamente crítico y reticente, fue ignorado en la vorágine de un proceso que ya no atendía a la fuerza de la razón sino a la razón de la fuerza. El Consejo Escolar de Andalucía no desempeñó apenas papel alguno en este proceso, que del principio al fin se planteó como una negociación entre la Consejería y los sindicatos con la participación secundaria de los padres, excepto por un pronunciamiento, en el momento en que se discutía la proporción de centros que podrían “experimentar” la nueva jornada, por que no se contara a los que ya lo tenían —es decir, por que fueran más, como pedían los sindicatos—. El Consejo Escolar de Catalunya, por su parte, emitió un informe inequívocamente favorable a la jornada partida y contrario a la continua, así como a cualquier intensificación del horario en la enseñanza primaria, criticando pormenorizadamente los argumentos de los partidarios del cambio.

Los Consejos Escolares Municipales han desempeñado poco papel, generalmente el de acompañar las reivindicaciones del profesorado, en algunas localidades andaluzas y canarias, y sobre todo las de los padres allá donde éstos han pasado a primer plano, concretamente en Toledo y en Alcalá de Henares. En Madrid todavía no estaba constituido cuando estalló la movilización de la zona Este de la región, y por eso, seguramente, se trató de cubrir urgentemente su ausencia con un Foro de discusión.

Como colectivos, han jugado un papel desmesurado el personal de administración y servicios (o no docente, o laboral) y marginal los estudiantes. Ambos grupos estuvieron presentes en el conflicto canario, pero no lo han estado en los otros escenarios. Los estudiantes se apuntaron rápidamente a la reivindicación de irse antes a casa, como no podía dejar de esperarse. Los trabajadores en régimen laboral fueron, en cambio, como ya se ha señalado, uno de los obstáculos menores pero más incómodos para el profesorado que quería cambiar de jornada.

Mención aparte merecen los Movimientos de Renovación Pedagógica. Aunque condenados a una vida más bien mortecina a partir de la cooptación de muchos de sus miembros y la asunción de parte de su discurso y de sus propuestas por la reforma y, sobre todo, debido a la sustitución progresiva de las escuelas de verano por la formación continua oficial (y, digámoslo también, a causa de la desmovilización y la acomodación creciente del profesorado), han mantenido un elevado prestigio y cierta influencia en el sector. Con la excepción del MRP canario, que en gran parte estaba animado por el STEC y suscribía más o menos todos y cada uno de sus postulados, miembros representativos y destacados de los demás grupos regionales se han mostrado remisos u opuestos al cambio de jornada, moderadamente en general y con notable enegía frente a las propuestas de implantación que no vinieran arropadas por proyectos educativos más amplios. Este ha sido el caso, en particular, en Cataluña, Galicia y Madrid.

LOS EFECTOS DE LA CONCENTRACIÓN HORARIA

En esta parte del informe consideraremos los efectos de la concentración de la jornada escolar en tres grandes ámbitos: la educación de los niños, la organización y funcionamiento de los centros y la vida familiar. Dentro del primero quedan problemas bien conocidos como la fatiga o la atención de los alumnos, su rendimiento académico y el cumplimiento del horario escolar o el desarrollo de actividades extraescolares y el acceso a las mismas. El segundo comprende cuestiones como la coordinación de los profesores del centro, su acceso a la formación, el cumplimiento de la dedicación exclusiva o el clima de trabajo. En el tercero, en fin, la convivencia familiar y el trabajo extradoméstico de las mujeres.

Fatiga y atención: una visión global

Llaman la atención tanto el estancamiento o, más exactamente, la falta de despegue de los estudios sobre la atención y la fatiga en la escuela como la pérdida de influencia del movimiento higienista en la educación. Lo primero podría atribuirse a tres factores: la dispersión y falta de consistencia de los resultados, la conciencia de que los ritmos biológicos sólo desempeñan un papel limitado y la falta de una acogida favorable, en particular entre su audiencia natural: los enseñantes. Lo segundo puede merecer una explicación prosaicamente materialista: cuando el calendario escolar era nominalmente interminable y la jornada mucho más larga que hoy, el higienismo era visto por los enseñantes como un aliado natural en su demanda de vacaciones más largas y jornadas más cortas;¹⁹ hoy, cuando lo que se cuestiona es el uso de un tiempo ya muy reducido y las conclusiones cronobiológicas y cronopsicológicas no sostienen las demandas del sector y se oponen a

¹⁹ Fernández y Fernández-Navalmuel, 1912; Viñao, 1998.

algunos de sus *derechos adquiridos* (por ejemplo el calendario),²⁰ desaparece la demanda de investigaciones en este sentido.

De hecho, hay que empezar por decir que las escasas conclusiones de la cronobiología y la cronopsicología cuestionan dos de las más arraigadas creencias del sector. Por un lado, que la primera hora de la mañana sea la mejor hora, en la que deberían ubicarse las materias más importantes o más complejas. En contra de esta presunción, casi todos los estudios muestran que la jornada escolar empieza con niveles de atención notoriamente bajos, que van aumentando a lo largo de la mañana hasta el mediodía.²¹ Por otro lado, que las tres o las cuatro de la tarde sean una mala hora debido a la comida. Son una mala hora, pero no por la comida sino con independencia de ella, y no necesariamente más mala que la una o las dos (la hora de lo que, en España, se conoce como *la siesta del carnero*, los *bajones de glucosa*, etc.).²² Está por ver cuál de las dos es peor, sin que haya evidencia suficiente a favor de una ni de otra. Aquí se desvanecen dos de los tres grandes argumentos pedagógicos a favor de la concentración horaria. El tercero, el aumento de la temperatura a partir del mediodía, tendría una solución mejor, más eficaz, mucho más igualitaria y probablemente agradecida por igual por todos: la instalación de aire acondicionado en los centros (se puede tener por un poco más que la calefacción) o, al menos, ventiladores.

Sin embargo, sería un error constreñir el problema de la atención o la fatiga al mero horario escolar, entendido además de modo restrictivo, como el horario de clases más recreos. La capacidad de atención y de aprendizaje y, por otro lado, el bienestar de los niños no dependen exclusivamente de ese horario, sino también, o más bien, de su jornada total. En este sentido, aunque es más que probable que los partidarios de la concentración horaria yerren, interesadamente o no, en su juicio sobre los benéficos o nulos efectos de la misma en este terreno, queda el problema del efecto acumulado de la

²⁰ Crepon *et al.*, 1993

²¹ Estaún, 1993; Knight, 1989.

²² Vermeil, 1977.

jornada y de las horas asociadas inevitablemente a ella, concretamente el tiempo de desplazamiento y las condiciones de los periodos de descanso. En el sofisticado planteamiento de una madre *complutense* (quizá por eso): “Puede que se cansen por la mañana, pero están menos estresados.”

El grado de atención y desempeño en la realización de una tarea determinada en un momento dado depende de una multiplicidad de factores. Esquemáticamente, y sin hacer de ello bandera, podríamos sugerir los siguientes factores operativos a muy corto plazo, no más allá del día:

- A. Ciclos circadianos (es decir, secuencias de más o menos 24 horas):
 - A.1. Ritmos biológicos y psíquicos circadianos en general
 - A.2. Especificidades personales (alondras y búhos...)
 - A.3. Ritmos sociales (horarios laborales, de las comidas, de la TV, etc.)
- B. Secuencias concretas de actividades
 - B.1. Intensidad y duración totales
 - B.2. Dosificación
 - B.3. Cambios de actividad
- C. Actividades concretas singulares
 - C.1. Interés intrínseco y motivación
 - C.2. Duración de la actividad singular
 - C.3. Contexto de la actividad (grupo, profesor...)

El apartado A comprende la consideración de un conjunto de factores básicamente independientes de la actuación de la escuela, con los que ésta debe contar, porque son más poderosos y menos lábiles. Si los seres humanos compartimos ciertas características fisiológicas y éstas están relacionadas con el ciclo solar, etc., parece difícil que la escuela pueda dejar de tenerlas en cuenta. Simplemente debemos procurar saber todo lo posible sobre ellas y obrar en consecuencia, y ahí es donde reside el interés de los estudios generales sobre los ritmos de la actividad humana (A.1). Sin embargo, es ya una convicción generalizada entre los científicos del ramo que, aunque puedan señalarse medias o modas estadísticas, cada individuo es un caso o, me-

Por dicho, que las características de numerosos individuos contradicen las que parecen pautas generales (A.2). Por otra parte, los ritmos naturales se ven afectados, limitados y modificados por la influencia de los ritmos sociales, tales como el horario laboral propio, los horarios de los demás, las horas de comida, el uso de los fines de semana, las horas de consumo cultural y otros. Algunos de estos ritmos sociales pueden no tener mucha justificación en sí mismos e incluso merecer ser combatidos, en particular desde la escuela, como puede suceder con el consumo nocturno de televisión por los niños o la inversión de la secuencia sueño-vigilia, en los fines de semana, por los adolescentes, pero otros tienen sus propias coordenadas y no están esperando al magisterio para que los reforme, como sucede con la semana laboral (A.3). Aquí nos detendremos en los apartados A.1 y, parcialmente, en el A.3. Del A.2 no podemos decir nada, precisamente por su carácter casuístico, excepto subrayar lo ya dicho, esto es, recordar que debe relativizarse cualquier conclusión extraída en A.1 o A.2.

El apartado B se refiere a la secuencia particular de actividades de la persona. Si pensamos en los alumnos, B.1 sirve simplemente para recordar que, con el tiempo, cualquier actividad o conjunto de actividades cansa a quien la realiza. Sería más exacto decir que la curva de atención tiene una forma cóncava hacia abajo: crece primero, se estabiliza luego y, finalmente, cae. Si imaginamos la atención en el eje de ordenadas y el tiempo en el de abscisas, podemos asegurar, con carácter general, que, a partir de un punto máximo, cuando mayor sea el valor de la abscisa menor será el de la ordenada (la atención es descendente) y que, cuanto mayor sea la intensidad de la tarea (externa al modelo), menor será el recorrido total de la curva, es decir, antes se llegará al máximo y, luego, al mínimo. B.3 nos recuerda que, como se atribuye apócrifamente a Menéndez Pidal, se puede descansar de una actividad con otra. Esto es lo que muchos partidarios de la jornada aducen para argumentar que, a fin de cuentas, la concentración horaria no es importante, que puede ser más importante una buena secuenciación de las activida-

des. Baste aquí señalar que una secuenciación debe comprender una buena combinación y una buena dosificación, y que lo uno no puede negar lo otro. De hecho, si llevamos el argumento hasta el final la conclusión sería no ya una jornada partida, sino partida y prolongada en la que se alternasen las actividades curriculares y las extraescolares, pero esto no parece viable por otros muchos motivos. El subapartado B.3 es el que más directamente se relaciona con la cuestión del tipo de jornada, pues consiste en saber si la misma actividad total, o la misma combinación total de actividades conduce a los mismos resultados cualquiera que sea la dosificación del esfuerzo. Cualquier monitor en actividades deportivas, empezando por el maestro especialista en educación física, sabe que un buen entrenamiento requiere no sólo un buen contenido sino también una buena secuenciación y, ésta, una buena combinación y una buena dosificación de esfuerzo y descanso. Si se prefiere una metáfora agraria, digamos que B.3 es la rotación de cultivos y B.2 el barbecho, mientras que B.1 representa los límites absolutos de la tierra. Aquí y ahora nos interesa solamente B.2, desde el supuesto de que no puede disolverse en los otros.

El apartado C se refiere a las condiciones concretas de una actividad singular. Una vez más, no cabe desconocer su importancia. Unas actividades son más interesantes que otras, o más interesantes para unos alumnos que otras, y la misma actividad motivará más la atención de unos que de otros (C.1.). Cada actividad presenta unas peculiaridades propias —su particular curva ponogénica— que aconsejan una mayor o menor duración, sobre lo cual ya existen pronunciamientos y estudios diversos²³ (C.2). Finalmente, la misma actividad nominal para el mismo alumno y en el mismo momento de su ciclo diario, semanal o anual puede suscitar grados de atención muy distintos según el contexto, en particular los demás alumnos y, sobre todo, el profesor (existe la posibilidad, por ejemplo, de que un profesor adormecido

²³ Véase, por ejemplo, Agudelo, 1994.

tras la comida adormezca a sus alumnos, en lo que podría considerarse un conflicto intergeneracional). En esto no nos detendremos.

Dicho todo esto, ¿qué sabemos?

Sabemos que, aunque las investigaciones sobre la atención y la fatiga no son muy consistentes entre sí, se han aplicado en entornos muy distintos y con metodologías diferentes y no constituyen en modo alguno una evidencia suficiente, suelen apuntar un ciclo diario en el que el alumno empieza la mañana con un nivel de atención bajo, que sube pronto y aproximadamente hasta el mediodía o poco antes (el mediodía natural, o sea, las 12:00), cae a continuación, se recupera, vuelve a caer hacia las 15:00 (con independencia de la comida) y se recupera de nuevo hacia las 16:00. Este es el mejor resumen que se nos ocurre de una literatura francamente dispersa y anecdótica, a la que remitimos al lector (con la sugerencia de que se arme de papel y lápiz y de paciencia).²⁴ Cabe destacar de ella lo siguiente:

- a) que el comienzo de la mañana presenta un nivel de atención bajo;
- b) que no hay un bajón, sino dos, antes y después de las horas típicas del almuerzo del mediodía, y
- c) que la tarde presenta los índices más altos de atención y rendimiento, pero una tarde avanzada (en España, que es diferente, no existe la distinción, pero los europeos del norte dirían que el momento álgido empieza al final de *l'après-midi*, *the afternoon*, *die Nachmittag* para adentrarse en *le soir*, *the evening*, *die Abend*. Entre nosotros, esto significa que el mejor periodo atencional se dedica más o menos a recoger los bártulos en la escuela de jornada partida y de lleno a las actividades extraescolares: ¡qué ironía!

Todavía habría que añadir, a esta compleja y casuística multiplicidad pluridireccional de factores que pueden reforzarse, compensarse o actuar con independencia, que una o dos horas de variación debidas al cambio del

²⁴ Véanse, especialmente, Leconte y Lambert, 1990; Vermeil, 1977; Crepon *et al*, 1993; Fotinos y Testu, 1996.

horario oficial en verano —al que a veces se suma o se contapone un cambio adicional del horario escolar—, o la homogeneidad horaria nacional (Finisterre y Creus no están en la misma latitud), pueden ser más que suficientes para descolocar las excepciones o los males cronobiopsíquicos de cualquier planificación escolar.

Esto se refiere a los ritmos circadianos con independencia de las actividades, pero ¿y la dosificación? Aquí no se encontrará ni un solo cronobiólogo, ni cronopsicólogo, ni higienista, ni médico escolar que, sobre la base de una investigación, o teniendo en cuenta el *estado del arte*, proponga o apruebe la concentración horaria. Como sugiere Estaún (1993), hay que cuidarse sobremanera “de la toxicidad de ciertos horarios intensivos (como puede ser el de 8h. a 14h.) para el trabajo intelectual.” Conscientes del problema de la *intensificación* del trabajo del alumno (sobre todo ahora que está de moda, en mi opinión sin mucho fundamento, hablar de la intensificación del trabajo docente), numerosos defensores de la concentración horaria insisten en la intercalación de pequeños descansos. Pero, si se quiere encontrar un precedente de esto, no será en la literatura pedagógica, ni siquiera en la moderna teoría de la organización y de la empresa, sino en la ya obsoleta literatura del taylorismo, y más concretamente en el delirante episodio del ingeniero Taylor (contado por él mismo) persiguiendo al cargador Schmidt, cronómetro en mano, para decirle cuándo debía trabajar y cuándo descansar.

Ahora bien, como ya se indicó al principio de este apartado, hay más cosas que considerar que el horario de clase. La pausa del mediodía parece adecuada para el alumno que vive cerca y puede desplazarse por sí mismo, hasta su casa, en unos minutos, pero puede ser escasa para el que vive lejos (no consideraremos todavía los desplazamientos de sus familiares). También, si no escasa, problemática para el que, aun teniendo tiempo suficiente, come tarde para hacerlo con los padres que trabajan lejos o los hermanos mayores y ha de volver, en todo caso, apresuradamente el colegio. Por otra parte,

es demasiado larga para el alumno que quiere o cuya familia piensa que debe acudir a actividades extraescolares, dentro o fuera de la escuela, y ha de pasar ese largo tiempo muerto del mediodía en el centro. Y las comodidades no son muchas a esas horas, con el centro básicamente cerrado, vigilado por cuidadoras cuyo principal interés suele estar en tener a los niños concentrados para poder echar un cigarrillo juntas, o tal vez con una oferta francamente poco atractiva de actividades extraescolares (no abundan los monitores profesionales y expertos dispuestos a acudir a trabajar a los colegios a esas horas y por esos precios). Asimismo, desde la perspectiva puramente escolar, los alumnos y sus familias pueden ver como una pérdida de tiempo y como la causa de un innecesario agobio posterior ese intervalo perdido para el estudio y los deberes escolares (sobre todo, una vez más, si han de compatibilizarlo con actividades extraescolares).

En otras palabras, el mayor tiempo disponible por la tarde bien podría compensar el mayor cansancio y hasta menor rendimiento por las mañanas. Sin embargo, ésta no es una ecuación a la que pueda suponerse un saldo positivo en general. Si el rendimiento en la escuela fuera efectivamente igual y se ganara libertad por la tarde, todo estaría resuelto, pero, como es bien sabido —o debiera serlo—, hay tres posibles problemas: que las mañanas sean menos efectivas, que las tardes no aporten beneficios sino problemas y que la menor efectividad de la mañana no resulte compensada por un mejor aprovechamiento de la tarde, aun supuesto éste.

En España no ha habido apenas estudios sobre la atención o la fatiga, pero alguno ha habido y conviene mencionarlo. Caride (1993a,b) encontró que la fatiga percibida por los escolares aumentaba notablemente en la jornada de sesión única, en comparación con la partida. Asimismo, concluyó que la atención aumentaba a lo largo del día en ambos casos, pero era siempre más alta en los grupos de jornada partida.

Pruebas de atención en los alumnos de Alcalá

Puesto que se ha argumentado sin cesar que por la tarde aumenta fuertemente la fatiga y disminuyen la atención y el rendimiento, solicitamos al Dpto. de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo que administrase unas pruebas de atención a los alumnos de centros con jornada partida y continua de Alcalá de Henares. Un equipo de dicho Departamento administró a niños de segundo y sexto curso unas pruebas básicas y homologadas de atención y percepción: semejanzas, diferencias, cuadrados de letras y tachados de figuras. La prueba se administró un miércoles, para evitar los efectos del cansancio debido a la semana o al fin de semana, y a un total de 497 niños de ambos sexos, ambos cursos y ambas jornadas. Los detalles de la muestra, los procedimientos y los resultados se presentan en un documento anejo,²⁵ de manera que aquí nos limitaremos a los aspectos fundamentales y más relevantes para nuestro propósito.²⁶

Hay que advertir, no obstante, que se trata de una pequeña prueba, rigurosa en su diseño y aplicación pero aplicada a una muestra limitada y en condiciones determinadas. No pretendemos, por tanto, dar una visión definitiva del problema sino puramente preliminar, si bien podremos señalar algunas cosas que pasan y otras que no pasan. Los gráficos adjuntos presentan los principales resultados.

Puede observarse que las diferencias entre los dos tipos de jornada siguen pautas distintas para cada uno de los cursos o cohortes. Para los más pequeños, la jornada continua hace honor a su nombre mostrando mayor continuidad, pero, en la partida, los resultados de dos de las pruebas no son consistentes a última hora con los de las otras dos, si bien todos confluyen en la caída de la tarde. Para los mayores, por el contrario, la partida arroja

²⁵ M^a Pilar Sánchez López y Juan Francisco Días Morales, "Análisis de las variaciones de atención y percepción a lo largo de la jornada escolar en niños de 7 y 11 años", policopiado.

²⁶ Las pruebas se mostraron adecuadas y se llevaron a cabo sin dificultades en la mayoría de los centros, excepto en tres grupos donde la actitud obstruccionista sus profesores, entorpeciendo la realización, llevó a desechar los resultados.

resultados más homogéneos a lo largo del tiempo y la partida mayor oscilación, con una caída sensible al final de la mañana.

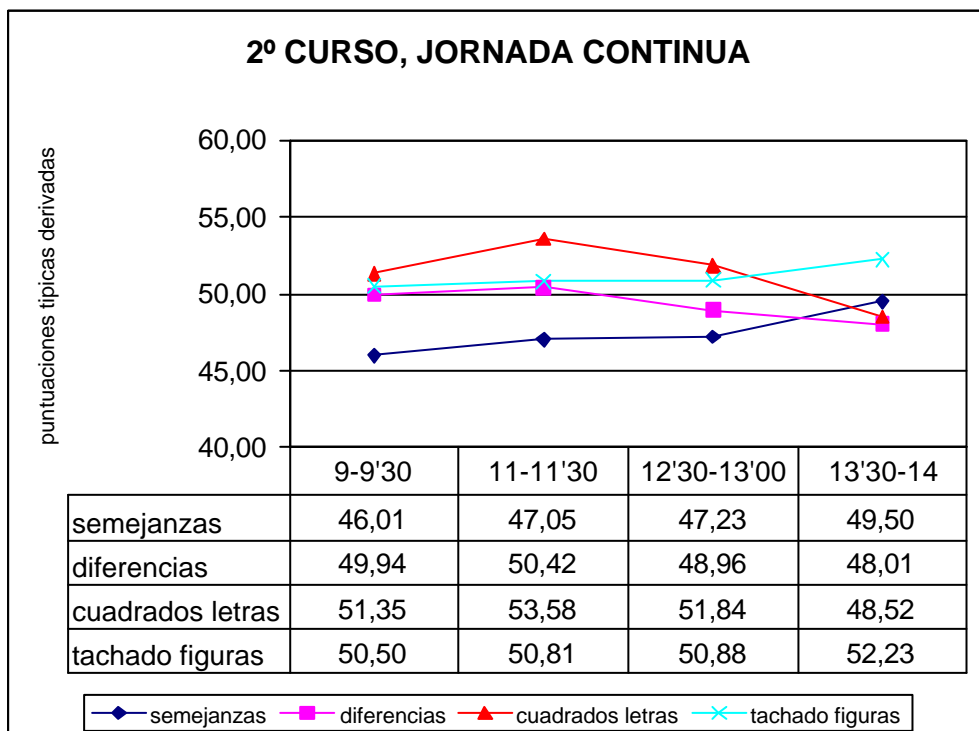
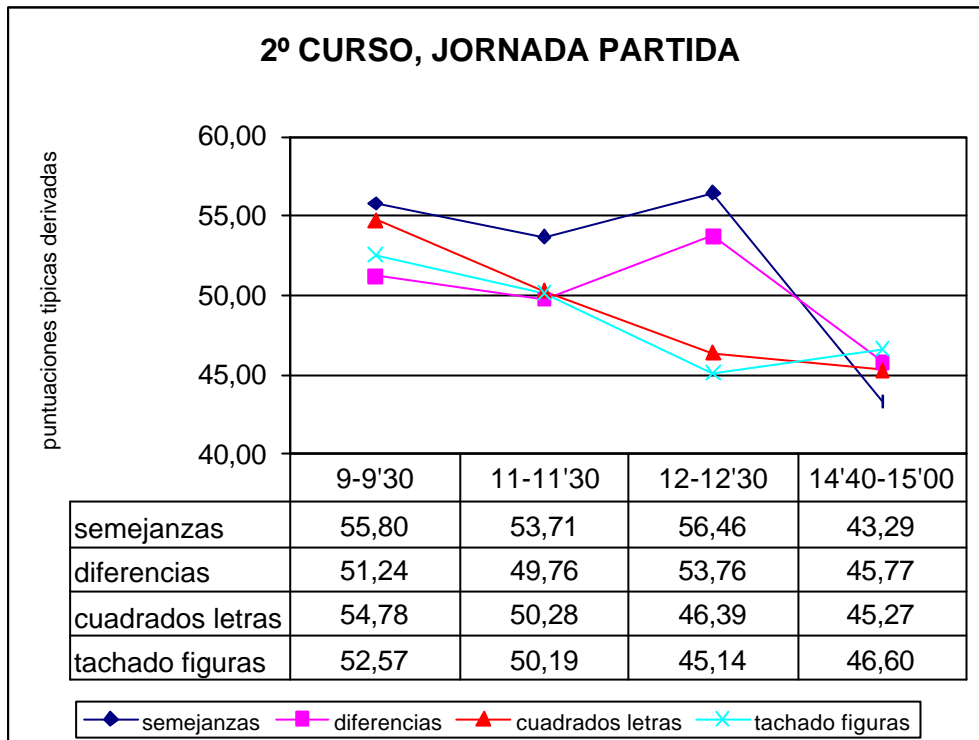
Entre los más pequeños, empiezan el día en mejores condiciones los de la jornada partida, pero lo terminan peor. Entre los mayores, empiezan y terminan algo mejor los de jornada continua, pero pasan por un valle peor que los de la partida.

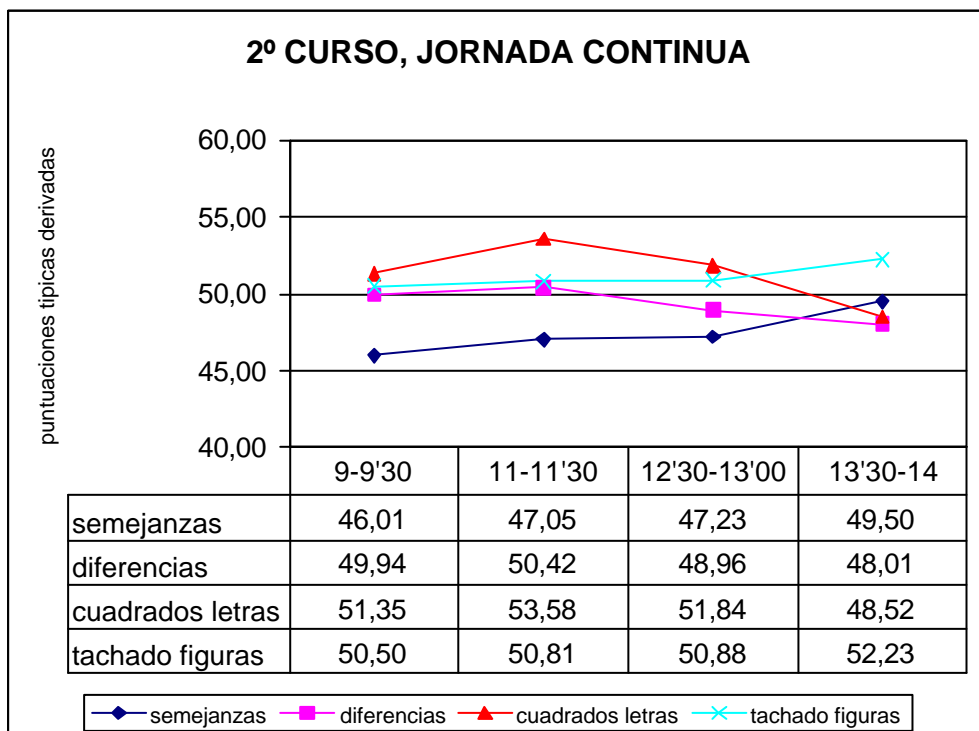
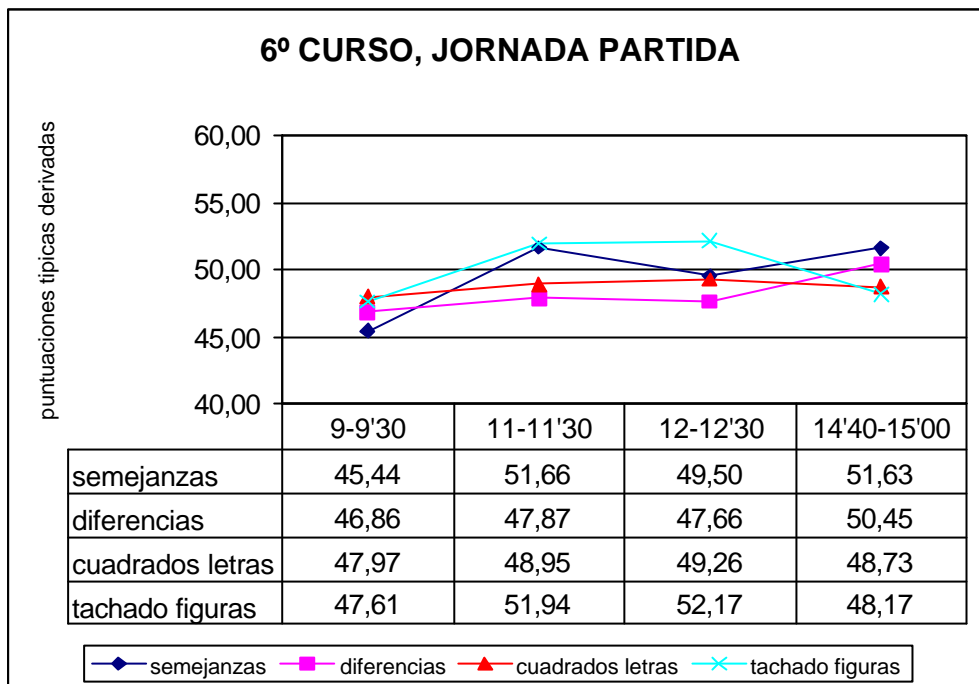
En todo caso, los mayores parecen verse más afectados por el cansancio de la mañana que los pequeños, con cualquier tipo de jornada. En particular hay que reseñar que no se recuperan después del recreo. Esto puede deberse a que no es tiempo suficiente después de la primera sesión de trabajo, a que no se toma en el momento oportuno y entra en colisión con otros ritmos (no está *en fase*) o, quizá más sencillo, a que el tipo de actividades y juegos que realizan en él los cansa más que los descansa. La mejor recuperación de los menores podría deberse a que su recreo se parece más a las clases, es decir, a que tiene menos de *desfogue*. Es posible, en fin, que la proximidad de la perspectiva de permanecer una hora y media más en la escuela desaliente el rendimiento de los mayores. Esto podría aconsejar la sustitución de los largos recreos asilvestrados por descansos más numerosos, más breves y, tal vez, mejor vigilados.

Por último, hay que hacer notar que no se produce o apenas se produce el tan predicado derrumbe de la tarde. Este sólo parece existir en los resultados de dos de las pruebas de los alumnos de segundo, pero en las otras dos ni menos todavía en las de sexto. En este punto, los resultados contradicen la tan publicitada experiencia profesional.

Parece difícil afirmar que haya aquí evidencia suficiente para la defensa de cualquier tipo de jornada, y ésta es probablemente la conclusión principal: que no podemos sacar conclusiones. Como señalan sus autores, "es bien difícil, desde nuestro punto de vista, proponer la jornada escolar 'ideal'." No porque las consecuencias de la jornada sean irrelevantes, sino que no sabemos con certidumbre si lo son o no ni, en caso de serlo, en qué

sentido lo serían; ni, por tanto, hasta qué punto se acumulan o se ven compensadas con otras ventajas e inconvenientes de otro orden. Lo único que podemos sugerir a partir de estos datos es la necesidad de contrastarlos con muestras más amplias y pruebas más sistemáticas.





El rendimiento

Puesto que el tiempo es un recurso que puede utilizarse en diferentes cantidades y maneras, pero siempre para conseguir un resultado, es necesario preguntarse por la relación entre ambos, es decir, por el rendimiento. Pero hay una pregunta previa, a saber: ¿se trata realmente del mismo tiempo? Teóricamente sí, y los maestros ponen en ello todo el énfasis imaginable. También los padres. Como lo expresaba otra madre complutense: "Ningún padre de Alcalá de Henares quiere un minuto menos de clase para sus hijos. Queremos todos los minutos seguidos unos de otros, no menos."

Pero no es así. Lógicamente, la mayor concentración de las actividades lectivas requiere la introducción de descansos de derecho o de hecho. En palabras del director de un centro con horario concentrado: "Cuando teníamos jornada de mañana y tarde los profesores éramos más escrupulosos en salir de una clase y meterse en otra, y ahora vemos necesario dejar un intervalo [de] cinco minutos, porque la cosa va más a presión. Porque respire un poco el alumno. Antes insistíamos mucho más en que no saliesen de clase al pasillo y tal, entonces ahora digamos que les dejamos un poco que se desahoguen un poco." En constatar esto coinciden todos los observadores externos, aunque no todos los protagonistas internos, si bien esta divergencia era de esperar.

El problema, aparte de esos (varios) intervalos de cinco minutos, es que en este punto llueve sobre mojado. Es bien sabido que la Ley General de Educación estableció el calendario escolar en 220 días anuales pero se han reducido a unos 180 o menos, y que en los últimos cuarenta años se ha pasado de 30 a 22,5 horas semanales de clase. Claro que pudiera suceder que eso no tuviese importancia alguna. No faltan autores que sostienen que un aumento del tiempo escolar no se traduce en una mejora de los resultados, argumento que, últimamente, está teniendo cierto eco entre nosotros. Si esta afirmación fuera cierta, cabe presumir que tampoco una reducción se traduciría en un empeoramiento, con lo cual tal vez pudiéramos ampliar el

fin de semana. *Boutades* aparte, se puede suponer que, como sucede con cualquier otro recurso, el tiempo tiene, en todo caso, y mucho más si es el único recurso variable, un rendimiento decreciente; o sea, que un aumento del tiempo, supongamos, en un veinte por ciento, produciría un aumento de los resultados en una proporción menor. Pero no parece probable que nos encontremos en esas circunstancias. En general, parece haber una relación directa entre tiempo dedicado al aprendizaje y resultados, aunque aquél sea un débil predictor de éstos dadaa la intervención de muchas otras variables.²⁷

También pudiera suceder que menos tiempo fuera mejor aprovechado. Diversos estudios indican que el tiempo que realmente se utiliza para tareas de enseñanza y aprendizaje oscila entre el treinta y el cincuenta por ciento del tiempo nominal, con lo cual parecería fácil mejorar su aprovechamiento.²⁸ Salvo, claro está, que esa baja tasa de eficiencia revele un problema que no podría sino agudizarse con la concentración horaria: la imposibilidad, o la dificultad, de mantener una actividad estrictamente continuada, sea por la naturaleza del alumnado o por las servidumbres de la organización. En cualquier caso, no nos consta que las solicitudes de implantación de la jornada continuada hayan venido jamás acompañadas de proyectos enfocados hacia un mayor aprovechamiento del tiempo en el aula.

En fin, puede ocurrir que, estando orientado el rendimiento escolar a la satisfacción de una norma establecida, alumnos y profesores simplemente reajusten, aun sin saberlo, las proporciones de trabajo interno y externo. Dicho más claramente: si el profesor sabe que debe cubrir un programa o un conjunto de objetivos y se propone en todo caso hacerlo, y dispone de menos tiempo de clase, pondrá más trabajos para realizar en casa; por su parte, los alumnos, si saben que van a ser evaluados y que deben alcanzar cierto nivel de desempeño y les basta en menor medida con lo hecho en clase, recu-

²⁷ Frederick and Walberg, 1980, 1988..

²⁸ Gillman y Knoll, 1984.

rrirán también en mayor medida al trabajo por su propia cuenta. Hay cambio en el rendimiento, pero, en vez de un resultado variable para un esfuerzo fijo, se trata ahora de un esfuerzo variable para un resultado fijo. El sistema, entonces, sería, al menos dentro de ciertos límites, homeostático, y podríamos dormir con la tranquilidad de que, sabiéndolo o sin saberlo, profesores y alumnos llevarán a cabo los pequeños ajustes necesarios para alcanzar el resultado esperado. De hecho, si los alumnos no están tan condicionados como los adultos por lo que Borges llamaba *la hora baladí* (es decir, si no necesitan tanto la siesta ni el culebrón), la jornada continua liberaría para ellos tiempo escolarmente útil en potencia, por ejemplo, para estudiar.

El problema es que no todos los alumnos cuentan con los mismos recursos fuera de la escuela, con lo cual, al hacerles depender en mayor medida de sí mismos, la escuela abandonaría en parte su papel igualador. En sentido contrario, los alumnos que cuentan con más recursos propios es probable que se vean constreñidos por la homogeneidad del tiempo escolar, con lo cual saldrían beneficiados, en términos no menos escolares, por la nueva jornada, ya que podrían hacer lo mismo en menos tiempo.

La mayoría de los profesores no duda en afirmar que el rendimiento es mayor, y buena parte de los padres cree lo mismo o, al menos, que no es menor (después de todo, son los profesores quienes lo evalúan, de manera que no hay razón para no aceptarlo sin una evaluación alternativa). El asunto, empero, es algo más complicado. De entrada, porque, aunque la idea de que el "rendimiento" sería una de las piedras de toque de la valoración de la jornada se halla ampliamente extendida y aceptada, no está claro qué entienden por tal los profesores, algo perfectamente visible cuando se les entrevista en profundidad —y no cabe duda de que esa confusión está también ahí cuando responden a una encuesta—. En muchos momentos parece confundirse con la atención, como cuando comentan que sube a esta hora o baja a la otra, como si se hubieran evaluado resultados en todas ellas. Pero lo esencial es que sus impresiones no resultan confirmadas en ningún momen-

to por la realidad. No ya por una evaluación independiente de los conocimientos de los alumnos, sino ni siquiera por sus propias evaluaciones, aun a pesar de que éstas bien podrían estar contaminadas por la idea de que *debe* aumentar el rendimiento.

Así, por ejemplo, los análisis de la Inspección en Canarias y Andalucía, comparando los resultados de las evaluaciones con los de años anteriores, no arrojan aumentos sino variaciones erráticas —con un muy leve descenso en el primer caso y un todavía más leve ascenso en el segundo—, si bien no hay elementos suficientes de control para atribuir la evolución de los resultados a la jornada (ni, subrayémoslo, para desvincularlos de ella). Es un hecho que los resultados de Andalucía y Canarias son los peores de la nación, pero tampoco puede atribuirse eso a la jornada sin un estudio adecuado (además, la retirada de estas dos comunidades de las últimas evaluaciones nacionales —con argumentos algo peregrinos y podrían no ser independientes de su poco airosa clasificación— nos priva de otra posibilidad de estudiar esto). Si acaso, cabría pensar que las mismas causas que llevan a una ecuación deficiente tal vez contribuyan a la elección de la jornada continua. Por otra parte, los resultados escolares son casi siempre peores en los colegios de jornada continua que en los de jornada partida, pero eso bien podría deberse a que entre éstos hay una mayor proporción de buenos colegios o de buenos alumnos —lo cual podría conducir a la misma perversa especulación—. Ahora bien: lo que se desprende de todo esto con absoluta claridad es que las afirmaciones —y, si es el caso, las percepciones— de los profesores y, en menor medida, de los padres sobre la mejora del rendimiento con la jornada continua carecen del más mínimo fundamento.

La mejor muestra de esta disociación entre los deseos y la realidad, o de cómo depende ésta *del color del cristal con que se mira* (sobre todo si es el cristal del interés), la encontramos, de nuevo, en el estudio de Caride, donde tres cuartas partes de los profesores afirman que el rendimiento mejora con la jornada única y casi la otra que no varía (sólo un 1,3% afirma

que empeora), mientras la comparación de los centros de jornada partida con los de jornada única arroja entre un diez y un veinte por ciento más de fracaso en estos últimos. (Téngase en cuenta, no obstante, que no se está comparando a los mismos alumnos en distintas circunstancias, lo cual es por definición imposible, sino que se trata de una aproximación transversal. Pudiera ser, de nuevo, que los peores alumnos y/o colegios hubieran elegido la jornada única, aunque eso no sería menos alarmante.)

Las actividades extraescolares

¿Son importantes las actividades extraescolares? Cinco grandes razones, al menos, parecen militar en su favor. La primera, y la más mentada, es su contribución a un desarrollo personal más competente e integral. Es claro que en ellas encuentran cobijo los aprendizajes y las prácticas, fundamentalmente expresivos, que consideramos, por un lado, necesarios para los niños y jóvenes y, por otro, insuficientemente atendidos por la escuela, tales como los de carácter deportivo y artístico. La segunda, especialmente presente para las familias más conscientes, en cualquier aspecto, de la importancia de la educación, es que en ellas pueden encontrarse otros aprendizajes, más instrumentales, relacionados con la incorporación al mundo del trabajo y, en particular, con la evolución más reciente del mismo. Es el caso de las lenguas extranjeras y la informática, sobre cuya importancia no nos cansamos nadie de perorar pero cuya incorporación a la escuela es también hartamente deficiente. La tercera, que atraviesa las anteriores, es que sirven, sencillamente, para llenar y desafiar la capacidad y las ganas de aprender de los niños, que la escuela está muy lejos de satisfacer. En este respecto, las actividades extraescolares son potencialmente procesos de enseñanza-aprendizaje orientados, con norte y sentido, alternativos al desorden de la calle o de los medios de comunicación de masas, a la vez que a la rigidez y hasta anquilosamiento de la escuela. La cuarta, igualmente transversal, es que representan un elemento de libertad —un mercado— frente al modelo de raciona-

miento obligatorio que encarna la escuela, en el que el interés ha de seguir al objetivo en vez de lo contrario. En ellas pueden los escolares hacer valer sus inclinaciones y preferencias, probar y equivocarse, abandonar lo que no les interesa y así sucesivamente. Por último, aunque no por su importancia, el motivo maldito: son una forma de mantener a los niños ocupados, más o menos entretenidos y bajo custodia cuando la escuela los envía a casa demasiado pronto —en relación con las necesidades, las posibilidades o las preferencias de las familias—.

A medida que se generalizan, no cabe duda de que pueden convertirse en la base de las desigualdades educativas de mañana. En el fondo, una vez que el Estado garantiza a todos una enseñanza común, por cierto tiempo y en ciertas condiciones, y que la educación es uno de los mecanismos de competencia por las oportunidades sociales, la cuestión está en hacerse con un plus. La manera más obvia es, desde luego, estudiar *más* tiempo, pero, a medida que se retrasa el término tanto de la obligatoriedad como de la gratuidad, cobra más y más importancia conseguir *otra* educación en el mismo tiempo. En gran parte esto es lo que ofrecen la escuela propiamente privada y la mixta concertada, pero las familias pueden optar, por cualesquiera motivos, por hacer sus propias combinaciones, incluyendo en ellas a la escuela pública junto con actividades extraescolares privadas; es como decidir entre comprar todo en un supermercado o en distintas tiendas especializadas: lo segundo es algo más caro y consume más tiempo, pero, por lo general, permite llenar mejor la cesta. Claro que también hay grandes superficies con pequeñas tiendas especializadas —el equivalente de los centros privados con una oferta sofisticada de actividades— y hay quien sólo puede comprar lo esencial en el sitio más barato o gratuito —el equivalente son las familias que no pueden acceder a una oferta solvente de actividades extraescolares—. Así, pues, *en un contexto de insuficiencia de la oferta escolar*, el acceso a las actividades extraescolares vuelve a poner en peligro la más básica igualdad, pero no debe ocultársenos que aquí nos movemos en un terreno hartamente res-

baladizo, en el que ningún valor puede ser absoluto si no es a costa de otros. En puridad, la única manera de tener una educación estrictamente igualitaria sería prohibir a los alumnos y sus familias acudir a otros centros que los públicos y a otras actividades que las ofertadas en ellos, lo cual entraría claramente en conflicto con la libertad, con el respeto a la diversidad y, sin duda, con la idea común de lo que los padres pueden, quieren y deben hacer por sus hijos.

De hecho, sin embargo, todas las propuestas de cambio de jornada han venido acompañadas de una promesa de expansión de las actividades extraescolares poniéndolas al alcance de todos. El acuerdo canario llamado “por la calidad de la enseñanza pública”, que puso sordina —ya que no fin— a la guerra por la jornada continua se cerró, precisamente, cuando la Consejería aseguró a las asociaciones de padres subvenciones para las actividades extraescolares. El gobierno andaluz nunca ha dejado de abogar por una “escuela a tiempo completo” (consigna italiana sin mucho significado aquí y con otro significado allá) cuyas tardes estarían centradas en las extraescolares. El gobierno extremeño ha lanzado recientemente a discusión una propuesta de reforma de la jornada en la que se compromete a financiar las actividades extraescolares. Las centrales sindicales *de clase* exigen que sean las administraciones quienes no solamente financien sino que organicen, al menos en su marco general, tales actividades, sea directamente o a través de una empresa pública participada por todas ellas, por los asociaciones de padres y por los propios sindicatos. Aunque con menos fuerza, en los contextos de Toledo y Alcalá de Henares también se ha planteado la cuestión.

Pero lo sucedido ha sido otra cosa. Algunos colegios tienen una buena oferta de actividades extraescolares —generalmente, los que ya la tenían con anterioridad—, pero, en la mayoría de los casos, las superofertas iniciales se han quedado en nada. En Canarias, donde se obligaba a los centros a presentar una oferta amplia, con indicación de la financiación, lugar de realización, responsables, etc., los equipos directivos hacían verdaderos alardes de imagi-

nación para reunir las actividades del APA, del Ayuntamiento, de la parroquia, etc. en una hoja de papel más o menos presentable. Que los profesores cumplieran sus horas de permanencia en el centro fuera del aula sentados en la biblioteca una tarde a la semana, por turnos, servía, por ejemplo, para colocar “Biblioteca” como actividad, si bien es posible que en el primer año, para hacer más meritoria la solicitud, se ofrecieran a organizar otras actividades apasionantes como ajedrez, tenis de mesa o juegos para niños. Luego, la oferta de los colegios vecinos, las actividades deportivas del ayuntamiento, tal vez incluso las de algunas academias privadas próximas. Finalmente, las actividades organizadas por la Asociación de Padres. El problema es que, en cualquier caso, la gran mayoría de los colegios se han ido vaciando por las tardes y la oferta de actividades en ellos se ha ido estrechando en consecuencia.

No hay tanto de lo que extrañarse. Por un lado, la realización de las actividades en los colegios supone algunas ventajas, particularmente que los niños no precisan desplazarse —en jornada continua, si se han quedado al comedor— y, por otro, que a veces son gratuitas o muy baratas. Sin embargo, estas ventajas no están aseguradas, pues si el niño come en casa tiene que volver y, en tal caso, puede que no viva tan cerca o que viva más cerca de otras entidades que ofrecen actividades; por otra parte, algunas actividades pueden no ser más baratas que fuera de la escuela, ya que las asociaciones de padres no están al tanto de los precios de mercado, o porque requieren inversiones específicas que en otros sitios ya están hechas; o pueden ser más baratas pero arrojar una relación calidad-precio sensiblemente inferior. Otras características es dudoso que puedan considerarse ventajas, como permanecer en un recinto conocido y con compañeros también conocidos —y, no digamos, con profesores conocidos—, pues eso puede acercar a cualquiera a un punto de saturación. Pero lo más importante es que pueden presentar y, a menudo, presentan notables desventajas. Primera, la más que probable mezcla de edades y niveles debida al pequeño número de asistentes

por actividad; segunda, la inexperiencia de los monitores, a menudo reclutados entre los miembros de la APA, en sus alrededores o entre los restos del mercado; tercera, la posible inadecuación de instalaciones y equipos; cuarta, su dependencia de los avatares de la escuela, tales como vacaciones, fiestas y otros. En general, puede decirse, aunque sin entenderlo como una afirmación absoluta, que el abanico de actividades que ofrecen los centros no es especialmente atractivo: mucho fútbol y actividades más o menos mortecinas de bajo coste. Algunas ofertas parecen especialmente diseñadas para espantar a la clientela, y en verdad que lo consiguen. Sea como sea, y si no lo han hecho ya desde el principio, una vez consolidada la jornada continua — pasado el primer año— el profesorado termina de desentenderse por completo de las extraescolares.

El resultado es que, en primer lugar, una parte de los escolares se queda sin extraescolares.²⁹ Esto no es necesariamente malo en sí mismo, pues cabe preguntarse qué sentido tiene añadir horas de lengua extranjera cuando no se obtiene un rendimiento suficiente en lengua española, o acudir a informática cuando no se puede con las matemáticas. Podría hacerse una defensa de cualquiera de esas opciones, pero sólo dentro de un *proyecto integrado*, no como un cúmulo de actividades dispersas. La actividad extraescolar que un sector importante de alumnos necesitaría es precisamente más escuela, es decir, una actividad de refuerzo, y esto, curiosamente, ni siquiera se plantea en el contexto del debate sobre la jornada, a pesar de que el paso a la continua lo facilitaría. Un estudio del Consejo Escolar Canario, por ejemplo, mostró que uno de cada seis alumnos no realiza ninguna actividad extraescolar. La proporción puede no parecer muy alta, pero el problema es que, en general, ése es precisamente el grupo con menos recursos económicos, sociales y culturales propios, al que la jornada continua pone en la calle o ante el televisor.

²⁹ Para lo que sigue me baso en Caride (1993, 1994), Sola (1996, 1999), Ridao (c.1999) y el Consejo Escolar de Canarias (CEC, además de en nuestras propias entrevistas y observaciones y en la documentación administrativa disponible).

Las diferencias son muy importantes entre los alumnos. En general, los alumnos de condición socioeconómica familiar más acomodada asisten a más actividades extraescolares y lo hacen en mayor proporción fuera del centro; los de las escuelas concertadas asisten a más actividades que los de las públicas y lo hacen en mayor proporción en su propio centro; los de las ciudades pequeñas asisten a más actividades que los de las grandes ciudades o los núcleos de población muy reducidos; y, lo que resulta más chocante, los de jornada partida realizan más actividades que los de jornada continua (debe tener en cuenta, no obstante, que estos efectos se superponen, pues tienden a coincidir —sólo tienden— clase social económicamente acomodada, enseñanza concertada y jornada partida, por un lado, y clase social en desventaja, enseñanza pública y jornada continua, por otro). La variable más importante por sí misma es, en todo caso, la condición socioeconómica.

En suma, la clase media ha encontrado en la jornada continua una forma mejor de combinar el mínimo común que provee la escuela pública con el plus que se ofrece en el mercado —lo que otros adquieren junto en la escuela concertada—, mientras que el resto se conforma con una oferta residual o pasa a engrosar el grupo de los paseantes y las audiencias televisivas. Al calor de esto ha surgido recientemente y crecido muy rápidamente un floreciente sector de academias, conservatorios, polideportivos, etc. En este sentido, puede considerarse la jornada continua como una razonable y racional estrategia de la clase media, pues ningún o casi ningún centro (desde luego, no público ni concertado) puede competir en las actividades deportivas con los municipios, que cuentan a menudo con magníficas instalaciones y con un elenco de monitores más amplio, variado y especializado —por no hablar ya de los clubes privado de *fitness*—; ni con los conservatorios musicales y los estudios y academias artísticos, dotados de un profesorado mejor formado y más especializado con mejores instalaciones y equipos *ad hoc*; ni con las academias de idiomas, con su profesorado nativo y, a veces, sus acuerdos internacionales para la expedición de certificados y para la organi-

zación de cursos veraniegos y sus medios audiovisuales; ni con las academias de informática y sus equipos y programas de última generación y sus monitores siempre puestos al día.

En contraste, un importante sector de la población que valora menos esta oferta, que tal vez no esté en condiciones no ya de acceder a ella, sino tampoco de aprovecharla, se ha visto sometido a una fórmula que sólo puede perjudicarle. Pero éstos levantan menos la voz.

La organización de los centros

La concentración horaria no sólo prometía ser buena para el aprendizaje de los alumnos, sino también para el trabajo de los profesores. Ante todo, por dos motivos: primero, facilitaría la coordinación, al reunir en las cinco horas de la mañana toda la docencia y liberar unitariamente el bloque horario restante, para todo y para todos; segundo, al dejar las tardes libres de docencia permitiría al profesorado acudir más y en mejores condiciones a las actividades de formación y perfeccionamiento. Ni que decirse tiene que ambas cosas parecen especialmente importantes en un proceso de reforma en el que, por un lado, los profesores han de actualizar sus conocimientos a marchas forzadas y, por otro, se les pide que trabajen en equipo, de forma más cooperativa, a escala de ciclo, de etapa y de centro. Aunque no siempre, en algunos casos se añadía una tercera ventaja: teniendo las tardes libres de actividades docentes, los tutores podrían recibir más tranquilamente en esas horas (este argumento ha menudeado, por ejemplo, en Alcalá de Henares). El panorama, sin embargo, ha resultado distinto del esperado.

La coordinación del profesorado no ha mejorado. Aunque los profesores responden a las encuestas que sí lo ha hecho —como todo, casi hasta el tiempo atmosférico y las cosechas agrarias— con la jornada continua, las entrevistas en profundidad revelan sistemáticamente que no ha sido así, por varios motivos. Uno es, sencillamente, que ese tipo de coordinación forzada tiende a no funcionar en un contexto tan informal y, hasta cierto punto,

anárquico —aunque no para los alumnos— como es el de la escuela. No es una novedad que, cuando se concede más tiempo libre de docencia al profesorado, éste se destina antes a la preparación personal del trabajo y al relajamiento que al trabajo cooperativo.³⁰ Aunque los programas informáticos permitan ya hacer filigranas para reunir a los ejecutivos *introuvables* de las grandes organizaciones, el profesorado no está acostumbrado a ese ritmo. Las reuniones así programadas, entonces, se convierten en buena medida en formalidades. A ello se añade que, situadas generalmente en la sexta hora del día, que es la opción más comúnmente adoptada para cubrir la exclusiva en los centros de jornada concentrada, encuentran ya al profesorado, con toda razón, agotado.

En contrapartida, la concentración horaria obliga a todos a ir más deprisa y hace desaparecer una serie de huecos que antes permitían la coordinación informal, particularmente en las horas del mediodía. De hecho, el trabajo docente, en gran medida artesanal y dado a la improvisación, probablemente requiere más esta coordinación *ad hoc* que la fría programación propia, más bien, del trabajo industrial sobre las cosas. Otros centros eligen concentrar la exclusiva en una o dos tardes, lo cual mitiga las prisas inmediatas pero, a la vez, concentra demasiadas tareas en un solo bloque horario. De cualquier manera, estas tardes tienden a asumirse por turnos y, en última instancia, a ser sustituidas por una sexta (o primera) hora de mañana.

Pero lo más grave es que la hora de dedicación exclusiva está, claramente, en peligro. Una vez que queda situada a primera o a última hora de la mañana, nada más sencillo que recortarla un poquito hoy y otro poquito mañana por cualquier causa de fuerza mayor. En Toledo, donde numerosos centros la han colocado de 8:00 a 9:00, antes de las clases, es *vox populi* que se cumple de manera muy deficiente.

En cuanto a la formación, es posible que quienes acuden a ella lo hagan en mejores condiciones, pero ni siquiera es seguro. En todo caso, no

³⁰ Campbell, 1985.

ha aumentado la asistencia por el cambio de jornada, como constatan diversos responsables de su organización. Los flujos de asistencia no dependen de eso, sino, ante todo, de su asociación a requisitos y oportunidades de la carrera docente, como los *sexenios*. Si los cursos fueran normalmente en el antiguo horario docente vespertino, los profesores podrían haber asistido en mejores condiciones, pero no es el caso. De momento, al menos, las actividades de perfeccionamiento se mantienen típicamente en el mismo horario (generalmente no antes de las 17:00 o 18:00, según la sede y el público), para que puedan acudir los docentes con horario partido, de manera que los de horario continuado pueden considerarlo una mejora, porque llegan más descansados y sin prisas, o un engorro, porque tienen en medio un tiempo muerto o ya han desconectado.

Se puede recordar como curiosidad que, cuando la semana escolar era de seis días, incluidos los sábados, las escuelas cerraban las tardes del jueves y del sábado para que los maestros pudiesen ir a diversas actividades de formación (luego cerraron las mañanas de los sábados para que pudieran organizar actividades complementarias con los alumnos). Después se conservó el cierre, pero no el motivo (ni uno ni otro).³¹

Finalmente, tampoco las tutorías han mejorado con el cambio de jornada. Lógicamente, no importa cuáles sean las ofertas persuasoras o las buenas intenciones iniciales (de buenas intenciones está empedrado, ya se sabe, el camino del infierno), la presión hacia la concentración de toda la actividad laboral en la mañana arrastra sin dificultad a las tutorías, que desaparecen progresivamente de las tardes si alguna vez han llegado a estar en ellas.

En otro orden de cosas, los profesores aducen en entrevistas y, sobre todo, encuestas que, con la jornada continua ha mejorado la convivencia en el centro, en particular que ha disminuido la agresividad de los niños y son mejores las relaciones con los padres. Lo primero puede ser cierto, simple-

³¹ Zapater, 1999.

mente, en la medida en que los alumnos pasan menos tiempo en el centro y, por tanto, hay menos oportunidades para que se produzcan incidentes; o puede ser, simplemente, el efecto aparente de que, terminada su jornada, los profesores ya no saben nada de lo que sucede al mediodía, que, siendo el periodo menos y peor controlado de la jornada escolar, siempre ha sido su hora negra; en fin, no parece desacertado apuntar que esta afirmación es el corolario inevitable de la presentación tremendista que parte del profesorado hacía de las tardes en su campaña por librarse de ellas. Lo segundo resulta algo cínico, ya que no hay razón alguna para que las relaciones profesores-padres mejoren o empeoren con un tipo u otro de jornada... salvo donde habían empeorado gravemente cuando los profesores querían una y los padres otra, por lo cual mejoran cuando éstos ceden —esto es como decir, salvando las distancias, que la *química* entre el asaltante y el asaltado *mejora* notablemente cuando éste le entrega la bolsa—. En cuanto a las relaciones entre el profesorado, ya hemos mencionado que sencillamente se apresuran, aunque sí resulta verosímil que estén más satisfechos... por una temporada.

La vida familiar

Lo que sin duda ha mejorado la jornada continua es las rutinas y, probablemente, la calidad de la vida familiar aquellas familias en las que uno o dos adultos hacen la comida del mediodía en casa. El horario de la jornada partida resulta disfuncional en relación con cualquier horario de trabajo adulto y con el horario lectivo de los hermanos mayores. Con la jornada continua, los hijos pueden realizar el almuerzo de mediodía con sus padres y hermanos sin tener que esperar largamente primero y apresurarse después, o pueden comer tranquilamente sin necesidad de hacerlo solos. Por lo demás, huelga añadir que libera de dos viajes diarios a los niños y, en su caso, a los padres o a las otras personas encargadas de acompañarlos (a veces los abuelos, que pueden no estar ya para muchos trotes). Para los niños no había nada de malo en ese paseo si residían a una distancia moderada del

colegio —como la inmensa mayoría lo hacen—, pero, para los adultos representaba una tarea más, alternativa a otras actividades.

Naturalmente, una alternativa al paseo del mediodía eran los comedores. Puede que lo que gana el niño en convivencia con sus padres lo pierda en convivencia con sus pares, algo que se hace más escaso a medida que las familias se reducen y los entornos residenciales se hacen más hostiles, pero esto es algo que no se puede determinar con carácter general. Sin embargo, los comedores presentan también serios problemas. El primero es que, aun siendo baratos, no son la opción más económica para familias de escasos recursos, tanto menos cuantos más hijos tengan. Por otra parte, no siempre ofrecen un servicio adecuado: en numerosos casos funcionan a dos turnos, lo que supone serios inconvenientes para los alumnos del segundo turno (comen más tarde y tienen menos tiempo de descanso hasta las clases) y, en algunos, incluso a tres; en otros, los alumnos tienen que desplazarse al comedor de un colegio vecino, con los lógicos inconvenientes de tiempo, riesgo, manejo disciplinario, turnos, etc.; a veces son de poca calidad, con dietas pobres, presentaciones poco atractivas y problemas de higiene; pueden ser un contexto poco acogedor y atento para alumnos con problemas de alimentación, sean fisiológicos o educativos; finalmente, pero muy importante, el tiempo de ocio que sigue o antecede a la comida raramente reúne las condiciones adecuadas en cuanto a espacio físico, posibilidades de descanso, equipamiento, personal a cargo preparado y motivado y oferta de actividades.

Ahora bien, esta mejora de la vida familiar se da *si, y solo si, existen las condiciones previas*, es decir, si hay una familia esperando. Cuando los padres trabajan y llegan más tarde a casa, la reforma de la jornada produce más *niños con llave*, que vuelven a un hogar vacío, posiblemente a atiborrarse de televisión o a abandonarlo enseguida por la calle. Por mucho que salga la misma suma de horas, como insisten en recordar los defensores incondicionales de la jornada continua (a algunos, hacedores de milagros, les salen más), salen las cuentas, pero no los mismos resultados, por que los niños no

suman horas, sino actividades. En primer lugar, la misma agrupación de las horas libres que ofrece nuevas posibilidades si se utilizan bien (bajo la guía parental o escolar) ofrece nuevos riesgos si son mal utilizadas. En segundo lugar, se quiera o no, los comedores y las actividades extraescolares tienden a caer, pues, al fin y al cabo, el cambio de jornada responde entre otras cosas, a eso, al deseo de sacar a los niños del comedor y tener otras posibilidades de uso de la tarde; y, al hacerlo, los comedores llegan a situar en el límite de la viabilidad económica y, en muchos casos, desaparecen, mientras que las actividades extraescolares realizadas en el centro van perdiendo público y calidad. Dentro de esto cabe, por supuesto, toda la casuística imaginable y, entre ella, que mejoren los comedores antes saturados o que se produzca un periodo glorioso —aunque breve— de las actividades extraescolares al calor del movimiento por el cambio de jornada, pero, a la larga, el resultado es su crisis más o menos pronunciada. Entonces, los niños corren el riesgo de no tener sencillamente a dónde ir.

En los ambientes más desfavorecidos, los alumnos pueden registrar también un notable cansancio —en realidad quieren decir aburrimiento, o dificultad para el desarrollo continuado de una actividad escolar que no termina de atraerlos— por las mañanas y, a la vez, quejarse de aburrimiento en las largas tardes libres. Otro problema añadido puede darse en la alimentación, también de modo especial en los entornos familiares y sociales de menor nivel cultural: el consumo creciente de bollería industrial. Este problema no lo crean directamente ni la escuela ni la jornada continua, pero ésta tampoco ayuda a solucionarlo e incluso la agudiza, pues, en ausencia de conocimientos suficientes, las prisas matutinas y la necesidad de que los niños ingieran algo en el colegio tiene solución fácil en proporcionarles dinero para bollos, mientras que, en el otro extremo, la defección y la desaparición de los comedores elimina un comida que, como mínimo, está obligada a ser dietéticamente correcta —y que, para alguna minoría, puede que sea la más correcta—.

Con la jornada continua, en fin, los alumnos entran típicamente más pronto (media hora antes), por lo cual deben acostarse antes y pierden así el correspondiente tiempo de convivencia familiar —bastante más seguro, por cierto, que el del mediodía—. Pero es muy probable que no lo hagan, debido a los hábitos ya adquiridos y al consumo televisivo, con lo cual pierden horas de sueño a una edad en que lo necesitan y para una actividad en la que se puede echar de menos.

ALGUNAS CONSIDERACIONES ADICIONALES

La observación y el análisis global de los procesos seguidos en los distintos escenarios estudiados, con sus semejanzas y diferencias, sugieren, más allá de los elementos más descriptivos abordados en las secciones anteriores, algunos problemas de mayor calado que afectan, sobre todo, a ciertos sobrentendidos y certidumbres del mundo de la enseñanza y sus aledaños que, pese a su aparente seguridad, están clamando por ser reexaminados. En esta sección detendremos sucesivamente en ellos, concretamente en la dinámica reivindicativa en torno a la escuela pública, la relación entre la profesión docente y el público escolar, el peso y las estrategias educativas de la clase media, la relación de la escolarización con el trabajo extradoméstico de la mujer, el discurso sobre la autonomía de los centros y el papel jugado por los expertos y por el profesorado en todo este proceso.

La dinámica reivindicativa

Sin duda la mayor desdicha y la principal fuente de problemas de este proceso ha sido la mezcla de un problema propiamente educativo, las ventajas y desventajas de los distintos tipos de jornada, con una aspiración laboral ampliamente extendida en la profesión docente. En el peor de los casos, unos padres con buenos motivos extraescolares para cambiar la jornada son asesorados por un grupo profesional que tiene y manifiesta —en su mayoría— un interés propio en que así sea pero tiende a sublimarlo en forma de argu-

mento pedagógico-social. En el mejor, se separan nominalmente ambas cuestiones pero sobre la base de que se trata, por parte de los profesores, de una *legítima aspiración*, una *legítima reivindicación* o un *legítimo derecho* como trabajadores.

Es fácil distinguir una aspiración, de una reivindicación o un derecho. Vivir sin trabajar, por ejemplo, es una aspiración, pero no suele ser planteado como reivindicación ni considerado un derecho. La matrícula universitaria gratuita, el salario para las amas de casa o la jubilación a los veinticinco años de servicio con el salario real completo han sido y son en muchos casos reivindicaciones, conseguidas o no, pero, excepto quienes las reivindicaban y sus más próximos allegados y beneficiarios, nadie más habría dicho que eran un derecho. El acceso básico a la educación, la atención sanitaria común o la asistencia económica en caso de incapacidad pueden considerarse, en cambio, derechos (sociales) en nuestro entorno. Más difícil resulta averiguar qué quiere decir el adjetivo *legítimo*. Desde luego, si sólo se quiere decir que no es delito pedir, todo es legítimo —salvo que suponga la inducción al crimen, etc.—. Si, con independencia de esto, se quiere decir que algo es *comprensible*, o sea, que comprendemos que quien lo pide lo hace porque va en su interés (por eso se habla asimismo de los *legítimos intereses*), entonces también es legítimo casi todo, ya que no hace falta ser un vidente para saber por qué la mayoría de las personas y grupos reclaman la mayoría de las cosas que reclaman, ni para aceptar que, en su lugar, tal vez —sólo tal vez— hiciésemos lo mismo. Ahora bien, si *legítimo* significa que los demás deberían hacer un esfuerzo, aunque sólo fuera dentro de ciertos límites, para satisfacer el interés del legitimado, entonces está por demostrar y corresponde al reclamante la carga de la prueba.

De hecho, como más allá de los mínimos básicos para una vida digna no hay forma de establecer un nivel absoluto al que debiéramos acceder a cualesquiera bienes escasos (ingresos, prestigio, autonomía, tiempo libre, poder...), lo que cada individuo o grupo hace es compararse con los demás,

generalmente con aquéllos que están mejor. Aunque el refrán afirma que *las comparaciones con odiosas*, la profesión docente parece adorarlas, y sus reivindicaciones van casi siempre envueltas en la dinámica de la *homologación*, la *equiparación* y así sucesivamente. Concretamente, la demanda de *homologación salarial* con los funcionarios de las administraciones públicas, que parece, ésta sí, razonablemente legítima, se extiende no sé sabe cómo a una homologación horaria con no se sabe qué jornada de éstos. A pesar de que, mientras no se demuestre lo contrario, los funcionarios administrativos con dedicación exclusiva tienen que cumplir treinta y siete horas y media, o treinta y cinco (según cuerpos y administraciones), en sus puestos de trabajo, los maestros quieren homologarse a ellos en poder concentrarlas, pero conservando sus propias horas de entrada, sus horas de libre disposición y, por supuesto, sus largas vacaciones y numerosos festivos.

Esta dinámica de la homologación se extiende también al interior del conjunto de las profesiones docentes. Muy en especial, los maestros se miran en el espejo del profesorado de secundaria y de Universidad, que puede organizar más libremente su tiempo (tiene menos horas fijas de docencia y tutorías). Naturalmente, la reivindicación se presenta como una necesidad de preparación del trabajo de clase, etc., si bien nada demuestra que las horas dejadas a libre disposición sean realmente necesarias para ese uso ni destinadas a él. Por último, se desencadenan igualmente una dinámica y una retórica del agravio entre los propios maestros, pues los centros que no tienen la jornada continua se consideran injustamente discriminados frente a los que sí la tienen (en vez de considerar a éstos injustamente privilegiados, para lo cual existiría el mismo fundamento), a la hora de elegir destino se trata como apestados a los colegios que mantienen la vieja jornada, se declara injusto en general que la Administración exija ciertos requisitos para cambiar de jornada cuando hubo un primer grupo que lo consiguió sin pasar por ellos (los díscolos del primer momento, siempre; pero, a la vez, se reclama que éstos sean considerados aparte, es decir, que no sean sometido al

procedimiento general). En definitiva, se manipula, se retuerce y se exprime hasta el hastío la retórica de la igualdad.

Los padres también entran fácilmente en esta dinámica. Ya hemos comentado el agravio frente a los ricos de Toledo o la emulación de la privada en Alcalá de Henares. Más en general, donde quiera que un colegio ha cumplido *alguno* de los requisitos puestos por la Administración pero no ha conseguido la autorización, se ha sentido discriminado frente a otros, sin importar si había dejado o no de cumplir *otros* o si, sencillamente, tales requisitos eran condiciones *necesarias pero no suficientes*, es decir, simples requisitos de *elegibilidad*. Como decía una madre entrevistada, a otros se lo han puesto fácil y “a nosotros nos piden la Luna”.

El debate ganaría bastante si se partiera de que, aunque la continuidad de la parte de permanencia en el centro de su jornada de trabajo, por parte del profesorado, es una *aspiración comprensible*, no pasa de ser una *reivindicación cuestionable* y, sobre todo, *de ninguna manera es un derecho*. Sobre esa base sustantiva —y sobre algunas otras, procedimentales, que más adelante abordaremos— se trataría de decidir exclusivamente sobre la jornada de los alumnos, sin que en ello debiera pesar en modo alguno ningún presunto derecho de los profesores y sin que pudiera dar lugar a derecho adquirido de ningún tipo.

Por otra parte, hay que cuestionar también el discurso poco afinado sobre la gratuidad de las actividades extraescolares. Que se repita una y otra vez que tales actividades deben ser gratuitas, iguales para todos, no discriminatorias, etc. es poco más que una manera de tapar uno de los flancos débiles de la propuesta de jornada continua: la desigualdad de recursos y oportunidades de los niños al término de la jornada escolar (también, dicho sea de paso, para no hablar de la desigualdad dentro de ella, pero sobre esto volveremos en el apartado siguiente). Las actividades extraescolares sólo pueden ser enteramente gratuitas e iguales si dejan de ser libres y, por tanto, extraescolares. Fuera de este círculo vicioso sólo cabe plantear: a) la gra-

tuidad, o la subvención sustancial, de un acceso básico a una gama limitada de actividades, que es lo que de hecho ofrecen, mejor o peor, las que normalmente se realizan en los centros con apoyos institucionales diversos o con trabajo voluntario, o b) una especie de *bono educativo extraescolar*, correspondiente al precio actividades básicas, utilizable para acceder a distintas ofertas dentro o fuera de la escuela. Pero es absurdo pensar que no van a dispararse las diferencias entre las familias, pues esto sucedería, y con gran fuerza, incluso si todas y cada una de ellas dispusiesen de los mismos recursos económicos, pues no todas dependen por igual ni dan la misma importancia a la educación, ni tienen la misma calidad de información, ni sus hijos presentan las mismas disposiciones. Y, antes que nada, parece necesario señalar que existe un considerable sector del alumnado al que pueden faltarle o no recursos económicos, pero lo que sobre todo le falta son recursos culturales y que, por consiguiente, necesita más y no menos escuela, o más tiempo para realizar su trabajo escolar, o más tiempo de aprendizaje básico y no de despliegue de sus aficiones.

La asimetría de la comunidad escolar

Aunque la literatura oficial y oficiosa nos ha acostumbrado ya a hablar de la comunidad escolar como una comunidad de intereses (*el niño es lo primero*), lo cierto es que eso no pasa de ser una petición de principio. Mientras no se demuestre lo contrario, hay que suponer unos *intereses* a los padres (dada su presumiblemente estrecha relación afectiva con sus hijos, que también puede fallar individualmente) y unos *valores y obligaciones* a los profesores, ahora sí, confluyentes todos ellos en una misma dirección, la educación del niño. Pero sobra decir que, si ni siquiera la presunción del interés (del fuerte afecto) de los padres puede ser absoluta, mucho menos cabe predicar tal cosa de los valores del profesorado. Los valores, lógicamente, son más débiles que los intereses, tanto en el plano consciente (supeditamos

aquellos a éstos) como en el inconsciente (perseguiamos éstos creyendo que defendemos aquéllos).

Creo que no es difícil mostrar y demostrar que, en el curso de la polémica en torno a la jornada, buena parte del profesorado (no sé exactamente cuánta, pero demasiada) ha terminado por confundir lo que sabe con lo que cree saber y lo que cree con lo que quiere creer. En la revisión más que exhaustiva que hemos llevado a cabo de la literatura profesional sobre el tema y de las declaraciones individuales o institucionales ante los medios de comunicación, así como en las entrevistas realizadas y en otros contactos informales, nos ha llamado siempre la atención la más que frecuente referencia a fuentes no especificadas, realmente desconocidas por quienes las aducían, o que se han mostrado lisa y llanamente inexistentes. Así, por ejemplo, hemos visto citar por escrito —a favor de las excelencias de la jornada continua— a expertos que, interrogados por nosotros, manifiestan no haber abierto jamás la boca sobre el tema, y mucho menos haber realizado cualquier tipo de trabajo o investigación consistente; hemos oído hablar de cursos realizados por Centros de Profesores y Recursos que, en realidad, nunca habían tenido lugar, ni mucho ni poco, sin confusión posible; hemos visto atribuir determinadas conclusiones a trabajos o autores que habían dicho otra cosa, a veces exactamente la contraria. Pero, sobre todo, nos hemos sentido abrumados por la constante alusión imprecisa, pero firme y decidida, a “estudios sociológicos”, “publicaciones médicas”, “experiencias de otros centros”, “comunidades” o “países” sin la más mínima referencia que permitiese acudir a contrastar las fuentes. En balance, muy poquitas referencias eran precisas y ajustadas.

Si esto hubiese sucedido con la opinión de los profesores sobre las tendencias futuras de la bolsa o la de los corredores de bolsa sobre los problemas de la educación, habría sido completamente intrascendente, pero ha sucedido con las manifestaciones de los profesores, los profesionales de la educación, ante un público lego y sin motivos ni elementos para cuestionar-

las, las familias. En las primeras oleadas por la jornada, particularmente en Canarias y, en menor medida, en Andalucía, donde el ariete fue el profesorado, se *vendió* a los padres la idea de que la jornada iba a solucionar, si no todos, buena parte de los problemas de la educación, que era lo que había en toda Europa, que era lo moderno, que era aconsejable desde cualquier perspectiva pedagógica, etc. Ahora, *a posteriori*, diversos protagonistas de aquellos acontecimientos quitan hierro al asunto y manifiestan que simplemente podía ser mejor, o no era peor, o no había razones para oponerse a ella, pero, mientras nadie se acuerde de enviarlos a la máquina trituradora, subsisten en las dependencias administrativas kilos y kilos de proyectos que explican las ventajas que traerá la jornada continua —generalmente sin ninguna posible desventaja que la ennobrezca— y que harían enrojecer al más frío jugador de póquer.

En las últimas oleadas, Toledo y Alcalá, los directores que entrevistamos presentan a menudo el proceso como si hubiera sido casi exclusivamente una iniciativa de los padres, poco menos que sorprendiéndoles a ellos. Por ejemplo, un director: “El dato de los padres a favor de la jornada continua me parece que fue más del 80%, como sondeo. Se informó a los profesores de la demanda de los padres, los profesores dijeron que bien, que adelante, en el claustro que lo comentamos, para seguir o no con la demanda... a mano alzada, pues... salvo 3 abstenciones todos eran partidarios de la nueva jornada.” (Obsérvese que, si hacemos caso a este relato angelical, el claustro habría dado paso a la propuesta sin discutirla o sin apenas discutirla: ¿a qué decimos adiós, a la sinceridad del director o a la profesionalidad del claustro?) Más exacto sería decir que, en el mejor de los casos, cada vez que los padres han preguntado a los profesores si el cambio de jornada podría beneficiar o perjudicar a los niños, éstos les han dicho que, según su experiencia y saber, las respuestas eran sí a lo primero y, cuando menos, no a lo segundo.

Otro ejemplo de esta exhibición de un conocimiento que, en realidad, no se posee, ha sido el profuso plagio de proyectos de un colegio a otro o el uso de modelos proporcionados por algún sindicato. Así, por ejemplo, uno de éstos, que hemos encontrado repetidamente en Alcalá de Henares, es el ya antes mencionado, que invoca con fervor, pero sin dar un solo nombre, ni una referencia bibliográfica, ni una cifra, a “eminentes psicólogos, sociólogos y sobre todo los estudiosos de las ciencias de la Educación...”; “abundan estudios, publicados en medios relacionados con la medicina...”; “la propuesta de Jornada continuada o Jornada Única está avalada por la positiva experiencia de muchos países”; “la jornada continuada se ha implantado en muchas provincias y la experiencia en todos los casos es positiva”; “en nuestra propia Comunidad Autónoma [sic] son positivos desde el punto de vista del rendimiento escolar.” En medio de tanto entusiasmo, sólo faltaba descubrir que era la tercera profecía de Fátima. Produce inevitablemente ciertos escrúpulos el comportamiento profesional, al menos en ese punto, de los equipos directivos y los claustros que han reproducido y aducido tales afirmaciones gratuitas *como si ellos lo supieran* y estuviesen en condiciones de refrendarlo.

En suma, esto viene a ratificar lo que ya ha sido señalado por otros observadores: que el profesorado se ha valido de su ascendente profesional sobre los padres para difundir una idea acorde a sus intereses, pero sin fundamento o, al menos, sin fundamento conocido para ellos. Eso es lo que esperamos de las profesiones, que nos asesoren desde un conocimiento que ellos tienen y nosotros no. Pero también esperamos que sean conscientes de los límites de ese conocimiento y que no vayan ni nos lleven más allá del mismo. Aunque desearíamos que tuvieran soluciones y repuestas para todo, no queremos que se las inventen. En general, los padres tienden a confiar en el profesorado porque éste es el modelo general de relación con las profesiones y porque no tienen razones para no hacerlo, pero también por la insistencia machacona del cuerpo en su profesionalidad, que generalmente le lle-

va a aparentar saber más de lo que sabe —como todas las profesiones débiles—, y por cierta tendencia condicionada a creer, pues, de lo contrario, ¿qué tendrían que hacer: ¿educar por sí mismos a sus hijos, controlar constantemente a la escuela...? El reverso de esa confianza es una influencia digna de mejor causa.

La autonomía de los centros

¿Quién debe decidir la jornada, y cómo? La Administración se ha reservado en todos los casos la autorización última, pero, en la práctica, se ha limitado a ratificar las decisiones de los centros, con la condición del refrendo mayoritario más o menos cualificado de los padres, en Canarias y Andalucía, mientras que ha mantenido su capacidad de veto en Madrid. En Toledo se negó en redondo primero y se allanó a las pretensiones de los centros después, un cambio de gobierno mediante. Aunque no vamos a detenernos aquí en ello, cabe señalar que la pretensión de que sean los gobiernos regionales o el nacional quienes determinen la jornada escolar no sería sino la consecuencia de la afirmación de la preeminencia de la sociedad global, como intérprete de los intereses de los niños, sobre la familia, el centro y la comunidad inmediata. La misma que se mantiene, por ejemplo, para determinar el currículum, el calendario escolar, la titulación del profesorado y tantas otras cosas. Sin embargo, hay algo que, sin duda, la Administración no puede aportar: el conocimiento preciso del caso de cada alumno o de cada familia. En ese ámbito la información particular es superior, y todo el conocimiento formal de la Administración no puede superarlo.

La segunda opción es que decidan los centros, pero con dos variantes: que lo hagan los consejos, o que lo hagan las familias mediante referendo. A su vez, en cada una de las variantes se puede cualificar o no la mayoría. Algunas normativas establecieron, en su momento, la necesidad de un respaldo mayoritario, también, entre los profesores, los trabajadores de administración y servicios de los centros y los alumnos. En los profesores y los alumnos

no vamos a detenernos: damos por sentado que, muy mayoritariamente, prefieren irse antes a casa. En cuanto al personal de administración y servicios, puede que fuese muy coherente y solidario proponerlo en la perspectiva de los sindicatos, pero carece de sentido, en la perspectiva de un servicio público, que un sector muy minoritario, no profesional y apartado del núcleo del servicio mismo tenga en sus manos la capacidad de vetar ésta o cualquier otra medida. De hecho, los mismos que hicieron la ley pusieron de inmediato la trampa para saltar por encima del veto de este grupo: la llamada cláusula de *interés general* de la normativa canaria.

¿Quién quiere que decidan los centros? Por razones distintas, la enseñanza privada, los sindicatos corporativos y las asociaciones de padres más firmemente partidarias de la jornada. Detengámonos un poco con cada uno de ellos.

Los motivos de la enseñanza privada parecen meridianamente claros. En primer lugar, resulta acorde con su modelo: titularidad privada, carácter propio, autonomía frente a la Administración. En segundo lugar, las entidades titulares —que son la fuerza interior más importante en ella— no tienen ninguna prisa por llevar a los padres a una jornada u otra, y sí por ofrecerles la jornada *que ellos quieran*, sea cual sea. En tercer lugar, la jornada partida se aviene mejor, al menos a primera vista, con la oferta combinada de enseñanza regular, actividades extraescolares y servicios complementarios que ellos plantean desde el colegio mismo —no obstante, esta oferta no es, ni mucho menos, incompatible con la jornada continua, como algunos creen—. *Last but not least*, a corto y medio plazo la precipitación de los centros públicos hacia la jornada continua beneficia a la privada, pues siempre hay un sector de familias, grande o pequeño, que intenta cambiar de centro. Así ha sido, sin ningún género de dudas, en Canarias, Andalucía y Toledo, y está por ver si lo será en Alcalá de Henares. Cuestión distinta es que no se trate de una fuga masiva, ya que cambiar a los niños de centro tiene costes económicos y personales, los colegios privados ya están normalmente llenos,

cuando no saturados y con largas listas de espera, y las administraciones públicas no siempre están por la labor de concertar más aulas.

Los motivos de los sindicatos corporativos de profesores también son claros. Por un lado, la autonomía siempre parece un valor defendible y conecta bien con el discurso de la profesión. El STEC, como ya se ha señalado, encontró en la bandera de la autonomía de los centros un rodeo para lanzarse a la batalla por un objetivo, la concentración de la jornada, muy popular entre los profesores, pero del que el sindicato mismo no estaba inicialmente muy seguro. Por otro lado, dar autonomía de decisión a los centros es dársela a los profesores, ya que éstos dominan sin apenas dificultad los consejos escolares y tienen, como hemos dicho, una fuerte influencia sobre los padres. En este sentido, los profesores no sostienen sino la misma estrategia que cualquier otro grupo profesional: arrancar competencias a la Administración que, además, en la escuela pública, es su empleador. Pero la otra mitad de dicha estrategia también es siempre la misma: excluir del ejercicio de esas competencias al público, que, dada la menor edad de los niños, aquí son las familias. Por eso prefieren que sean los consejos escolares antes que los padres en referendo y que las mayorías sean simples antes que cualificadas. De hecho, si creyeran tener alguna posibilidad, probablemente preferirían que fuera el claustro, sin más tapujos, pero todavía no hemos llegado a eso (algún caso hemos visto, no obstante). No obstante, el corporativismo *de izquierdas* es siempre más favorable a que hable la comunidad escolar y, el *de derechas*, a que lo hagan simplemente los consejos o, mejor aún, los claustros.

Los sindicatos de clase, por su parte, se debaten entre esta demanda de autonomía, por sus vínculos con los profesores, el deseo de no evitar un conflicto con los padres, que les hace más partidarios de los referendos, y el miedo a que la escuela pública pierda posiciones frente a la privada, que los inclina hacia fórmulas unitarias que no permitan las distinciones entre cen-

tros sostenidos con fondos públicos, al menos en una misma zona (es decir, en un ámbito lo bastante amplio para que las familias no pueden elegir).

Los padres, en fin, se pierden y se dividen en esta confusión. Los que se oponen a la jornada continua lamentan que la Administración deje caer sobre ellos el peso de una batalla que saben con seguridad que perderán, pero, mientras tanto, prefieren que se recurra los referendos y a las mayorías cualificadas. Los partidarios del cambio de jornada lamentan que no se conceda más autonomía a los centros y, en particular, a los consejos. Es una triste ironía, por cierto, que la soberanía de los consejos escolares, normalmente vistos con hostilidad o indiferencia por la mayoría del profesorado, para el solo hecho de decidir la jornada se convierta de forma advenediza en el epítome de la autonomía; como asimismo que los padres, normalmente reducidos al papel de convidados de piedra en la aprobación de los proyectos educativos, la elección de la dirección y otras competencias esenciales que la ley asigna a los consejos, pasen con tanto entusiasmo o con tanta resignación y sin contrapartidas por el aro de la representación ritual del autogobierno cuando toca decidir la jornada.

Pero quizá lo esencial en este punto sea otra cosa, a saber: que, sea cual sea el procedimiento seguido (decisión soberana del consejo o referendo, y mayoría cualificada, absoluta o simple, con *quórum* o sin él), en toda decisión colectiva habrá siempre una minoría que verá frustradas sus preferencias —a no ser que hubiera unanimidad total, algo que sería difícil imaginar si no es como efecto de la intimidación—. Cuanto menos y más accesibles sean los requisitos del proceso de decisión, mayor será potencialmente la mayoría susceptible de verse contrariada, y cuanto más numerosos y más restrictivos sean, más conflictivos resultarán y mayor será la crispación producida entre el centro y la Administración, entre los distintos sectores del centro y dentro de cada sector. En el fondo, todo proceso de decisión colectiva sobre lo que podría ser una decisión individual sin afectar a los demás es, hasta cierto punto, un proceso totalitario.

De evaluaciones y de expertos

Un aspecto sobremanera preocupante de este proceso es la escasa disposición de todas las partes a abordarlo *sine ira et studio*. Puede que su reflejo en estas páginas no indique sino las particulares preocupaciones de quien las escribe, determinadas por su profesión. Pero, más allá de esta posible dimensión subjetiva, resultan enormemente alarmantes la instrumentalización y la manipulación de informaciones y conocimientos que pudieran tornarse favorables a las propias posiciones y la disposición a ignorar o falsear las que pudieran tornarse contrarias, sobre todo por darse en medio de un debate que concierne precisamente a la educación y, entre otros, en el colectivo profesional al que le ha sido encomendada su responsabilidad.

Para empezar, cabe dudar si alguien se ha propuesto alguna vez evaluar verdaderamente la experiencia del cambio de jornada. El autor de estas líneas debe confesar que le ha costado mucho tiempo terminar de comprender qué quiere decir *experimental* en el mundo de la enseñanza primaria. En el ámbito científico se experimenta algo sólo con la extensión necesaria para obtener información suficiente, en condiciones de control lo más exhaustivo posible y procediendo a un análisis intensivo del proceso y de los resultados. Sin embargo, la nueva jornada se generaliza a regiones enteras, no se arbitra ningún control de las otras variables que puedan influir en los resultados que se consideran relevantes y no se somete a observación ni a análisis intensivo alguno. ¿Qué quieren decir, entonces, con el término *experimental*, cuando ningún centro, entre varios miles ya, ha llegado a la conclusión de que haya ido mal? O se ha descubierto la *panacea universal* o, en realidad, sólo quería decir esto: si no se derrumba el colegio, es que ha ido bien.

Juez y parte del principio al fin, los principales evaluadores son también los principales interesados. Hemos de enterarnos por los maestros de que, con esta jornada que ellos tanto desean, los niños se cansan menos, atienden más, están más contentos y rinden mejor, pues no se olvide que ellos son los únicos testigos autorizados de lo que sucede en las aulas y

quienes asignan las calificaciones que luego se tomarán como indicadores del rendimiento. Pero, ¿por qué pensar que van a ser objetivos en esas apreciaciones y evaluaciones? En el peor de los casos, puede que se sientan inclinados a ver las cosas mejor de lo que en realidad son, y, en el mejor, que su sola satisfacción con la nueva situación les haga ejercer, sin saberlo, una influencia positiva y benéfica (pero temporal) sobre ella.

En los principales escenarios de implantación de la jornada matinal, Canarias y Andalucía, se planteó desde el primer momento que era experimental y que debería ser evaluada externa e internamente. La evaluación interna, ya se sabe, es la del profesorado y puede presumirse siempre mayoritariamente positiva. Queda la externa, encomendada a la Inspección. En Canarias consistió en una encuesta parca, defectuosamente confeccionada, administrada a los padres en un tono y un contexto intimidatorios que jamás se habrían aceptado en un estudio sociológico. Así rezaba la convocatoria que les fue enviada: "Con el fin de realizar la oportuna valoración de la jornada continua que, con carácter experimental, está funcionando en el Centro, como inspector de zona y siguiendo instrucciones de la Consejería de Educación, cultura y deportes, les convoco a una reunión que tendrá lugar en el centro el día de noviembre, a las horas. Con el fin de cumplimentar un cuestionario que al efecto se les entregará. Es necesario que vengán provistos del DNI u otro documento que facilite su identificación." La encuesta se administraba con el director del centro presente. La propia Inspección reconoce su inadecuación y alega no haber tenido nada que ver en su elaboración ni haber podido discutirla, y en su momento ya manifestó que no se sentía capaz de sacar conclusiones respecto de la jornada a partir de eso ni de los datos sobre rendimiento proporcionados por los centros. Aunque se hizo un informe sobre una oleada de evaluaciones de centros, que el autor ha podido manejar, tanto las centrales sindicales como las federaciones de asociaciones de padres manifiestan desconocerlo por no haberlo recibido nunca. En Andalucía sólo recientemente se ha recogido sistemáti-

camente información, también por la Inspección, sobre la realización de actividades extraescolares por las tardes, pero, de momento, es inaccesible.

Las evaluaciones propiamente externas, realizadas por *expertos*, han corrido una suerte singular. El gobierno canario encargó a un experto vinculado al parecer a la UNESCO un informe sobre su sistema escolar que, leído en perspectiva, dudosamente pasaría un filtro académico, pero que, por un par de comentarios marginales y finales sobre la apertura de la escuela a la sociedad, la complementariedad de los aprendizajes, etc. se convirtió en un argumento a favor de la jornada continuada.³² En Andalucía, en cambio, un informe mucho más solvente, específicamente centrado en el tiempo y la jornada escolares y elaborado por un competente y prestigioso grupo de trabajo interdisciplinar, que insistía en la necesidad de una escuela a tiempo completo (incluidas las actividades extraescolares), suministró léxico a la Administración pero no tuvo influencia alguna sobre los actores sociales.³³

El informe dirigido por José Antonio Caride desde el ICE de la Universidad de Santiago,³⁴ que ponía en duda prácticamente todos y cada uno de los argumentos del profesorado, señalaba su absoluta falta de objetividad y mostraba unas importantes diferencias, a la baja en el rendimiento y, al alza, en la fatiga percibida por parte de los alumnos con jornada única, en comparación con los de jornada partida, fue sencillamente ninguneado, llegando a escribirse en alguna revista sindical: "El ICE de esta Universidad [Santiago de Compostela] hizo un informe favorable de la experiencia [en Galicia] en el año 1992, constatando que no existían diferencias significativas en cuanto a los tipos de jornada desde las perspectivas psico-pedagógica, médico-sanitaria y pedagógico-organizativa."³⁵ En cambio han sido profusamente citados en un sector del mundo sindical los artículos e informes Miguel Pe-

³² Miranda Salas, 1988.

³³ Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1990.

³⁴ Caride, 1993.

³⁵ Granero y Serra, 1996.

reyra, de indudable calidad los primeros³⁶ pero que han sido utilizados para alimentar un discurso fácilmente instrumentalizable —según el cual lo importante no es la jornada sino la consideración más global y en profundidad del uso del tiempo en la escuela, lo cual se ha entendido en el sentido de que podríamos hacer cualquier cosa sobre aquélla mientras reclamamos o esperamos el gran debate sobre éste— y puramente tautológicos y redundantes los segundos,³⁷ ya que se trataba de encuestas a unos colectivos a los que ya se sabía convencidos de las bondades de la jornada.

Ese ha sido un problema de todos los estudios específicos sobre la jornada, excepto el de Caride: que eran encuestas. Las encuestas no nos dicen cómo son las cosas, sino cómo opinan los encuestados que son —en el peor de los casos, cómo creen que debería opinar o cómo creen que deben de aparentar que opinan; pero, en un tema como éste, para ese viaje no hacían falta alforjas. Si se hubiera encuestado a la gente, en la época de Galileo, con una sencilla pregunta: si el sol gira alrededor de la tierra o al contrario, ya sabemos cuál habría sido la respuesta aplastantemente mayoritaria. Lo que necesitamos no es saber si padres o profesores creen que los niños se fatigan menos o rinden más, sino medir directamente lo que se fatigan y lo que rinden, para saber de una vez por todas si hay o no hay diferencias relevantes. Los últimos estudios encargados directamente por la Junta de Andalucía, los dirigidos por Sola y Ridaó, son también encuestas, aunque sus autores ya se muestran abiertamente desconfiados respecto de las repuestas recibidas en ellas. El primero de ellos, por ejemplo, escribe: “tanto frente a un cuestionario como ante una situación de entrevista el informante puede sentirse inclinado a contestar en función de lo que cree que el investigador espera oír, o aquella opción que considera verdadera, defendible o legítima, aunque no la comparta personalmente.” Quien se sienta extrañado por lo que aquí se dice sólo debe pensar en las encuestas sobre racismo (en las que nadie es

³⁶ Véanse, especialmente, Pereyra 1992, 1994a,b.

³⁷ Pereyra, 1996a,b.

racista), sobre reparto de las tareas domésticas (en las que todos los hombres aumentan su participación), sobre clase social subjetiva (todo el mundo es de la clase media, que se extiende de extremo a extremo), o en la Encuesta de Población Activa (que sistemáticamente sobreestima el desempleo).

Pero lo peor, sin duda, es la actitud ya establecida de clasificar los estudios, informes e investigaciones según nos den o no la razón. Un dirigente de una central sindical se refería no hace mucho en una revista a “los escasos y condicionados estudios a favor de la jornada tradicional”. Una dirigente de otra central sindical nos decía así en una entrevista:

“P: Tú supón: mañana podría ocurrir que un estudio, dijera... que la conclusión fuera que [la jornada continua] arroja peores resultados, ¿qué haría el sindicato?”

“R: Pues no lo sé. Yo creo que... si arroja peores resultados, no creo que sea por el modelo de jornada, lo dudo.

“P: O sea que ¿optarías por no creértelo?”

“R: Sí, no me lo creería, seguro que no me lo creería. Segurísimo que no.”

En la caverna corporativa las cosas son todavía peores. Un sindicato escribía recientemente en su revista: “El Foro constituido unilateralmente por la Consejería de Educación de la CAM, [...] adolece del grave olvido de los docentes. Se menosprecia la experiencia de los únicos profesionales de la educación, los auténticos expertos, y se priman las elucubraciones de ‘advenedizos’.” Otro titulaba en su boletín, como quien sufre *delirium tremens*: “Nos salen expertos por todas partes”.

En el fondo, se recurre muchas veces a los expertos, ciertamente, en busca de legitimación para lo que se piensa que, de todos modos, habrá que hacer. A la Administración andaluza no se le puede ocultar que los informes que encarga no versan sobre las cosas sino sobre las opiniones (que también son parte de la realidad, en verdad), por lo cual cabe pensar que, en último término, tal vez no quieran tanto saber qué pasa en la escuela como qué

desea la gente que pase en ella. La Confederación Andaluza de Asociaciones de Padres de Alumnos (CODAPA) también sabía para qué encargó un estudio. Según uno de sus máximos dirigentes de entonces: "Al principio hicimos una campaña confrontada... El estudio no fue más que un repliegue ordenado del movimiento de padres, sirvió para dejar pasar esto. Que un profesional haga un estudio y nos sometemos a lo que salga, le confiamos un arbitraje. Yo ya tenía muchos problemas serios con las APAs."

Una demanda de la clase media

Todas las investigaciones que han cruzado las preferencias de los padres por un tipo u otro de jornada con la clase social o el nivel de estudios han encontrado que, cuanto más altos son éstos, mayor es el apoyo a la opción por la jornada continua. En la encuesta a los padres reseñada en el informe del Consejo Escolar de Canarias, los que peor valoran la jornada única son los padres sin estudios, y la valoración va aumentando espectacularmente a medida que lo hacen éstos (de la mitad a la práctica totalidad que le ven aspectos positivos y, en sentido contrario, de la mitad a la cuarta parte que no le ven ninguna ventaja). Por profesiones, los que más altamente la valoran son los profesionales y técnicos y empleados administrativos.³⁸ En el informe de Sola, entre las familias cuyos hijos acuden de hecho a centros de jornada continua hay más adultos con estudios superiores y menos sin estudios que entre las que los llevan a centros de jornada partida. Por otra parte, aunque la preferencia declarada se inclina mayoritariamente por la jornada continua en todos los niveles de estudios, la fuerza de dicha preferencia aumenta de manera consistente a medida que lo hacen los estudios.³⁹

Aunque ni el nivel de estudios, ni siquiera la ocupación (tal como se tipifica en la encuesta canaria), son directamente el nivel socioeconómico ni la clase social, no cabe ninguna duda respecto de que están siempre fuerte-

³⁸ Consejo Escolar de Canarias, 1990: 123.

³⁹ Sola, 1996, 1999.

mente asociados a ella. En esas circunstancias, lo que todo esto indica es que la demanda de jornada continua es, sobre todo, una demanda de la clase media, particularmente de la llamada clase media *funcional*, es decir, de la ligada a funciones técnicas y profesionales y a los puestos intermedios y superiores en las organizaciones públicas y privadas (no así de la clase media *patrimonial*, esto es, de los pequeños campesinos, artesanos y comerciantes; en la mencionada encuesta canaria, éstos sectores son los menos favorables al cambio de jornada).

Aquí, sin embargo, hay algo más que falta por explicar. A diferencia de las clases medias patrimoniales, las oportunidades y los medios de vida de las clases medias funcionales no dependen de la propiedad de tierras, tiendas o , talleres, ni la esperanza de asegurar un futuro a sus hijos de la posibilidad de dejárselos en herencia. Su posición presente depende —o el acceso inicial a ella dependió— en gran medida, en cambio, de su nivel de educación, y el esfuerzo por el futuro de sus hijos discurre básicamente por el mismo camino. No aspiran a transmitir un capital económico sino social y cultural. Pero, precisamente por ello, parece, a primera vista, que tendrían que reclamar más escuela y no menos, ni redistribución alguna que pudiera derivar en menos. De hecho, esto es lo que una buena parte hace a través del recurso a la escuela estrictamente privada o privada concertada. Pero otra, como ya señalamos, lo hace combinando por cuenta propia la enseñanza básica pública con un conjunto de complementos privados.

Uno de los argumentos clásicos a favor de la prolongación de la escuela es que, en cualquier medio alternativo a ella, los niños pierden. Así, en una formulación extrema pero típica, “la prolongación del tiempo en la escuela, con jornada extendida a toda la mañana y la tarde, serviría, sobre todo, para sustraer a los alumnos el mayor tiempo posible a las influencias negativas en su educación y también a la precariedad cultural de su familia y de su barrio.”⁴⁰ Pues bien: se diría que, para todo un sector social, de lo que se trata

⁴⁰ Petracchi, 1985: 137.

es de sustraer a sus hijos a las “influencias negativas” y la “precariedad cultural” de la escuela. La precariedad es clara en el ámbito de esos aprendizajes que cada vez se consideran más necesarios, por no decir perentorios, y en los que la escuela no está a la altura de las necesidades: una vez más, las que suelen denominarse actividades paraescolares (idiomas, informática...), culturales (música, danza...) y deportivas. La influencia negativa podría residir en la sujeción, más allá de cierto punto, de la vida infantil a las rígidas rutinas escolares y, por qué no decirlo, a la mezcla con niños *de toda clase y condición*, algo que no todo el mundo desea.

El problema es, sobre todo, que, en esta campaña en demanda de algo acorde con sus intereses específicos, la clase media arrastra a las clases sociales menos favorecidas de dos maneras. Por un lado, al presentar sus propios intereses, estrategias y aspiraciones en un lenguaje universalista, como si lo que es bueno para ella fuera lo mejor para todos. A fin de cuentas, siempre ha conseguido hacerlo así, al menos desde las revoluciones burguesas a hoy. Por otro, al imponer mecanismos colectivos de decisión que no dejan abierta la alternativa de que otros grupos sociales tengan otro tipo de escolarización, a no ser que sea en otras escuelas —lo cual resulta harto difícil dado su carácter minoritario, su carencia de un discurso articulado, su escasa influencia política y cultural y la dinámica igualitaria (para mal) impulsada por la mayor parte del profesorado—.

Así, nos encontramos con que sectores sociales que necesitarían probablemente una escolarización más prolongada y más pausada son arrastrados en la dirección contraria en nombre del tiempo libre, de la diversidad, de la libertad de elección personal o de las actividades complementarias, cuando ni siquiera tienen asegurado un paso satisfactorio y exitoso por la educación básica.

La incorporación de la mujer al empleo

Uno de los argumentos que más se ha utilizado en contra de la jornada matinal, si no el que más, es que obstaculizaría la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y a la actividad económica extradoméstica, al adelantar el retorno de los niños de la escuela a casa, y ello en un país con escasa actividad económica femenina (una de cada dos mujeres entre 25 y 54 años es activa, es decir, ocupada o parada). Sin embargo, las encuestas muestran que cuando los dos padres trabajan su posición es más favorable a la jornada continua, así como que las amas de casa son el grupo que con más fuerza se opone a ella. En el informe del Consejo Escolar de Canarias, el rechazo de las amas de casa llegaba hasta el 47%, muy por encima del de cualquier otro grupo definido por su situación ocupacional o en relación con el mercado de trabajo.⁴¹ En el informe de Caride sobre Galicia, la posición respecto a la jornada única es sensiblemente más favorable cuando están empleados los dos padres que cuando sólo lo hace uno, y, en ambos casos, más que si no lo hace ninguno.⁴² La Federación y las Asociaciones de Padres de Alumnos de la zona Este de Madrid también insisten en que la suya no es una reivindicación de amas de casa, sino mayoritariamente de mujeres trabajadoras, y se sintieron muy ofendidas cuando, en el Foro madrileño, entendieron que alguien las había llamado *amas de casa incultas*.

Con los datos a nuestra disposición no estamos en condiciones de determinar en qué medida esta preferencia se debe al hecho mismo de trabajar o a que esas mismas mujeres que trabajan son las que tienen una mejor situación económica y un más elevado nivel de estudios, pero lo cierto es que, en todo caso, el ser mujeres económicamente activas⁴³ no las enfrenta al cambio de jornada propuesto, salvo que queramos pensar que no saben lo

⁴¹ Consejo Escolar de Canarias, 1990: 123.

⁴² Caride, 1990: 179.

⁴³ Hay que pedir disculpas por la terminología heredada, pero viene así y no es éste el lugar ni el momento para cambiarla: *inactivo* es el que no tiene una actividad económica remunerada y, *trabajador*, el que trabaja por dinero. Los demás, aun-

cambio de jornada propuesto, salvo que queramos pensar que no saben lo que hacen y tiran piedras contra su propio tejado. Puede haber una explicación relativamente sencilla, a falta de una mejor verificación. Es verdad que la jornada continua, al hacer regresar los niños antes a casa si no hay comedor y actividades extraescolares (y su implantación ha mostrado claramente ser una amenaza para su viabilidad), puede ser un obstáculo para el trabajo de las mujeres a tiempo completo. Pero no es menos cierto que la jornada partida, sin actividades extraescolares, también lo es para el trabajo a tiempo completo y, sin comedor, para el trabajo a tiempo parcial, pues ninguna jornada laboral común permite al trabajador salir a las doce o doce y media del mediodía a recoger a los escolares. Es verdad que la mayoría de los colegios tienen comedor, pero algunos no lo tienen, o no lo tienen en condiciones, o pueden no resultar atractivos para las familias por una amplia gama de razones: económicas, educativas, afectivas, sanitarias... Por otra parte, como no se cansan de afirmar los defensores de la jornada continua, clases + comedor + clases + extraescolares = clases + comedor + extraescolares, pues el orden de los factores no altera el producto (salvo en el caso de nuestro admirado proyecto de proyectos, al que le salían horas por todas partes).

España es un país en el que abunda poco el trabajo a tiempo parcial, hasta el punto de que sólo una de cada veinte mujeres lo tiene, lo cual nos sitúa muy por debajo de otros países con tasas de actividad femenina mucho más elevadas y, en particular, de los países nórdicos, donde este tipo de empleo es creado masivamente en los servicios públicos y desempeñado mayoritariamente por mujeres, en una especie de socialización circular, femenina, del trabajo doméstico. Pero probablemente esta cifra esté muy por debajo de la realidad, al no considerar la economía sumergida, bastante poblada por las mujeres.

que se rompan la columna y las manos y no encuentren un minuto de descanso, son *inactivos* y *no trabajan*, lo cual afecta sobre todo a las mujeres.

Por otra parte, en ese tramo de edad una proporción importante de madres, todavía jóvenes, acuden o desean acudir a la abundante oferta de formación ocupacional que, a efectos horarios, equivale a un empleo a tiempo parcial. De hecho, los datos del INEM indican que la matrícula en los cursos de formación ocupacional es mucho más elevada entre las mujeres que entre los hombres, a pesar de que aquéllas son una proporción menor de la población activa y de los parados —las mujeres entre los parados, no las paradas entre las activas—.⁴⁴

Una nota sobre el profesorado

Dos palabras para evitar posibles equívocos. No pinto de color de rosa, por cierto, la figura del profesor. Pero aquí sólo se trata de *personas* en la medida en que son la *personificación de categorías sociales, portadores de determinadas relaciones e intereses profesionales* de las cuales sigue siendo socialmente un producto por más que subjetivamente pueda elevarse sobre las mismas.

Si en la frase anterior se sustituye “profesor” por “capitalista” se tendrá una cita —un poco aligerada en el medio, para no cansar— sacada directamente de la *Introducción* escrita por Karl Marx, en 1867, para *El Capital*, la obra con la que esperaba demoler un sistema que le sobrevivió.⁴⁵ Yo no espero ni quiero demoler nada, pero es cierto que, a lo largo de este informe, el profesorado no ha salido precisamente bien parado, y esto tal vez merezca un comentario adicional.

El asunto es simple, creo. Una parte considerable del profesorado (no importa cuánta, pero demasiada) ha mezclado sus intereses laborales, fáciles de comprender pero difíciles de compartir, con su autoridad profesional, necesaria y seguramente merecida, pero que no debería haber sido empleada en esto.

⁴⁴ Aunque con cifras ya algo viejas, véase una discusión de esto en Enguita (1992).

⁴⁵ Marx, 1859 (1975: I, 1, 8).

No es difícil ponerse en el lugar del profesor y entender y comprender algunos sus motivos laborales a favor de la jornada continua. Pero, más allá o más acá del bien conocido, universal y puramente retórico *derecho a la pereza* (expresión debida a Paul Lafargue⁴⁶), sólo hay uno que me parece medianamente razonable: que, cuando el profesor no vive cerca de la escuela —y, en principio, no tiene por qué hacerlo, a pesar de que la mayoría de los maestros lo hacen... o quizá lo hagan por eso—, la interrupción del mediodía es excesivamente larga: dos horas o dos horas y media que, como algunos profesores dicen, que hay que pasar en un bar. Sin embargo, son muchos los colectivos de trabajadores que han de comer fuera de casa y cerca del trabajo, y, aunque les gustaría hacerlo de otro modo, no consideran que sus empresas deban condicionar la producción o el servicio que ofrecen para satisfacer sus deseos. Conviene recordar que el maestro tiene una jornada de treinta y siete horas y media semanales, como el resto de los funcionarios, lo cual le permitiría, en el supuesto anterior, dedicar una hora del mediodía a la comida y hora y media a completar su jornada —si lo prefiere, en vez de en el bar, puede ser en la sala de profesores, en el aula o en las salas de tutorías, pues, aunque no es obligatorio hacerlo en el centro, tampoco está prohibido—. Pretender computar el tiempo de la comida para afirmar que se está desarrollando una jornada de nueve horas, como hemos oído afirmar, es un buen truco retórico pero no responde a la realidad (y mucho menos añadirle el tiempo de transporte). Donde hayan conseguido, o cuando consigan la semana de treinta y cinco horas, que hoy es ya una aspiración extendida, se puede reducir la pausa del mediodía a dos horas y seguirá habiendo tiempo para todo. Mientras tanto, sin embargo, no creo que los maestros deban tener derechos especiales distintos de los del resto de los trabajadores, y mucho menos que deban imponerlos sin preocuparse de los efectos

⁴⁶ Dirigente socialista y yerno de Marx, con lo que este apartado empieza a convertirse en una homilía familiar.

que ello pueda tener sobre la calidad del servicio público en el que desempeñan sus funciones y que tanto depende de su buen hacer.

No correspondía al objeto de este informe debatir las reivindicaciones laborales de los maestros, que deben tener y tienen otro escenario de discusión y negociación, en principio exclusivamente entre ellos y sus empleadores, pero en nuestras entrevistas nos hemos encontrado una y otra vez con la afirmación contundente de que sus condiciones de trabajo son malas o que sus reivindicaciones al respecto son sobradamente legítimas, lo cual debería obligar a atenderlas aun cuando pudieran tener un efecto negativo sobre el servicio público de la educación, en cuyo caso correspondería a la Administración poner más medios, contratar más personal, etc. En el fondo, esto es lo que late tras la repetida afirmación, impecable en sí misma pero oportunista en el contexto, de que *una cosa es la jornada del alumno y otra la jornada del maestro* (por eso ha sido tan aceptada, con independencia de su sentido inicial: *habent sua fata libelli*). Traducida al cristiano, viene a decir: tenemos derecho a la jornada continuada (porque nuestra jornada es agotadora, porque otros funcionarios la tienen, porque sí o por lo que sea), pero, si ustedes creen que los niños deben tener jornada partida, contraten más profesores (*profesores de tarde*, dicen algunos), que nosotros no nos opondremos.

Para los efectos de este informe, y sobre todo para las recomendaciones que luego se plantearán, es de la máxima importancia dejar establecido que *no se considera un derecho* del maestro la concentración de la jornada, pues, de no ser así, las opciones que no la incluyen resultarían *inviabiles* y, las que la incluyen, resultarían *irreversibles*, atando definitivamente las manos a la Administración y a la sociedad y privando de alternativas a los alumnos y a sus familias.

La otra parte del problema es el ya mencionado discurso generalizado sobre la catástrofe pedagógica de la tarde y las maravillas de la mañana. Aunque nada permite afirmar taxativamente que la tarde —para ser exactos,

esa franja de la tarde que ocupa la escuela— sea mejor que la mañana y, por tanto, la jornada partida mejor que la continua, lo poco que sabemos al respecto a partir de observaciones científicas más o menos adecuadas apunta precisamente en ese sentido, si bien con diferencias muy leves. El argumento fundamental a favor de la jornada continua sería, aquí, que las leves ventajas —por lo demás no definitivamente demostradas— de la tarde escolar sobre la mañana resultan más que compensadas por las tardes libres, la mayor disponibilidad del día, la reunión familiar, el acceso a extraescolares dentro y fuera del centro, etc. Pero miles de profesores se han lanzado a afirmar ante los confiados padres algo que carece de fundamento, tanto científico como profesional, tanto experimental como experiencial, en lo que habría que considerar un *abuso de autoridad moral*. El mejor ejemplo puede encontrarse, de nuevo, en el informe de Caride, donde, casi una página junto otra, los maestros aparecen asegurando que el rendimiento es mayor con la jornada continua mientras que las pruebas objetivas sugieren que es sustancialmente inferior, o convencidos de que la fatiga aumenta especialmente por la tarde mientras los alumnos dicen que la registran en mayor grado al final de la mañana.⁴⁷

El problema de fondo, a mi juicio, es que, como colectivo, el profesorado y sus organizaciones han construido un discurso en el que singularizan, señalan y demonizan a la propiedad y la autoridad, al Estado y al mercado, a los jefes y a los empresarios, como poseedores de poder y defensores de intereses propios y egoístas, pero no se añaden ellos mismos como profesión, como detentadores de una cualificación exclusiva y excluyente ni como portadores de un poder delegado por el Estado, sino que se representan a sí mismos como trabajadores explotados y oprimidos pero con el mérito añadido de incorporar como patrimonio distintivo el saber y de hacer posible con su labor que la población acceda a la educación (por eso, además de salarios y horarios, y de autonomía, reclaman siempre la *dignificación*). Esto

⁴⁷ Caride, 1993a,b.

conduce a una visión angelical de sí mismos como colectivo cuyos intereses son siempre altruistas, coincidentes con los intereses universales y muy especialmente con los de los desamparados, de manera que cualquier cosa que pidan siempre será justa. Es el viejo problema de la paja y la viga, y, así, es difícil cualquier debate.

RECOMENDACIONES FINALES

Aunque consiste en gran medida en agregar y articular los intereses de distintos individuos y grupos, y aunque los únicos jueces legítimos de estos intereses sean, en primer término, los propios interesados, todo debate sobre la educación gira sobre los intereses de quienes no pueden, por definición, conocerlos por sí mismos: los menores de edad y, en particular, los niños. Aflora siempre, pues, un *metadebate*, un *debate sobre el debate*, a saber: ¿quién debe decidir por ellos? Los que se ofrecen a hacerlo son muchos: los padres, en nombre del afecto y la proximidad; los profesionales, en nombre del conocimiento especializado y de su relación con ellos; la administración, en nombre del interés público. En las líneas que siguen defenderemos que, en ciertas condiciones y con ciertas limitaciones, puedan ser los padres quienes decidan en torno a la jornada, pero conviene subrayar, antes de hacerlo, que no se trata de ninguna verdad absoluta ni indiscutible. Después de todo, parte del progreso de la infancia ha consistido precisamente en la defensa de sus derechos contra el poder omnímodo de la familia.

Lo que sí resulta indiscutible es que, toda decisión que se tome, tendrá consecuencias sobre las oportunidades vitales de quienes menos van a intervenir en ella, y, para ellos, será poco o nada rectificable en sí misma. Por consiguiente, cualquier decisión debería basarse en la convicción profunda de que, hasta donde sabemos y podemos saber por el momento, es la mejor que podemos adoptar. Más allá de eso, cada cual ha de encontrarse con su responsabilidad y con su conciencia, incluida la conciencia de sus propias limitaciones.

Las recomendaciones que siguen se dividen en cinco grandes apartados. El primero concierne a la necesidad y posibilidad de un uso más diversificado y flexible del tiempo dentro de cualquier tipo de jornada. El segundo, al procedimiento de decisión sobre la jornada. El tercero, a la necesidad de mitigar, en su caso, los efectos sobre el ritmo de trabajo de la concentración horaria. El cuarto, a las actividades extraescolares y de refuerzo. El quinto y último, a la necesidad más investigaciones y, sobre todo, de evaluar los efectos de cualquier cambio y obrar en consecuencia.

Diversificar los tiempos comunes

La escuela como toda institución, es una organización que procesa personas, es decir, que trata de producir en ellas transformaciones. Toma a los niños y, utilizando una serie de recursos, trata de producir en ellos un resultado. Este resultado es bastante complejo y ambiguo, pero para lo que aquí nos ocupa, podemos suponer que se reduce a cierto conjunto de aprendizajes. Los recursos son también variados (el trabajo del maestro, los materiales, el clima del aula, etc.) pero su uso no es ilimitado, de manera que se emplean por un tiempo determinado. En otras palabras, la escuela otorga al alumno un tiempo para hacer un recorrido. El alumno, por su parte, sobre la base de sus características personales, los recursos de su entorno, etc. aporta su capacidad de aprendizaje. Es claro que hay toda una discusión detrás de esto, sobre qué aprender (qué resultado), cómo aprenderlo (qué uso del tiempo) y de qué características del alumno resultan relevantes y por qué (qué capacidades), pero, suponiendo unos objetivos, unos recursos y unos alumnos *dados*, es decir, que no van a cambiar en un corto plazo, lo que tenemos es algo muy parecido a la fórmula de la velocidad:

$$\text{ESPACIO RECORRIDO} = \text{TIEMPO INVERTIDO} \times \text{VELOCIDAD}$$

Muchos lectores verán en esto una fórmula brutal, economicista, productivista, etc., que simplifica la complejidad del currículum, del aprendizaje y de la diversidad entre los alumnos... etcétera, etcétera. Sin duda, pero en

eso consiste la cuestión: en evitar esa afirmación paralizante de una complejidad en la que *todos los gatos son pardos*. Puesto que aquí no nos proponemos discutir ni el currículum (espacio) ni la capacidad (velocidad), sino única y exclusivamente el tiempo y, más en concreto, la jornada, nos quedamos con una relación muy simple. Si el tiempo es una constante, los alumnos con capacidades diferentes recorrerán espacios distintos. Si el espacio es la constante, los alumnos con capacidades diferentes necesitarán para recorrerlo tiempos distintos. El profesor, con su buen hacer, tal vez pueda modificar la capacidad de los alumnos, por ejemplo logrando motivarlos o atraerlos hacia el aprendizaje (y, si puede hacer esto, también podrá hacer lo contrario, dicho sea de paso), pero, en todo caso, una vez hecho podemos considerar de nuevo que las capacidades están dadas, con lo cual las variables vuelven a ser de nuevo los resultados y el tiempo.

Si, como es previsible y habitual, la escuela no se adapta al ritmo de los más lentos ni de los más rápidos sino al de algún grupo intermedio para conseguir unos resultados unitarios, entonces a unos les sobrarán tiempo y a otros les faltará. De manera que el tratamiento uniforme de los alumnos puede parecer el epítome de la igualdad, pero no lo es. Es una igualdad más bien simple y burda, justa sólo cuando se aplica a personas y situaciones iguales, pero tremendamente injusta cuando no es así. Por una parte están los alumnos que necesitan más tiempo y a los que, por consiguiente, al menos hasta donde sea necesario para que cubran los objetivos básicos de la educación, hay que dárselo (cuando digo más tiempo quiero decir más tiempo de maestros, de aula, de materiales formativos, o sea, más tiempo escolar, no más años para repetir o más tareas para casa): eso es la *solidaridad*. Por otra parte están los alumnos que no necesitan tanto tiempo, y a éstos hay que darles más espacio a recorrer, hasta donde lo permita el uso razonable de sus capacidades (y cuando digo más espacio quiero decir más espacio escolar, esto es, más posibilidades de aun aprendizaje sistemático y dirigido al núcleo del conocimiento y de la cultura): eso es la *equidad*, porque supone

exigir de ellos un esfuerzo similar al de los demás, y es la *excelencia*, porque significa darles la oportunidad de emplear y desarrollar sus capacidades. Aunque se podría discutir hasta la saciedad sobre sus variantes y concreciones, igualdad, solidaridad, equidad y excelencia son los elementos de la concepción de la justicia dominante en nuestra sociedad, y como tales deben ser asumidas y practicadas por la institución escolar.

Dicho de otro modo, la escuela debe fijar un suelo, un límite mínimo, al tiempo y al espacio, pero, para hacerlo, ha romper cualquier techo, levantar cualquier límite máximo a los mismos que no provenga de los propios alumnos. Si queremos que los alumnos con menos facilidades de aprendizaje (sea cual sea la causa) recorran ese espacio mínimo, debemos darles más tiempo, lo que también significa más recursos. Si queremos que para los alumnos con más capacidad de aprendizaje no sea la experiencia escolar una pérdida de tiempo, debemos poner ante ellos un recorrido más largo. Se trata, en suma, de intensificar el tiempo de los que pueden ir más deprisa y de prolongar el tiempo de los que necesitan ir más despacio. Sin postular una utópica personalización de la enseñanza —que la convertiría en una empresa más costosa que la sociedad misma, si no fuera simplemente irreal—, entre eso y la fórmula del *lecho de Procasto* (o, menos dramáticamente, del *café para todos*) está la posibilidad de un educación mínimamente diversificada desde el aula misma, aunque no sólo en el aula. Algo tan simple como algunas tareas más desafiantes para los alumnos adelantados y horas de refuerzo para los atrasados supondría ya un cambio importante y, desde luego, una mejora en el uso del tiempo. De hecho, eso es lo que la sociedad está diciéndole a la escuela cuando, al mismo tiempo, unos padres buscan otras actividades para sus hijos y otros buscan que no se aumente la presión sobre ellos.

Autonomía sí, pero individual

Lo peor de los sucesivos conflictos sobre la jornada continua ha sido, como ya hemos indicado repetidamente, el proceso, que se ha movido zigzagueante entre Escila y Caribdis, entre someter a una minoría a la voluntad de la mayoría o privar a ésta de la posibilidad de cambiar por el veto de hecho de la minoría, todo ello con el coste añadido de la crispación entre y dentro de los distintos sectores, o entre ellos y la Administración, por no hablar la inclusión de los niños en el conflicto. El error fundamental, a nuestro juicio, ha consistido en suponer, mientras se negaba el derecho de las administraciones públicas a decidir por las comunidades, que si podrían decidir, en cambio, unos padres por otros, los profesores por los padres o los padres por los profesores.

Nadie mejor que los padres, efectivamente, puede observar los síntomas de qué organización horaria es más adecuada para un niño u otro, pero siempre y cuando cuenten con los elementos necesarios para interpretarlos. Es lo que hacemos en la consulta del médico: nosotros describimos los síntomas y él pone el conocimiento profesional para elaborar el diagnóstico y, si hace falta, el tratamiento, aunque como pacientes nos reservamos el derecho de buscar una segunda opinión o de no hacer caso. Ahora bien, esta simbiosis cliente-profesional no se puede trasladar a la relación padre de alumno-profesor por varios motivos. Primero, porque el profesor no posee un conocimiento muy superior al del padre en este aspecto y buena parte del que posee ya está a disposición de los padres en forma de indicador: las notas; segundo, porque entra en juego su interés, ya que al decidir o influir en la decisión sobre la jornada del alumno lo hace indirecta pero muy eficazmente sobre la suya. De hecho, la posición del profesor *en este aspecto* (insistamos en ello) es más bien *paralela* a la del padre, puesto que él puede aportar *otra experiencia*, pero netamente condicionada por el contexto —del que él mismo es parte—.

Si se admite que los padres tomen la decisión definitiva —entre las opciones autorizadas por la ley y por la Administración, que son los responsables últimos de garantizar la educación—, la mejor vía es que cada padre y/o madre elija para cada uno de sus hijos la jornada que le parezca oportuno, siguiendo cierto procedimiento. Primero expondremos un posible procedimiento, aunque podrían arbitrarse otros, con el simple objeto de mostrar su viabilidad. Después argumentaremos las ventajas, en este terreno, de la elección individual sobre la decisión colectiva.

Los padres podrían, por ejemplo, elegir centro y horario al comienzo de cada ciclo escolar, sin poder alterarlo hasta el siguiente. El procedimiento debería ser parecido al de la elección de carrera y centro universitarios, al menos en las ciudades donde hay varias universidades, ya que deberían priorizar uno de los criterios sobre el otro. Unos padres, por ejemplo, podrían solicitar un colegio con jornada continua en primera opción, pero deberían señalar si, caso de no ser posible esto, su segunda opción sería el mismo colegio con jornada partida u otro colegio de la zona con jornada continua, etc. Si en una zona dada, por ejemplo, una pareja tiene a su disposición, en orden de distancia física creciente, los colegios 1 y 2, a los que el niño podría ir fácilmente andando, y los colegios 3 y 4, a los que debería ser llevado diariamente por ellos, y prefiere la jornada continua (C) a la partida (P) pero quiere que el niño pueda ir y venir solo, sus preferencias irían en el orden: 1C, 2C, 1P, 2P, 3C, 4C, 3P y 4P. Por el contrario, una pareja que valore la jornada continua por encima de todo señalaría las preferencias: 1C, 2C, 3C, 4C, 1P, 2P, 3P y 4P. Técnicamente, el sistema no tiene ninguna dificultad, pues a la hora de asignar centro podrían aplicarse los mismos criterios que hoy se aplican o cualesquiera otros. Creo que sería más fácil y más coherente que las solicitudes de plaza se hiciesen directamente y fueran resueltas por las juntas de escolarización,⁴⁸ pero esto no es imprescindible.

⁴⁸ Esto tendría otras virtudes, a saber: 1) librar a los colegios de las comisiones de admisión, en las que los padres no suelen estar muy duchos, 2) evitar en ellos el tráfico de influencias, que sería más difícil en juntas locales, y 3) resolver ahí la

Antes de tomar la decisión sobre la solicitud a realizar, los padres podrían ser asesorados por especialistas, por ejemplo desde los EOEP, aparte de recibir alguna información y orientación básica sobre las implicaciones de la decisión, por ejemplo a través de folletos y reuniones informativas para los primerizos y de informes algo más detallados de los profesores para los que cambiaran de ciclo o etapa. Aunque para los profesionales aludidos pueda resultar espeluznante la idea de cientos de padres haciendo fila para pedir consejo, téngase en cuenta que habría mucho tiempo para darlo, ya que se puede predecir con mucha antelación cuándo van a entrar los niños en la escuela, y lo más probable es que, después de la primera elección, hubiese pocas demandas de cambio e interrogantes al respecto. Pero hay que subrayar que, en todo caso, la decisión correspondería individualmente a las familias, que podrían acudir a otro asesoramiento privado si lo considerasen oportuno, pues el carácter de la decisión bien lo merece.

Nótese que una ventaja de este sistema es que produciría la mínima frustración posible. Habría sitios donde quedara un resto de personas que desean una jornada distinta de la de la mayoría y que no forman un número suficiente para obtenerla, pero la mayoría de las veces ni siquiera sucedería eso. En todo caso, los padres tendrían casi siempre la oportunidad última de acudir a otro centro haciéndose cargo del transporte (en las zonas rurales disminuyen estas oportunidades, pero también tienen un ambiente más sano). En todo caso, la proporción de gente que vería insatisfechas sus preferencias sería espectacularmente menor que por cualquier sistema de decisión colectiva, tanto menor cuanto menos exigente fuera éste en términos de *quórum* y de mayoría calificada.

Por otra parte, las familias podrían elegir atendiendo única y exclusivamente a las posibilidades y necesidades de sus hijos y a las suyas propias, sin verse influidas por la presión mayoritaria, ni por corrientes circunstan-

ciales de opinión, ni mucho menos por la idea de estar influyendo con su opción en la suerte de los demás. Todas las tensiones, conflictos quiebras de la convivencia y otros costes que han azotado a las comunidades escolares en todos y cada uno de los procesos de decisión sobre la jornada quedarían automáticamente conjuradas.

Los profesores, por su parte, se verían libres de ese regalo envenenado que han sido para ellos mismos su participación y su peso fundamental en los procesos decisorios. Podrían, como cualquiera, expresar su opinión, más autorizada que la de cualquiera, sin que de inmediato se cerniese sobre ellos la sospecha del interés oculto. La plena desvinculación de sus condiciones y sus aspiraciones laborales de la expresión de su criterio profesional contribuiría enormemente a la tan deseada dignificación de la profesión, al quedar libre de toda sospecha. Del otro lado, los padres quedarían libres de cualquier presión de los profesores y, por ello mismo, podrían confiar más en su consejo.

No hace falta decir que esta opción se basa en el supuesto de que la concentración de la jornada *no es un derecho, ni puede convertirse en un derecho adquirido* de los profesores, aunque su elección por las familias pueda serlo para los alumnos. Agregando las opciones individuales de los padres se obtendrían los horarios de los grupos de cada colegio y cada zona, y los maestros podrían elegir el grupo dentro de su colegio, hasta donde lo permita la normativa vigente, en función del horario, si es que es ése el criterio que quieren privilegiar. Pero también, claro está, podrían perderlo si tales grupos desapareciesen o si el derecho a elegirlos pasase a otros profesores. Sería, en definitiva, como elegir los turnos en cualquier lugar de trabajo, aunque con muy poca diferencia entre ellos, o los horarios de clase en la Universidad, aunque terminando siempre mucho antes. Aunque sobraría quien diga que es imposible, no parece que haya ninguna dificultad insuperable en que en un mismo centro convivan grupos con distintos horarios. Plantearía alguna dificultad no insalvable para la coordinación del profesio-

rado de distintos grupos, que consume en sí misma muy poco tiempo y arroja pocos resultados. En contrapartida, facilitaría el uso de los comedores, aliviaría las entradas y/o las salidas, etc.

Los alumnos de un mismo ciclo y curso en una zona o en un centro podrían tener distintos horarios, pues de eso se trata, y no faltará quien argumente que eso los "etiquetaría", que habría dos clases de alumnos, etc. Esta objeción sólo puede tener algún sentido si, por ejemplo, los alumnos con más dificultades de aprendizaje se concentran en mayor medida en el horario partido, pero este inconveniente es muy secundario y palidece ante las ventajas. Para empezar, parte de estos alumnos serían enviados de todos modos al horario concentrado y otros alumnos distintos lo serían al partido, con lo cual se mezclarían todos en ambos. Después, es de suponer que, si se produce tal distribución, es precisamente porque una actividad más pausada beneficia a una parte de los alumnos, de modo que, aparte de mejores resultados, ganarían en imagen a través de éstos y de sus calificaciones mucho más de lo que pudieran perder con su asignación al grupo.

Habrá sin duda otras objeciones y, también, otras soluciones a las mismas. Pero es posible que la gran objeción sea que se trata de una propuesta que no es sino una forma de *elección de centro*, tal vez *neoliberal*, una forma de *sometimiento a los mecanismos del mercado*, etc., pero de esto no podemos ocuparnos. Con el *pensamiento único corporativista* no cabe debate alguno, porque es una pérdida de tiempo.

Es obligado añadir que una política de este tipo difícilmente podría ponerse en práctica, en condiciones adecuadas, de un día para otro, por ejemplo para el curso que viene. Hasta donde conocemos el sistema educativo, parece poco probable que, en un plazo así, pudiera ponerse en marcha todo el aparato de decisión y, sobre todo, de asesoramiento. Pero, aun con cualquier premura, *si no puede mantenerse por más tiempo la situación actual, este sistema seguiría siendo mejor que cualquier otro* para permitir la libre formación y expresión de las preferencias individuales de las familias y

dar satisfacción al mayor número de ellas. Piénsese, por ejemplo, en un colegio con tres líneas en el que el ochenta por ciento de los padres haya votado ya por la jornada continua: su aplicación violaría las preferencias del veinte por ciento restante, mientras que la agregación de las decisiones individuales frustraría sólo las de un 8,33% (la diferencia entre 75% y $2/3$, que son el 66,66%) —y ello suponiendo que las opciones individualmente expresadas, con garantías suficientes de libertad y secreto, fueran a dar los mismos resultados que se obtuvieron en los muy dudosos procesos de decisión colectiva—. Por el contrario, si se exige la más simple de las mayorías, el cincuenta por ciento, y los votos favorables al cambio se quedan, digamos, en el cuarenta, con el sistema de decisión colectiva habría en todo caso un 40 % de alumnos frustrados, mientras que con el de elección individual se reducirían a un 10% en caso de dos líneas, un 3,66% en el caso de tres, etc. ¿Hay quien dé más?

Por un horario holgado y estricto a la vez

Uno de los inconvenientes claros de la jornada continua allá donde se ha implantado es, como ya apuntamos, que ha sometido a fuerte presión el horario de la mañana, con diversos efectos. El primero, que introduce un apresuramiento en la actividad tanto de los alumnos como de los profesores que no ayuda a hacer de la escuela un lugar de trabajo satisfactorio. El segundo, que esta presión pasa pronto a arañar minutos no desdeñables a las clases, con lo cual se reduce de hecho, aunque no de derecho, el horario escolar. Subsidiariamente, si, como se decía en muchos casos, se pretendía ofrecer a los alumnos una imagen menos burocrática y más creativa de la escuela a través de la oferta variada de actividades extraescolares libre, etc., lo que se ha está consiguiendo con unas tardes cada vez más despobladas, en muchos casos con centros simplemente cerrados, y unas mañanas comprimidas y apresuradas es justamente lo contrario.

En todo caso, no parece muy justificado que la escuela, sea matinal, vespertina o ambas cosas, funcione con el apresuramiento de una fábrica o una oficina. Aunque habría buenos motivos para lamentar que se haya perdido en buena parte la idea de que la escuela es un lugar, y la educación un proceso, en los que hay que esforzarse para conseguir un resultado, el esfuerzo es algo bien distinto del agobio, y los alumnos tienen derecho a no verse perseguidos por la idea de que el tiempo se acaba. Sin embargo, el tiempo es efectivamente escaso y cualquier uso que se le quiera dar es alternativo a otros, pues creemos que no cabe pensar siquiera en alargar más la jornada continuada para aumentar los descansos en medio, pues su duración actual (a la que hay que sumar el transporte y tal vez alguna espera para ajustarse al horario de los adultos) ya pone a prueba la resistencia de los niños y sus necesidades alimentarias, ni tampoco en hacerlo a costa del horario efectivo de clase, ya bastante mermado cuando no dejan de crecer las demandas y exigencias volcadas sobre el aprendizaje escolar.

Todo esto nos conduce a sugerir que, donde quiera que se implante la jornada continuada, deberían aumentar el número y la duración total de los periodos de descanso para lograr que sea un tiempo más holgado y esponjado que lo que es en la actualidad. Media hora puede ser suficiente en una sesión de tres horas o tres horas y media pero no serlo en una de cinco. Diez minutos más de descanso (cuarenta en total) permitirían, por ejemplo, introducir un descanso central de veinte minutos y otros dos de diez minutos, uno en cada uno de los dos bloques resultantes. Otros diez más (cincuenta) permitirían tener descansos de diez, treinta y diez minutos, o diez, diez, veinte y diez... En contrapartida, no habría motivo alguno para incumplir de hecho los horarios de derecho.

Si el calendario tiene ciento ochenta días teóricos, la ampliación de los descansos a cuarenta minutos supondría mil ochocientos minutos al año, que podrían recuperarse con añadir siete días más al comienzo al final del curso. Si lo hiciera a cincuenta minutos, se podrían recuperar con catorce

días. No hace falta aclarar que 187 o 194 días todavía estarían muy por debajo de lo que marca la ley, que son 220, ni que los meses de junio y septiembre permitirían hacer maravillas a este respecto. Así se tendría todo: jornada continua, un ritmo de actividad no estresante y un horario anual completo.

Un interesante texto de Comisiones Obreras propone una medida para apoyar la generalización de la jornada continua que, con un alcance más restrictivo, podría servir para encontrar tiempo de descanso para los alumnos e incluso para reforzar a la vez el tiempo de clase: pasar la religión, como actividad puramente voluntaria, a la tarde.

Actividades extraescolares y refuerzos escolares

Después de las experiencias andaluza y canaria resulta difícil imaginar un futuro boyante para las actividades extraescolares en los colegios mismos. Dondequiera que se ha difundido la jornada continua, las actividades extraescolares en los centros han entrado normalmente en decadencia, aunque las circunstancias varíen enormemente de uno a otro dependiendo del nivel de organización y de actividad de las asociaciones de padres y de la eventual implicación del centro mismo (y en este ámbito, hay que añadir, de que sea concertado o público). Si la finalidad de la jornada única era disponer más libremente de la tarde, eso es lo que han hecho las familias al elegir otras ofertas que las radicadas en el centro.

Sabemos, por otra parte, que los que aprovechan de modo más sistemático y eficaz las posibilidades de una formación extraescolar son los sectores privilegiados más que los desfavorecidos, familias con alto nivel de estudios más que bajo, de la ciudad más que del campo, de pequeñas localidades o barrios acomodados más que de los barrios deprimidos de las ciudades, de la privada más que de la pública, etc., y que el acceso, o la falta del mismo, a estas actividades es un componente importante de las desigualdades educativas.

Sin embargo, esto no significa que pueda y deba sostenerse la respuesta monocorde que algunos colectivos alimentan: muchas actividades para todos y que sean gratuitas. En este mundo no hay nada gratuito más allá de los vínculos familiares, amistosos y microcomunitarios. Lo que es gratuito para unos es oneroso o doblemente oneroso para otros. Si una parte de los usuarios de las actividades extraescolares no las paga es porque otros lo hacen, tal vez pagando directamente las suyas e indirectamente el coste total las de los demás. Por eso no tienen mucho sentido las demandas de que las asociaciones de padres o los centros organicen actividades *que no sean discriminatorias*. Ocasionalmente, una asociación o un grupo de usuarios de una actividad puede admitir que alguien, en circunstancias especiales, no pague, pero no se puede pedir a los usuarios de los centros que se constituyen en miniestados del bienestar. Para redistribuir la riqueza ya está el Estado Social, que tiene medios económicos y, sobre todo, medios políticos para saber quién puede dar y quién necesita recibir. Por lo demás, no se hace ningún favor a las personas ni a la sociedad generalizando la idea de que se tienen derechos ilimitados y que todo debe conseguirse gratuitamente.

Por otra parte hay una triste ironía en andar buscando fórmulas para el acceso a las actividades extraescolares, que pueden ser de cierta importancia complementaria o simplemente triviales, para alumnos que pueden estar teniendo serios problemas con el núcleo de la enseñanza propiamente dicha. Es un sinsentido que los centros se pueblen de clases de *futbito*, tenis de mesa, baile regional, etc. financiadas por los municipios o abnegadamente ofrecidas por padres voluntarios mientras que no hay una sola hora de recuperación o refuerzo y las familias con más recursos llevan a sus hijos a otro sitio a aprender inglés o piano. Si la jornada continua se extiende, y aunque beneficie o no perjudique a un sector importante, es posible que produzca víctimas en otro, el que ya tiene dificultades con el ritmo de la jornada partida y las va a ver aumentar con su intensificación. Este sector necesita un refuerzo escolar, más que un despliegue extraescolar, aunque quizá lo mejor

sea una combinación de ambas cosas, y la mayor libertad horaria otorgada por la jornada continua podría y debería utilizarse en esa dirección. Por supuesto, para ello habría que contar con profesorado adicional, probablemente no vinculado a ningún centro en particular aunque coordinado con él, y suficiente para trabajar con los alumnos que más lo necesiten en grupos muy reducidos centrados en la atención personal.

En cuanto a las actividades extraescolares propiamente dichas, el apoyo de la Administración debería ceñirse a ser eso: un apoyo. Tal vez sufragando algunas actividades subsidiarias, o becando individualmente a los alumnos de familias en peor situación económica, o facilitando a todos una ayuda utilizable en una gama establecida de actividades del centro, el municipio y otras entidades públicas y privadas (una especie de bono extraescolar de uso limitado, como los cupones de comida de las empresas o los vales-descuento de las ofertas publicitarias). La oferta generalizada de actividades gratuitas podría crear numerosos empleos, y seguramente buenos, para educadores en paro y salidas para las nuevas especialidades de magisterio y educación, pero sería un fardo excesivo para el presupuesto público, que tiene también otras prioridades —por ejemplo, la atención a las personas mayores—, y, por tanto, para las familias que, de todas maneras, decidiesen elegir otras, a la vez que propiciaría una desresponsabilización excesiva de la generalidad de ellas por la educación de sus hijos.

La propuesta que circula entre algunos sindicatos y administraciones en el sentido de crear empresas públicas de ámbito territorial para hacerse cargo de las actividades extraescolares tiene pleno sentido y parece muy razonable si lo que se propone es que tengan por cometido gestionar su financiación y organización. En efecto, entre los problemas principales de las Asociaciones de Padres (y de los equipos directivos de los centros, cuando se implican en ello) está su desconocimiento de los términos del mercado para los servicios que demandan, sus dificultades para comparar y juzgar la calidad de los mismos, su inexperiencia en la gestión administrativa correspondiente

y su imposibilidad de alcanzar economías de escala y ahorros de coordinación desde su reducido tamaño. Una gestión sobre bases más amplias y más profesional permitiría, por el contrario, obtener servicios de mayor calidad y a mejores precios, coordinar la oferta local y cumplir las normas vigentes sobre seguridad social, fiscalidad, etc., a la vez que descargaría de un tedioso trabajo a las asociaciones y equipos. Cuestión bien distinta sería la idea de que esa empresa pública financiara las actividades y que el personal que las imparte tuviera el estatuto de empleado público. Sobre lo primero, ya hemos dicho que el Estado debe jugar un papel puramente subsidiario. Sobre lo segundo, asusta simplemente la idea de crear un nuevo colectivo de funcionarios o empleados públicos en torno a cometidos tan especializados, variados e imprevisibles como las actividades extraescolares. Resulta casi espeluznante imaginar los debates, diez años después, sobre la importancia de aumentar las horas de teatro o balón-bolea, sobre la equiparación de los salarios de los monitores de fútbol-sala con los de informática, sobre la existencia de afinidades entre flauta y cerámica o sobre los derechos adquiridos de los especialistas en algo que ya nadie quiere. Dicho con franqueza, el mercado se ocupará mejor de esto, y la protección y mejora de las condiciones de vida y trabajo de los monitores debe arbitrarse por otras vías

Más importante quizá sería estudiar la posibilidad de generalizar el acceso gratuito a los comedores. Aunque no estamos en condiciones de calcular su coste económico, éste podría no ser demasiado elevado, puesto que ya hay cierta cantidad de becas cuyo coste debe descontarse, se ahorrarían sus costes de administración y posiblemente disminuyeran los costes unitarios. Como todas las familias podrían acogerse a ese servicio, tendría un escaso efecto redistributivo salvo a favor de las más débiles y a costa de las que, de todas maneras, quisieran llevarse a sus hijos, pero aun esto muy débil y vagamente y a través del presupuesto público global, no de un modo directo. Este pequeño efecto redistributivo eliminaría el motivo económico que hoy pesa sobre las familias en desventaja para optar por la jornada continua a

pesar de las posibles dificultades escolares de sus hijos y de sus escasos recursos para acceder a la oferta de actividades extraescolares onerosas, tornando más libre su decisión y al desembarazarla de consideraciones no educativas.

Información, investigación, evaluación

Aunque la futura evaluación de los resultados forma parte ritual de la retórica de toda reforma, lo cierto es que en el caso de la adopción de la jornada continua parece haber habido una especie de acuerdo tácito en la mejor tradición clásica española: *mejor no meneallo*. Sin embargo, no existe justificación alguna, salvo el miedo a la verdad o al conflicto, para que una reforma de esta envergadura no haya sido sometida a una evaluación sistemática. Tampoco es fácil justificar por qué, viendo la oleada extenderse como una mancha de aceite por toda la geografía nacional, ni las administraciones, ni los actores colectivos ni los investigadores se han sentido —con algunas notables excepciones que ya hemos mencionado— especialmente llamados por el tema, más allá de encuestas cuyos resultados eran de esperar. Aunque quizá haya una respuesta fácil: las administraciones no quieren más problemas; los actores colectivos, unos ya tienen lo que quieren y otros se han resignado a lo que tienen; los investigadores, en fin, también tienen su corazoncito y prefieren, a menudo, no entrar en asuntos especialmente escabrosos.⁴⁹

En este momento resultaría moderadamente sencillo y perfectamente plausible analizar y hacer pública la información existente sobre dos cuestiones importantes relacionadas con la jornada. Primero, sobre las actividades extraescolares y, en general, el uso de los centros fuera del horario escolar, pues ya ha sido reunida por la Inspección de Canarias y de Andalucía, al

⁴⁹ Por si no ha quedado claro, señalaremos de nuevo las notables excepciones: Caride, por su valiente investigación; Sola, por el distanciamiento crítico respecto de sus propios resultados, y Pereyra, por sus artículos —no por sus encuestas—. Otra mucha gente ha opinado, y bien, pero ésa es otra historia.

menos y probablemente por la de Toledo. Sin embargo, la primera no ha llegado ni al gran público ni a los actores colectivos, y de las otras dos nada sabemos. Segundo, sobre el rendimiento comparado de los centros de jornada continua y partida. Esta información puede obtenerse indirectamente de distintas fuentes, entre ellas las pruebas del INCE (pues, aunque las dos regiones de jornada matinal se descolgaron, las pruebas fueron de todos modos administradas, y se tienen además para otras regiones con cierta difusión de la nueva jornada), las calificaciones de la enseñanza secundaria y las pruebas de la selectividad. Por lo demás, no sería difícil diseñar una muestra y administrar pruebas objetivas con la específica finalidad de aislar los efectos de la jornada, controlando otras variables (es decir, no más difícil que para cualquier otro factor).

Por otra parte, parece aconsejable propiciar investigaciones en tres ámbitos poco o nada explotados. Primero, más estudios sobre fatiga, atención, memoria, etc., si bien hay que ser conscientes de que éste es sólo un elemento y de la amplia distancia que separa tachar caritas de realizar un aprendizaje sistemático. Segundo, del uso del tiempo, los hábitos de ocio, el consumo cultural y las actividades paraescolares en los niños y los adolescentes. Tercero, estudios intensivos de caso sobre los centros con distintos tipos de horario y que han pasado de un tipo a otro.

Finalmente, es preciso evaluar con claridad las consecuencias del cambio de horario en los centros en que se aplique. Esto significa evaluar el rendimiento y los resultados de los alumnos, no sólo a través de las calificaciones otorgadas por los profesores, siempre condicionadas por el contexto del centro, sino también a través de pruebas objetivas. Asimismo, el uso de las tardes: aprovechamiento de las instalaciones, calidad de las actividades, relación con el proyecto educativo del centro, atención a los padres, etc. Por último, el funcionamiento organizativo del centro, en particular la coordinación entre los profesores y las relaciones con los padres.

Yendo un paso más allá, cabría vincular la posibilidad de elección de la jornada continua a los resultados tanto de los alumnos como de los centros. Los alumnos —sus padres— podrían verse privados de ella en caso de no obtener unos resultados suficientes, o verla concedida sólo a condición de acudir a actividades de refuerzo; los centros podrían resultar inhabilitados en caso de caída visible de los resultados colectivos. Lo primero no debería considerarse como un castigo, ni como la privación de un derecho, sino como una medida protectora y precautoria para alumnos en dificultades. Lo segundo sería la consecuencia elemental de un compromiso de evaluación no puramente ficticio. El listón debería ser establecido a través de un compromiso entre la Administración y las comunidades escolares, para los centros, y desde la Administración en exclusiva para los alumnos.

REFERENCIAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA [Uruguay]. Consejo Directivo Central. Montevideo, diciembre, 1998.
- AGUDELO HERRERO, A. (1994): "Estructuración de la jornada escolar en la enseñanza secundaria", *Aula de innovación educativa* 28-29.
- ALFIERI, F. (1990): "La reforma de la escuela elemental", *Cuadernos de Pedagogía* 182.
- CAMPBELL, R. J. (1985): *Developing the primary Curriculum*, Eastbourne, Cassell.
- CARIDE, J.A. (1994a): "El estado de la cuestión", *Cuadernos de Pedagogía* 221.
- CARIDE, J.A., dir. (1993a) dir.: *A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación*. Santiago de Compostela, ICE.
- CARIDE, J.A. (1993b) dir.: *Avaliación da xornada de sesión única en Galicia*, Santiago de Compostela, ICE.
- CARIDE, J.A. (1994b): "Los tiempos de la escuela: del discurso al cambio", *Revista de Innovación Educativa* 3.
- CATABRINI, U. (1997): "L'École du *tempo pieno* en Italie: genèse, débats et résultats", en COMPÈRE, M. *Histoire du temps scolaire en Europe*.
- COMPÈRE, M.-M. (1997) ed.: *Histoire du temps scolaire en Europe*, París, INRP/Économica.
- CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1995). *Informe sobre el rendimiento escolar en Canarias. Evolución de los resultados cursos 1991-92 / 1992-93 / 1993-94*, La Laguna.
- CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *Informe sobre la jornada escolar en Canarias*, Sta. Cruz de Tenerife, Gobierno de Canarias.
- CRÉPON, P.; HOMEYER, P.; RACLE, P.; ZANONI, M. (1993): *Rythmes de vie et scolarité: de la naissance à l'adolescence*, París, Retz.
- DAVIS, B.; KERRY, T. (1998): "Prisoners... of time and summer learning loss", *Forum for promoting comprehensive education*, IV, 2.
- DI GRAZIA, S. de (1964): *Of time work, and leisure*, N. York, Anchor [*Tiempo, trabajo, ocio*, Madrid, Tecnos, 1966].
- ESCOLANO, A (1998). "Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar", *Revista de Educación* 298.
- ESTAÚN, S. (1993): " Cronopsicología y educación", en FERMOSE, P. ed., *El tiempo educativo y escolar*.
- FERMOSE, P. ed. (1993): *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*, Barcelona, PPU.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M.(1990): *La cara oculta de la escuela*, Madrid, Siglo XXI.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.(1992): *Educación, formación y empleo*, Madrid, Eudema.
- FERNÁNDEZ Y FERNÁNDEZ-NAVAMUEL, M. (1912): *Ciencia de la Educación. Tercera Parte. Organización y didáctica pedagógica*, Madrid, Rojas.
- FOTINOS, G. y TESTU, F. (1996): *Aménager le temps scolaire*, París, Hachette.
- FRANCHI, G. y PASINI, R. (1986): "La formación del profesorado en el contexto de la evolución del sistema de enseñanza italiano", *Revista de Educación* 280.
- FREDERICK, W.C. y WALBERG, H.J. (1980): "Learning as a function of time", *Journal of Educational Research* LXXIII, 4.
- FREDERICK, W.C. y WALBERG, H.J. (1988): "Syntheses of research on time and learning", *Educational Leadership*, XLV, 6.
- GILLMAN, D.A. y KNOLL, S. (1984): "Increasing instructional time: What are the priorities and how do they affect the alternatives?", *NASSP Bulletin*, LXVIII, 470.
- GLINES, D. (1995): *Year-Round Education: History, Philosophy, Future. Educational Futures Trilogy*, San Diego, NAYRE.
- GRANERO, A. y SERRA, S.(1996): "Análisi comparativa de la jornada escolar a les diferents CCAA", *Pissarra* 81.
- CONSEJERÍA DE ANDALUCÍA (1991): *Informe sobre jornada escolar* (informe de una comisión interdisciplinar), Sevilla, policopiado.
- KERRY, T. (1999): "The future for schools and the schools for the future", *Education Today*, XLIX, 1.
- KERRY, T. y DAVIS, B. (1998): "Prisoners... of time and summer learning loss", *Forum* XL, 2.
- KNIGHT, B. (1989): *Managing school time*, London, Logman, 2ª ed. 1993.
- LECONTE, P. y LAMBERT, C. (1990): *La Chronopsychologie. Que sais-je?*, París,PUF.
- LEE, R. B. y DEVORE, I. (1968): *Man the hunter*, Chicago, Aldine.
- MARX, K. (1859): *El Capital*. Madrid, Siglo XXI, 1975.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [Chile] (1999) *El Reloj: sugerencias para la formulación del proyecto pedagógico de Jornada Escolar Completa del establecimiento educacional 2000*, Santiago, ME.
- MIRANDA SALAS, Eduardo (1988): *Pre-informe. Análisis, diagnóstico y recomendaciones para políticas y acción del sistema de educación de Canarias*, policopiado.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983): *A Nation at Risk*. (Traducción en *Revista de Educación*, 278, 1985, p 135-153)
- PEREYRA, M. A. (1994a): "¿Jornada única o jornada continuada? ¡ No es esa la cuestión!", en *Trabajadores de la Enseñanza* .
- PEREYRA, M.A. (1992): "Imaginar otro tiempo escolar: la construcción social del tiempo escolar". En: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 206, p. 7-12
- PEREYRA, M.A. (1994b): "Las dudas de la jornada continua", en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 221
- PEREYRA, Miguel A.(dir.). (1996a): *Informe para los medios de comunicación sobre la jornada escolar en Andalucía. Informe A: La participación de la comunidad edu-*

cativa en la elección del modelo de jornada (la opinión y el papel de las APAs), policopiado.

- PEREYRA, Miguel A.(dir.). (1996b): *Informe para los medios de comunicación sobre la jornada escolar en Andalucía. Informe B: La jornada escolar y el alumnado andaluz*, policopiado.
- PETRACCHI, G. (1985): *Tempo Scolastico*, Brescia, La Scuola.
- RACLE, P. (1986): *La science des rythmes et la vie quotidienne*, Paris, Retz.
- RIDAO, I. (c.1999): *Evaluación de distintos modelos de jornada escolar en centros de educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Memoria de Investigación*, policopiado.
- SAHLINS, M. (1977): *Economía de la edad de piedra*, Madrid, Akal.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (1996): *Evaluación de los diversos modelos de jornada escolar en Andalucía Oriental (provincias de Almería, Granada, Jaén y Málaga)*, Universidad de Málaga. Dpto de Didáctica y organización escolar, policopiado.
- SOLA FERNÁNDEZ, M.(1999): "Evaluación de la jornada escolar en Andalucía oriental: argumentos para una jornada completa de los centros educativos", *Revista de Educación* 318.
- SOLER FIÉRREZ, E. (1985): *Informe técnico sobre la jornada continuada*, Madrid, policopiado.
- VERMEIL, G. (1977): *La fatiga en la escuela*, Buenos Aires, El Ateneo.
- VIÑAO, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales*, Barcelona, Ariel.
- WILENSKY, H. L. (1961): "The uneven distribution of leisure: The impact of economic growth on ' free time'", *Social Problems*, IX, 1. verano.
- ZAPATER CORNEJO, M. (1999): "Calendario y horario escolar", *Escuela Española* 3.432.