

7



LA PERSPECTIVA SOCIAL DE LA JORNADA ESCOLAR EN LA UNIÓN EUROPEA. ESTUDIO COMPARADO EN ITALIA, FRANCIA, PORTUGAL Y ESPAÑA

***Social perspective of the school day in the
European Union. Comparative study in Italy
France, Portugal and Spain***

Luján Lázaro Herrero*

RESUMEN

El artículo aborda el tema de la jornada escolar en la Unión Europea, desde una perspectiva social comparando los casos de Italia, Francia, Portugal y España. Parte de la base de que las políticas educativas y la organización de las instituciones escolares van a reservar a los distintos agentes sociales, (padres, profesores, alumnos y Administración), un espacio de participación en el desarrollo y diseño del modelo de jornada escolar. Por ello, encontramos, dos fuerzas, la social y la docente, que son las que van a determinar la organización temporal de la actividad pedagógica diaria.

* Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Abordamos un ágil análisis de la organización temporal de cuatro sistemas de enseñanza, ligados por distintos motivos, que nos permite confirmar la apuesta por la jornada continua de España, la peculiar semana educativa francesa, las precariedades de Portugal y las disputas internas de Italia. El método comparado, nos permite obtener una perspectiva global y, proponer una alternativa revolucionaria, que redundaría en una educación de mayor calidad.

PALABRAS CLAVE: Jornada escolar, Unión Europea, tiempo escolar, sindicatos de enseñanza, asociaciones de padres, participación social.

ABSTRACT

This article presents the topic of school day in the European Unión from a social perspective. A Comparative Study of Italy, France, Portugal and Spain, which starts from the premise that educational policies and school organization are geared to reserving a space for the participation of the different social agents involved (parents, teachers, students and the public administration). We therefore have two forces, social and the teaching forces, that will determine how daily educational activity should be organized in time.

A lively analysis is made of the how the school day is organized in these four educational systems, which are related for different reasons, and it allows us to confirm Spain's commitment to a condensed school day (with no long break for lunch as there used to be); France's peculiar school week; the precariousness of Portugal and the internal disputes in Italy. The comparative method provides an overall perspective and allows us to propose a revolutionary alternative that would lead to higher quality education.

KEY WORDS: School day, European Union, School time, Teachers' Unions, Parents' associations, Social participation.

INTRODUCCIÓN

Apasionante. Ese es el calificativo que podemos adjudicarle a la época actual, si la tomamos como un objeto de estudio, por los constantes retos educativos que se están afrontando. En un contexto marcado por la mundialización, la Unión Europea se halla ante un enorme cambio. Los imperativos que plantea una nueva economía, basada en el conocimiento, hacen que

los sistemas educativos de los países miembros tengan que adaptarse a estas circunstancias desconocidas.

En este sentido, la unidad de periodización -el factor tiempo— supone un elemento clave en la construcción del currículum escolar. Los centros educativos configuran un entramado que se pueda organizar para ser lo más operativo posible. En esta línea, fruto del desarrollo democrático, los países europeos articulan mecanismos para hacer posible la participación. Por eso, todos los pasajeros de este viaje educativo (padres, profesores, alumnos y Administración) demandan su parcela para intervenir en la gestión de la actividad pedagógica. Así, los sistemas de enseñanza se configuran como estructuras democráticas, que aplican las decisiones tomadas por los distintos sectores sociales.

De esta manera, la organización de la jornada escolar, es decir, el establecimiento y distribución de las clases, está condicionada, en buena parte, por las fuerzas de la sociedad. Las tradiciones culturales, los aspectos climáticos, biológicos y los intereses de cada uno de los agentes implicados van a influir directamente en este proceso. Pero los actuales sistemas de enseñanza europeos no sólo exigen una concepción democrática del desarrollo de la educación, sino que dicha participación sea también un factor de calidad.

1. DELIMITACIÓN DE LA REALIDAD ESTUDIADA

En un primer momento, el foco del trabajo alumbraba inicialmente a la Unión Europea, para concentrarse después en cuatro realidades concretas de la Europa Mediterránea. Un espacio geográfico de gran peso histórico y cultural, por el que se han desarrollado las civilizaciones occidentales más brillantes, de los egipcios a los griegos, pasando por los fenicios o los romanos. Un enclave fundamental que une tres continentes distintos: el Sur de Europa, el Oeste de Asia y el Norte de África. Un eje clave para la comunicación de pueblos diferentes, para el comercio, para los intercambios de todo tipo, incluidos los educativos.

Nuestro trabajo ha tomado como referencia las realidades educativas de cuatro Estados de esta macro-región mediterránea, ligados a un mismo proyecto (la Unión Europea) y con niveles de desarrollo similares, aunque hayan tenido que recorrer caminos distintos. Tres de ellos (Francia, Italia y España)

están vinculados al Mediterráneo por lazos geográficos e históricos evidentes, y el cuarto (Portugal) no tiene esa conexión cartográfica directa, aunque por sus relaciones internacionales, por su herencia cultural y por su propia historia, también está relacionado con este espacio. La diversidad y las riquezas culturales de estos cuatro países nos proporcionarán soluciones educativas distintas en una misma zona geográfica.

1.1. Objetivos

El punto de partida del estudio se centra en comprobar si las políticas educativas y la organización de las instituciones escolares reservan, a los distintos agentes sociales (padres, profesores, alumnos y Administración), un espacio de participación en el desarrollo y diseño del modelo de jornada escolar. Del mismo modo, intentaremos probar si la organización temporal de la actividad pedagógica responde a dos fuerzas: la social y la docente.

Vamos a llegar a esta meta general a través de la consecución de aspectos más concretas que van a definir el escenario de nuestra investigación:

1. Estudio de los aspectos que condicionan el escenario educativo europeo: globalización, la sociedad de la información y los procesos de descentralización educativa, como condicionantes de la transformación de los sistemas de enseñanza europeos.
2. Seguidamente, centramos nuestra atención en el fenómeno de la participación, ya que es el instrumento clave que conecta a la sociedad actual con los sistemas educativos de la UE.
3. Realización de un examen descriptivo y comparativo del tiempo y su organización en la Unión Europea en general y en los cuatro países objeto del trabajo en particular, destacando su posición dentro del universo europeo.
4. Por último, estudiamos la jornada escolar en una perspectiva social, como fuente de posibilidades pedagógicas. De este modo, estableceremos el contexto adecuado para entender la intervención en el debate de los agentes implicados, de sus aportaciones a los discursos, así como sus respectivas posiciones en los países que nos ocupan.

1.2. Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos, nos hemos basado en el método comparado, puesto que «observando se aprende, comparando se crece, viajando y apoyando iniciativas de otros lugares los pueblos se enriquecen moral e intelectualmente» (HERNÁNDEZ DÍAZ, JM, 2005: 14)¹.

Nuestra referencia será el método comparado clásico, impulsado por Vexliard, Bereday o Hilker, entre otros. Este diseño experimental comprende una fase predescriptiva, con la que planteamos, identificamos y justificamos el tema que centra esta investigación. A continuación, en esta misma dinámica, apuntamos la hipótesis de trabajo, que nos guiará a lo largo de todo este estudio. Además, delimitamos la investigación concretando el objeto y el área de estudio.

Aunque no hemos seguido de un modo lineal las fases descriptiva, comparativa y de interpretación y análisis, sí que se realizan todas estas funciones. Por lo tanto, el trabajo cuenta con una presentación de datos recopilados, en función de unas variables determinadas. Y los comparamos para interpretarlos correctamente, después de un minucioso análisis.

Tradicionalmente, la pedagogía comparada se ha centrado en el estudio de los sistemas educativos. Sin embargo, en la actualidad, se ha superado esa visión con una perspectiva mucho más amplia del ámbito de esta disciplina. Así, como consecuencia de la globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y otros cambios sociales, se ha centrado la atención en otros aspectos del mundo educativo que antes habían pasado desapercibidos.

Por eso, se hace necesario el estudio de los discursos propios de cada sistema educativo, profundizando mucho más en ellos al analizar el contexto en el que se desarrollan que, precisamente, nos ofrecerá muchas claves para entender las cuestiones que nos ocupan.

Esta labor se realiza a través del **enfoque socio-histórico** de la comparación, que nos permite utilizar la historia, incluida la del presente, como au-

¹ José María Hernández Díaz es catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Salamanca y se refiere a la Educación Comparada en esos términos, al presentar el libro VEGA GIL, L. (2005): *Claves de educación comparada en perspectiva social*. Tirant Lo Blanch, Valencia, p. 14.

xiliar de la tarea comparativa. Así, se supera la mera descripción de contenidos, para localizar las causas y consecuencias de los mismos. En esta línea ya están trabajando autores como, Shriewer, Caiis o A. Novoa, entre otros.

Precisamente este último es el que impulsa este enfoque socio-histórico mediante una estructura que hemos seguido en el presente trabajo: partimos de un contexto internacional europeo, analizamos sus contenidos (políticas y reformas) y explicamos el por qué (la racionalidad) de esas tendencias o contenidos. Para esto habrá que responder a cuestiones claves como el dónde, el qué y el porqué.

Como antes indicábamos, dentro de esta nueva línea de la pedagogía comparada², están floreciendo incipientes unidades de comparación y es precisamente, en este nuevo espacio de investigación donde ubicamos este trabajo, centrado en la unidad del tiempo vinculado a la escuela. Por tanto, en términos metodológicos nos servirán el método comparado y el análisis de contenido, dentro de un enfoque socio-histórico de la investigación comparada.

2. LAS JORNADAS ESCOLARES EN LA UNIÓN EUROPEA

Actualmente, los debates suscitados en torno a la organización del tiempo escolar en Europa se centran en la duración y estructura de la jornada.

“Un calendario y un horario suelen entenderse como un rompecabezas desagradable que hay que construir al filo del comienzo del curso escolar, y no como manifestación de un programa educativo coherente y eficaz que debe estar previsto con mucha antelación. Calendario y horario son expresiones materiales de la calidad educativa de un centro» (GONZÁLEZ SIMANCAS, 1969:8).

De esta manera, encontramos dos modos básicos de disponer el tiempo a lo largo del día. Uno de ellos es el que corresponde al sistema de jornada

² Recientemente, M. Bray, B. Adamson y M. Mason han publicado un libro (*Comparative education research. Approaches and methods*. Springer, CERC, University of Hong kong, China, 2007) en el que se recoge esta idea, dando paso a unidades comparativas como: lugares, políticas, currículos y tiempo.

continua (organización de las clases en la primera mitad del día). Y el otro es la jornada partida, con horario de mañana y tarde.

Teniendo en cuenta la distribución de la jornada escolar, podemos clasificar los Estados de la Unión Europea en tres grupos bien diferenciados, aunque, como veremos, las posibilidades son tan variadas, que en un mismo país pueden darse distintas opciones. De hecho, en muchos de ellos los propios centros tienen capacidad para decidir su propio horario.

- Por un lado, se encuentran aquellos (16) en los que se imparten las clases por la mañana (jornada continua). Casos de Alemania, Austria, Chipre, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Rumania. En algunos de ellos (Suecia, Finlandia y Dinamarca) se realiza un breve descanso a media mañana, para comer en el colegio.
- Por otra parte, están los países (7) que apuestan por la jornada partida. Es decir, con lecciones por la mañana y por la tarde. Bélgica, Bulgaria, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido cuentan con este modelo.
- Y, por último, estarían los que combinan ambos sistemas, como sucede en España e Italia, donde los padres pueden elegir el tipo de jornada que mejor responda a sus necesidades. En Portugal, además de las opciones partida y continua (matinal), se ofrece una tercera posibilidad, que es la de la jornada continua vespertina. Y el caso de Grecia es más llamativo, ya que sólo se dan dos alternativas: la jornada única de mañana o la jornada única de tarde.

2.1. Los casos italiano, francés, español y portugués

La complejidad de la organización escolar es mayor según abordamos aspectos más concretos de sus estructuras temporales, como, por ejemplo, los referidos a la distribución de horarios y jornadas en los centros. De hecho, en los cuatro países que estamos analizando son las propias escuelas las que tienen la posibilidad de ordenar estas variables, siempre que se respete la normativa establecida por sus respectivas Administraciones, nacionales o regionales, según los casos.

En Italia, el horario semanal lo dictan las escuelas, sus propios Consejos, sin imposiciones del exterior. Las escuelas sólo deben atender al plan de la oferta formativa y a las estructuras y servicios de su entorno. En otros países, como España, esta organización la establece el Consejo Escolar del centro, pero, posteriormente, debe ser autorizada por las distintas Comunidades Autónomas.

Cuando se quiere variar algún horario fuera de estas pautas, es necesario el consentimiento de las autoridades correspondientes. En Francia, por ejemplo, sólo se admiten estos cambios si están supervisados por el inspector de la Academia y el director del Departamento de Educación Nacional. Es más, todas las excepciones deben llegar por orden ministerial. Algo similar ocurre en Portugal, donde la Dirección Regional de Educación es el organismo que debe dar el visto bueno a estas modificaciones.

Tabla 1: Carga lectiva semanal

	Primaria	Secundaria obligatoria
FRANCIA	26	Collège: 23-24 sesiones (60 minutos) + horas complementarias 1° Lycée: 27-32 sesiones (60 minutos)
ITALIA	27	27 sesiones (60 minutos)
PORTUGAL	25	2° Ciclo: 16 o 17 sesiones (90 minutos) -24 o 25,5 horas- 3° Ciclo: 17 o 18 sesiones (90 minutos) -25,5 o 27 horas-
ESPAÑA	25	30 sesiones (60 minutos)

Fuente: elaboración propia. Datos Eurybase

Como vemos en la Tabla 1 en primaria, el periodo lectivo semanal varía desde las 27 horas a la semana que se ofrecen en Italia, a las 26 horas semanales de Francia o las 25 con las que cuentan en España y en el primer ciclo de Portugal (*Ensino Básico*). En cambio, en secundaria son los españoles los que más horas lectivas habilitan, con 30 sesiones semanales de 60 minutos. Después, estarían los italianos con 27 horas semanales, los portugueses con un sistema algo más complejo que va desde las 24 a las 27, y en cuanto a los franceses, también caben distintas opciones según los ciclos correspondientes, desde las 23 a las 32.

Tradicionalmente, en estos cuatro países se han organizado las clases en horario partido, es decir, con sesiones de mañana y de tarde, con un descanso entre medias para la comida. Sin embargo, en algunos Estados estos hábitos están cambiando, como explicaremos más adelante. Además, conviene destacar ciertas diferencias en el uso de los días de la semana, ya que en Francia o en Italia se emplea la mañana del sábado como una jornada escolar cualquiera.

El modelo común de organización en los centros galos incluye clases los lunes, martes, jueves y viernes. De manera que las sesiones del miércoles se trasladan al sábado por la mañana. Hay otra alternativa, organizando las clases en 9 mediodías de tres horas cada una y descansando un sábado cada tres semanas. El horario habitual para el comienzo de las clases es a las 8 o 9 horas, en las mañanas, o de 13.30 a 14 horas, por las tardes. El descanso entre la sesión matinal y la vespertina oscila entre una hora y media o dos.

Sin embargo, en Portugal y en España, el sábado es uno de los dos días de descanso semanal, ya que las clases se desarrollan de lunes a viernes. La organización habitual en el país luso es de mañana y tarde. El horario comienza entre 9 y 9.30 horas, para la comida se dispone de una hora u hora y media, después no se retomarán las clases más tarde de las 13 horas, ni se alargarán más de dos horas. Si lo autoriza la Dirección Regional de Educación, se podrá funcionar en un sistema de dos turnos: bien de mañana o bien de tarde, con excepción de las escuelas que tienen problemas de personal o de instalaciones. En España, el horario habitual es de 9 ó 10 a 12 ó 13 horas, por la mañana, y de 14.30 ó 15.30 a 16 ó 17 horas, por la tarde.

De todas maneras, la mayoría de las Comunidades Autónomas están implantando la jornada continua en primaria, puesto que en secundaria ya está consolidada, con 6 horas diarias de lunes a viernes. En cualquier caso, los propios centros tienen autonomía suficiente para adoptar uno u otro sistema. Ante la opción de la jornada única, el centro está obligado a ofrecer un programa de actividades extraescolares vespertinas, que son voluntarias para los discentes.

Esta capacidad de decisión por parte de las escuelas es aún mayor en Italia. Precisamente, esta circunstancia hace difícil perfilar un horario tipo en este país, ya que cada centro se organiza por su cuenta, sin necesidad de una autorización extraescolar. Los ayuntamientos de las comunas, la plantilla do-

cente disponible y las infraestructuras de las que se dispone condicionan estas distribuciones. Generalmente las clases son de mañana, de 8 a 12 o de 8.30 a 12.30 horas, y durante 5 o 6 días a la semana. Además, los alumnos acuden por la tarde uno o dos veces a la semana. En algunas escuelas sólo se va por las mañanas, pero durante 6 días. En secundaria las clases comienzan a las 8 u 8.30 y terminan a la 13 ó 14.30 horas.

Este tema del horario ha sido en Italia un aspecto de continua polémica social de forma que ha llegado a desarrollar tres modelos de escuelas en función de la distribución del horario:

Escuelas de tipo común que imparten todo el horario a lo largo de las seis mañanas de lunes a sábado.

Escuelas a tiempo pleno que, además de los programas obligatorios, ofrecen un enorme abanico de actividades integradas a lo largo de las 40 horas semanales, de lunes a sábado.

Escuelas con actividades complementarias en horario extraescolar. Durante la tarde se organizan actividades extraescolares voluntarias, que aumentan hasta 30 horas semanales en el segundo curso.

Los centros de primaria pueden impartir la enseñanza en cinco días (de 8.30 a 16.30 horas, con un descanso al mediodía), en seis mañanas (de 8.30 a 13.00 horas) o en cinco o seis mañanas y una, dos o tres tardes por semana.

3. LA JORNADA ESCOLAR EN PERSPECTIVA SOCIAL

En la segunda mitad del siglo XX se ha pasado de un ritmo vital binario (día-noche) a otro ternario (día-tarde-noche). Antes, se realizaban los trabajos de día y se descansaba de noche. Ahora las horas nocturnas no sólo se destinan al descanso, sino también al divertimento. De hecho, hablando de los alumnos, la televisión u otros medios tecnológicos les absorben gran parte de este tiempo, con lo que no descansan lo suficiente y se crea un estado permanente de fatiga del que, en muchos casos, se ha acusado injustamente al sistema educativo.

Los ritmos escolares son fruto de la historia, las tradiciones y las culturas de cada parte del mundo. No hay una jornada escolar ideal que sirva para to-

Tabla 2: Horarios de las clases

	Horarios
FRANCIA	8.30 -11.30 horas (Mañanas) y 13.30. -16.30 horas (Tardes) (lunes, martes, jueves y viernes) y 8.30 .-11.30 horas.(sábados)
ITALIA	1) 8.30 -13.00 horas durante seis días ; 2) 8.30 -16.30 horas durante 5 días, 3) 8.30 -12.30 horas durante 5/6 días, con cursos por la tarde en 1/2/3 día/s
PORTUGAL	1) Sistema simple : 9.00 — 12.00 y 13.00 -15.00 horas (lunes, martes, miércoles, jueves y viernes); 2) Sistema de turnos : 8.00 -13.00 horas (<u>lunes, martes, miércoles, jueves y viernes</u>); 3) Sistema de turnos : 13.15 -18.15 horas (<u>lunes, martes, miércoles, jueves y viernes</u>)
ESPAÑA	-9.00/10.00 -12.00/13.00 horas 15.00 -17.00 horas (lunes, martes, miércoles, jueves y viernes) -8.00-14.00 horas mañanas de lunes a viernes * En la educación secundaria la jornada es matinal , de 8.00 a 14 horas.

Fuente: Elaboración propia. Datos Eurybase

dos los niños, pero tampoco es posible crear horarios personalizados según los casos, con lo que hay que buscar uno que convenga a la mayoría y que sea suficientemente flexible como para variarlo según las circunstancias.

En este sentido, uno de los errores históricos de los gestores de la escuela fue el de mantener los mismos ritmos académicos para niños de distintas edades. Es obvio, que las condiciones de un alumno de 6 años, no son las mismas que las de otro de 12, por lo que la organización temporal deberá realizarse en función de este condicionante, para fomentar el adecuado desarrollo de cada individuo. Por otro lado, la distribución de las actividades en el aula debe responder a los ritmos circadianos, que fijan nuestras capacidades según el momento del día o la necesidad de sueño pendiente.

Por lo tanto, los ritmos biológicos, sobre los que tenemos conocimientos científicos, pueden guiar la actividad educativa estableciendo cuáles son

las mejores horas para el aprendizaje, cuál de ellas es óptima para el desarrollo de la memoria o cuándo hay que enseñar las materias más importantes. Es decir, que contamos con instrumentos suficientes para regular el trabajo del mejor modo. En este sentido, los cronobiologistas estudian las variaciones periódicas de las diversas funciones fisiológicas y psicológicas.

Otro de los problemas habituales es el de entender el tiempo que el niño pasa en la escuela como ajeno al del resto de su vida. Es vital concebir como una unidad temporal aquella que incluye las horas que pasan en el centro, pero también las que transcurren con la familia, con los amigos o solos. Los ritmos de vida, y no los escolares, los sociales o los familiares, son los que deben guiar la gestión educativa. Por eso, es necesaria una visión global y no parcial de esta realidad.

Como veremos, no siempre se tienen en cuenta estos criterios y la influencia de la sociedad acaba desplazando, en muchos casos, las verdaderas necesidades de los niños. Además, en general, con estas *prisas* no hay tiempo para el apoyo de alumnos con dificultades o para la puesta al día de aquellos que estuvieron ausentes por una enfermedad.

A continuación presentamos los aspectos más destacados que han protagonizado los debates en torno al tiempo escolar en los últimos años respecto a los cuatro países estudiados. Del mismo modo, recogemos, de manera comparada, a través de la tabla 3 la actitud que los diferentes agentes sociales, han tomado ante el tema que nos ocupa.

3.1. La apuesta por la jornada única en España

Tradicionalmente, la jornada escolar en España era partida. Por eso, muchos sectores, entidades y asociaciones pedían la modificación del horario en los centros educativos, con el fin de que éstos pudieran adaptarse a la realidad que viven padres, alumnos y profesionales de la enseñanza.

Para algunos sindicatos de profesores, la implantación de la jornada continua era la panacea educativa, el remedio de todos los males. Otros tenían una postura más ambigua, señalando un cúmulo de advertencias sobre sus posibles consecuencias. En cualquier caso, las agrupaciones corporativas

abogaban por la autonomía de los centros, a la hora de elegir el modelo de jornada atendiendo a su propia realidad.

A pesar de los argumentos «*profesionales*» ofrecidos por los docentes, que aseguraban que con ese cambio mejoraría la calidad educativa, las federaciones que agrupan a las asociaciones de padres de alumnos en España no se mostraban partidarias del modelo de jornada única. Sin embargo, las asociaciones de padres, por su cuenta, daban una calurosa bienvenida a este formato de organización temporal en la escuela. Es decir, los asociados, los padres de a pié que forman parte de las corporaciones, veían con buenos ojos la implantación de esta nueva distribución horaria, aunque preferían no pronunciarse. En el fondo se sentían desprotegidos, no sólo ante la comunidad educativa, sino también dentro de su propio movimiento.

Debido a la falta de un núcleo asociativo fuerte, se ha venido contemplando la reivindicación de la concentración horaria como una iniciativa de las asociaciones de padres y madres de alumnos, AMPAs. Esta confusión ha desencadenado conflictos entre las propias asociaciones y las federaciones en las que están integradas, hasta el punto en el que sus relaciones, en muchos casos, han dejado de existir.

No obstante, si podemos decir que una parte de las asociaciones de padres españolas rechazan la jornada continuada, argumentando que las primeras experiencias no han sido buenas, puesto que los niños no rinden y tienen menos horario. Desde estos colectivos sostienen que, desde el punto de vista pedagógico, no es bueno que los alumnos estén cinco horas seguidas prestándole su atención al profesor. Además, esta organización de la actividad en los centros crea dificultades de financiación, ya que el coste de los monitores que coordinan las actividades extraescolares no es asumible por los centros, ni por las propias organizaciones de padres.

Así, en los últimos años, se fue dando la posibilidad del cambio a la jornada continua, que cada vez más centros elegían y que se va extendiendo de manera mayoritaria en los centros públicos.

Al igual que muchos descubrimientos científicos proceden de una mera casualidad en un momento concreto, como la manzana que le cae a Newton en mitad de la siesta bajo un árbol, en el mundo educativo hay hechos puntuales que le dan un giro completo al timón pedagógico de la sociedad. Este

es el caso de la implantación de la jornada continua en España, que llegó, en los primeros casos, por los desdobles necesarios por la falta de instalaciones o por las obras de unos colegios que obligaban a reorganizar los horarios con el resultado de esta jornada única, que acabaría por imponerse en otros centros y en otras localidades.

A partir de estos ensayos, en otras Comunidades se fue imponiendo la jornada continua que, en la actualidad, es mayoritaria. De cualquier modo, los procesos posteriores no fueron tan tensos como los de los pioneros.

3.2. La peculiar semana escolar francesa

Los estudiantes de primaria franceses cuentan con la jornada escolar más larga de Europa, pero también con el año académico más corto. La distribución de su semana es llamativa y única, ya que el miércoles es un día de descanso, mientras que el sábado por la mañana es lectivo. Este aspecto, que no se da en la mayoría de los países desarrollados, ha sido interpretado por algunos como una consecuencia de la mala organización educativa gala.

Las críticas al sistema educativo francés han permitido la realización de algunas experiencias, como las de las ciudades de Épinal o Hérouville Saint-Clair, donde se reorganizaron las instituciones educativas, fijando a los niños como principal prioridad. En esta línea, se entiende que la educación no debe limitarse a la instrucción, sino que actividades útiles y atractivas para el discente, deben completar esta formación integral. En ella, no sólo interesa el tiempo en la escuela, sino también el que se pasa fuera de ella, en el que las respectivas comunidades pueden asumir un gran protagonismo.

Se trata de proyectos pedagógicos insertados en una política social global, cuyos resultados académicos son positivos. En este espacio educativo concertado intervienen docentes, padres, servicios municipales, servicios del Estado, organismos cualificados... Varios colectivos de padres franceses consideraron que Épinal era un ejemplo, pero no el modelo único, ya que hay otras realidades geográficas, económicas y sociales.

A pesar de las experiencias antes citadas, en Francia se mantienen los mismos criterios educativos desde hace décadas. Esto es, unas jornadas lec-

tivas muy intensas, excesivamente cargadas de horas, y un calendario anual mucho más corto que el de resto de países europeos.

Los cronobiologistas más prestigiosos de este país, como Alain Reinberg, han denunciado este planteamiento, argumentando que produce una sobrecarga de trabajo y un lavado de cerebro de los alumnos. Sostienen que es mejor tener la cabeza bien hecha, a tenerla bien llena, ya que un escolar es incapaz de fijar su atención de manera continua más de 4 horas al día. Ese sería el máximo, incluso teniendo en cuenta las diferencias individuales. Es más, hasta para los adultos, 20 minutos de trabajo efectivo por hora representan un buen rendimiento en la función pública o en el comercio.

Ante esto, se realizan algunos cambios pero todos los ministros de Educación evitan el retoque a las vacaciones. Y es que los sindicatos de profesores se oponen a una reducción de estos periodos, lo mismo que la industria del tiempo libre (hoteleros, transportistas, etc.) y hasta los padres, que suelen estar mal informados y no miran más allá de sus propios intereses. De hecho, estas posturas se apoyan con encuestas encargadas por el Gobierno, en las que se incluyen respuestas prefabricadas para ratificar determinadas posturas. Con todo esto se ignoran las diferencias individuales de los discentes y se impone la mañana para las materias más complejas.

Aunque el debate francés se está centrando en la educación primaria, gran parte de los problemas mencionados atañen también a los niveles posteriores. De hecho, uno de los principales obstáculos que se encuentran los alumnos formados en centros en los que se han aplicado algunos de estos cambios es que, posteriormente, tienen dificultades de adaptación a los ritmos, mucho más intensos, en los Colleges y en los Liceos.

3.3. La discusión educativa italiana

Para entender la realidad educativa italiana, conviene explicar el agitado contexto político, social y económico en el que se asienta. Aunque la jornada escolar de este país permite dos modelos (uno continuo de 8.30 a 13 horas y otro partido de 8.30 a 12.15 y de 14 a 16.30 horas), las inquietudes de los miembros de la comunidad educativa no se centran tanto en la organización temporal, como en otras cuestiones más profundas, relacionadas, fun-

damentalmente, con el contenido y la definición de ese horario lectivo. De hecho, este aspecto variará considerablemente según gobiernen unos u otros.

Los vaivenes políticos en este país mediterráneo son una constante. Muestra de ello son los cinco Gobiernos que, en Italia, no lograron sobrevivir más de tres días. Con este clima, la tensión entre las formaciones de derecha (Alianza Nacional, Forza Italia) y las de izquierda (Demócratas de Izquierda, la Margarita, comunistas...) pasaba factura en todos los asuntos de Estado. Al final, por unas cosas o por otras, el sistema educativo siempre estaba sobre la mesa, como una baza clave para ganar estas intensas partidas políticas, pero no como un asunto capital que se abordase en profundidad y bajo los criterios adecuados.

Al final, estas luchas intestinas no permiten la estabilidad necesaria para poder impulsar una política educativa sólida y eficaz. Un gran pacto de Estado entre todas las partes parece un imposible y, como consecuencia de ello, alumnos, padres y docentes se encuentran con dificultades cada día.

Si hay un punto de inflexión, que marca un antes y un después en la historia educativa de la Italia contemporánea, ese es la reforma Moratti —Ley 53/2003-, conocida así por el nombre de la ministra que la llevó cabo (Letizia Moratti). El fundamento de esta iniciativa era el de impulsar la calidad del sistema educativo. Para ello, se pretendía orientar la formación a las experiencias prácticas. Algo que los sindicatos interpretaron como un ataque directo a la instrucción, subordinándola a las leyes del mercado.

El proyecto educativo de Berlusconi desató una gran polémica, movilizándolo a profesores, padres, alumnos, sindicatos y, por supuesto, a la oposición, con manifestaciones para bloquear la reforma. Teniendo en cuenta que el sistema educativo italiano contemplaba 40 horas obligatorias de clase a la semana, de lunes a viernes, con un único plan pedagógico para todas las escuelas, el cambio con Moratti era radical. Se reducía el horario lectivo, ya que en las 40 horas semanales se incluían las de clase y las de comedor, con lo que, al final, podrían quedar reducidas a 27 sesiones didácticas por semana. Y, en cuanto a los docentes, se modificaban las modalidades de contratación y el régimen salarial del profesorado.

Por todo lo expuesto, los colectivos movilizados reclamaban una escuela integradora. En estas reivindicaciones se unieron padres y profesores, do-

centes de la escuela, de la universidad e investigadores, así como estudiantes de los institutos, universitarios y directores de los centros. Sin duda, fue un ejemplo de reacción y responsabilidad de la ciudadanía ante la vulneración de un derecho fundamental, el de una educación pública de calidad.

3.4. La asignatura pendiente de Portugal

En Portugal, el exceso de burocracia, la precariedad laboral de los docentes y la escasez de infraestructuras condicionan el funcionamiento del sistema educativo. Los constantes traslados de profesores impiden una relación fluida con los alumnos, con sus padres o entre ellos mismos. Esta falta de comunicación llega a tal punto que, en muchos casos, los maestros del turno de mañana no conocen a los del turno de tarde.

La jornada escolar portuguesa se caracteriza por un régimen doble: 5 horas lectivas por la mañana o 5 por la tarde. En total 25 horas a la semana, de lunes a viernes, de septiembre a junio. En este caso, la jornada única es una necesidad impuesta por la limitación de las instalaciones disponibles.

La distribución del tiempo mediante la jornada única con turnos no da un margen suficiente como para plantear actividades complementarias, que se podrían realizar en las instalaciones culturales y deportivas de los respectivos ayuntamientos. Por todo eso y en vista de las tendencias educativas que se están extendiendo por la Unión Europea, los portugueses se están planteando seriamente una reorganización de su tiempo escolar.

Así, el Ministerio de Educación portugués buscó una alternativa, con el apoyo de las asociaciones de padres a través de la *Confederação Nacional das Associações de Pais* (CONFAP), en la denominada *Escola a Tempo Inteiro*, que permite a los padres mantener a los niños en los centros durante 10 horas diarias. Esta iniciativa ha creado un gran debate en el país luso. Sus defensores sostienen que las familias en condiciones económicas más precarias han encontrado una salida para la atención de sus hijos y éstos podrán acceder a determinados ámbitos culturales o deportivos, a los que antes no llegaban. Para ello es necesaria cierta descentralización de las políticas educativas, potenciando los Consejos Municipales de Educación con competencias suficientes, con autonomía, por ejemplo, para contratar el personal.

Por el contrario, otras voces aseguran que se ha comprobado que el elevado número de horas provoca cansancio en gran parte del estudiantado, que ha expresado su deseo de llegar antes a casa. En el Sindicato de Profesores de la Región Centro (SPRC), por ejemplo, sostenían que este cambio fue precipitado y que no hay suficientes docentes en el país para cubrir la prolongación de los horarios del Primer Ciclo. Tampoco hay instalaciones adecuadas y la mayoría de los colegios no tienen comedor.

Para estos colectivos contrarios al tiempo entero, la política educativa debía haber ido en dirección contraria, creando las circunstancias que faciliten la convivencia en el hogar, estrechando los lazos entre los niños y sus padres, con la *família a Tempo Inteiro* o, al menos, la *família a Meio-Tempo*. Por todo esto, se reclama una renovación de la escuela portuguesa. El debate sigue abierto.

A continuación recogemos en una tabla, los aspectos más destacados que han acompañado los debates sociales respecto al tiempo escolar, en los cuatro países que nos ocupan. Exponemos gráficamente la comparación más significativa respecto al papel que los diferentes agentes escolares han protagonizado en el centro del debate mostrando diferencias significativas ante un mismo problema.

4. CONCLUSIONES

Como hemos visto, el ritmo de la vida escolar es fruto de las necesidades de la sociedad. Los cambios acaecidos en el mundo del trabajo han dado lugar a un incremento de responsabilidades en esta institución, por lo que, en los últimos años, se ha generado un intenso debate sobre la necesidad de reorganizar la jornada lectiva. En este sentido, ha cobrado gran importancia la cultura del ocio y del tiempo libre como un complemento fundamental, que sirve para ampliar la educación formal.

Si en España los padres querían la jornada continua, al final, acababan teniéndola. Si en Portugal había preocupación por las horas libres de los alumnos, se creaba la escuela a *tempo inteiro* (aunque luego diese otros problemas). Si en Francia dudaban sobre la conveniencia de organizar la semana con el descanso de los miércoles, en algunas ciudades probaban otras fór-

Tabla 3: El debate social ante la jornada escolar

	FRANCIA	ITALIA	ESPAÑA	PORTUGAL
Tipo de jornada	Partida (mañana y tarde)	- Partida (mañana y tarde) - Continua (mañana en extensión)	- Partida (mañana y tarde) - Continua (mañana en extensión)	Continua (turno de mañana o de tarde)
Centro del debate	Pertinencia del descanso del miércoles . Sustitución por el sábado mañana	-No tanto la distribución del horario sino el contenido del mismo. -Reforma Moratti	Jornada continua versus jornada partida	- Desigualdad entre mañana y tarde. -Escuela a Tempo Inteiro
Actitud profesores	-No se plantean cambio de jornada -Activos	-Reivindicaciones económicas -Activos en contra de la reforma Moratti.	-Muy activos -Apuesta jornada continua	-Poco activos -Actitud cómoda y conservadora
Actitud padres	Plantean propuestas	Pasiva (participación movilizaciones)	Activa (manipulada)	Pasiva
Actitud Administración	Rentabilizar la acción educativa a través de la coordinación de Administraciones	Pasiva (apuesta por la autonomía de los centros)	Pasiva (autonomía de los centros)	Pasiva
Principales problemas	Coordinación institucional	-Profesores corporativistas -Cobertura a la inmigración -Uso partidista de la educación	-Uso partidista de la educación -Corporativismo docente	-Niveles de igualdad de oportunidades -Precariedad de los jóvenes profesores

Fuente: Elaboración propia.

mulas. Si en Italia se organizaba una gran reforma y profesores, padres y alumnos la rechazaban, no se llevaba a cabo.

Los sistemas educativos de estos cuatro países van dando pasos constantemente. Unas veces se avanza, otras se retrocede, pero siempre hay movimiento. La ciudadanía evoluciona, la Administración tarda más pero también acaba aceptando esos retos y la institución educativa termina por assimilarlos. Estos cambios frecuentes son una constante en Francia, Portugal, Italia y España. Si bien en los dos primeros no han sido tan bruscos como en los segundos, marcados por ciertos vaivenes políticos.

De todos modos, los principales protagonistas de las reivindicaciones educativas suelen ser los profesores, sin problemas para enfrentarse a la Administración (la mayoría de las veces por cuestiones laborales) y mejor organizados que padres y alumnos. Los sindicatos franceses son muy activos en el debate sobre la organización temporal, en Italia han liderado grandes movilizaciones y en España han movido los hilos para convencer a los suficientes padres como para que sus intereses quedasen a salvo. Quizá, el caso portugués sea el que se desmarca en este sentido, con un sindicalismo docente menos contundente y con gran desinterés de las familias por la educación de los hijos.

Los padres de otros países fueron un poco más activos uniéndose a las huelgas en Italia, llevando a cabo episodios puntuales de desobediencia civil en España o realizando propuestas interesantes en el país galo. En cualquier caso, el compromiso con el asociacionismo y la representatividad de estas organizaciones todavía están lejos de los niveles adecuados para poder forzar determinadas situaciones.

La cuestión es si la presión de profesores, padres e incluso la propia Administración se guía por criterios pedagógicos, que deberían ser la principal referencia, o por otras pretensiones. Hasta la fecha, la experiencia nos confirma que suelen imponerse los *colectivismos*, es decir, los intereses de un determinado sector. Esta sería una buena noticia, si se considerasen las necesidades de los alumnos, pero aunque se mencionan frecuentemente, en realidad no se tienen en cuenta como la principal prioridad. Quizá, para ir más allá tengamos que dar un paso facilitando los encuentros reales entre docentes, padres, pedagogos, autoridades estatales, colectivos locales y asociaciones diversas.

5. TENDENCIAS

En realidad, no existe un horario perfecto, pero sí que se puede diseñar aquel que se acerca más a las necesidades de la mayoría de los discentes, dándole la flexibilidad necesaria para que se pueda adaptar al resto. Seguramente, la Administración (el Estado) tendrá que asumir el liderazgo en estas cuestiones, dándole prioridad a sus *pequeños ciudadanos* y no a los más mayores que, casualmente, son los que votan y los que deciden quién gobierna.

Así que el gran reto, la auténtica y necesaria revolución educativa pasa por el correcto uso del tiempo. Primero organizándolo de otro modo y, más tarde, dándole los contenidos adecuados. Este segundo aspecto es muy importante porque, realmente, el tiempo es una percepción subjetiva.

Por lo tanto, la tendencia actual de rediseñar el modelo de jornada escolar, sin tener en cuenta los intereses de los alumnos, confirma la decisiva influencia social y docente, a través de los espacios participativos habilitados en este contexto. Esta dinámica es común a las realidades educativas de Francia, Italia, Portugal y España, que han desarrollado distintos debates sociales sobre el tiempo en la escuela, marcados por las raíces históricas y culturales que comparten.

Entender el tiempo que el niño pasa en la escuela como ajeno al del resto de su vida se convierte en un problema habitual. Es vital concebir como una unidad temporal aquella que incluye las horas que pasan en el centro, pero también las que transcurren con la familia, con los amigos o solos. Es el concepto que algunos autores han denominado como *tiempo de cuidado* (PEREYRA, 2003). Los ritmos de vida, y no los escolares, los sociales o los familiares, son los que deben guiar la gestión educativa. Por eso, es necesaria una visión global y no parcial de esta realidad.

Como hemos visto, no siempre se tienen en cuenta estos criterios y la influencia de la sociedad acaba desplazando, en muchos casos, las verdaderas necesidades de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNEZ, S. (1994): *Claves para la organización de centros escolares*. (Barcelona, ICE-Horsori).
- BRAY, M. ADAMSON, B y MASON, M. (2007): *Comparative education research. Approaches and methods*. (China, Springer CERC, University of Hong kong)
- CARIDE GÓMEZ, J. A. y MEIRA CARTEIA, P. (2005): Los tiempos del tiempo educativo. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp. 48-52.
- CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE. (1993): *Les rythmes de vie des enfants & des adolescents*. (France, Références documentaires).
- COMISIÓN EUROPEA. (2005): *Las cifras claves de la educación en Europa*. (Madrid, Eurydice. Comisión Europea).
- DEI, M. (1998): *La scuola in Italia*. (Bologna, Il Mulino).
- DELHAXHE, A. (1998): La participación social en la gestión de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 4, pp.237-251.
- ESCOLANO, A. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela*. (Madrid, Biblioteca Nueva).
- ETXEBERRIA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. (Barcelona, Ariel).
- FERMOSO, P. (1993): *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. (Barcelona, Promociones y publicaciones universitarias (PPU)).
- FERNANDES, R. y PINTASSILGO, J. (ed). (2003): *A modernizacao pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no século XX*. (Lisboa, Spicae).
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar*. (Barcelona, Ariel).
- FERRERIRA GOMES, J. (1985): Una perspectiva histórica del sistema educativo portugués, *Revista de Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, pp. 335-384.
- FIALAIRE, J. (1996): *L école en Europa*. (France: La documentation Française).
- FOTINOS, G. y TESTU, F. (1996): *Aménager le temps scolaire, théories et pratiques*. (France, Hachette Éducation)
- GAIRÍN, J Y DARVER, P. (1994): *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. (Barcelona, Praxis).
- GAVARI STARKIE, E. (2005): *La educación en Francia y en Italia en la segunda mitad del siglo XX*. (Madrid, UNED).

- GONZÁLEZ SIMANCAS, J. (1969): <<Prólogo>>, en RODRÍGUEZ, L., *El tiempo en la empresa educativa: cómo se hacen los diferentes horarios y calendarios*. (Pamplona, Universidad de Navarra).
- HÖRNER, W. DÖBERT, H. KOPP, B. y MITTER, W. (2007): *The Education Systems of Europe*. (The Netherlands, Springer).
- IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. (1996): *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. (Granada, Ediciones Osuna). Tomo I y II.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (2002): *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión*. (Valladolid, Consejo Escolar de Castilla y León).
- LÁZARO HERRERO, L. (2004): El tiempo en la Unión Europea. Organización del calendario y la Jornada Escolar, *Revista de enseñanza e investigación educativa. Aula*, 12,2000, pp.185-202.
- MARRERO MORALES, M. (1994): Las razones de la jornada continua, *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 221, pp.70-71.
- MEURET, D. (2004): La autonomía de los centros escolares y su regulación, *Revista de Educación*, 333, pp. 11-39.
- NAYA, LM. y DÁVILA, P. (Coord.). (2006): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. (Donostia, EREIN). Tomo I y II.
- NANNI, C. (2003): *La riforma della scuola. La idee, la leggi*. (Roma, Liberia Ate-neo Salesiano LAS).
- PENIN, R. (1998): *Du temps á ménager: quels rythmes de vie pour les enfants et les jeunes*. France: Milan Éditions.
- PEREYRA, M. A. (1992a): Imaginar otro tiempo escolar; la construcción social del tiempo escolar, *Revista Cuadernos de pedagogía*, 206, pp.8-12.
- (1992b): La jornada escolar en Europa, *Revista Cuadernos de pedagogía*, 206, pp. 14-20.
- (1992c): España. Conclusiones para un debate, *Revista Cuadernos de pedagogía*, 206, 72-73.
- (2002): La jornada escolar y su reforma en España: Un marco de comprensión, en M.A. PEREYRA, J.C. GONZÁLEZ FARACO y J.M. CORONEL (Coords.), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, pp.71-104 (Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/ Akal).
- (2005): En el comienzo de una nueva época, *Revista Cuadernos de pedagogía*, 349, pp. 53-60.

- PEREYRA, M. A, GARCÍA, J, GÓMEZ, A, BEAS, M. (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. (Barcelona, Pomares).
- PÉREZ, A. I. (1992): Una escuela para recrear la cultura, *Revista Cuadernos de pedagogía*, 207, pp. 48-54.
- PRATS, J y RAVENTÓS, F. (dir). (2005): *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* (Barcelona, Colección Estudios sociales nº 18. Fundación «la Caixa»).
- RAULIN, D. (2006): *Les programmes scolaires: des disciplines souveraines au socle común*. (France, Retz).
- RUÍZ BERRIO, J. (2000): *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. (Madrid, Biblioteca Nueva).
- SANTOS GÓMEZ, M. (2006): Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular, *Revista de Educación*, 339, pp. 883-901.
- SMYTH, J. (2001): *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. (Madrid, Akal).
- SUE, R. y CACCIA, M- F. (2005): *Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires*. (France, Retz).
- VILA MERINO, E. S. (2006): El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*, 339, pp., 903-920.
- VIÑAO FRAGO, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales*. (Barcelona, Ariel).

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

COMISIÓN EUROPEA (2006): Fichas breves de los sistemas educativos europeos y de las reformas en curso (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>), consultado 22 de julio 2007.

— (2007): Organization of school time in Europe. Primary and general Secondary education (http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/080EN.pdf), consultado 23 de julio 2007.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2000): La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua (http://www.fapaginerdelosrios.org/documentacion/efectos_jornada_continu_enguita.pdf), consultado el 9 de abril de 2007.

BIANCHI, C.y VIGNOLO, M. (2002): *Reflessione dal tempo pieno* (http://www.retescuole.net/download/TP_dimenticateci.pdf), consultado el 18 de marzo de 2007.

MOURA, A. F. (2005): *Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola e tempo de vida* (: <http://hdl.handle.net/1822/6980>), consultado el 3 de enero de 2007.

PEREYRA, M. A. (2003): *A vueltas con la jornada y los tiempos escolares en el comienzo de una nueva época*, *Revista Padres y madres de alumnos de CEAPA*, «funciones de la escuela y tiempos escolares en el nuevo escenario social», 74 (<http://www.ceapa.es>), consultado el 14 de febrero de 2007.

PROFESIOGRAFÍA

Luján Lázaro Herrero

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Facultad de Educación en la Universidad de Salamanca. Premio Extraordinario de Doctorado curso 2009. IV Premio nacional Pedro Rosselló 2010 otorgado por la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Sus líneas de investigación se articulan a través de la Educación Comparada, Política Educativa e Historia de la Educación.

Datos de contacto: Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas nº 169, 37008. Salamanca. E-mail: lujan@usal.es . Telf. 923 294 630

Fecha de recepción: 24 de marzo de 2011

Fechas de revisión: 4 de abril de 2011 y 23 de noviembre de 2011

Fecha de aceptación: 24 de noviembre de 2011

