

Carmen Morán de
Castro,
Laura Cruz López

Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia

Resumen

Junto con las mujeres, las niñas y niños son el colectivo más vulnerable a la mordida temporal de la sociedad-exprés. En su vida cotidiana, en el escenario habitual que debiera posibilitar el logro de sus derechos irrenunciables, la infancia vive sometida a los imperativos de cronómetros, diametralmente opuestos a un desarrollo armónico. Y entre ellos, ocupan un lugar muy destacado los relojes de la escuela. La educación social no puede ignorar esta situación y mucho menos participar sin cuestionamiento en propuestas indiferentes a los ritmos y necesidades de la infancia.

Palabras clave

Derechos, De-sincronización, Infancias, Tiempos escolares

Vida quotidiana, temps escolars i drets de la infància

Juntament amb les dones, les nenes i nens són el col·lectiu més vulnerable a la mossegada temporal de la societat-exprés. En la seva vida quotidiana, en l'escenari habitual que hauria de possibilitar l'assoliment dels seus drets irrenunciables, la infància viu sotmesa als imperatius de cronòmetres, diametralment oposats a un desenvolupament harmònic. I entre ells, ocupen un lloc molt destacat els rellotges de l'escola. L'educació social no pot ignorar aquesta situació i molt menys participar sense qüestionament en propostes indiferents als ritmes i necessitats de la infància.

Paraules clau

De-sincronització, Drets, Infàncies, Temps escolars

Daily life, school hours and rights of the child

Apart from women, children are the most vulnerable group to the conditions set by our fast paced society. In everyday life, instead of having their inalienable rights respected, children are forced to live under the tyranny of clock-time. Development is, thus, everything but harmonious, particularly when it comes to the use of school clocks. Social educators cannot ignore such a situation neither of course get involved in activities regardless of the rhythms and needs of childhood.

Key words

Childhood, Desynchronization, Rights, School timing

Autoras: Carmen Morán de Castro, Laura Cruz López

Título: Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia

Referencia: Educación Social, nº. 47, p84 p94.

Dirección profesional: Universidade de Santiago de Compostela y Universidade da Coruña. carmen.moran@usc.es; cruzlau@gmail.com

▲ Presentación

Decir niños y niñas es aludir a un colectivo diverso y heterogéneo de infancias con desiguales posibilidades de desarrollo, en función de los contextos específicos en que transcurre la vida cotidiana. Decir vida cotidiana es hacer visible el marco físico y temporal que posibilita o impide la consolidación de los derechos de la infancia. Veámoslo más detalladamente.

... *infancia(s)*

Con carácter general el término infancia dista mucho de ser objetivo y universal. Por un lado, más que una realidad natural, es, ante todo, una construcción histórica, social y cultural; una imagen colectivamente compartida por una comunidad, en un tiempo y un espacio determinado, a partir de la que se generan procesos (interacciones, prejuicios, reacciones sociales...) que promueven formas arquetípicas de ser niños y niñas, condicionando sus vidas.

Es necesario abandonar las representaciones adultas, socialmente compartidas, que mantienen una concepción de los niños y las niñas como los “aún-no”: objeto antes que sujeto de educación y por lo tanto seres dependientes, moldeables y controlables; pertenecientes a una etapa de preparación y futuro de la sociedad, idea que hipoteca su presente; y resistiéndose, en definitiva, a reconocer sus capacidades y derechos (Casas, 1998; Gimeno, 2003; Gaitán, 2006). Asimismo, resulta urgente reconocer a la infancia desde la propia perspectiva infantil, desde el significado que le atribuyen los propios niños y niñas. Sólo así es posible empezar a pensar en éstos como seres actuantes, y entender hasta qué punto, en el caso que nos ocupa, la distribución de sus tiempos sirve a sus intereses y necesidades o les constriñe sin justificación.

Por otro lado, constituye un colectivo plural y heterogéneo integrado por infancias socialmente distintas y desiguales, que se definen por las circunstancias concretas de su vida cotidiana, por las condiciones familiares y sociales del medio al que pertenecen, y por la forma en que experimentan esta etapa. No existe una categoría uniforme e ideal de infancia (Cruz, 2010).

En los diferentes contextos educativos -y en el escolar en particular- el respeto, la defensa y la atención a la diversidad -a las diferentes necesidades, intereses, ritmos... y formas de ser niño o niña-, así como la compensación y lucha contra las desigualdades sociales, deben ser ejes centrales de las políticas y prácticas socioeducativas. De este modo se contempla en la legislación vigente (LOE, 2006), al establecer como principios indisociables la calidad para todo el alumnado y la equidad que garantice la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa (artículo 1). Estos principios chocan con algunas prácticas en las que se resuelve la atención a la diversidad, ya sea ofreciendo un currículum devaluado o de segunda categoría, o uniformando en lugar de respetar las diferencias, lo que va en detrimento de lograr la plena inclusión e integración de todo el alumnado.



Resulta urgente reconocer a la infancia desde la propia perspectiva infantil

... sujetos de derechos

Adoptamos y defendemos la concepción de los niños y las niñas derivada de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia (1989), donde se describen como sujetos de derechos y actores sociales; como agentes activos en su desarrollo y en la mejora del entorno; como personas integrales con competencias y capacidades de (re)acción e interacción; como ciudadanos y ciudadanas del presente.

La Convención supuso la consolidación de una serie de derechos que es necesario garantizar para asegurarles un desarrollo integral y armónico, apelando a la responsabilidad colectiva en la atención de sus necesidades. La infancia pasó a ser una cuestión social que, superando el ámbito privado-familiar, debe ser objeto de políticas e intervenciones específicas orientadas a promover su derecho a acceder a ciertos bienes y servicios que garantizan las necesidades básicas y de supervivencia (provisión); a ser preservada frente a cualquier acción u omisión que pueda perjudicar su normal desarrollo integral (protección); y a participar en las dinámicas familiares, educativas, culturales, sociales... En palabras de Meirieu (2004, p.42), los derechos de la infancia manifiestan el compromiso de los adultos para que cada niño pueda, un día, firmar su propia vida”.

De entre los derechos recogidos en la Convención, por su relación directa con la institución escolar y las temporalidades que establece, destacamos los siguientes:

- Derecho a la educación, que debe estar orientada a desarrollar la personalidad y capacidades del niño y la niña (artículos 28 y 29)².
- Derecho a la salud (artículo 24).
- Derecho al descanso y esparcimiento, al juego, a participar libremente y en igualdad en la vida cultural y en las artes (artículo 31).
- Derecho a expresar su opinión, a que sea tenida en cuenta en todos los asuntos que le afectan (artículo 12 y 13), derecho a realizar determinadas actividades y actos, de organizarlos y de participar de manera activa en ellos (artículos 14 y 15). En suma, derecho a la participación.
- Derecho a la protección (artículo 19) entendida en sentido amplio, que, sobre la base del interés superior de la infancia (artículo 3), garantice el bienestar y la calidad de vida de los niños y las niñas (artículo 27), mediante la atención de sus necesidades, eje de sus derechos.

... vidas cotidianas

El término “cotidianeidad” nos traslada la imagen de aquello aparentemente trivial, normal, rutinario... que, por habitual, no se cuestiona. Pero es el marco físico y temporal en el que satisfacemos nuestras necesidades y ejercitamos nuestros derechos. La vida cotidiana reúne el conjunto de vivencias diarias, detrás de las que se esconden significados, intereses y estrategias que permiten crear una red personal de caminos por los que transitar y construir nuestras relaciones sociales (Velarde, 2006). El autor nos reta a reflexionar hasta qué punto la vida cotidiana facilita ser individuos libres con capacidad y posibilidad de diseñar nuestro proyecto de vida.

La concepción de los niños y las niñas como sujetos de derechos y agentes activos en su desarrollo personal, social y cultural, implica la necesidad de promover su autonomía de forma que pueda ir construyendo progresivamente un proyecto personal de vida, en el presente y en el futuro. Un proyecto enmarcado en la vida cotidiana que debe garantizar las condiciones mínimas de protección, de estabilidad, de seguridad y de equilibrio afectivo y material, esenciales para el desarrollo de su personalidad.

Compartimos con Casas (2008, p.26) la necesidad de “hacernos nuevas e incómodas preguntas que nos permitan comprender a niños y niñas de formas nuevas; y, en consecuencia, podamos imaginar nuevas maneras de relacionarnos con ellos y ellas y de dar apoyo a sus procesos de desarrollo y socialización”.

Recogiendo esta sugerencia, cabe interrogarse sobre algunas cuestiones derivadas de la tríada *infancias-vidas cotidianas-tiempos escolares*. Entre ellas: ¿cómo es la vida cotidiana de la infancia en un marco temporal acelerado?; ¿en qué medida las diferentes instituciones y temporalidades que la configuran, y de modo especial la escuela, facilitan la satisfacción de sus necesidades personales y sociales y el ejercicio de sus derechos?; ¿en una sociedad de-sincronizada, tiene la infancia capacidad de acción, reacción y decisión sobre su vida cotidiana o viene impuesta por otras vidas cotidianas cronometradas?; ¿a qué necesidades e intereses responde la organización temporal de la infancia?

Del conjunto de instituciones por las que transcurre la vida cotidiana de la infancia, la escolar tiene una responsabilidad primordial en el desarrollo integral de los niños y las niñas. La formación, socialización y preparación, constituyen, de hecho, las funciones para las que fue creada. ¿Será que la supeditación de los fines a la organización horaria no permite realizar dichas funciones como cabe socialmente demandar?

Nudo

El desorden caótico en las pautas temporales y la dificultosa tarea de su armonización, son características relevantes en la vida cotidiana de la sociedad globalizada de la información y la (in)comunicación. Sociedad-exprés de vivencias que acaban por reducirse a una serie de proyectos de corto alcance, fragmentados, inconexos y sometidos a un cambio de circunstancias “insoportablemente volátiles” en palabras de Bauman (2007). Un escenario, por otra parte, no improvisado, sino perfectamente diseñado por el poder económico capaz de hipnotizarnos al punto de conseguir que nos auto-culpeemos de no disponer de tiempo para vivir de una forma más humana, cuando en realidad vampiriza nuestras disponibilidades rompiendo todas las reglas espacio-temporales que hasta el último tercio del siglo XX organizaban las relaciones laborales y, consecuentemente, las familiares y sociales.



¿Cómo es la vida cotidiana de la infancia en un marco temporal acelerado?

Las consecuencias de este desorden temporal son visibles en, prácticamente, todos los ámbitos de vida (convivencia familiar, de pareja, comunitaria; posibilidades de desarrollo personal y profesional; salud física y psíquica...), afectando de modo determinante, además de a las mujeres, a las niñas y niños, miembros de familias de-sincronizadas y atenazadas por las agujas de diversos relojes, entre los que ocupa una posición central el de la institución escolar.

Tiempos escolares concebidos para el desarrollo de procesos educativos de calidad, es decir, procesos que posibiliten el crecimiento y realización personal, junto con la adquisición de la carta de ciudadanía propia de los marcos sociales de referencia. Procesos de calidad que nos trasladen de “nacidos en” a “ocupadores de” contextos sociales, cuestionando las respuestas recibidas e interrogándonos sobre otras formas de escribir la historia, como señala Meirieu (1998) en su propuesta de revolución copernicana en Pedagogía. Tiempos que constituyen un deber de Estado y un derecho social irrenunciable para adquirir los saberes básicos (Delors, 1996; Morin, 1999) o -superando la posible focalización al mercado laboral- las competencias-clave para continuar incrementando los capitales cultural, social y humano a lo largo de todo el ciclo vital (Comisión Europea, 2004)³.

La escuela precisa modificar sus formas organizativas espaciales y temporales que se nos muestran como intocables

Huelga decir que unos tiempos escolares como los que se describen reclaman una institución que los albergue, de la que, infelizmente, todavía estamos lejos de disponer. La escuela precisa superar sus “escenarios vitales en franca extinción” que señala Caivano (2010), atreviéndose a cambiarse a sí misma, a modificar sus formas organizativas espaciales y temporales que se nos muestran como intocables.

Tiempos escolares que contienen tres condiciones tan inevitables como imprescindibles: las de ser unos tiempos extensos, intensos y decisivos en la vida de las infancias y jóvenes. *Extensos* en las biografías vitales, ya que alrededor de un tercio de las mismas transcurre en las aulas. *Intensos* en el día a día, en la cotidianeidad de cada jornada; pensemos que una jornada diaria-tipo para el alumnado de Educación Primaria -y también de Educación Infantil!- requiere un mínimo de 7 horas para horarios de clase, desplazamientos y deberes, a lo que se suman habitualmente otras 3 o 4 peri-escolares como detallaremos más adelante. Y tiempos *decisivos* y definidores de trayectorias vitales a través de las acreditaciones que otorga o priva. Son muy relevantes al respecto los resultados del informe sobre *Fracaso y abandono escolar en España* (2010), donde se señala que un 28,4% del alumnado no consigue la acreditación básica de la escolaridad obligatoria⁴. Tiempos decisivos que, atendiendo a los resultados señalados, hacen cada vez más patente las funciones de estratificación social y de formación y selección para el trabajo de la institución escolar.

Pero los tiempos escolares se desgranar en una extensa lista de unidades que, tergiversando la función de medio o recurso organizativo y optimizador de la educación escolar, se han convertido, prácticamente, en su finalidad: de una escuela que organiza sus actividades para un mejor logro educativo por medio - entre otros recursos- de la organización temporal, a una escuela que realiza sus funciones supeditada a los tiempos que la presiden. En el

primer caso la pregunta, todavía por hacer, sería ¿cuál es nuestra función y como debemos organizar todos los recursos -y también los temporales- para obtener el mejor resultado posible? En el segundo, la pregunta es ¿cuántas de nuestras funciones caben en los tiempos que hemos previsto?, lo que supone obviar algunas y escamotear posibilidades a la infancia.

Desde esta perspectiva, los tiempos escolares se conciben e interpretan por la profesión docente y la Administración educativa como si de dogmas se tratara, imponiéndose como intocables: impermeables a las demandas sociales (obviando su esencia de tiempo social) e inmutables, a pesar de las evidencias de disfunciones aportadas desde la investigación en diversos ámbitos (pedagógico, psicológico, social, salud...). Los cronómetros de la escuela demandan a cada familia acompañarse a sus ritmos y exigencias, y al alumnado supeditarse a una organización temporal escolar obsoleta y anacrónica, más atenta a los requerimientos administrativos y exigencias laborales de los adultos que a las necesidades, potencialidades y derechos de las infancias.

Unidades son el calendario escolar que determina la duración del curso académico, los períodos lectivos y de vacación, los días festivos. Calendario que, siguiendo una tendencia europea, y no sin revuelo, viene ampliándose y comienza a reorganizarse en unidades temporales más equilibradas en la alternancia de tiempos lectivos y vacacionales, acordes al desarrollo de los procesos de aprendizaje; por otra parte, como indica Caivano (2010), se trata de favorecer que “encaje sin demasiadas estridencias con los vértigos de la vida adulta. Y viceversa”. Los trimestres, semanas, jornadas diarias, reducidas al enfrentamiento dicotómico entre sesiones partida o única, en una batalla movida más por los intereses laborales y corporativos del profesorado y de algunas familias, que resultado de la reflexión e innovación educativa; el horario que distribuye áreas o materias sin apenas atención a los ritmos cronobiológicos y cronopsicológicos del alumnado; el recreo, las pausas de mediodía... También las horas previstas para tutorías con familias, situadas más en los tiempos libres de docencia del profesorado que en otros, que el propio sentido común indica para favorecer la asistencia; los de celebración de Consejos Escolares, no exentos de cierta arbitrariedad inhibitoria de la participación de todos los sectores de la comunidad educativa... Los tiempos externos a la escuela pero derivados de su organización: atención matinal previa al horario escolar, transporte, comedor, clases particulares, actividades extraescolares...

En definitiva, toda una gama de requerimientos temporales previstos por, para y en función de la institución escolar que, unidos a las presiones horarias laborales, complican hasta extremos insospechados las posibilidades de organización y armonización de la vida familiar. El desenlace está servido en las vidas cotidianas de las pequeñas y pequeños, principales sufridores de un orden-caos horario que los adultos tratan de resolver utilizando como comodín los tiempos de la infancia. Así:

- Las familias prolongan el acogimiento de niñas y niños reclamando instituciones que los custodien el máximo tiempo posible a lo largo del día para responder a las presiones del mundo laboral.



- Los profesores y profesoras concilian sus horarios familiares y laborales modificando las jornadas escolares del alumnado sin apenas recapacitar sobre las consecuencias pedagógicas, psicológicas, fisiológicas, académicas, familiares y sociales de las medidas que se emprenden.
- Los educadores y educadoras sociales participan en la custodia encadenada de las y los pequeños planificando y desarrollando propuestas educativas para los tiempos no escolares. Las propuestas se sitúan en paralelo, actuando como compartimentos estancos sin una valoración de los tiempos globales de las infancias, sin proyectos articulados y coordinados con el conjunto de instancias educadoras. Se da por hecha la situación sobrevenida, sin apenas cuestionarla o problematizar su complejidad y, lo que es imprescindible, la necesidad de afrontarla compartidamente por todas las instancias educadoras.
- La Administración pasa de puntillas por un terreno minado de intereses corporativos adultos, focalizando su mirada en el reloj, preocupada únicamente de seguir la hora, como el Conejo Blanco de *Alicia en el país de las maravillas*, pero obviando su responsabilidad de que los horarios salvaguarden los derechos de la infancia.

Desenlace

El reflejo de la presión temporal cotidiana, la de-sincronización entre el mundo laboral, familiar y escolar, así como la descoordinación, -e incluso inhibición- institucional en el análisis y reflexión sobre el complejo problema de las temporalidades, tiene una de sus expresiones más elocuentes en las agendas de las infancias.

...Las agendas desbordadas de las niñas y niños

Hemos aludido a la intensidad cotidiana de los tiempos escolares en la vida de la infancia. Una revisión de lo que es de hecho una jornada cotidiana para muchos niños y niñas permitirá observar las yuxtaposiciones temporales fragmentadas por las que transcurre su día a día, y la multiplicidad de instituciones/organismos que se van agregando para atender la custodia encadenada de la infancia (no su protección). Veámoslo gráficamente en lo que podría ser una jornada diaria de cualquier escolar de entre 6 y 12 años, o incluso, sin apenas diferencias, de muchos alumnos y alumnas del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años)⁵:

Un día en la vida cotidiana de la infancia⁶

7.00-7.30	Levantarse y salir de casa
7.30-7.45	Desplazamiento
7.50-8.50	Programa "Madrugadores"
9.00	Hora de entrada en la escuela
11.30-12.00	Recreo
14.00	Hora de salida de la escuela
14.00-15.15	Actividades y comida en comedor escolar
15.15-20.30	Actividades extraescolar en el centro Deberes escolares Clases particulares Actividades extraescolar fuera del centro
20.30-21.30	"Coexistencia" (más que convivencia) en el domicilio familiar. Ver televisión Cenar
21.30-22.30	Intervalo de irse a la cama



Conviene recordar que el día que se describe no es una ficción, sino la realidad de miles de niñas y niños sufridores de larguísimas jornadas de actividades encadenadas. Infancias de un espectro amplio de edad para los que el esquema se aplica sin apenas distinción, tanto en la planificación de los tiempos escolares internos (horas de entrada y salida, sesiones de clase, tiempos de recreo), como en los que de ellos se derivan (acogimiento a las iniciativas de programas madrugadores para solventar las discrepancias entre horarios escolares y familiares; comedor escolar, actividades extraescolares, deberes, clases particulares...).

La pregunta es obvia: ¿prima el interés superior de las niñas y niños en la planificación y gestión de los tiempos escolares, peri-escolares y extraescolares, o son los de las familias, del profesorado, de la administración, de la oferta mercantilista del tiempo libre...?

Recordemos que es interés superior de la infancia ser protegida y tener garantizado el ejercicio de sus derechos fundamentales. Pero:

- ¿Dónde queda el derecho a una educación de calidad en unos tiempos escolares aprisionados en una organización obsoleta, anacrónica y supeditada a la unidad hora. Unos tiempos-rodillo que impiden el desarrollo de proyectos innovadores, de escuelas abiertas y participativas, de propuestas interdisciplinares, como requiere la sociedad del s. XXI?
- ¿Qué sucede con el derecho a la salud y el descanso? Con jornadas de 10-12 horas (que no hacen muchos padres y madres, y laboralmente pocos profesores/as). Con unos ritmos que desbordan las posibilidades biológicas, psicológicas, pedagógicas, sociales de rendimiento y bienestar. Sin respetarse, en porcentajes elevadísimos de niñas y niños, las horas mínimas de descanso nocturno imprescindibles para una vida salu-

Prima el interés superior de las niñas y niños en la planificación y gestión de los tiempos escolares, peri-escolares y extraescolares

dable⁷. Incluso las presiones temporales inciden en la sustitución de una alimentación equilibrada por otros hábitos de comida insana en tiempos rápidos (el análisis de los desayunos puede ser una muestra elocuente de este problema), cuestión ampliamente debatida y estudiada.

- ¿Cuánto tiempo les queda a los niños y a las niñas para jugar libremente, si esto es posible? Los tiempos escolares marcan cuándo empezar las actividades extraescolares, cuándo jugar (recreo, tiempos previos a la hora de comer). Es un “tiempo libre” supeditado a las necesidades de custodia (no de conciliación), donde entran en juego empresas que ponen en marcha iniciativas de ocio mercantilista, incrementando las desigualdades de oportunidades en función de la clase social y del hábitat. Cada vez más los niños y las niñas juegan solos (horas de videojuego, televisión...) reclusos en los domicilios en vez de utilizar espacios abiertos y aventuras compartidas.
- ¿Se establecen tiempos en la escuela para participar? Se insiste en la LOE (2006) en la importancia de preparar al alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable (artículo 1). Pero ¿qué tiempos se destinan para promover este principio? En las sesiones de clase, en la organización, gobierno y funcionamiento del centro... ¿Tiene la infancia tiempos que promuevan su capacidad de acción, de autonomía, de decisión?

Otro desenlace tiene que ser posible

Garantizar los derechos de la infancia, favorecer su desarrollo armónico e integral, exige cuestionar los ritmos cotidianos conocidos, promover unos tiempos más acordes y respetuosos con sus necesidades físicas, psicológicas, intelectuales y sociales; una renovación conceptual y organizativa del conjunto de los tiempos de las niñas y niños pensada y desarrollada desde marcos coherentes, coordinados, innovadores, flexibles y, prioritariamente, respetuosos con sus intereses, necesidades y posibilidades.

Esto requiere la asunción de una responsabilidad compartida entre la Administración, las familias, el sector empresarial y los profesionales de la educación. Sin duda el papel principal le corresponde a las administraciones públicas (Educativa, Local, Bienestar, Trabajo...) que tienen la obligación de garantizar la adopción de medidas temporales saludables para los niños y niñas en toda clase de actividad de su vida cotidiana; o dicho de otra forma, impidiendo decididamente que los intereses adultos primen en las decisiones que se adoptan sobre la infancia. Pero es imprescindible también el compromiso de los y las profesionales de la educación (docentes, educadoras/es sociales...). De los docentes asumiendo la tan olvidada perspectiva social de la profesión, cuestionándose las consecuencias de muchas decisiones unilaterales y rompiendo fronteras horarias y muros escolares para avanzar en la educación que es posible, precisa y se merece la infancia; de los educadores

y educadoras sociales superando la frecuente labor de comparsa de decisiones tomadas en otros ámbitos, o de compensación sin cuestionamiento de los desequilibrios promovidos desde la escuela y familia que llevan a desarrollar actuaciones de “asistencialismo educativo en horas de custodia”.

Grupo de investigación SEPA

Carmen Morán de Castro

Profesora en el Dpto. de Teoría da Educación, Historia da Educación e

Pedagogía Social

Universidade de Santiago de Compostela.

Laura Cruz López

Profesora en el Dpto. de Pedagogía e Didáctica

Universidade da Coruña.



Bibliografía

Bauman, Z. (2007), *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Eds. Madrid.

Caivano, F. (2010), Con el tiempo no se juega. *El Periódico*. Consultado el 24 de noviembre de 2010 de <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/20100830/con-tiempo-juega/456863.shtml>

Casas, F. (1998), *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós. Barcelona.

Casas, F. (2008), Los derechos de la infancia y las relaciones intergeneracionales. *Educación Social*, 38, 15-25.

Comisión Europea (2004), *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*.

Convención sobre los Derechos del Niño, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1989 (CDN), ratificada por España el 30 de diciembre de 1990 (BOE nº 313, de 31 de diciembre de 1990).

Cruz, L. (2010), *Infancias y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións (Tesis Doctoral).

Delors, J. (1989), *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO. Madrid.

Fernández, M.; Mena, L.; Riviere, J. (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social La Caixa. Barcelona.

Gaitán, L. (2006), *Sociología de la infancia*. Síntesis. Madrid.

Gimeno, J. (2003), *El alumno como invención*. Morata. Madrid.

Ley Orgánica 2/2006, el 3 de mayo, de educación (BOE Nº 106, del 4-5-2006).

Meirieu, P. (1998), *Frankenstein educador*. Laertes. Barcelona.

Meirieu, P. (2004), *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Octaedro. Barcelona.

Morán, M. C. (2005), *A xornada escolar na vida cotiá da infancia. Análise da incidencia das modalidades de sesión “partida-única” nos procesos de*

socialización infantil en Galicia. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións (Tesis Doctoral).

Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO. Paris.

National Sleep Foundation, *How Much Sleep Do We Really Need?* Consultado el 15 de noviembre de 2010 de <http://www.sleepfoundation.org/article/how-sleep-works/how-much-sleep-do-we-really-need>.

Velarde, S. F. (2006), *Sociología de la vida cotidiana*. Consultado el 16 de noviembre de 2010 de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velardew06.htm>

-
- 1 *M. Carmen Morán de Castro* es profesora en el Dpto. de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social de la Universidade de Santiago de Compostela.
Laura Cruz López es profesora en el Dpto. de Pedagogía e Didáctica de la Universidade da Coruña.
 - 2 La LOE (2006) define la educación como el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica (Preámbulo).
 - 3 “Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser”, son los referentes básicos del saber sugeridos en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996) con el sugerente título *La educación encierra un tesoro*. En el año 1999, Edgar Morin a instancias de la propia UNESCO define los *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* que concreta en: “curar la ceguera del conocimiento; garantizar un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión; enseñar la ética del género humano”. La Comisión Europea (2004), desarrollando las propuestas de la Conferencia de Lisboa (2000), definió un marco de ocho dominios de competencias-clave considerados necesarios para todas y todos en la sociedad del conocimiento. Son las competencias de “comunicación en la lengua materna; comunicación en una lengua extranjera; matemática y básicas en ciencia y tecnología; digital; aprender a aprender; interpersonales y cívicas; espíritu emprendedor; expresión cultural”.
 - 4 Fernández, Mena y Riviere (2010) indican en el informe *Fracaso y abandono escolar en España* como a los 10 años, 1 de cada 10 niños y niñas ya no asiste al curso que le corresponde por edad, fracaso que se acentúa en la ESO, donde un 28,4% del alumnado abandona sin graduarse.
 - 5 Basado en el resultado de diferentes investigaciones: Caride, J. A. (Dir.) (2003). *A xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de educación infantil, primaria, e públicos integrados*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia; Morán, C. (2005). *A xornada escolar na vida cotiá da infancia. Análise da incidencia das modalidades de sesión “partida-única” nos procesos de socialización infantil de Galicia*. Universidade de Compostela. Servizo de Publicacións (Tesis Doctoral); Caride, J. A. (Dir). *Tiempos escolares y tiempos de ocio: socialización y vida cotidiana de la infancia en la sociedad red*. Plan Nacional I+D+i, Ministerio de Educación y Ciencia (2005) (SEJ2005-08582/EDUC).
 - 6 La representación gráfica hace referencia a la jornada diaria de niños y niñas con jornada lectiva de sesión única. Pueden consultarse cronogramas diarios en función de la modalidad partida o única en Morán (2005).
 - 7 La National Sleep Foundation recomienda 11-13 horas de sueño para niños y niñas entre 3 y 5 años, y 10-11 horas para infancia entre 5 y 12 años de edad, intervalos que están lejos de la realidad en el descanso de la infancia escolarizada en España.
-