

# JORNADA LABORAL DEL PROFESORADO: INTERÉS GREMIAL VERSUS INTERÉS GENERAL\*

Begoña M<sup>a</sup>. Zamora Fortuny\*\*  
Universidad de La Laguna

## RESUMEN

Dos de las principales demandas del profesorado canario en los últimos años han girado en torno a la jornada laboral: la defensa de la jornada continua y el rechazo a la tutoría de tarde. Recientemente el debate sobre el tiempo escolar ha vuelto a surgir y con ello el choque de intereses en torno a la jornada laboral del profesorado. En este trabajo se pretende analizar hasta dónde llega el disenso entre los principales miembros de la comunidad educativa: profesorado, padres y administración educativa. Asimismo se discute sobre la responsabilidad de los distintos agentes educativos en hacer valer el principio de democratización del sistema educativo, y si éste se ve cuestionado por la defensa de los intereses particulares del profesorado.

**PALABRAS CLAVES:** corporativismo, jornada continua, tutoría de tarde, democratización, profesionalización.

## ABSTRACT

During in last years, two of the main demands of the canary teachers concern labour days: it favours continuous time of schooling and reject afternoon tutoring. Recently the debate on school time has re-emerged and with it the opposite interests surrounding teachers' continuous hourly job. In this paper we analyze the dissent among the principal members of the educational community: teachers, parents and educational administration. It also discusses the responsibility of different educational agents in enforcing the principle of democratization of the educative system and if the particular interests of teachers are questioning the democratization of the educational system.

**KEY WORDS:** corporatism, continuous-time, afternoon tutoring, democratization, professionalization.

## INTRODUCCIÓN

En estas páginas se exponen, se discuten y se analizan los principales acontecimientos que tienen lugar sobre un tema tan en boga como los tiempos escolares, concretamente la jornada escolar del profesorado en dos vertientes que han generado gran revuelo en la comunidad educativa.



Una, que de alguna forma, abarca a todas las Comunidades Autónomas (CCAA) y a otros países, como es la jornada continua. Es un tema de nuevo de actualidad, pero vio la luz a finales de la década de los ochenta del siglo pasado en CCAA como Canarias, Andalucía y Galicia<sup>1</sup>. En Canarias el primer conflicto sobre la jornada continua (JC) se genera en el curso 1987/88, cuando el consejero de educación del gobierno de Canarias abre expediente a directores de colegios públicos de Gran Canaria que deciden implantar la JC.

Entre 1980 y 1986 la Administración había aceptado con carácter experimental la aplicación de la JC en algunos colegios, siempre movida por el interés general dada la ubicación de los centros, de difícil acceso en una población dispersa y sin transporte escolar. Lo que empezó siendo una excepcionalidad guiada por el interés general se convirtió a finales de la década de los ochenta en una golosina para el profesorado, que quiere implantar la JC, no siempre con argumentos contrastados. Que el rendimiento del alumnado es menor en la jornada de tarde o la inexistencia de estudios que demostraran que la jornada partida tuviera mejores resultados son algunos de los argumentos iniciales esgrimidos. A pesar de la negativa de la Administración Educativa, algunos centros deciden implantar de *motu proprio* la JC, por lo que son expedientados sus directores. Una huelga cercana al mes, en la que el sindicato STEC tiene un peso importante, hace ceder a la Consejería de Educación, que retira los expedientes y negocia la JC en enero de 1988<sup>2</sup>.

La Orden de 23 de septiembre de 1992 regula, con carácter experimental, la jornada continua en los centros públicos de Preescolar y EGB dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias<sup>3</sup>. Desde esos momentos hasta hoy se ha escrito mucho sobre la jornada continua, pero han primado más las especulaciones —que llevan a que tanto sus valedores como sus detractores mantengan en ocasiones los mismos argumentos— que un debate serio sobre el tema,

<sup>1</sup> Fecha de entrada: 29-10-2009. Fecha de aceptación: 04-11-2009.

<sup>2</sup> Profesora de Sociología de la Universidad de La Laguna, e-mail: bezamora@ull.es.

<sup>3</sup> Las CCAA primeras en aplicar la JC comparten malos resultados educativos, al contrario que otras como el País Vasco o Cataluña. Si bien el tipo de jornada en esta última CA está cambiando. Puede verse Bitácora de FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano «Impresiones, reflexiones y opiniones sobre la política, la sociedad, la educación y la universidad, de un observador más perplejo que enfadado, con algo de activismo virtual», Cuaderno de campo, 30 de junio de 2009, <http://enguita.blogspot.com>. El hecho de que sea Canarias la primera Comunidad Autónoma donde se implanta la jornada continua no sería una cuestión azarosa. Para Enguita la fuerza del profesorado es más que manifiesta en la sociedad española, donde las profesiones son fuertes frente a la democracia y sociedad civil débiles. Destaca del profesorado en Canarias que, en dicho contexto: «En términos amplios forma parte de la clase media alta, y por eso el profesorado canario, en términos generales, tiene mucho poder, gana más y trabaja menos» VARELA, Julia: «Una conversación con Mariano Fernández Enguita», [http://www.lainsignia.org/2008/marzo/cul\\_005.htm](http://www.lainsignia.org/2008/marzo/cul_005.htm).

<sup>2</sup> ZAMORA, B. (2007): «El profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en Canarias. Un colectivo privilegiado en el marco español», *Tempora*, núm. 10.

<sup>3</sup> Y una década después, la Resolución de 16 de septiembre de 2003, da instrucciones para el desarrollo de la solicitud de la implantación experimental de la jornada continua en centros públicos de Educación Infantil y Primaria <http://www.gobiernodecanarioas.org>.

como veremos en breve. Llama la atención que después de tantos años de aplicación de la JC en Canarias y en otras CCAA, siga sin saberse si existe alguna vinculación con el rendimiento académico, más allá de que aparezcan asociadas como covariables, planteándose recientemente distintas CCAA la pertinencia de investigar sobre la cuestión. Asimismo no generó debate la JC en Educación Secundaria, su tiempo escolar vino dado desde un principio.

En el primer semestre de 2009 el *Boletín Oficial del Estado* publica un Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y cada Comunidad Autónoma. Un «Plan de apoyo a la implantación de la LOE» donde se incluyen «Programas dirigidos para la extensión y modificación del tiempo escolar», con financiación, y que buscan mejorar el rendimiento escolar y la calidad del sistema educativo. La modificación y extensión del tiempo escolar no coincide en todas las CCAA. En el caso de Canarias se plasma en la acogida temprana y un refuerzo de tarde de dos días de dos horas cada uno sólo a desarrollar en los centros que lo soliciten. Se pretende así, entre otras cosas, lograr el máximo desarrollo personal, intelectual, emocional y social del alumno y reducir el abandono escolar<sup>4</sup>. Pero para el profesorado las palabras «extensión y modificación del tiempo escolar» recuerdan la situación de veinte años atrás.

La otra jornada que tratamos aquí, se circunscribe a Canarias: la dedicación de una jornada de tarde tutorial semanal. Tras la publicación en el Boletín Oficial de Canarias (*BOC*) de los criterios para elaborar y distribuir el horario de centro, donde se recoge la dedicación de una jornada de tarde semanal para coordinación docente y para tutorías (*BOC*, 19/08/1997), se crea un Comité de Huelga integrado por todos los sindicatos de la enseñanza que, entre una larga tabla de reivindicaciones, ocho de nueve aceptadas por la Administración Educativa, pone en mayúsculas la autonomía de los centros para establecer el horario de las reuniones y por tanto el horario de atención a los padres, convirtiéndose en el punto crucial de desentendimiento entre Consejería y profesorado.

Una batalla donde la Administración Educativa no paró de ceder. Y donde los avatares del destino colocaron al que fuera líder sindical, secretario nacional del STEC, y uno de los cabecillas de la huelga que obligó a la Consejería de Educación a aceptar la JC diez años antes, al frente de la Viceconsejería de Educación, teniendo en contra a la gran mayoría del profesorado a lo largo y ancho del curso 1997/98 exigiendo la eliminación de una hora de tutoría de tarde para atender a los padres. Un año largo de conflicto, hasta finales de octubre de 1998, con unas reñidas negociaciones, que obligan a pronunciarse al Parlamento de Canarias y que llevan a la aparición de nuevos sindicatos de profesores reacios a los acuerdos tomados.

El profesorado ganó el combate pero salió tocado del envite: la opinión pública no logró entender lo que consideró una ofuscación de los docentes. La hora de

---

<sup>4</sup> *BOE*, núm. 103, 28 de abril de 2009, 37537-37538. En La Rioja, que tiene mejores resultados educativos que Canarias, la extensión y modificación del tiempo escolar se centra en abrir los centros de ESO durante las vacaciones para dar refuerzo complementario y va dirigido a los centros que quieran prolongar su tiempo escolar (*BOE*, núm. 96, 20 de abril de 2009).





tutoría de tarde no fue semanal, ni quincenal como en la negociación llegó a proponer la Administración, tampoco una al mes con «cita previa» como pedían los enseñantes, ni siquiera 16 horas, ni 14 como continuó cediendo la Consejería —considerando que en algunos meses deberían ser dos mensuales (noviembre, diciembre, marzo, abril y mayo) y en otros una (octubre, enero, febrero y junio)—. Finalmente se fijó un mínimo de 12 tutorías de tarde, después de las 17 horas, a lo largo de un curso académico, cuatro de ellas de carácter colectivo, descontándose de las horas lectivas de los tutores —aunque formalmente la dedicación de éstos sea de dos jornadas de tarde mensual—, siendo los Consejos Escolares los que deciden en qué meses puede variarse la frecuencia quincenal. Sin embargo, actualmente en la práctica en algunos institutos el profesorado hace valer lo que defendió y no se aprobó tras el año de negociaciones: se atiende una vez al mes a los padres de tarde con cita previa.

El desarrollo de las movilizaciones y los conflictos generados en torno a la JC y la hora de tutoría de tarde reflejan un modelo corporativo frente a los objetivos democratizadores del sistema educativo, básicamente porque la JC se implanta sin ninguna investigación sobre los posibles beneficios y/o perjuicios de la misma<sup>5</sup>. No se discute el beneficio personal que supone para el colectivo docente, que pasa a tener las tardes libres, pero otros efectos tienen que ser estudiados. Por otro lado, el rechazo a la tutoría de tarde no facilita la comunicación con los padres sobre la situación, la evolución y el mejor hacer educativo con sus hijos. La defensa de unos principios dirigidos por y para el colectivo que los pide como cuerpo se aleja de las medidas democratizadoras, lo que puede cuestionar algunas de las funciones principales del sistema educativo.

Entre los interrogantes que guiarán este trabajo, cabe destacar: Por qué el tema de la jornada laboral, que abarca a la jornada continua y a la hora de tarde tutorial, es el tema fundamental, junto a la homologación salarial; ambos han marcado las principales reivindicaciones de los docentes en las dos últimas décadas. Por qué surgen estos conflictos, en qué nivel educativo lo hacen y si suponen un choque de intereses entre la comunidad educativa o entre los distintos colectivos docentes. Qué repercusiones tienen estas reivindicaciones sobre uno de los mayores problemas del sistema educativo, el fracaso escolar de los grupos sociales subalternos y por ende la desigualdad social. Cómo puede entenderse que algunos sindicatos de pro-

---

<sup>5</sup> Una cuestión que han esgrimido los sindicatos a favor de dicha jornada, entre ellos STEC —sindicatos de trabajadores de la enseñanza en Canarias—, es que la aprobación de la JC se hace por acuerdo consensuado entre la comunidad educativa. <http://ania.urcm.net> 31/03/2008. A pesar de que padres, profesores y administración aceptaran la jornada continua, no parece que la democracia siempre sea un indicador de buen resultado para todos. Más bien, colateralmente, ha perjudicado finalmente a las familias en peor situación social de partida. Y ha favorecido al profesorado. El peso cultural en la elección ha llevado a algunos a dudar de la democracia de la medida, por más que cuente con más de ocho de cada diez padres. Puede verse FEITO, R. («Jornada escolar continua y partida», <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/760/tribuna.html>, también en *Comunidad escolar*, 760, 23 de febrero de 2005). Y FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar*, Ariel, Barcelona, especialmente pp. 111-114 («La autonomía de los centros») y *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.

fesores sean los grandes defensores de unas medidas corporativas y de la educación pública. Qué ha pasado, cuál ha sido el resultado, qué ha mejorado, qué ha cambiado después de veinte años de los primeros centros con jornada continua y después de diez años con jornada de tutoría de tarde.

Para el desarrollo de estas cuestiones, se analiza la bibliografía publicada sobre la jornada escolar, con especial referencia a Canarias y se hace un seguimiento sobre lo recogido en la prensa canaria, en todos los periódicos desde la aparición de la JC y de la tutoría de tarde. Sin duda, el proceso y el debate de intereses contrapuestos es más complejo de lo que aquí se desarrolla. Nos limitaremos a reflejar la actitud mayoritaria del profesorado básicamente a través de los sindicatos, las manifestaciones dadas en y por la prensa y en informes ex profeso. El choque de intereses a los que aludimos no hacen buenos ni malos a los distintos miembros de la comunidad educativa, aunque en última instancia la responsabilidad es de política educativa y por tanto de la Administración.

El objetivo: estudiar las distintas posiciones mantenidas sobre la jornada escolar (JC y tutoría de tarde) y la valoración que los distintos colectivos de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos) y de la opinión pública en general mantienen sobre el tema. La visión de los sindicatos y la valoración social que se hace de los docentes son aspectos a tener en cuenta. El hilo de unión: si las reivindicaciones señaladas de los docentes suponen un cuestionamiento a la democratización del sistema educativo.

## ALGUNAS PREMISAS DE PARTIDA

1) La comunidad educativa está formada por diversos colectivos con distinto grado de participación. Para el profesorado, sobre todo cuando están en juego las reivindicaciones laborales, los padres se convierten en un estorbo cuando no son aliados de fila. Lo que choca con la consabida por reiterada, aunque no menos falaz, culpabilización que se hace de los padres, por no participar en la vida de los centros educativos, de los males de sus hijos.

Los docentes y el alumnado están solos físicamente dentro del aula —aunque la condición sociocultural y económica de los padres esté representada en sus hijos en el interior del recinto con sus comportamientos, actitudes, etc.—, pero los padres están o al menos tienen el derecho legal a estar, siendo atendidos todos y cada uno de ellos por el profesorado en distintos momentos a lo largo del curso, juntos y por separado, y además una representación del colectivo, las AMPAs, legalmente participa en la toma de decisiones de la vida organizativa del centro a través de los Consejos Escolares. Otra cosa es que las distintas leyes educativas, que tanto han variado, sin haber cambiado siempre en lo fundamental, en España desde los años setenta del siglo pasado hasta la actualidad, hayan atribuido funciones distintas a los Consejos Escolares, no precisamente para otorgarles mayor poder<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> ZAMORA, B. (2004): «Profesionalismo y trabajo docente», *Tempora*, núm. 7, p. 191.



A pesar de la obligación del alumnado de permanecer en el sistema educativo diez años y de sus progenitores de hacer valer esta situación, hay que pagar el servicio indirectamente a través de los impuestos o directamente por tratarse de un colegio privado concertado —aunque ciertamente la ley no lo permita—.

2) El contexto inicial de desarrollo de estas reivindicaciones, la LOGSE, plasma el reconocimiento legal, formal, a la autonomía del profesorado, aunque en la práctica dicha autonomía no fuera tan real<sup>7</sup>. Al hilo de las demandas del profesorado aquí analizadas sobre el tiempo escolar, en nombre de la autonomía docente se han defendido intereses particulares.

Si acudimos al modelo de rasgos de las profesiones desde una óptica funcionalista aplicada a la medicina como profesión eje<sup>8</sup>, podríamos ver reflejado el intento del profesorado de asimilarse a la misma, vistos los argumentos mantenidos para conseguir las demandas que analizaremos a continuación, más allá de las comparaciones directas que con la medicina establezcan los propios docentes. Pero más interés tendría observar cómo las actitudes de los docentes ante estas reivindicaciones sobre el tiempo escolar, omiten ciertos rasgos de las profesiones, sirva de ejemplo la siguiente idea de Parsons: «La 'ideología' de la profesión subraya la obligación del médico, de poner el 'bienestar del paciente' por encima de sus intereses personales...»<sup>9</sup>.

El carácter vocacional y la orientación de servicio a la comunidad no siempre serán visibles. Negarse a atender a los padres por la tarde una hora quincenal difícilmente puede calibrarse bajo ese concepto. Encierra además efectos que algunos han considerado privatizadores por la consideración del sistema educativo público<sup>10</sup> y por el posible trasvase de alumnado a centros privados como efecto de los

---

<sup>7</sup> CABRERA, B. (1988): «A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico», *Tempora*, núms. 11-12. Y, más recientemente, (2007): «Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970», *Tempora*, núm. 10.

<sup>8</sup> Que entre las distintas clasificaciones elaboradas, podríamos sintetizar en: 1) Ocupaciones particulares para el desempeño de actividades muy sensibles y altamente valoradas socialmente; 2) Vocación y orientación de servicio a la comunidad, se ejerce por un motivo altruista que no por razones de lucro; 3) Dedicación exclusiva (frecuentemente como ejercicio liberal); 4) Competencia técnica específica, fundamentada en un cuerpo de conocimientos científicos sistematizados, teórica y empíricamente (formación superior); 5) Neutralidad afectiva en el ejercicio profesional; 6) La formación incluye pautas de socialización profesional, lo que redundará en un código deontológico específico; 7) Normalmente, la formación es dirigida, controlada y administrada por los propios profesionales; 8) Existencia de asociaciones profesionales (colegios) para velar por un adecuado desarrollo y ejercicio de la profesión y para regular el acceso a la misma; 9) Altos niveles de autonomía y discrecionalidad en el desempeño de la actividad; 10) Prestigio social y altas remuneraciones. (ZAMORA, B. (2004): «Profesionalismo y trabajo docente», *Tempora*, núm. 7, p. 173).

<sup>9</sup> PARSONS, T. (1966): *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente, p. 405.

<sup>10</sup> Puede verse FERNÁNDEZ ENGUITA, M. «¿Es pública la escuela pública?», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 284 y del mismo autor «La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 289, p. 89. Dice textualmente en este último: «En '¿Es pública la escuela pública?' señalaba seis manifestaciones de la apropiación de este





problemas que genera la JC para algunas familias una vez que la Administración Educativa no garantiza el comedor en los centros públicos con JC —si bien este último efecto no sea tan importante si observamos la evolución de la distribución del alumnado en centros de distinta titularidad—. Aparte de los efectos negativos en algunos casos, aún por estudiar, que pudiera generar al alumnado y a la incorporación de la mujer al trabajo o a la explotación de las abuelas.

La competencia técnica específica, con un cuerpo de conocimientos científicos sistematizados estará detrás del intento de alejamiento de los padres, dado que se considera que éstos tienen poco que decir<sup>11</sup>, viéndose mermado el sentido de las tutorías y distanciándose el profesorado de un intercambio en la comunicación que le haría perder su posición social. Es en ese contexto donde podremos entender el interés del profesorado de secundaria de distanciarse del profesorado de primaria, de la *egebización*, y de marcar distancias con los padres guiados por el principio de que no hacerlo baja la categoría de instituto a guardería y de profesionales expertos a animadores de escuelas de padres.

El profesorado busca un alto nivel de autonomía, rasgo que ocupará un orden supremo. Se protege del control que pudiera ejercer la clientela con el que tiene una relación de dominación por su superioridad técnica y contra el control de los organismos públicos<sup>12</sup>. Se tratará de conseguir la autonomía del centro educativo frente a la Administración<sup>13</sup> para hacer prevalecer las demandas del profesorado, aunque sean los Consejos Escolares de Centro los encargados finales, porque el poder de los docentes garantizará esa autonomía<sup>14</sup>. En este contexto los sindicatos se acercan a asociaciones profesionales para velar por el desarrollo de la profesión.

Todo lo cual hará difícil aumentar el prestigio social como demostrarán las valoraciones sociales mantenidas<sup>15</sup>, aunque sólo sea durante el auge del conflicto.

---

servicio por parte del profesorado: la reducción del tiempo escolar, la conversión de la labor docente en un trabajo a tiempo parcial, la resistencia a la innovación, la hostilidad a la participación, el desmoronamiento de la dirección y el papel disuasorio del Claustro; y aludía a tres causas: los efectos no deseados de la feminización y la dinámica sindical, y la desvocalización.

<sup>11</sup> Para saber más: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*, op. cit. Particularmente el capítulo «Los padres: entre la indiferencia y la impotencia», pp. 108-128.

<sup>12</sup> ZAMORA, B. (2004): «Profesionalismo y trabajo docente», op. cit., p. 173.

<sup>13</sup> Ver MARRERO, M. (1994): «Las razones de la jornada continua», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 221. Para el sindicato STEC con la JC «Las comunidades educativas que se sintieron agredidas en un principio convirtieron esta lucha en un símbolo de la democratización de los centros, frente al autoritarismo de la Administración».

<sup>14</sup> Dice Enguita que dar autonomía a los centros para decidir sobre la JC es dársela a los profesores «ya que éstos dominan sin apenas dificultad los consejos escolares y tienen [...] una fuerte influencia sobre los padres». FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar*, Ariel, Barcelona, p. 113.

<sup>15</sup> Dice GIMENO SACRISTÁN, J.: «...Los maestros van a dejar de ser un grupo social de referencia en la medida en que sólo se preocupan de sus propios intereses» <http://jornadacontinua.wordpress.com>. También lo recogía la Confederación Canaria de AMPAs en CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *Informe sobre la jornada escolar en Canarias*, p. 185, que aludía a «un grave

3) La mentalidad del profesorado de primaria varía de la mentalidad del profesorado de secundaria en algunos aspectos, al menos eso parece deducirse de las reivindicaciones y de las posiciones mantenidas ante éstas, en el tema de la jornada escolar. Valga como hipótesis que las diferencias sean más entre el profesorado según el nivel educativo que imparte (primaria o secundaria), particularmente entre el profesorado encargado de la red educativa Primaria Profesional y el encargado de la Secundaria Superior, que entre el nivel de estudios del profesorado (diplomado o licenciado)<sup>16</sup>.

Si el tema de la JC era una reivindicación sólo del profesorado de primaria, que no se trató en secundaria porque ya existía, la negación a aceptar la tutoría de tarde quincenal fue una demanda del profesorado de secundaria —que ya se aplicaba en primaria—, sobre todo de los licenciados de la rama noble de los institutos, aunque el profesorado diplomado que llega a los centros de secundaria adquiere similares posiciones. Alargar la educación obligatoria implicaba ampliar la educación comprensiva y que se hicieran cargo de la misma dos colectivos docentes con trayectorias formativas distintas: diplomados y licenciados se encuentran con un mismo alumnado en un mismo centro. Las disonancias iniciales producto de la llegada de los maestros a los centros tradicionalmente de licenciados, en un principio sólo para encargarse del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde muchas veces los docentes con licenciatura hacen valer su distinción<sup>17</sup>, con el tiempo dejan de ser tan visibles, una vez que los titulados con menos años de formación universitaria, que no quiere decir de menor formación inicial, parecen asumir el *ethos* del profesorado con más años de formación universitaria.

Así por ejemplo, en la tabla de reivindicaciones en la que figura la tutoría de tarde, algunas de las medidas acordadas beneficiaban al profesorado de la antigua EGB que se incorpora a los centros de secundaria impartiendo el primer ciclo de la ESO, dado que la Consejería se comprometía a equiparar sus retribuciones y su

---

deterioro en la imagen del maestro de la escuela pública, deterioro que tendrá graves consecuencias en el funcionamiento de esa escuela», porque el profesorado estaría haciendo un uso de la escuela al servicio de intereses corporativos.

<sup>16</sup> Justo esta división implicaba y sigue haciéndolo, una formación distinta en los docentes encargados de una y otra, diplomados y licenciados respectivamente. Sobre el sentido de una y otra formación del profesorado mucho se ha escrito y aquí no nos vamos a referir a ella. Sólo una mínima anotación para decir que el futuro de los nuevos planes de estudio que entrarán en vigor con fecha tope en 2010/2011, no cambiará sustancialmente lo ya conocido y de hacerlo, si no va acompañado de un interés político práctico y de una financiación importante en los grados de Infantil y Primaria, no mejorará, más bien al contrario; siendo claramente peor en la formación de los futuros profesores de secundaria, donde se generaliza un modelo de formación más cercano a los antiguos CAP, Curso de Adaptación Pedagógica, de pocos meses y accesibles vía Internet, que a los CCP, Cursos de Cualificación Pedagógica, que se aplicaron en muy pocas CCAA.

<sup>17</sup> Sobre el enfrentamiento tanto en las formas, el habitus, como en lo académico entre dichos docentes puede verse GUERRERO SERÓN, A. (1997): «El profesorado de media ante la ESO. La generalización de la enseñanza secundaria y el achique de espacios», en BRUNET ICART, I. (coord.): *V Conferencia de Sociología de La Educación*, Universitat Rovira i Virgili.

jornada laboral con el profesorado de secundaria. Pero ello no fue óbice para asumir la misma posición con la tutoría de tarde. Sin embargo, la Consejería también acataba demandas del profesorado de Formación Profesional, como la disminución de ratios, el incremento de desdobles en los ciclos formativos y la potenciación de su formación y la adscripción de los docentes, lo que hace que este colectivo de enseñantes, particularmente los técnicos interinos y sustitutos de Canarias, se desmarquen de la que consideran una cerrazón de sus compañeros ante la hora de tutoría de tarde, según manifiestan en los medios de comunicación.

No sólo la formación sino el origen social y el género del enseñante tienen mucho que decir sobre la mentalidad del docente<sup>18</sup>. Particularmente, en el profesorado de secundaria, su percepción profesional parece estar más cerca de otros licenciados con igual o similar titulación de origen y con mejores sueldos, autonomía y carácter profesional<sup>19</sup>.

4) En la construcción de esa mentalidad influyen distintos aspectos, entre otros: tener que retroceder en status social, pasar de un alumnado seleccionado a otro sin seleccionar, y de tratar y ser tratado por la familia de una manera muy distinta, unos padres que de pronto quieren opinar, valorar el proceso educativo e intervenir en la vida en el centro, etc., no es algo bien recibido por el colectivo que desempeña el poder en esta relación<sup>20</sup>, máxime cuando la selección del alumnado tradicional de los institutos previos, con la LGE en vigor, suponía también una selección social, cultural y económica de los padres.

Al ampliarse la educación obligatoria de 14 a 16 años, se concede la custodia y formación de estos menores de edad a aquellos docentes, excepciones aparte, que obtuvieron su puesto de trabajo con la idea de responsabilizarse de un alumnado que hasta ese momento era claramente seleccionado y que como enseñanza postobligatoria que fuera hasta la entrada en vigor de la ley de 1990, implicaba un status y un *ethos* más elitista, alejado del vulgo, de lo común, de la enseñanza general básica<sup>21</sup>, como ocurriera con el profesorado de BUP, que no de FP.

---

<sup>18</sup> CABRERA, B. (1991): «Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a Gramsci», *Tempora*, núms. 17-18. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.): *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria 11*, Barcelona, ICE.

<sup>19</sup> En un artículo de opinión de un grupo de profesores de un IES, el profesorado reacciona ante otro artículo que los comparaba con trabajadores no cualificados, diciendo que por titulación la comparación sería más correcta con jueces, médicos o inspectores de Hacienda. LÓPEZ RODRÍGUEZ, J. y 19 profesores más del Instituto Tomás Morales «Puntualizaciones de los profesores del ‘Tomás Morales’», *La Provincia*, 19/10/1997.

<sup>20</sup> GUERRERO SERÓN, A. (1997): «El profesorado de media...», *op. cit.*

<sup>21</sup> Al estilo del médico especialista frente al médico generalista, de cabecera o de familia, teniendo este último la obligación de atender, basta pedir una cita justificada o no, al paciente, que no es meramente un individuo sino una familia según cercanía al centro. El médico especialista por regla general —que no es la regla de la lógica privada— sólo tiene libre acceso para los casos individuales, que no de familia, que decida un médico generalista.



Pero no podemos olvidar que un objetivo básico del sistema educativo, desde su universalización, ha sido la igualdad de oportunidades, siendo el profesorado el agente social principal en la práctica encargado de hacer valer dicha función. La estratificación social de la que está encargada la escuela universalizada es una de las tareas fundamentales atribuibles a esta gran institución, pero la socialización es una función clave del sistema educativo, que comparte con otros agentes: televisión, Internet, grupo de iguales, etc., también la familia.

No sólo las teorizaciones y las primeras normativas educativas, sino las desarrolladas posteriormente, dejaban constancia de que pasado el primer momento de escolarización, donde la socialización es el elemento fundamental a trabajar en el sistema educativo, es en la educación secundaria postobligatoria donde la función de estratificación social cobra fuerza, lo que no quiere decir que se abandone la socialización, ni que en los primeros momentos no existiera la estratificación social. Pero la socialización —por mucho que esté en crisis en los últimos años y otras instancias hayan ganado peso por encima del sistema educativo— sigue siendo una de las funciones básicas del sistema educativo en los primeros niveles educativos obligatorios, como recoge la LOE.

La universalización del sistema educativo supuso la creación de un cuerpo de profesores/as encargados de velar por los/as hijos/as menores de la sociedad. Mucho tiempo ha pasado desde aquellos primeros maestros obreros jubilados que no sabían ni firmar y desde aquellas primeras maestras analfabetas<sup>22</sup>.

El profesorado hoy en día, particularmente de la rama noble de secundaria, no asume el carácter de custodia del sistema educativo, probablemente amparado por la clásica división según niveles del sistema educativo: unos primeros niveles educativos donde la evaluación diferencial que hace el sistema educativo atiende básicamente a la moralidad, y un segundo instante donde la evaluación diferencial atiende más a lo cognitivo<sup>23</sup>.

Quitarle los hijos a las familias unas cinco horas al día, durante al menos diez años, es un requisito obligado en nuestra sociedad, que de no cumplirse puede penalizar a los padres. Y recae sobre éstos la pena porque los hijos en esos diez años son menores de edad. Esta última circunstancia, ser menor de edad, y tener obligatoriamente que compartir, convergiendo o no en el modelo, *educación, instrucción y formación* durante ese periodo de edad que se permanece en el sistema educativo y también *responsabilidad, custodia y cuidado* en el tiempo que el alumnado pasa puertas adentro del centro —lo que ha llevado a amurallar, vallar y enjear los centros— con la familia, ha hecho que la ley reconozca a los padres como un miembro de la comunidad educativa más y que el profesorado tenga que asumir estas funciones<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias...», *op. cit.* Y SAN ROMÁN, S. (1998): *Las primeras maestras*, Barcelona, Ariel.

<sup>23</sup> PARSONS, T. (1990): «El aula como sistema social», en *Educación y Sociedad*, núm. 6.

<sup>24</sup> El rechazo del profesorado a la función de custodia del sistema educativo ha sido recogido, entre otros por: GUERRERO SERÓN, A. (1997): «El profesorado de media...», *op. cit.*, p. 46, donde el profesorado de Bachillerato critica la función de custodia que ve en la LOGSE junto con la des-

5) El tipo de jornada escolar y la atención a los padres en tutorías de tarde son medidas vacías de contenido que pueden colaborar a mejorar el sistema educativo o a agravar los problemas, todo depende de cómo se apliquen y cuál sea el sentido de las mismas. Que la Administración Educativa admita o proponga nuevas jornadas escolares sin actuar evitando las consecuencias negativas que pueden revertir sobre el alumnado con peores condiciones de partida, sí es un problema importante. El uso que se hace del tiempo y el objetivo que se propone desde el sistema educativo, son elementos fundamentales de una institución que debe seguir velando por la igualdad de oportunidades.

Mejorar el rendimiento en el sistema educativo, como pretende recientemente el Ministerio de Educación con los «Programas dirigidos para la extensión y modificación del tiempo escolar», difícilmente se conseguirá cuando a la par, en el mismo *BOE* al hablar de estudiantes «socialmente desfavorecidos» o de «menores extranjeros no acompañados» se piensa en «programas de cualificación profesional inicial» para «mejorar el éxito escolar»<sup>25</sup>.

Tampoco se mejorará el rendimiento si no se decide expresamente atender a tiempos escolares distintos, que no es sinónimo de aumentar sin más el horario de permanencia en el centro, y siempre que el objetivo sea el máximo de los posibles.

6) Si el profesorado hace una defensa gremial que no es fácil de compaginar con los intereses generales del sistema educativo, es responsabilidad última de la Administración Educativa velar por la defensa del carácter democratizador del sistema educativo, y no es eso lo que ha ocurrido en el juego de fuerzas.

La Administración Educativa ha intentado siempre controlar al profesorado, un colectivo con más poder del que probablemente sea consciente tener por ser intelectuales<sup>26</sup> que forman a los ciudadanos del mañana, aunque de manera cada vez más limitada dados los cambios sociales donde cobran peso otras socializaciones y el sistema educativo deja de ser garante, si es que alguna vez lo fue, de movilidad social. Una de las formas de ejercer ese control ha sido dejar que los docentes se consideraran más profesionales que trabajadores de la enseñanza, y las movilizaciones de los docentes, junto con las reacciones y las actitudes que las acompañan, demuestran haberlo conseguido.

En este contexto, difícil es dar marcha atrás, la Administración Educativa ha contribuido a gestar una mentalidad del docente cada vez más alejada del espíritu democratizador del sistema educativo que pasa por tener una conciencia social comprometida con los intereses del colectivo más desfavorecido social y culturalmente que se aterrice en mediadas concretas.

---

profesionalización que implica una pérdida de autoridad. También FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar, op. cit.*, pp. 124-128, ahonda en lo mismo: «Los profesores ven, a menudo, en las actividades de custodia, un atentado a su profesionalidad y un factor de endurecimiento de sus condiciones laborales» (p. 125).

<sup>25</sup> *BOE*, núm. 103, 28 de abril de 2009, 37533.

<sup>26</sup> CABRERA, B. y JIMÉNEZ, M. (1994): «Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado», *Investigación en la Escuela*, núm. 22.



Todo lo dicho hasta el momento nos sirve de introducción, premisas y en gran parte explicación del objeto de análisis que trataremos en las siguientes páginas.

## LA JORNADA CONTINUA

### DIMES Y DIRETES DE LA JORNADA CONTINUA. ARGUMENTOS EN SOLFA

Sería demasiado largo entrar en los argumentos esgrimidos sobre las bondades de una y otra jornada, sobre todo cuando no hay investigaciones al respecto que los fundamenten, bien porque no se han llevado a cabo o porque no han contado con una muestra lo suficientemente amplia para sacar conclusiones. La comparación entre CCAA y entre países<sup>27</sup> sobre la aplicación de una jornada partida o continua tampoco nos aporta gran cosa mientras no contemos con investigaciones que correlacionen tipo de jornada con rendimiento académico o con acceso a la rama noble en el sistema educativo y otras variables de calado en la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Ni siquiera la comparación entre países puede ser concluyente, sobre todo cuando se dan circunstancias climáticas y culturas gastronómicas distintas.

Con todas estas precauciones, veamos algunos de los argumentos que se han dado en pro y en contra de la JC. Entre los que benefician directamente al profesorado, aparte de tener las tardes libres, se ha dicho que la JC facilita al profesorado el acceso a la formación permanente. Sin duda, se lo facilita, pero ello no quiere decir que el profesorado se vaya a formar más con la JC. Podría decirse que el profesorado interesado en formarse lo haría tanto con una jornada como con otra, y que el que no tuviera interés en formarse, aprovecharía las tardes libres en otra cosa, máxime cuando la formación permanente no tiene carácter obligatorio. Ahora bien, ante la duda, sólo una investigación sobre el tema puede decirnos cuál es la realidad<sup>28</sup>. ¿El profesorado de las unitarias, de los centros rurales que han aplicado

---

<sup>27</sup> Pueden verse los informes de EURYDICE, el más reciente: EURYDICE (2009): *Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education 2008/2009 school year*. Distintos autores e informes nos aportan información sobre otras CCAA y otros países. Sobre estos últimos, particularmente se ha hablado del caso de Alemania, Dinamarca, Italia y Grecia. Pueden verse los trabajos de PEREYRA, M. (1994): «Las dudas de la jornada continua», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 221. Del mismo autor: «La jornada escolar en Europa», *Cuadernos de Pedagogía*. Y (2005): «En el comienzo de una nueva época», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349. Recoge en esta última obra que el aumento del tiempo escolar se está aplicando en distintos países. La era de la evaluación educativa y de la importancia de los resultados educativos parece estar detrás. Por ejemplo en Alemania se plantea abandonar la jornada continua. Y tanto en Alemania como en Dinamarca con jornada continua, existen instalaciones escolares para atender al alumnado fuera de la jornada escolar, en el primer caso sin relación con el profesorado, mientras que en Dinamarca recientemente se ha integrado en el plan docente.

<sup>28</sup> A finales de la década de los noventa, salen muchos artículos en la prensa sobre los cursos de formación a los que acude el profesorado, sobre todo para señalar el número de cursos de forma-

la JC se forma más que el de los grandes centros? ¿Acude más el profesorado de Canarias a la formación continua que el profesorado del País Vasco? ¿La formación continua revierte positivamente en el rendimiento del alumnado, en su formación, en su calidad humana? ¿La formación continua se elige con el objeto de mejorar como docente o como vía para acumular puntos que aproximen al docente al lugar de trabajo deseado? Algunas de estas cuestiones sería interesante saber su respuesta porque según cuál fuera tendríamos que reconocer el interés social o privativo de la JC, por mucho que facilitara el acceso del profesorado a la formación permanente.

Asimismo, se ha dicho que beneficiaría a la organización escolar, propiciaría una mayor coordinación pedagógica y una atención a padres mejor por las tardes. Como veremos luego, esto no ha sido así<sup>29</sup> entre el profesorado de los institutos de educación secundaria, sí inicialmente entre el profesorado de primaria. La reacción del profesorado ante la propuesta de la Consejería de Educación de la hora de tutoría y de reuniones de coordinación de profesorado de tarde así lo demuestra.

Y entre los argumentos que beneficiarían a padres y alumnado se ha esgrimido<sup>30</sup>:

- a) Un menor cansancio del alumnado que rendiría menos por la tarde, después de la comida por estar cansado y soñoliento, pero a su vez otros defienden que el cansancio y el menor rendimiento se produce con la JC en la cuarta y/o quinta hora, lo que se hace más grave entre el alumnado más pequeño. La no existencia de estudios concluyentes hace que no podamos concretar nada al respecto<sup>31</sup>.

---

ción y el profesorado que acude. Titulares como «Los profesores canarios asistieron a 521 cursos de formación en 1997» (*Diario de Las Palmas*, 31/12/1997) parecen querer justificar la asistencia del profesorado, claro que no sabemos si son muchos o pocos ni si asiste mucho profesorado o si son más antes que ahora, etc.

<sup>29</sup> Desde 1990, mucho antes del conflicto por la hora de tutoría de tarde y por la recomendación de coordinación entre el profesorado por la tarde que hiciera la Consejería de Educación con la negativa del profesorado, el Consejo Escolar de Canarias se hacía eco de una ponencia de la Conferencia Canaria de AMPAs donde se decía sobre las tutorías que «Sería necesario incluir en el Plan de Centros horas de visita de los tutores para los padres por la tarde, garantizar, también por la tarde la exclusiva, reuniones de coordinación, etc., del profesorado y reglamentarse la obligación de realizar Consejos Escolares en dichas horas» (CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *op. cit.*, p. 178). Los padres presagiaban que la propuesta de dos tardes a la semana en el centro, para que los profesores realizaran tareas de trabajo en equipo de docentes y de relación con los padres no se iban a realizar: «sospechamos que en un tiempo no muy lejano esto se incumplirá utilizando mil pretextos como pueda ser destinar para ello una sexta hora o dejar de considerarlo necesario reduciendo al mínimo este trabajo colectivo del profesorado...» (Ibídem, p. 186).

En otros lugares la situación se repite. Puede verse FEITO, R. (2005): «Jornada escolar continua y partida», <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/760/tribuna.html>.

<sup>30</sup> Se han dado otros argumentos, que no comentamos aquí, como que se reducen los accidentes de tráfico al estar menos tiempo en la carretera. Lo que entra en contradicción con acudir a actividades extraescolares al centro de tarde. O se ha dicho que se limpia mejor el centro con la JC. Así lo expresaba el sindicato ANPE en CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *op. cit.*, p. 217.

<sup>31</sup> En las siguientes referencias se citan algunos de los estudios realizados, pero de ninguno pueden sacarse nítidas conclusiones a favor o en contra de una mayor fatiga y un peor rendimiento



Sería lógico pensar que el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje precisa de un tiempo más ralentizado para asimilar el conocimiento<sup>32</sup>, lo que a primera vista sería mayor entre los que más distantes están culturalmente del sistema educativo. Pero también es verdad que en esto no radica el éxito de las escuelas aceleradoras. Atender a este colectivo es uno de los objetivos esenciales del sistema educativo, a lo que quiere referirse la igualdad de oportunidades y por tanto la democratización del sistema educativo.

- b) Un mayor contacto entre los/as niños/as y sus padres. Esto a priori es un sinsentido, entre otras cosas por la diversidad de horarios familiares, el alejamiento generacional entre padres e hijos que les anima a tener entretenimientos distintos y desencuentros reales incluso en el mismo entorno físico o llenando la tarde con todo un conjunto de actividades que los mantienen alejados<sup>33</sup>.
- c) Permite más tiempo libre y más tiempo para estudiar. No siempre tener más rato libre es positivo y mucho menos se convierte en más estudio, entre otras cosas porque el alumnado ideal escasea<sup>34</sup>. Pero, ¿puede decirse que perjudica ese tiempo libre a los grupos sociales subalternos? Cuanto más pasan en el sistema educativo las clases subalternas más posibilidades tienen de mejorar su condición social de partida, al menos ése ha sido uno de los argumentos de las reformas comprensivas al alargar la educación obligatoria buscando un efecto de igualdad de oportunidades, pero otra cosa muy distinta es que lo hayan conseguido<sup>35</sup>. Aunque son contradictorios los resulta-

---

en una u otra jornada. Entre otros: FEITO, R. (2007): «Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 365, p. 76. Y del mismo autor (2005): «Jornada escolar continua y partida», *Comunidad escolar*, 760, 23 de Febrero, <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/760/tribuna.html>. Y (2000) «Sobre el debate de la jornada escolar», *Cuenta y razón*, 116, <http://www.cuentayrazon.org>. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar*, *op. cit.* Para Gimeno Sacristán esa relación no se da, pero si la hubiera favorecería a la jornada partida. GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): *El valor del tiempo en educación*, Morata. Entre los defensores de la JC se ha defendido que el horario influye pero que no determina el rendimiento escolar: Manolo Marrero, líder del STEC, en GALLEGO, L.: «La jornada escolar continua costó sangre» (*Canarias7*, 2/04/2008). Pero la tendencia es a resaltar que se rinde más por la mañana. Por otra parte Miguel Á. Cerdán cita distintos estudios que muestran una valoración positiva de la jornada continua, en tanto la mayor atención se produciría por la mañana, especialmente en las últimas horas (tesis doctoral de Manuel Valero Monteagudo, 2006, Albacete), no disminuyendo por tanto el rendimiento ni aumentando la fatiga (Informe de la Consejería de Educación de Murcia, 2004). Asimismo destaca la valoración positiva que tiene de la jornada continua la Consejería de Educación de Extremadura en el preámbulo del decreto del 11 de febrero de 2008.

<sup>32</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar*, *op. cit.*, p. 18.

<sup>33</sup> Pueden verse, entre otros: MORÁN, M<sup>a</sup>.C. y CARIDE, J. (2005): «La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349. FEITO, R. (2007): «Tiempos escolares», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 365. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar*, *op. cit.*, p. 100. También en CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *op. cit.*, p. 30, se recoge que la JC no tiene por qué mejorar la convivencia familiar.

<sup>34</sup> MARTÍN CRIADO, E. (2004): «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares», en *El nudo en la red*, núms. 3 y 4.

<sup>35</sup> Puede verse FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias», *op. cit.*

dos sobre el efecto del aumento del tiempo escolar, permanecer más horas en el sistema educativo no es sinónimo de rendimiento académico mejor, otra cosa es el sentido que se le da al tiempo, el uso que se hace del mismo y por tanto, la repercusión que puede tener trabajar de forma distinta con el alumnado más distante de la lógica del sistema educativo para conseguir resultados más igualitarios<sup>36</sup>.

La JC no supone acortar el tiempo de educación necesariamente, aunque se ha hablado de un recorte de algunos minutos<sup>37</sup>, respecto a la jornada partida (JP), pero sí que supone menos tiempo de permanencia del alumno en el centro.

Se ha hablado de la necesidad de diferenciar los tiempos: la jornada del alumnado que no tiene que coincidir con la jornada del profesor y con la jornada de apertura del centro, pero no se ha llevado a la práctica probablemente, entre otras cuestiones, por el gasto económico que supone. Podría ser una solución, pero habría que estudiar su pertinencia. De hecho, la medida tomada recientemente por el MEC y las CCAA para desarrollar «Programas dirigidos para la extensión y modificación del tiempo escolar» va en esa línea. Cuando las desigualdades de rendimiento académico siguen correlacionando con el origen social, habría que hacer más esfuerzos desde el sistema educativo para evitarlo.

Por otro lado, en los primeros momentos escolares, como decíamos al principio de estas páginas, una de las funciones básicas del sistema educativo es la socialización, que tiene que competir con las otras socializaciones, sobre todo entre el alumnado con culturas sociales más alejadas de la escuela que chocan con la socialización escolar. El mayor contacto con la escuela, la mayor permanencia en la misma, podría reducir el contacto con las otras socializaciones<sup>38</sup>. En definitiva, salir de la escuela por la tarde, en lugar de al mediodía, podría contribuir a evitar en

---

<sup>36</sup> PEREYRA, M. (2005): «En el comienzo de una nueva época», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, p. 56. El autor recoge esta idea haciéndose eco de los principios de Henry Levin en las escuelas aceleradas. La educación compensatoria no es sinónima de grandes éxitos educativos como presagara BERNSTEIN, B. (1986): «Una crítica de la 'educación compensatoria'» en ÁLVAREZ URÍA, F. y VARELA, J. (comps.): *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta. Y BERNSTEIN, B. (1976): «La educación no puede ser una compensación de lo social» en RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C. (eds.): *Educación para la democracia*, Caracas, Monte Ávila. Además, la permanencia obligada del alumnado hasta los 16 años en el sistema educativo, que alargara en dos años la LOGSE, ha sido una tortura para sectores importantes de alumnado y, por ende, para el profesorado.

<sup>37</sup> En algunos institutos la Administración ha obligado a aumentar la clase de 50 a 55 minutos y a salir a las 14 horas en lugar de las 13.30 (*La Opinión*, 18/12/2002; *Diario de Avisos*, 19/12/2002). Según CEAPA, en Canarias la duración de las clases en los centros con JC es de 45 minutos «aunque en la práctica quedan más reducidas». Según la misma fuente, es la CA con menor duración de las clases, ya que en el resto de CCAA varía entre 50 y 55 minutos. CEAPA (2008): *La jornada escolar en la escuela pública*, [www.ceapa.es](http://www.ceapa.es).

<sup>38</sup> Sirva de ejemplo la asociación que se ha llegado a hacer entre consumo de alcohol y drogas en menores de 14 años con la JC, que se ha justificado desde distintos municipios porque los niños salen de clase y se van a la casa y no vuelven al centro por problemas de transporte (*Diario de Avisos*, 7/05/2002) (*El Día*, 29/12/2006, aunque el titular refleje la idea contraria).



parte los efectos perversos de las otras socializaciones, máxime cuando es previsible que el alumnado de una situación sociocultural más desfavorecida no frecuente las actividades extraescolares, sino que cuanto antes pueda evitar el sistema educativo, mejor. Con lo cual no debería sorprender que alumnado y profesorado coincidan en la defensa de la JC<sup>39</sup>.

Además, en algunos casos, que desaparezca el comedor al reducirse el número de comensales, afecta negativamente al alumnado de grupos sociales más desfavorecidos que no garantizan una alimentación «en condiciones», lo que junto con cierta lejanía del centro, se convierte en una más que segura no «ida y vuelta» al colegio.

## EL EFECTO DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

La aprobación de la JC se hace con el compromiso expreso de potenciar y ampliar la oferta de actividades extraescolares, probablemente para evitar el efecto no deseado al que aludíamos, que generan las otras socializaciones que chocan con la escolar (la tele, la calle, los videojuegos, las redes sociales, etc.), dado que podrían revertir negativamente en el control del alumnado y en el interés por el aprendizaje en el tiempo que pasa dentro del aula y como futuro ciudadano ejemplar.

Pero la JC se ha aplicado en muchas CCAA sin garantizar las actividades extraescolares. Distintos aspectos quedan en el aire: ¿quiénes se hacen cargo de transmitir las actividades? ¿monitores? ¿personal especializado? ¿profesorado?<sup>40</sup>, y a éstos se les selecciona ¿a dedo? ¿con concurso público? Pero además, si se ofertan en los centros educativos ¿quién es el responsable de lo que pase en el centro?, ¿quién abre y quién cierra?<sup>41</sup> Y ¿quién financia las actividades extraescolares?, los padres con la ayuda de los municipios y en ocasiones con la colaboración económica de la Administración<sup>42</sup>, pero ¿qué pasa cuando los municipios y los padres no tienen un nivel de

---

<sup>39</sup> En Canarias, en 1990, el CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS recogía que 7 de cada 10 alumnos tienen una valoración positiva de la JC (1990): *op. cit.*, p. 91.

<sup>40</sup> La preocupación sindical se centra en que no se ponga al profesorado a cubrir las plazas de los centros en horario de tarde. La idea es que el profesorado no puede tener una sobrecarga de trabajo, así que habría que contratar a monitores para las actividades extraescolares, sean académicas o deportivas, o en todo caso acudir a la lista de sustitutos (*La Tribuna*, 15/10/1999; *La Provincia*, 17/10/1999).

<sup>41</sup> Éste es otro de los temas sin cerrar que preocupa al profesorado (*La Tribuna*, 6/11/1999).

<sup>42</sup> La prensa canaria en plena consolidación de la JC en Canarias se hace eco de las actividades extraescolares y del presupuesto destinado a las actividades de tiempo libre, en ocasiones para pagar transporte, alojamiento y manutención para el alumnado que realice alguna actividad formativa que mejore su educación (*La Tribuna*, 8/04/1999), en otras se tratan las subvenciones dirigidas a las AMPAs para organizar programas de actividades como teatro, danza, música, cerámica, pintura o deporte o se señalan las ayudas para proyectos de actividades extraescolares (*Diario de Las Palmas*, 1/06/1999; *La Opinión*, 1/06/2001). Si bien el director general de Promoción Educativa reconoce que son escasos los recursos para las actividades extraescolares y recuerda la implicación que deben tener las corporaciones locales (*Diario de Las Palmas*, 25/09/1999). Un fomento de las actividades

solvencia adecuado?, ¿dejan de ofertarse las actividades extraescolares? Pues esto es lo que parece que ocurre en la práctica en muchos colegios, que las actividades extraescolares en los centros no están todo lo presentes que fuera deseable<sup>43</sup> y que el modelo de subcontrata prima en la contratación de monitores.

Fallan las actividades extraescolares no sólo porque la Administración Educativa que acepta la JC no acaba garantizando en la práctica la financiación de las actividades extraescolares, sino además porque, como era previsible, los efectivos a acudir a dichas actividades se ven mermados con la JC<sup>44</sup>, sobre todo si el alumnado no se queda en el comedor. Además, no es comparable tener alguna actividad extraescolar al mediodía con la jornada partida, que tener que volver al centro voluntariamente en la tarde con la JC, muy atractiva tendría que ser la oferta.

El problema fundamental del sistema educativo sigue sin tratarse con la jornada continua y con la jornada partida. Si el objetivo no es la elevación intelectual de los grupos sociales más desfavorecidos, da igual el tipo de tiempo escolar que se aplique. La Sociología de la Educación ha demostrado que el elemento fundamental de partida para el cumplimiento de tal objetivo pasa por el reconocimiento de culturas sociales distintas<sup>45</sup>. Cumplir con la función básica del sistema educativo: la igualdad de oportunidades, obliga a seguir esos principios en el diseño diario del sistema educativo. Plantearse en este contexto las actividades extraescolares nos

---

extraescolares que quedaría recogido en Pacto por la Educación en Canarias, si bien con la idea de que los centros se autofinancien (*La Tribuna*, 14/10/1999).

<sup>43</sup> Los sindicatos de profesorado echan balones fuera sobre el incumplimiento de la Administración Educativa, aunque se supiera de antemano que no serían posibles las exigencias que debería cumplir la Administración. Así, por ejemplo, el IV Congreso de la Federación de enseñanza de CCOO recoge que con la JC los ayuntamientos no se están haciendo cargo de las actividades complementarias de tarde «en casi ningún municipio de Canarias», con lo que no se está cumpliendo el acuerdo que firmara la Consejería de Educación y las corporaciones locales (*Diario de Avisos*, 17/06/1999).

<sup>44</sup> La participación del alumnado en actividades extraescolares ronda el 40% en Canarias, haciéndolo sólo en una actividad. Aunque en 2003 la Consejería de Educación impulsa el Plan Canario de Actividades Extraescolares que contempla la contratación de becarios para el desarrollo de estas actividades, muchos centros no presentan los proyectos necesarios para beneficiarse de los mismos, según las federaciones de AMPAs. CEAPA (2008): *La jornada escolar en la escuela pública*, www.ceapa.es. Un estudio del Consejo Escolar de Canarias destaca que el 95% del alumnado no participa en actividades extraescolares básicamente por desmotivación para seguir en el centro y con una oferta escasa de actividades. Son los centros privados los que cuentan con más actividades extraescolares. Son los centros con mayor oferta los que tienen mayor asistencia. Por tanto «se benefician más de este tipo de actividades los alumnos que pertenecen a clases sociales más favorecidas» (*La Tribuna*, 7/11/1999). Por ello las propuestas del Consejo Escolar de Canarias, que no parecen ser oídas inicialmente: más actividades de apoyo al estudio, especialmente para el alumnado con problemas de aprendizaje, sobre todo para el alumnado con problemas socioeconómicos que no puede pagar clases particulares; fomentar las actividades extraescolares fuera del centro; implicar al profesorado e incluirlas en la vida del centro, que no sea algo reducido a los Ayuntamientos y AMPAs y preparar a especialistas que enriquezcan las actividades.

<sup>45</sup> CABRERA, B. (1991): «Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación...», *op. cit.*





lleva a pensar que unas clases particulares gratuitas para el alumnado que lo necesitara tendrían mayor sentido, guiadas por personal cualificado, porque parece estar más cerca de la función básica del sistema educativo. Pero siempre que no condujeran a dar más de lo mismo, sino a descubrir el sentido del conocimiento. Por tanto, no tiene mucha lógica que sean las familias y no el profesorado las que elijan las actividades extraescolares, que pueden convertirse más en un entretenimiento que en una actividad de la que extraer el máximo interés para el alumnado<sup>46</sup>.

En cualquier caso, la desigualdad social, que sin duda también está presente en la JP, no desaparece. Las actividades extraescolares del centro no son el principal reclamo para las clases medias que en aras de la distinción prefieren la particularidad que las diferencian del vulgo, donde las clases particulares<sup>47</sup> y las academias ocupan un lugar central. Más allá de que la división por centros educativos de las clases sociales marque también distinciones entre las actividades extraescolares ofertadas y la asistencia a las mismas.

Claro que si todo el alumnado, independientemente de su origen social, permaneciera en el centro por la mañana y por la tarde —y hasta por la noche—, podría compartir, en mayor igualdad de condiciones, el espacio común, intentando aminorar el efecto de la familia que marca constantemente la diferencia, pero esto es puro idealismo<sup>48</sup>.

Por tanto, para algunos padres, sobre todo los que más participan y comulgan con la cultura escolar por afinidad sociocultural, es decir, para un sector importante de las familias de clase media, sobre todo si la JC no es un impedimento importante a sus horarios laborales, es una medida que facilita en un horario más cómodo la cultura elitista de la diferenciación a través de clases particulares, académicas o no. En la mayoría de los casos, la demanda que hacen de los centros priva-

---

<sup>46</sup> Como dice Enguita, «hay una triste ironía en exigir a las autoridades que financien actividades *de lujo* (en el sentido de que requieren un alto dominio del núcleo o, al contrario, porque son más o menos laterales) para sectores que pueden necesitar un refuerzo (incluido horario) en materias básicas, antes que cualquier otra cosa...» FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002): «La jornada escolar continua en España: dinámica y efectos», *Seminario Internacional Complutense*, 5 y 6 de abril de 2002, Madrid. La Confederación Canaria de AMPAs decía en 1990 que no es de recibo que en Canarias, donde no se tienen cubiertas «necesidades básicas de la enseñanza», reutilicen los fondos no para mejorar la calidad de la enseñanza sino para beneficiar al profesorado (CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS, (1990): *op. cit.*, p. 172). El propio presidente del Consejo Escolar de Canarias expresaba en el Informe cómo revertiría negativamente las actividades extraescolares en el alumnado menos acomodado socialmente (Ibídem, p. 166).

<sup>47</sup> En las contradicciones entre los argumentos a favor y en contra de una y otra jornada, algunos ven en positivo que la JC aseguraría las actividades extraescolares para las clases bajas. Puede verse CABALLER, N. en *El País*, 3/05/2008. En otra línea puede verse FEITO, R. (2007): «Tiempos escolares», *op. cit.*, p.75. Para el presidente del Consejo Escolar de Canarias y para la Confederación Canaria de AMPAs, la JC favorece a las clases sociales de mayor capacidad económica y agranda la desigualdad social, dada la no disposición de medios para que la parte más débil socialmente pueda atender a sus hijos en las horas libres, tiempo en que las clases más pudientes mejoran su educación (p. 176).

<sup>48</sup> Puede verse MARTÍN CRIADO, E. (2004): *op. cit.*

dos no les presenta ningún problema con la JC, si bien en otras ocasiones la elección por los centros privados es una forma de evitar la imposibilidad horaria de la JC<sup>49</sup>. En cambio, para las familias que más necesitan del sistema educativo, por su desventaja social, supone a priori otro portazo más, ya que lleva a la calle o al televisor a sus hijos a lo largo de las tardes, lo que no hace benévolo en sí el sistema educativo, pero tampoco el nihilismo pedagógico.

#### EL RESTO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El juego de fuerzas entre la comunidad educativa se manifiesta en torno a la JC en el peso y la presión del profesorado sobre el resto. Aunque las normativas generadas exigen un porcentaje importante de votos a favor de cada sector de la comunidad educativa (profesores, PAS<sup>50</sup> y padres), algunos sindicatos defienden que se tenga en cuenta la mayoría conjunta de los votos y no de cada colectivo<sup>51</sup>. Los padres responden inicialmente de manera negativa a la JC, llegando a denunciar en algunos casos las presiones y el proceso de votación seguido para la aceptación de la JC<sup>52</sup> y la información falsa que dicen recibir de algunos profesores<sup>53</sup>.

---

<sup>49</sup> Aunque si los centros privados aplicaran una JC —ya hay algunos que se lo están planteando— sin duda añadirían una buena oferta de comedor y de actividades extraescolares que asegurara la permanencia en el centro del alumnado por los beneficios económicos que le supone. En cualquier caso, en el contexto de aplicación generalizada de la JC en los centros públicos canarios que solicitara la Consejería de Educación, la patronal de la enseñanza privada concertada pide autonomía para organizar la vida escolar con el argumento de ajustarse al Proyecto Educativo que diseñan sus titulares y a criterios de calidad, y ante el gasto económico considerable que supone (*Diario de Las Palmas*, 12/03/1998). A finales de la década de los noventa del siglo pasado, el 95,2% del alumnado en los centros públicos de Canarias tienen JC, siendo en los centros privados concertados del 4,8% (*La Provincia*, 26/07/1998).

<sup>50</sup> El personal no docente, al igual que los padres, son colectivos a ganar por los docentes, lo que podría ayudar a explicar que en algunos colegios el voto en contra de la JC de los primeros se haya reconsiderado a posteriori (*Diario de Las Palmas*, 3/07/1998).

<sup>51</sup> ANPE pedía que para valorar las nuevas solicitudes para el curso 1997/98 se tuviera en cuenta la votación conjunta de la mayoría independientemente del grupo al que se perteneciera, fueran padres, PAS o profesorado, sin tener que contar con la mayoría de cada uno de los colectivos. La defensa de un solo grupo beneficia a las decisiones del profesorado, pero el sindicato entiende que la división del voto en los tres colectivos «vulnera el principio básico de cualquier institución democrática que es el respeto a la decisión de la mayoría» (*Diario de Las Palmas*, 22/05/1997). Esto se circunscribe en un debate que se genera con el objeto de modificar la Orden de 23 de septiembre de 1992 que regulaba, con carácter experimental, la jornada continua en los centros públicos de Preescolar y EGB de Canarias. El hecho de que se precise la unanimidad en el voto de cada uno de los colectivos, como marca la Orden del 23 de septiembre de 1992, hace que no se conceda la JC a algunos centros (*Diario de Las Palmas*, 29/05/1997).

<sup>52</sup> Puede verse HERNÁNDEZ JORGE, J.: «Calendario, jornada y horario escolar» (*El Día*, 30/04/1998). También: *Diario de Las Palmas* 2 y 3/07/1998.

<sup>53</sup> Así lo expone la Confederación Canaria de AMPAs en el CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *op. cit.*, pp. 184-185. Entre la información falsa a la que se refieren se dice «que esta jornada



El profesorado más intransigente en la defensa de la JC cuando encuentra opiniones contrarias en el sector de padres mantiene una actitud profesionalista, que no de trabajador de la educación. Cuando se dice: los padres no quieren tener que atender a sus hijos, quieren quitárselos de encima, de ahí que muchos prefieren la JP, se muestra un desentendimiento con las funciones del sistema educativo, sobre el peso de las culturas sociales, sobre el mercado de trabajo y sobre la responsabilidad del sistema educativo como ente público.

La valoración social hacia la JC no es muy positiva. Un estudio que encarga el Cabildo de Gran Canaria a finales de los noventa a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) señala que «Este profesorado es el mejor pagado de todo el Estado y su jornada laboral está mucho más desahogada que hace unos años» y añade que la JC puede ser un aspecto que «influye en el elevado fracaso escolar» de Gran Canaria y del Archipiélago en general<sup>54</sup>. Algunos artículos critican la repercusión práctica de los beneficios otorgados al profesorado con la JC, que cuestionan sus efectos en la calidad de la educación<sup>55</sup>. Han sido más los detractores que los defensores de la JC<sup>56</sup>, poniéndose en el punto de mira el profesorado.

Entre los efectos colaterales de la JC, cabe destacar el perjuicio a las mujeres trabajadoras. La única manera de que el sistema educativo «facilite y no dificulte la incorporación al empleo de las mujeres es que asuma plenamente su función de custodia»<sup>57</sup>. Y aunque (añade el autor): «Todo tiempo de escuela es tiempo de custodia, y lo deseable es que sea también tiempo educativo...», esto sigue sin hacerse no sólo por las reacciones negativas que despierta entre el profesorado<sup>58</sup>, sino por-

---

existía en toda Europa, que se había demostrado científicamente que era más eficaz que la jornada partida, que permitiría que los alumnos por la tarde tuviesen todas actividades extraescolares, que era un gran recurso para evitar el fracaso escolar.

<sup>54</sup> *La Provincia* (26/07/1998).

<sup>55</sup> MERINO, C.: «Mangas verdes», *Canarias* 7, 2/06/1999.

<sup>56</sup> Entre los argumentos más repetidos sobre la JC: perjudica a las clases desfavorecidas; favorece el trasvase a la enseñanza privada concertada con mayor oferta de actividades extraescolares; provoca mayor desigualdad social; genera problemas familiares por la incorporación de la mujer al mercado de trabajo; los niños pasan más tiempo en la calle y ven más la televisión o se dice que la JC es una trampa para que la Administración se ahorre presupuesto al eliminar los comedores escolares. Aspectos que destaca el Consejo Escolar de Canarias y la CEAPA (*La Tribuna*, 15/11/1999). Puede verse también SEGURA, M.: «Meditación para profesores» (*El Día*, 18/12/1999).

<sup>57</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. «La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 289, p. 88. Para el autor, la feminización de la docencia le ha facilitado a las maestras la doble jornada por el horario y el calendario escolar, pero se lo imposibilitan a las otras mujeres. En otro lugar decía: «las maestras pugnan colectivamente por lo que otras mujeres trabajadoras han de lograr individualmente: la reducción del tiempo de trabajo» FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar, op. cit.*, p. 21. Otros han recogido esta idea, entre ellos: PEREYRA, M. (2005): «El comienzo de una nueva época», *op. cit.*, p. 57. Y también NIETO, M.: «Queja estacional sobre la jornada escolar» (*El País*, 1/06/2009).

<sup>58</sup> A lo largo de este trabajo se han recogido diversas muestras de las reacciones negativas del profesorado a la función de custodia. En los inicios del debate sobre la JC, ANPE aludía a que la escuela no era una «guardería laboral» ni un «aparcamiento de niños» ni un «hogar subsidiario». «De

que las políticas sociales no van en esa línea, recayendo el peso en las familias, sobre todo en las abuelas<sup>59</sup>.

Y ¿AHORA QUÉ?

¿Por qué vuelve el mismo tema? Probablemente porque siempre fue un debate cerrado en falso, porque perjudica a muchas familias, porque genera problemas sociales y educativos y porque supone un mayor gasto educativo. Lo que no hace mala, *per se*, la JC como hemos insistido aquí.

Además, el tiempo escolar se ha puesto de moda no sólo en los aspectos señalados sino que está sobre la palestra el debate sobre acortar las vacaciones y/o repartirlas más equilibradamente a lo largo del curso, sobre una ampliación de los días lectivos, sobre el cómputo total de horas de clase, sobre la modificación del calendario escolar, etc.<sup>60</sup>

La tendencia en los últimos años no sólo en España sino en otros países es a ampliar el tiempo escolar aunque, como hemos manifestado anteriormente: existe toda una corriente que mantiene que no se conseguirían mejores resultados alargando el tiempo escolar, sino añadiendo «más tiempo de calidad (tiempo estructurado y no puramente mecánico) dedicado al alumnado en desventaja»<sup>61</sup>; otros aluden a la necesidad de partir de culturas sociales distintas en el sistema educativo como elemento previo para conseguir la igualdad de oportunidades que tenga como objetivo la máxima formación del alumnado que de otra forma fracasa como grupo social en el sistema educativo<sup>62</sup>; y no han faltado voces que criticaran el efecto de la

---

modo que los problemas originados por el 'tiempo libre' son problemas familiares y sociales y no escolares...» CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *op. cit.*, p.216.

<sup>59</sup> En otros países la política social facilita la custodia de los menores. Así se desprende de PEREYRA, M. (2005): «El comienzo...», *op. cit.*, p. 59, donde hace referencia a la creación de centros en Dinamarca dedicados al «cuidado de la infancia después de la jornada escolar», los Fritidshjem para los chicos de 5 a 9 años «casa del tiempo libre» y, más recientemente, los Skolefritidsordninger (SFO) «centros de cuidado extraescolar», que acogen a chicos hasta 13 años y permanecen abiertos de 17 a 18 horas, estando integrados en el plan docente y curricular de las escuelas bajo la misma dirección del centro.

<sup>60</sup> En lo que abunda la comparación entre países que ofrecen los informes de la OCDE.

<sup>61</sup> PEREYRA, M. (2005): *op. cit.* En otras ocasiones el autor ha insistido en que «la cuestión que verdaderamente hay que plantear no es la de cambiar la jornada escolar tradicional, sino justamente la reestructuración del tiempo y del espacio escolar». PEREYRA, M. (1994 y 1992): *op. cit.* Sobre el debate de la necesidad de un tiempo escolar flexible, entre otros: VIÑAO, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España*, Madrid, Ariel. CARIDE, J. y MEIRA, P. (2005): «Viejos y nuevos tiempos», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349. También puede verse CARBONELL, J. (2000): «¿Más días lectivos?», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 296. El autor sugiere que en todo caso el aumento del tiempo debe dedicarse a tutoría, a consolidar los aprendizajes, a leer y actividades formativas complementarias. Un debate que ha calado entre algunas asociaciones de padres. Ver DELGADO, F. (2007): «Soluciones urgentes para la organización del tiempo», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 365.

<sup>62</sup> CABRERA, B. (1991): «Culturas sociales y culturas escolares...», *op. cit.*



educación compensatoria y que destacaran la necesidad de compromiso y de una formación específica del profesorado.

Sin embargo, casi dos décadas después de la instauración de la jornada única en el Archipiélago Canario, en el curso 2008/09, cuando el presidente de Gobierno Canario cuestiona la eficacia de la jornada continua y se refiere a la misma como un error y como causa del fracaso escolar<sup>63</sup>: «uno de los errores que hemos cometido en Canarias es que, en su momento padres, madres y administración aceptaran la jornada continua, que se ha demostrado en perjuicio de las familias socialmente más desestructuradas. Hay que tener valentía para decirlo y mirar para atrás solo para corregir»<sup>64</sup>; se propone como solución un programa de apoyo y refuerzo para el alumnado con dificultades, que implica la apertura del 15% de los centros en horario de tarde para el curso 2008/09, llegando a ser del 25% en 2010/11. En cualquier caso, dicha propuesta pasa por pagar horas extraordinarias al profesorado que quiera trabajar en dicho horario<sup>65</sup>.

La Administración Educativa ha cedido a favor del profesorado y a priori aunque no lo sea a la postre, en contra del alumnado, probablemente porque considera prioritario ganarse al colectivo<sup>66</sup> que tiene que hacer valer la ley educativa que se inicia en los noventa, lo que contribuye a explicar por qué la Administración llega

---

<sup>63</sup> GALLEGU, L.: «La jornada escolar continua costó sangre», *Canarias7*, 2/04/2008.

<sup>64</sup> *Canarias7*, 30/04/2008. En otras CCAA se rechaza también la JC desde la Administración. Por ejemplo, en Aragón, donde la consejera considera que «Es una irresponsabilidad tener otro tipo de jornada que no sea la partida» <http://www.magisnet.com>, 18/11/2008. Algo en lo que coincide la federación de AMPAs de Aragón <http://fapar.org>.

<sup>65</sup> *La Provincia*, 28/03/2008. Más rotundo ha sido Mariano Fernández Enguita al afirmar que: «Resulta casi grotesca la frivolidad con que numerosos enseñantes vocean las pretendidas excelencias de la jornada continua, afirmando que diversos estudios las demuestran, para no ser jamás capaces de señalar ni uno solo. En sentido contrario, clama al cielo que, cuando las últimas noticias sobre el fracaso escolar indican que éste afecta de nuevo a un tercio de los alumnos que terminan la ESO, a nadie se le ocurra la posibilidad de utilizar horas adicionales e incluso el mes de julio para concentrarse en los alumnos de menor rendimiento, cuando, teóricamente, el profesorado está disponible...» (FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «¿Es pública la escuela pública?», <http://www3.usal.es/~nife/enguita/textos/cdp.pdf>).

<sup>66</sup> Los padres han criticado que la Administración Educativa se ponga del lado del profesorado, que a base de huelgas parece conseguir lo que no logran en una mesa de negociación. Según los padres, así han conseguido la homologación, la JC y mejoras horarias. Las AMPAs han retado en ocasiones a la Consejería de Educación para que defienda una política educativa pensando en el alumnado (*Diario de Las Palmas*, 7/07/1999). Por otro lado, una muestra de querer ganarse al profesorado, o de hallar la calma tras la tempestad, son las declaraciones del director general de Promoción Educativa, que afirma en 1999 que «en estos momentos, disponemos de la mejor plantilla de docentes que hemos tenido nunca» (*Diario de Las Palmas*, 25/09/1999). Desde la Administración Educativa en este contexto destaca el director general de Centros aspectos positivos de la JC como que: muchos padres están de acuerdo con la JC «...que la jornada continua no ha incidido negativamente ni en los aspectos sociológicos ni en los resultados pedagógicos», y que la única asignatura pendiente son las actividades extraescolares, de ahí que se elabore el Plan de Actividades Extraescolares (*La Tribuna*, 15/11/1999). También pueden verse las declaraciones del Consejero de Educación del momento, José M. Ruano (*Diario de Avisos*, 21/04/2000).

a animar a los centros a aplicar la JC<sup>67</sup>. El paso del tiempo le ha dado mala conciencia, un «mea culpa», llegando a considerar que lo mejor sería una vuelta atrás, pero le falla la fuerza, aunque cuente con el respaldo del Ministerio de Educación.

Pero en el Archipiélago no parece haber marcha atrás en la implantación de la JC<sup>68</sup> que ha quedado consolidada en la mentalidad docente, a pesar del largo carácter experimental de dicha jornada<sup>69</sup>. A estas alturas es impensable una vuelta atrás en la jornada laboral porque el profesorado no la aceptaría de ninguna manera.

Mientras, Canarias, como era previsible, no ha abandonado los peores puestos del país en fracaso escolar, con jornada partida y con jornada continua. El retraso cultural y social del Archipiélago y la falta de una política educativa que tome como norte subsanar el choque cultural en el sistema educativo así lo explican.

Las manifestaciones del Ministerio de Educación, del presidente de Gobierno en Canarias y de los responsables educativos de otras CCAA sugiriendo una vuelta atrás de la JC han generado un revuelo entre los sindicatos y el profesorado en el año 2009. No queda arbitrado en el Boletín nada sobre la asociación del programa a una vuelta a la JP, ni la financiación de ambas Administraciones hace pensar que sea así, pero el miedo entre los docentes se ha generalizado. Los viejos argumentos que se dieron en pro y en contra de la JC a finales de la década de los 80 del siglo pasado, se repitieron a lo largo de la década de los 90 y vuelven una década después. Eso sí, siguen sin haberse demostrado<sup>70</sup>.

No vamos a volver sobre mojado aquí, los argumentos contradictorios no han dejado de aparecer de nuevo. Las asociaciones de padres, por regla general, han

---

<sup>67</sup> En el curso 1997/98, la Consejería de Educación se plantea algo muy distinto a lo que defendería una década después, como recoge el *Diario de Las Palmas* del 10/09/1997 «La Consejería invitará a los centros de jornada partida a cambiarla». El objetivo de la Consejería era «homogeneizar el mapa de la jornada» en la isla de Gran Canaria con el argumento de ser más rentable tener la misma jornada. En esos momentos en la provincia de Las Palmas sólo quedaban 9 colegios de Infantil y Primaria con jornada partida (JP) en Gran Canaria y 1 en Fuerteventura.

<sup>68</sup> Lo que puede afirmarse desde finales de la década de los noventa tras el conflicto, así lo recoge la CEAPA (*La Tribuna*, 15/11/1999).

<sup>69</sup> Las distintas órdenes y resoluciones que sobre la JC han visto la luz en Canarias subrayan el carácter experimental de la misma. Así la Resolución del 16 de septiembre de 2003 para solicitar la JC en centros públicos de Infantil y Primaria dependientes de la Consejería de Educación también se refiere a la «implantación experimental de la jornada continua».

<sup>70</sup> Más allá de los estudios pioneros sobre la jornada continua generalmente hechos por encargo de CCAA o corporaciones municipales, que en Canarias lo lleva a cabo el Consejo Escolar de Canarias, estrenándose en 1990 con este tema, lo que el propio informe resultante considera alejado de los problemas verdaderos del sistema educativo canario, dado el alto fracaso escolar del momento. Cabe citar en España el elaborado por Mariano Fernández Enguita en 2001, un encargo de la Comunidad de Madrid. Pero ha sido recientemente cuando empiezan a plantearse hacer estudios sobre los efectos de la JC. Así por ejemplo, el municipio de S/C de Tenerife solicita a la Universidad de La Laguna en 2008 un estudio para valorar la JC. <http://www.consejoescolarcanarias.org> y <http://www.sctfe.es>. También han empezado a hacerse en otras CCAA, como Valencia (*El País*, 3/05/2008); Murcia (2004); Extremadura, 11/02/2008.



aprovechado a defender la JP<sup>71</sup> y las reacciones de los sindicatos no se han hecho esperar<sup>72</sup>. Pero más interés tendría analizar los más de 600 comentarios que en pocos días salen en la versión digital del periódico *Canarias 7*, particularmente del profesorado, que de manera anónima expresa su valoración ante el interrogante que plantea el diario «¿Qué le parece acabar con la jornada continua?», una cuestión que aparece junto con una breve noticia que dice que el Ministerio de Educación plantea a las CCAA analizar la conveniencia de acabar con la JC, y volver a la JP, para mejorar la calidad educativa. La forma de recoger las opiniones no nos permite verificar si quienes dicen ser padres lo son y si quienes dicen ser profesores/as lo son, ni cuántas veces se pronuncia una misma persona, pero sí que nos permite hacernos una vaga idea de la fuerza de las respuestas de los docentes. Hay una valoración que sobresale por encima de las señaladas en estas páginas que es marcada por el profesorado: ‘los padres no soportan a sus hijos en casa y por eso quieren que se los cuidemos’, y a partir de ahí vuelta a empezar: ‘la escuela no está para cuidar al alumnado’.

## LA TUTORÍA DE TARDE

Para los padres, la actitud del profesorado con la hora de tutoría de tarde es gremialista, va en contra de la enseñanza pública y no favorece la calidad educativa<sup>73</sup>. Consideran que la medida propuesta por la Consejería de Educación profundiza en la calidad educativa y facilita la coordinación necesaria entre familia y escuela<sup>74</sup>.

---

<sup>71</sup> Puede verse: CEAPA (2008): *La jornada escolar en la escuela pública*, www.ceapa.es, donde por cada CA se recoge el porcentaje de alumnado en cada nivel educativo con JC, se hace una breve referencia a cómo funcionan las actividades extraescolares, se dice cuál es la duración de las clases con JC y las federaciones de padres/madres del alumnado valoran dicha jornada. Son muchas las páginas web de las federaciones de AMPAs donde se recogen críticas, entre otros lugares: <http://jornadacontinuuaypartida.wordpress.com>. Si bien, hay una división de opiniones entre los padres. Cuanto más tiempo de aplicación de JC la opinión sobre la misma mejora. Así lo recoge el CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *op. cit.* Donde también se dice que tienen una opinión más favorable a la JC los padres de zonas urbanas y peor los de las zonas rurales. Cuando se pregunta a los padres con hijos sin JC, la opinión de los padres con más estudios es más positiva, al revés que ocurre con los padres de menos estudios (ver pp. 66-139).

<sup>72</sup> Son muchas las referencias a citar, entre otras: «Los sindicatos se oponen a recuperar la jornada partida» (*El Día* 12/06/2009); «STEC advierte de que suprimir la jornada continua supone privatizar la enseñanza» (*El Mundo-La Gaceta*, 2/04/2008). STEC acusa a Paulino Rivero de «imprudencia temeraria» y de «socavar la escuela pública», <http://sanborondon.info>. Para el STEC «El Gobierno de Canarias recrudescer su hostigamiento hacia la comunidad educativa y el profesorado», <http://ania.urcm.net> (31/03/2008). «EA-Canarias considera ‘sospechoso’ que se reabra ahora el debate de la jornada escolar partida y rechaza esta medida» (<http://www.europapress.es> 11/06/2009). Por su parte UGT lo considera «un retroceso», que no descartaría «siempre que no afecte a las condiciones de los trabajadores» (ibídem).

<sup>73</sup> Las declaraciones de FITAPA insisten en esta idea. (*El Día*, 13/03/1998 y 23/04/1998).

<sup>74</sup> Puede verse: *La Gaceta de Canarias*, 17/09/1997; *El Día*, 14/09/1997; *Diario de Avisos*, 26/11/1997.



Mientras la Consejería de Educación pide responsabilidad al profesorado para comprometerse con la que considera, de manera desmedida, «la única herramienta que garantiza el éxito escolar», el profesorado estima que se les da más responsabilidad de la que les corresponde<sup>75</sup> y se enfrenta duramente a la misma.

Aunque el sindicato STEC repudiara la actuación de la Consejería de Educación porque los que fueran dirigentes de dicho sindicato se comportaban al dirigir la Consejería «cual empresarios de fábrica en reconversión»<sup>76</sup>, para el Área de Educación de ICAN las actuaciones de los sindicatos con la hora de tutoría hacían un daño «que podría ser irreversible [...] a la escuela pública y a los sectores más desfavorecidos de la sociedad canaria»<sup>77</sup>.

Destacamos a continuación algunos de los ejes fundamentales en el debate:

1) En este contexto, el profesorado lejos de considerar la atención a los padres como una medida importante para la educación de los discentes, no sólo no lo hace así, sino que la descalifica fuertemente cuando mantiene que los centros no son una guardería ni ellos animadores.

Es recurrente el interés de los docentes de instituto por diferenciarse del profesorado de primaria y por desvalorizar el contacto con los padres, considerando la participación de éstos en los procesos educativos como una cuestión que los aleja de la profesionalización, así desde los representantes del profesorado se afirma que la Consejería «pretende convertir a los tutores en animadores de la participación de los padres en la escuela» o que quieren convertir a los docentes en «animadores de escuela de padres y eso es algo que no aceptamos»<sup>78</sup>.

Unas manifestaciones difíciles de comprender para el Área de Educación de ICAN en la Consejería de Educación refiriéndose a ellas con contundencia: «Es el colmo de la altivez y denota la miseria de la humanidad de quien lo escribe. En este caso, sí que sería lógico que algunos padres se planteasen seriamente ‘dejar en manos de estos señores’ a sus hijos»<sup>79</sup>.

2) Se considera un «robo» de tiempo estar dos tardes al mes en el centro, de una hora cada una, atendiendo a los padres, lo que hace que los medios de comunicación recuerden la jornada de trabajo de los docentes: 37 horas y media de las cuales 24 son de permanencia en los centros y de éstas 18 de clase.

---

<sup>75</sup> *El Día*, 20/09/1997.

<sup>76</sup> *La Provincia*, 10/03/1998.

<sup>77</sup> Área de Educación de ICAN: «El currículum oculto del conflicto del profesorado de Secundaria» (*El Día*, 29/03/1998). ICAN, Iniciativa Canaria, era el ala de izquierda de Coalición Canaria, CC, con fuerza en la Consejería de Educación representada en la figura del consejero y del viceconsejero, que eran también miembros del STEC, aunque en este conflicto fueron expulsados del sindicato.

<sup>78</sup> *La Gaceta de Canarias*, 12/02/1998.

<sup>79</sup> Área de Educación de ICAN: *op. cit.*





La Consejería de Educación solicitaba que las 24 horas de permanencia pasaran a 25, pero ésta fue otra de las medidas a las que se negaron los sindicatos, que veían empeorar sus condiciones laborales<sup>80</sup> y que retira la Administración, aunque el propio viceconsejero de Educación destaque que tal medida no empeora las condiciones de trabajo, dado que la ley recoge que las horas mínimas de atención al centro son 30<sup>81</sup>.

Sin duda, la concepción del robo de tiempo al que aludiera el profesorado abre ampollas en los padres y en la Administración, máxime cuando lejos de retirarse se profundiza en ella después de que la Consejería aceptara reducir su propuesta inicial de tutoría semanal a tutoría quincenal, como ilustran las declaraciones de un representante del profesorado de secundaria «Si me roban y negocian conmigo que me van a robar la mitad no se trata de un acuerdo»<sup>82</sup>.

Para los padres las descalificaciones de los docentes al considerar un robo de tiempo la dedicación a las familias, demuestra el escaso interés en las relaciones entre padres y profesores de estos últimos<sup>83</sup>. Por su parte la Consejería no logra entender que suponga tanto rechazo una medida que no incrementa el horario docente y que es un derecho de familias y alumnado, destacando el interés social por encima de cualquier otro<sup>84</sup>.

3) Cuando el profesorado ante el embate de la Administración ve la salida en aceptar como mucho una hora al mes y con «cita previa», está queriendo resistirse al carácter semiprofesional de la enseñanza donde los padres tienen algo que decir. Una postura alejada del planteamiento democratizador de la educación, ya que no se plantea qué puede hacerse en la tutoría para hacerla atractiva para los padres, de qué sentido dotarla para intentar que las familias acudan al centro, sino que en su lugar se habla de la pérdida de tiempo —aunque sea una constante culpabilizar a los padres de los malos resultados de sus hijos y de la escasa participación en los centros—. Pero es más, con una medida así de nuevo los perjudicados del sistema educativo vuelven a ser los mismos: aquéllos a los que el choque cultural con el modelo escolar —con las actitudes de los docentes ante los temas tratados, fácilmente entendible— les impide estar con y en la escuela y que, desde luego, no pedirían cita previa.

Tener autonomía para fijar cuándo tener la tutoría con los padres se convierte en la salida más citada por el profesorado, atribuyéndoles a los Consejos Escolares la decisión sobre el horario de asistencia<sup>85</sup>, una postura que en la práctica legi-

---

<sup>80</sup> Para el STEC «el objetivo real de la Consejería de Educación no es mejorar la relación entre los padres y el profesorado, sino ir ampliando, paulatinamente, la jornada laboral de este sector» (*La Provincia*, 10/10/1997).

<sup>81</sup> ALDUÁN, M. «La Educación: avance e igualdad social (1)» (*La Provincia*, 9/12/1997). También puede verse: *Canarias7*, 27/11/1997; *El Día*, 3/02/1998; *Canarias7*, 11/02/1998.

<sup>82</sup> *El Día*, 27/11/1997.

<sup>83</sup> *La Gaceta de Canarias*, 2/12/1997; *El Día*, 4/12/1997.

<sup>84</sup> *Canarias7*, 27/09/1997; *La Gaceta de Canarias*, 6/10/1997; *Diario de Avisos*, 22/11/1997.

<sup>85</sup> *La Gaceta de Canarias*, 7/10/1997; *Canarias7*, 21/10/1997; *Canarias7*, 25/11/1997; *La Provincia*, 26/11/1997.

timaría la demanda del profesorado, dado el poder de los docentes en estos órganos, lo que es conocido por la Consejería de Educación: «...dejar exclusivamente en manos de los Consejos Escolares la decisión de fijar los horarios de tutoría, sería una postura que en la práctica favorece los intereses del sector más poderoso. Apelando a un concepto teóricamente progresista se estaría aplicando la fórmula del neoliberalismo más insolidario de que sea exclusivamente el mercado quien regule todo. En este caso, ya que la demanda es baja, no haría falta mejorar la oferta»<sup>86</sup>.

Algo que queda claramente ejemplificado en un artículo de opinión en el que una directora de centro critica las disposiciones de los boletines como «ofensivas y oprimientes dictaduras» por ir más allá de ofrecer pautas generales, mientras la profesora demanda autonomía para, entre otras cosas, establecer la organización de los horarios, porque entiende que no dándosele al profesorado dicha autonomía se le trata como «infantiles, ineptos, e irresponsables», para acto seguido aludir al factor «vocación, calidad y libertad docente» y calificar la permanencia de tarde de decepcionante e inútil dado el tiempo perdido ya que «Años y años de docencia han enseñado que, a la 'hora de tutoría' durante el curso, no acude nadie»<sup>87</sup>.

Para la Consejería de Educación no cabe duda que la «cita previa» no es una medida progresista sino todo lo contrario, se trata de una postura «reaccionaria y conservadora» que «perjudicaría a las familias más desfavorecidas»<sup>88</sup>.

4) Cuando se achaca a la Administración que lo que está buscando es la *egebización* del profesorado de secundaria, se está marcando el carácter de superioridad de un profesorado que es licenciado frente al diplomado, y que quiere distanciarse por su pertenencia a un cuerpo al que se le supone un conocimiento superior por haber estudiado más años, aunque menos en el campo sociopsicopedagógico. Se desprestigian, por tanto, los usos horarios que venían desarrollándose entre el profesorado de la antigua EGB, sin entrar a valorar su pertinencia<sup>89</sup>.

Para la Administración Educativa, sin embargo, ésta es una vieja reivindicación de los padres y una medida esencial para que éstos puedan acudir a los centros. Y lejos de ser una medida «abusiva e injusta», está respaldada por el Consejo Escolar de Canarias y cuenta con el apoyo de 7 federaciones Insulares de AMPAs que agrupa a más de 550 asociaciones, además de llevar más de una década siendo una experiencia positiva en primaria y una práctica normalizada en los centros privados<sup>90</sup>.

---

<sup>86</sup> Área de Educación de ICAN: *op. cit.*

<sup>87</sup> ENEBRAL CASARES, A.M. «Tutorías» (*El Día*, 21/10/1997).

<sup>88</sup> Área de Educación de ICAN: *op. cit.* Por otro lado, la Consejería de Educación desestima la eventualidad que encierra la cita previa (*El Día*, 17/02/1998). Y entiende que si el profesorado cita a los padres se asegura su asistencia (*Canarias7*, 5/02/1998).

<sup>89</sup> Algunas noticias ilustran esta situación. Por ejemplo: «ANPE dice que la Consejería quiere 'egebizar' a los profesores de los institutos» (*Diario de Las Palmas*, 16/07/1997). Otros: *La Gaceta de Canarias*, 12/02/1998. Los maestros llevan años atendiendo a los padres en «dos tutorías al mes de dos horas de duración cada una, aunque generalmente se dedican tres horas» (*La Provincia*, 5/04/1998).

<sup>90</sup> ALDUÁN, M.: «La Educación: avance e igualdad social (1)», *op. cit.* En una línea similar: *Canarias7*, 26/07/1997.



Con la LOGSE parte de los niveles educativos postobligatorios controlados por los licenciados en los Institutos en las denominadas Enseñanzas Medias se convierten en obligatorios en la denominada ESO lo que requiere otro modelo de actuación, en la enseñanza, en el aprendizaje y en la relación con los padres. Y, más allá de este cambio de normativa, la mayoría de edad sigue siendo a los 18 años, lo que obliga a un entendimiento con quienes tienen la tutela de los menores y con los que tienen que compartir la educación.

El espíritu más profesionalizador del profesorado de secundaria que tradicionalmente ejercía su docencia con el alumnado de Bachillerato en los institutos, se resiste con fuerza hasta el final a la tutoría de tarde. Así se explica que el profesorado de Formación Profesional se distancie de una actitud que implica cuestionar otros elementos aceptados por la Consejería de Educación y que consideran de mayor importancia<sup>91</sup> y que al final de la negociación se produzca una división sindical que lleva al surgimiento de un sindicato sólo de licenciados después de este conflicto, UCPL.

5) Cuando el profesorado alude a la defensa de la autonomía parece saber que tiene la sartén por el mango frente al resto de la comunidad educativa, por mucho que se legitime luego con el acuerdo del Consejo Escolar de centro o con el PCC, es quizás así como cabe entender sus demandas constantes a la misma, que lleva a algunos a considerar que reconociendo la autonomía de los centros, podía haberse evitado el conflicto<sup>92</sup>.

Una fuerza más propia de un colegio profesional que de un sindicato, donde la autonomía que subraya el propio interés se pone en un primer plano y la lógica del sector público se hace borrosa. Un modelo que a tenor del resultado final parece consagrarse, dado que la Administración no tuvo fuerza, ni valor, y por ende, interés real, para establecer una medida que consideraba más que razonable, por mucho que el refuerzo de los padres y de la opinión pública, más allá del puro convencimiento, le llevara en ocasiones a plantearse la aplicación del reglamento en los centros de no producirse el acuerdo con los sindicatos<sup>93</sup>. Para finalmente quedarse en una llamada de atención sobre la conciencia de los docentes<sup>94</sup>.

---

<sup>91</sup> Puede verse sobre FP: *La Gaceta de Canarias*, 21/04/1998, y sobre la creación de UCPL: *Diario de Las Palmas*, 18/05/1998. Y otras muestras de división sindical en *La Gaceta de Canarias*, 14/11/1998, y en DOMÍNGUEZ HERRERA, R. «Conflicto de secundaria y fraude sindical» (*Diario de Avisos* 15/11/1998). Mientras para CCOO, «el profesorado debe entender que el acuerdo alcanzado en Secundaria es el mejor de todo el Estado» (*La Gaceta de Canarias*, 14/11/1998), el sector más intransigente se siente engañado por los sindicatos firmantes entre otras cosas porque no se respetó el «compromiso adquirido ante la asamblea de someterlos a referéndum regional» (*Diario de Avisos*, 15/11/1998). Una división que también se produce entre provincias (*La Gaceta de Canarias*, 20/02/1998)

<sup>92</sup> DOMÍNGUEZ HERRERA, R.: «Conflicto de secundaria y fraude sindical», *op. cit.*

<sup>93</sup> *La Provincia*, *La Gaceta de Canarias* y *El Día*, 20/02/1998.

<sup>94</sup> Como se muestra en *La Gaceta de Canarias*, 20/02/1998 al referirse a que la negativa de aceptar la hora de tutoría «demuestra una falta grande de conciencia de que estamos en un servicio

6) Una de las características profesionalizadoras como el prestigio social se ve inicialmente dañada tras este conflicto, al menos ése es el espíritu que llega a través de los medios de comunicación. Las aproximadamente 140 noticias y artículos de opinión en los medios de comunicación escritos que vieron la luz mientras duró el conflicto por la hora de tutoría de tarde quincenal muestran una difícil comprensión de la actitud del profesorado, lo que revierte en una imagen social del profesorado no muy loable.

Mientras los docentes critican que se están multiplicando sus horas de trabajo<sup>95</sup>, la constatación objetiva de sus horas laborales (de permanencia, de clase y de no permanencia) junto a los meses de vacaciones, los salarios y el trabajo fijo transmiten otra visión sobre sus condiciones de trabajo que distan de las quejas de los docentes y de la situación de la mayoría de la población que no puede entender el planteamiento del profesorado. Éstos, conscientes de la imagen de «vago» que transmiten en los medios, que creen no merecer, echan la culpa a la Consejería de Educación de dicho desprestigio, lo que les lleva a exigir a la Administración una «defensa pública de la labor docente»<sup>96</sup>.

Cuando a estas condiciones laborales se suma el salario del profesorado puesto en relación con sus homólogos españoles encabezando la portada de un periódico, donde salen muy bien parados, los artículos de opinión en la prensa no pueden más que distanciarse de la postura de los docentes ante la negación de una hora de tutoría de tarde quincenal, máxime cuando no se les obliga a trabajar más ni se les quita parte del sueldo y sí puede mejorar la participación de las familias en los procesos educativos<sup>97</sup>.

---

público». Asimismo desde el Área de Educación de ICAN se alude a la pérdida de vergüenza y a la mezquindad en la actuación ante la negación de la tutoría («El currículum oculto...», *op. cit.*).

<sup>95</sup> *Diario de Las Palmas*, 30/09/1997.

<sup>96</sup> El profesorado se desespera ante la imagen social que puede generarse tras los datos salariales, las horas de trabajo y los meses de vacaciones, de ahí que saquen artículos de prensa acusando de difamación a la Consejería por no exponer los datos objetivos y no explicar a la opinión pública que «los profesores trabajan muchas más de 37,5 horas semanales, pero lo hacen calladamente y en casa porque en los centros no tienen ni despacho, ni ordenador, ni teléfono, ni libros, ni bolígrafo rojo para corregir» (BÁEZ, D.: «Es muy difícil jugar con tramposos», 15/10/1997). Para este profesor, los docentes trabajan más de 54 horas y se queja de que se proyecte «una imagen de los profesores de a pie que ni la derecha más reaccionaria y recalcitrante se atrevería a difundir». Los sindicatos acusan a la Administración de estar «cargándose el prestigio de los profesores e intoxicando a la opinión pública» al señalar como elemento fundamental del conflicto la tutoría de tarde (*Diario de Las Palmas*, 18/05/1998).

<sup>97</sup> Que la portada de *La Provincia* del 12/10/1997 rezara: «Los profesores de las Islas son los mejor pagados de España» y que en el interior de la noticia se compararan los sueldos sin incluir trienios ni plus por trabajo en las islas no capitalinas, no fue bien recibido por el profesorado. Lo que multiplica los artículos, unos para hacer valer que los funcionarios tienen que hacer público su sueldo al ser pagados por los contribuyentes (DURÁN, J.: «Los sueldos y el fracaso», *La Provincia*, 17/10/1997); otros, para criticar su condición de «funcionarios intocables» que padecen «manías neurasténicas» (GONZÁLEZ DÉNIZ, A.: «De huelgas y profesores», *Diario de Las Palmas*, 18/10/1997). Mientras, el profesorado quiere hablar de sueldo base, sin complementos, e intenta alejar su deman-





No en vano los docentes pronto reconocen tener la partida perdida ante la opinión pública<sup>98</sup> y por mucho que intentan defenderse acudiendo también a la prensa escrita, se hace difícil salir airoso en este conflicto. Algunos artículos solicitan que la Administración invite al profesorado a renunciar a sus privilegios de funcionarios<sup>99</sup>. Desde la Confederación de Vecinos de Canarias (CAVECAN) se exige a la Consejería de Educación que no cese en su demanda de tutoría de tarde quincenal<sup>100</sup>. El periódico *El Día* dedica una editorial al conflicto, destacando el descontento y el malestar familiar<sup>101</sup>. Asimismo desde Coalición Canaria (CC) se acusa a los docentes de actuar en contra del desarrollo educativo de Canarias y de no intentar evitar el fracaso escolar en las Islas, lo cual se agrava al ser los docentes uno de los colectivos mejor remunerados del Archipiélago<sup>102</sup>.

El profesorado, consciente de la imagen que daba a la opinión pública, intenta en muchas ocasiones evitarla desmarcando su principal reivindicación del tema de la tutoría de tarde<sup>103</sup> y transmitiendo a la opinión pública, no con mucho éxito, la justificación de la cita previa para preparar la información del alumno en cuestión<sup>104</sup>.

Todo lo cual coincide en la prensa canaria con la publicación de distintos estudios que revelan la vinculación entre peor nivel sociocultural de las familias canarias y rendimiento académico y que lo asociarían, entre otros factores, a la baja participación de la familia en la educación de sus hijos. Como el Informe estatal del Diagnóstico de la ESO, donde 8 de cada 10 docentes destaca lo importante de las tutorías en el aprendizaje del alumnado, de tal forma que incentivando la participación de la familia en el proceso educativo pudiera mejorar la calidad educativa y el rendimiento del alumnado, siendo Galicia y Canarias las CCAA donde menor es el contacto entre la familia y el centro educativo<sup>105</sup>.

---

da de una postura corporativista (LÓPEZ RODRÍGUEZ, J. y 19 profesores más del Instituto Tomás Morales «Puntualizaciones de los profesores del ‘Tomás Morales’», *La Provincia*, 19/10/1997), pero sin duda no ha sabido argumentarlo, ni transmitirlo a la opinión pública, sí en cambio lo contrario.

<sup>98</sup> *La Provincia*, 12/10/1997.

<sup>99</sup> MARTÍN ANDRÉS, F.: «Tutorías sí, huelga no», *La Provincia*, 28/11/1997. El malestar llega hasta el punto que se plantea si el tiempo de no permanencia en los centros realmente es para preparar trabajo o para estar en el campo o en la playa.

<sup>100</sup> *Canarias7*, 13/03/1998.

<sup>101</sup> Editorial *El Día*, 13/05/1998.

<sup>102</sup> *Diario de Avisos*, 4/04/1998.

<sup>103</sup> Ante la mala imagen social que da negarse a la hora de tutoría de tarde, el profesorado intenta hacer ver en los medios que no es su principal reivindicación (*El Día*, 14/09/1997; *Canarias7*, 15/09/1997; *La Gaceta de Canarias*, 18/09/1997; *La Provincia*, 12/10/1997), pero desde la propia Junta de Personal Docente de Las Palmas se reconoce que cesarían las movilizaciones si la Consejería quitara ambas medidas, la hora 25 y la tutoría de tarde (*Canarias7*, 9/11/1997), lo que se mantiene en momentos posteriores (*Diario de Avisos*, 26/11/1997; *Canarias7*, 27/11/1997; *El Día*, 5/02/1998; *La Gaceta de Canarias*, 21/05/1998; *El Día*, 3/11/1998).

<sup>104</sup> *La Gaceta de Canarias*, 21/02/1998.

<sup>105</sup> *Canarias7*, 5/04/1998.

## CONCLUSIÓN

Si unimos ambas reivindicaciones, cobra mayor fuerza el interés gremial. Primero, entre el profesorado de primaria, tener una jornada única, seguida, que permitiera disfrutar de las tardes libres, aunque pudiera, a falta de estudios concluyentes, perjudicar a la educación de un sector importante del alumnado y luego, entre el profesorado de secundaria, las reticencias a atender a los padres en un horario que facilitara su encuentro con los tutores, que no significaba ninguna hora más de trabajo, y que de ser una medida dotada de sentido podría contribuir a rescatar algún alumno/a de los perdedores en el sistema educativo.

Ninguna de las situaciones resultantes es positiva o negativa en sí misma, todo depende de cómo se arbitre<sup>106</sup>. Aplicar una jornada continua o una jornada partida puede tener los mismos efectos sobre el alumnado, muchos o ninguno. Queda seguir investigando sobre ellos y no afirmar con rotundidad, sólo por la defensa de unos intereses, unas consecuencias cuando no están fundamentadas.

Coincidir con profesorado comprometido con los intereses de los grupos sociales subalternos podía colaborar a evitar en algunos casos la consabida reproducción social, pero esto se torna en un idealismo cada vez mayor. La institución educativa es la responsable de lo que puede hacerse con el alumnado de condiciones más desfavorecidas. Pero todo se convierte en un sinsentido al garantizar la institución educativa la distinción de las clases medias subvencionándoles una educación diferenciada.

Pueden ayudar unas clases particulares financiadas para el alumnado que culturalmente no cuenta con el *habitus* propio de la cultura escolar, en el mismo o en otro centro educativo, impartidas por personal especializado y otras actividades culturales y deportivas gratuitas y de calidad para el alumnado que no cuenta con los recursos culturales y económicos necesarios. Pero no debería olvidarse lo que la ciencia ha demostrado sobre el efecto de las mismas y sobre otras alternativas posibles con mayor éxito.

Tampoco tener una hora de tutoría de tarde es en sí misma una solución a los problemas del sistema educativo —sobre todo si son inexistentes, son pocas, quedan supeditadas a una cita previa, y reúnen habitualmente al conjunto de los padres—. Sólo dotándolas de sentido y citando expresamente a los padres podría hacerse algo para que sus hijos lleguen a lo más elaborado del conocimiento, podría tener alguna repercusión, pero sin duda éste no es el talante.

Los padres están de paso, lo que impide contar con una asociación fuerte —cual asociación de parados—. Asimismo tener interés en participar suele ser un

---

<sup>106</sup> En esta idea coinciden algunos sindicatos y distintos estudiosos del tema. Entre otros: CCOO y STEC (CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *op. cit.*, pp. 195, 200, 203). También: MARRERO, M. (1994): «Las razones de la jornada continua», *op. cit.* FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar, op. cit.*, p. 127. CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (2005): «Viejos y nuevos tiempos», *op. cit.*, p. 52. Lo que ha animado a Enguita y a Caride y Meira a considerar que lo mejor sería que los padres pudieran elegir, pero no parece tan sencillo de hacer.



indicador de tener el interés de compartir, lo que les acerca culturalmente. La JC no es un problema para la mayoría de las familias de clase media: su horario laboral y el espíritu de la distinción con actividades extraescolares de pago y clases particulares, si no pueden estar los padres en las tareas de los hijos así lo demuestran, o su asistencia a centros privados mayormente con jornada partida. La inexistencia de tutoría de tarde tampoco, porque sus hijos son los que más se acercan a lo evaluado positivamente en el sistema educativo, con lo cual no se hace necesario acudir al tutor y porque de precisarse, sus trabajos suelen permitirles escaparse alguna hora matutina para acudir al centro.

El profesorado, la institución educativa y muchos investigadores educativos no deberían seguir achacando a los padres la culpa de la no participación en el sistema educativo como eje de los males de la educación. Cuando la Administración acepta más demandas laborales sin asumir en la práctica los principios básicos de la educación recogidos en la legislación educativa se cuestiona la democratización del sistema educativo, ¿pueden seguir perdiendo más los perdedores?

