

 **internacional**
Educar, no lucrar

salud laboral 
Calor en el trabajo

 **última página**
Crear sonrisas con condiciones dignas



La Escuela Rural



Diseñando un **nuevo futuro**
lejos de las ciudades



trabajadores/as de la enseñanza. Mayo-Junio 2019

EDITA

Federación de Enseñanza de CCOO
Ramírez de Arellano, 19. 28043 Madrid.
Teléfono: 91 540 92 03. Fax: 91 548 03 20
E-mail: fe@fe.ccoo.es
Página web: www.fe.ccoo.es

DIRECTOR

José Antonio Rodríguez

ADJUNTA A LA DIRECCIÓN

María del Carmen Romero Carrión

REDACCIÓN

Tomás Loyola Barberis

CONSEJO EDITORIAL

Andalucía: Jorge Pérez
Aragón: Jorge Tabuenca
Asturias: Susana Nanclares
Canarias: Moisés González
Cantabria: Conchi Sánchez
Castilla-La Mancha: Sixto Santa Cruz
Castilla y León: Amadeo Blanco
Cataluña: Juanjo Bravo
Ceuta: Alberto E. Gabarre
Euskadi: Jaime Grande
Exterior: Txema Martínez
Extremadura: Tomás Rodríguez
Galicia: Diego Bello
Illes Balears: María Angels Aguiló
La Rioja: Naiara Cantabrana
Madrid: Isabel Galvín
Melilla: Ricardo Jimeno
Murcia: Juana Martínez
Navarra: Marian Ocariz
País Valencià: Rafael Martínez

CONSEJO DE REDACCIÓN

Francisco García Suárez
José María Ruiz
Julio Serrano
Encina González
Belén de la Rosa
Cuqui Vera
Luis Fernández
José Antonio Rodríguez
María Díaz
Beatriz García
Encarnación Pizarro
Milagros Escalera
Pedro Ocaña
Pedro Badía
Rafael Páez









DISEÑO, MAQUETACIÓN Y PRODUCCIÓN

IO, sistemas de comunicación
www.io-siscom.com

DEPÓSITO LEGAL

M. 4406-1992
ISSN 1131-9615
CONTROL O.J.D.

Los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos, total o parcialmente, citando la fuente.

	editorial	
	Impulsar la agenda social. <i>Francisco García</i>	4
<hr/>		
	internacional	
	Educar, no lucrar. Campaña mundial frente a la privatización y el comercio educativo. <i>Angelo Gavrielatos y Mar Candela</i>	6
<hr/>		
	actualidad educativa	
	El que tiene el relato, tiene un poder inmenso	8
	Garantizar la labor del personal de servicios educativos y complementarios	9
	Derechos públicos como garantía de igualdad	10
	Yo, la droga	11
<hr/>		
	entrevista	
	José Antonio Romero Garrido: "Si no hubiera sindicatos, la sociedad sería mucho peor". <i>Tomás Loyola Barberis</i>	12
<hr/>		
	reflexión	
	Patios y entornos escolares: una oportunidad para el aprendizaje. <i>Lucila Urda Peña y Patricia Leal Laredo</i>	32
<hr/>		
	salud laboral	
	"En la medida que se extiende la precariedad contractual, se incrementa el riesgo laboral". <i>Encarnación Pizarro y Rafael Páez</i>	36
<hr/>		
	cultura/libros	
	La música clásica en Lilibut. <i>Víctor Pliego de Andrés</i>	40
	"Planning for Play". <i>Isabel Pérez van Kappel</i>	41
<hr/>		
	última página	
	Crear sonrisas con condiciones dignas. <i>Isabel García Katsapi y Verónica Simons Álvarez</i>	42



Algunas consideraciones acerca de la escuela rural	18
<i>Pedro Badía. Secretaria de Política Educativa de FECCOO</i>	
La escuela rural: presente y futuro	19-23
<i>Miguel Recio. Experto en educación</i>	
La escuela rural en un mundo globalizado	24-27
<i>Rosa Vázquez. Profesora titular de la Universidad de Cádiz</i>	
Pequeñas grandes escuelas: un día en los centros rurales de Cantabria	28-29
<i>Manuel Sainz Fernández y Marta Herrero Ruiz. Asesores de Educación Infantil y Primaria del CEP de Santander</i>	
El “reto demográfico” de la escuela rural en Castilla y León	30-31
<i>Nuria Benito. Secretaria de Política Educativa de la Federación de Enseñanza de CCOO de Castilla y León</i>	

Impulsar la agenda social

Francisco García
Secretario General de FECCOO

 pacogarcia@fe.ccoo.es

El cierre de los diferentes procesos electorales pone de manifiesto que se inicia un nuevo ciclo político caracterizado por el avance de la izquierda, que la ciudadanía ha votado por políticas de progreso y que ha llegado el momento de priorizar la agenda social.

CONVIENE RECORDAR AL PSOE Y A UNIDAS PODEMOS que los resultados son fruto de la participación electoral y de la movilización de los/as trabajadores/as que, con su voto, han posibilitado el ascenso de la izquierda y han supuesto un freno al avance de las tres derechas.

Hay que exigir a los partidos políticos que pasen del “modo electoral al modo legislatura”. Para ello, es imprescindible que se configure lo antes posible un Gobierno progresista, de izquierdas, que tenga como objetivos prioritarios la lucha contra la desigualdad y la precariedad, y abordar los cambios estructurales comprometidos con las organizaciones sindicales la pasada legislatura: la derogación de la reforma laboral y la de las pensiones, así como la puesta en marcha de una reforma fiscal que distribuya el esfuerzo de forma más equilibrada y progresiva, para reforzar las políticas sociales en atención a las necesidades de la mayoría social.

Estos compromisos deben plasmarse en unos Presupuestos Generales del Estado expansivos, que faciliten el crecimiento económico y la redistribución a través de las políticas sociales.

Diálogo social y político

Es también el momento de impulsar el diálogo social y político, imprescindible en un escenario marcado por la fragmentación de las fuerzas en el parlamento, para abordar reformas que el sindicato considera imprescindibles en temas como la educación, la digitalización de la economía, la transición energética, las políticas industriales, la transición ecológica, así como la financiación suficiente y estable del sistema público de pensiones, y la redacción de un nuevo Estatuto de los Trabajadores que haga frente a las nuevas realidades productivas. Respecto a esta última cuestión, desde CCOO planteamos una cautela: para abordar la negociación de un nuevo Estatuto, previamente se tiene que corregir la reforma laboral de 2012.



Como empleados/as públicos/as tenemos el compromiso de impulsar la negociación de un tercer acuerdo que nos permita avanzar en la recuperación de los derechos arrebatados con la excusa de la crisis. Si el primer y segundo acuerdo sirvieron para iniciar la senda de la restitución del poder adquisitivo de nuestros salarios, de derechos como la jornada de 35 horas –bajo ciertas condiciones– y de la IT, además de para poner en marcha el proceso de consolidación del empleo, un nuevo acuerdo debe servir para “Recuperarlo Todo”, como apunta el lema de la campaña que estamos poniendo en marcha: eliminar la tasa de reposición de efectivos para recuperar el empleo perdido, y reponer completamente el poder adquisitivo de nuestros salarios y el conjunto de los derechos perdidos.

En el ámbito educativo, nuestras prioridades pasan por poner al profesorado y a los/as trabajadores/as

Negociación colectiva en los sectores privados

En los sectores privados, se trata de reforzar la negociación colectiva con dos grandes objetivos: la recuperación del empleo, y también de salarios y derechos, todo ello dentro de las estrategias definidas por la Confederación y de los acuerdos firmados, como el AENC, donde se establecen las bandas salariales que orientan la negociación de los convenios, así como al salario mínimo de 1.000 euros al mes por 14 pagas. La defensa de estos criterios, obviados por otras organizaciones sindicales que se han plegado a los intereses de la patronal, es lo que nos llevó a la convocatoria de huelga en la Educación Infantil, que tuvo un seguimiento muy importante y una enorme proyección pública.

En el PSEC, vamos a impulsar estrategias reivindicativas y de negociación colectiva desde



Hay que regular la formación inicial, el acceso a la profesión, el modelo de carrera profesional –horizontal y vinculada a la práctica docente– y la jubilación, garantizando la voluntaria y anticipada


de la educación en el centro de nuestra acción sindical y de nuestra agenda reivindicativa.

En la Enseñanza Pública no Universitaria esto significa abrir la negociación del Estatuto Docente, para abordar el debate del profesorado desde posiciones de progreso, superadoras de la dimensión que la derecha le ha dado a esta cuestión durante los últimos años. Tendríamos que regular la formación inicial, el acceso a la profesión, el modelo de carrera profesional –horizontal y vinculada a la práctica docente– y la jubilación, garantizando la voluntaria y anticipada.

En el caso de la Educación Superior, hemos planteado la vuelta de las competencias en esta materia a Educación, así como la negociación del Estatuto del PDI, que ya se inició con escaso desarrollo la legislatura pasada.

el Estado, que refuercen la identidad educativa del colectivo, y contribuyan a la mejora de sus condiciones laborales y salariales.

En el terreno de las políticas educativas, vamos a seguir planteando la derogación de la LOMCE, a través de la LOMLOE o preferiblemente de la elaboración de una nueva ley educativa que responda a los retos que tenemos planteados, garantizando la equidad y la igualdad de oportunidades. Nuestras propuestas en la materia constan en el documento que, en la campaña electoral, hicimos llegar a los partidos políticos.

Para todo ello hay que superar definitivamente la etapa de los recortes: hay que recuperar los 10.000 millones de euros que se hurtaron a la educación durante la gestión neoliberal de la crisis, con un compromiso de volver al 5,1% del PIB en inversión educativa en una legislatura, dotándonos de un horizonte del 7% en el medio plazo. 

Educación, no lucro. Campaña mundial frente a la privatización y el comercio educativo



Angelo Gavrielatos
Director de la campaña
*Global Response to
commercialisation of education*
Education International



Mar Candela
Coordinadora de la campaña
Education International

+info:

www.unite4education.org y
www.observatorioeducacion.org

LA CRECIENTE PRIVATIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA constituye en la actualidad una de las mayores amenazas para lograr el acceso universal a una educación de calidad, garantizada por el Estado como derecho social. Nos referimos no solo a la provisión privada, sino también a la transferencia de diferentes aspectos de la educación pública (activos, gestión, financiación, funciones o responsabilidades) a agentes privados, así como a la aplicación de normas, valores y lógicas del sector privado (como la libertad de elección y la competición) a los procesos educativos y pedagógicos. Las tendencias privatizadoras son múltiples y están interconectadas.

En general, la privatización se suele presentar como una solución técnica para gestionar los recursos de manera más *eficiente*, cuando en realidad forma parte integral de una ideología con consecuencias claras en la gobernanza económica y social, que incluyen la eliminación sistemática de mecanismos de protección de los derechos humanos y una mayor exclusión de las personas más marginalizadas¹.

En el caso de la educación, la evidencia demuestra que la privatización crea y exacerba las desigualdades. También empeora las condiciones de trabajo del personal docente contribuyendo a su desprofesionalización y erosiona la toma de decisiones democrática, con la participación creciente de actores privados en el diseño de políticas educativas. Además, los supuestos beneficios en términos de eficiencia y mejora en la calidad

de la educación no han sido aún demostrados².

El negocio de la educación

El mercado de la educación está valorado en unos cinco billones de dólares anuales y es considerado “el último panal de miel de Wall Street”. No es de extrañar que un número cada vez mayor de actores privados quieran acceder a este lucrativo mercado y obtener unos beneficios sobre los que no existe control. En concreto, la educación digital presenta una de las mayores oportunidades de negocio –difícil de fiscalizar y regular por su constante cambio– y se presenta, a su vez, como la panacea para cerrar las brechas de acceso a la educación.

Pero, además de los actores no estatales, importantes organismos internacionales promueven actualmente políticas privatizadoras que cuestionan el concepto mismo de lo público. Las agencias de Naciones Unidas perciben ahora la educación como un *bien común* (en oposición a un bien público) cuya privatización y comercialización se presenta como la alternativa necesaria para alcanzar su acceso universal³. Así, el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) número 4 de la ONU: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad*, está siendo reinterpretado a través del ODS17 (*Alianzas para lograr los objetivos*) para legitimar y expandir las alianzas público-privadas y los modelos educativos de *bajo coste*⁴. La privatización está siendo promovida



también a través de la ayuda al desarrollo por organizaciones transnacionales como la Alianza Mundial para la Educación (AME) y las agencias de cooperación de los países desarrollados, como DFID en Reino Unido. Dinero público es transferido a actores privados e incluso a fondos bursátiles de capital riesgo. Un ejemplo reciente, y alarmante, es el Fondo de Resultados de la Educación (EOF por sus siglas en inglés)⁵. Esta ayuda al desarrollo se supedita al llamado “enfoque basado en los resultados”, un principio mercantil de por sí antitético a la consecución de una educación de calidad.

Necesidad de una respuesta mundial

Consciente de la dimensión de este fenómeno y de la amenaza que representa, la Internacional de la Educación (IE)⁶ decidió en 2015 implementar, a escala mundial, una estrategia político-organizativa de respuesta frente a la rápida expansión del sector privado con fines de lucro en la educación. Durante este tiempo, la campaña mundial ha dejado su impronta en 17 países de los cinco continentes. Se han realizado 19 proyectos de investigación⁷. Se ha movilizado a miles de miembros y se ha llegado a millones en medios sociales. Una presencia directa de la campaña resulta ahora patente en Uganda, Kenia, Nigeria, Liberia, Costa de Marfil, Filipinas, India, Nepal, Fiji, Australia, Brasil, Uruguay, Perú, Argentina, Honduras, Marruecos y Grecia.

La recolección y difusión de información a través de investigaciones independientes, la implementación de estrategias de comunicación basadas en la evidencia producida y, sobre todo, la solidaridad internacional y la unidad de acción

sindical, han sido claves para el éxito de la campaña hasta el momento. Como docentes, como sindicatos de la educación, nuestra aportación es clave en el marco de esta disputa ideológica. Teniendo en cuenta lo que está en juego, la lucha contra la privatización es una de las causas más nobles de las que podemos formar parte. En ocasiones, esta lucha puede ser desalentadora considerando la magnitud de las fuerzas a las que nos enfrentamos, pero siempre es posible encontrar inspiración en cada una de nuestras victorias, grandes o pequeñas. 🙏

1 Informe del Relator Especial de la ONU sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, disponible en línea en: <https://undocs.org/es/A/73/396>.

2 OCDE, 2014. Waslander et al., 2010.

3 Más información en el documento *Tendencias en educación, 2018/IEAL*, disponible en línea en: http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/tendencias-espanol_0.pdf.

4 Si bien no existe una definición unívoca del modelo educación de bajo coste (más conocido como LFPS por sus siglas en inglés), se suele considerar que la categoría comprende cualquier escuela establecida y controlada por un individuo o un grupo de individuos, con fines de lucro, y que resulta asequible para familias de bajos ingresos (Phillipson, 2008).

5 Más información sobre el EOF en <https://tinyurl.com/EOF-Lewin>.

6 La IE es la federación sindical educativa mundial que representa a más de 30 millones de educadores y educadoras en todo el mundo. Tiene 398 afiliadas en 173 países.

7 Los proyectos de investigación realizados en el marco de la campaña están disponibles en línea en <https://tinyurl.com/eduintGR>.

El que tiene el relato, tiene un poder inmenso

Pedro Badía
Secretaría de Política Educativa de FECCOO

@ pbadia@fe.ccoo.es

“EL QUE TIENE EL RELATO, TIENE UN PODER INMENSO”, afirmó recientemente el profesor Pablo Gentili ante las y los responsables de Política Educativa de la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO (FECCOO). Y así de contundente se ha mostrado la realidad durante años de imperio del relato neoliberal en la educación.

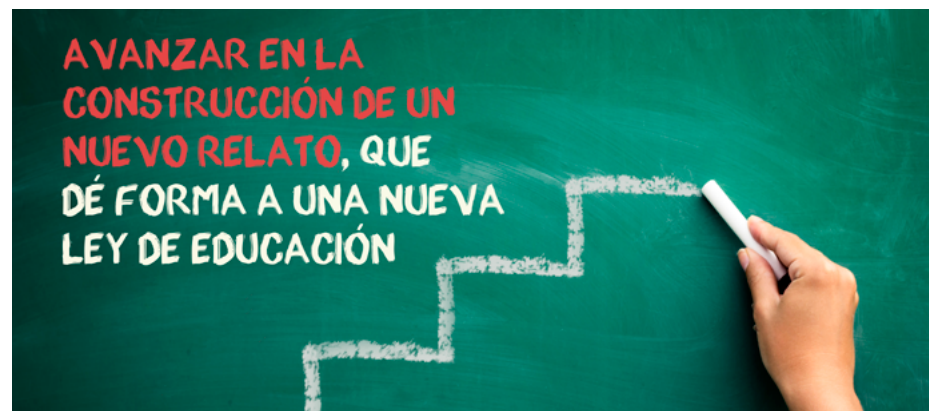
Estamos al día de todo aquello que necesita la educación española para avanzar, hacia niveles de calidad que garanticen el éxito a todas las personas: el objetivo más importante de cualquier política educativa. Ahí están las numerosas recomendaciones de tantos y tantos estudios nacionales e internacionales, pero no tenemos un relato educativo que structure y dé sentido a la respuesta que necesitan todas las personas que el sistema deja fuera: el mayor problema que tenemos. Si pensamos en el alumnado que abandona, fracasa o pasa de curso con asignaturas pendientes, observaremos que el sistema educativo no tiene respuesta para muchos niños, niñas y jóvenes que terminan en el limbo social de los desheredados. Necesitamos construir un nuevo relato educativo desde posiciones de izquierda, alternativo al neoliberal predominante. Ser más valientes. Más decididos en las políticas educati-

vas y que esta valentía política se fije en una ley de educación.


Una ley nunca será un fin, pero puede ser el inicio de un cambio para movilizar las mejores ideas y los recursos necesarios, flexibilizar el sistema y posibilitar espacios para crecer, en los que docentes, familias y estudiantes puedan encontrarse para compartir de forma solidaria el conocimiento; que supere el actual sistema educativo, basado en un modelo más tecnocrático y empresarial que humanista y participativo.

Tejer alianzas

En esta nueva legislatura será de vital importancia tejer alianzas a nivel social, situando la educación como uno de los ejes del trabajo solidario y cooperativo, en el cual converjan las fuerzas progresistas. Solo desde movimientos sociales de amplio espectro político se podrán mantener los avances conseguidos hasta ahora en materia educativa, y estimular la actuación y el compromiso hacia las metas de un futuro aún por conquistar.



Para avanzar en la construcción de este nuevo relato, que dé forma a una nueva ley de educación, la comunidad educativa –incluyo a los sindicatos– debe superar las enormes dificultades con las que se enfrenta hoy, como son su escaso papel en la toma de decisiones sobre las políticas y su poca presencia en los grandes debates. Llama la atención el escaso protagonismo que la educación ha tenido en la campaña de las elecciones políticas celebradas en España: nacionales, autonómicas, municipales y europeas.

La educación difícilmente podrá avanzar hacia cotas de calidad y eficiencia si no existe la confianza y el apoyo mutuo, si no tiene un relato amplio como garantía del derecho a la educación, como ideal para fortalecer una línea de acción, que haga frente a la estrategia de las políticas neoconservadoras obsesionadas por seleccionar y excluir, segregar, separar, estratificar y promover la competitividad más feroz y el individualismo más enfermizo, extremadamente peligrosos para el bien común y la vida en colectividad. 

Garantizar la labor del personal de servicios educativos y complementarios

Luis Fernández
Secretaría de Servicios
Educativos y Complementarios
(PSEC) y Área Pública
de FECCOO

 luisfernandez@fe.ccoo.es

COINCIDIENDO CON LA CELEBRACIÓN DE LAS ELECCIONES GENERALES DEL 28 DE ABRIL, la Federación de Enseñanza de CCOO trasladó formalmente a los partidos políticos un documento con las medidas y/o propuestas que el sindicato considera necesarias en materia educativa, para que el derecho a la educación sea garantizado por los poderes públicos –de manera que esta sea pública y de calidad, democrática, sostenida sobre los principios de inclusión, equidad y coeducación–, y para hacer frente al fracaso y al abandono escolar, que siguen siendo los principales retos del sistema educativo español.

En lo relativo al Personal de Administración y Servicios de los Centros Educativos Públicos, hay que recordar que las transferencias educativas finalizaron en junio de 1999 y que, por tanto, la negociación colectiva de este personal se desarrolla en sus distintos ámbitos.

La Federación de Enseñanza de CCOO entiende que, más allá de la negociación colectiva y tras estos años transcurridos desde la finalización de las transferencias educativas, es necesario realizar desde la Administración central, en general, y desde el Ministerio

de Educación, en particular, ajustes y medidas que garanticen un mejor reconocimiento y especificidad de los trabajadores y trabajadoras de este sector, atendiendo siempre a la diversidad de los distintos territorios y tipos de centros educativos.


Está sobradamente demostrado que la labor que realizan estas y estos profesionales es fundamental para el funcionamiento del sistema educativo público y, por lo tanto, garantiza una mayor calidad de este. Estos trabajadores y estas trabajadoras, por la tarea profesional que ejercen y dependiendo en mayor o en menor medida de cada caso concreto, tienen un contacto, trato y dedicación directa y continua con el alumna-

do. Por este motivo, consideramos que hay que realizar los ajustes y cambios necesarios para conseguir dar un salto cualitativo en la mejora de la educación pública, siendo esto una prioridad.

También queremos recordar que a este colectivo, y solo a este, además de la normativa de carácter general que afecta a las y los empleados públicos, bien sean convenios colectivos o acuerdos sectoriales de funcionarios, por el hecho de realizar su labor profesional en un centro educativo público, le afectan también directamente otro tipo de normativas, como son las leyes educativas y sus reformas, así como los reglamentos de funcionamiento del centro, etc.

Propuestas

Desde la Federación de Enseñanza de CCOO proponemos lo siguiente:

- Impulsar y negociar perfiles profesionales nuevos y específicos, así como adaptar los ya existentes en el ámbito educativo.
- Participar con una mayor representación en los consejos escolares y formar parte de los claustros de los centros educativos.
- Recuperar el empleo perdido, mejorando y ampliando plantillas de los centros educativos.
- Implantar la carrera profesional para estas y estos profesionales.
- Recibir formación específica y continua para los distintos colectivos, dada nuestra especificidad laboral en centros educativos.
- Tener una cualificación profesional acorde con el trabajo que se realiza en el centro educativo en todas las categorías. 

Derechos públicos como garantía de igualdad

Luis Fernández

Secretaría de Servicios Educativos y Complementarios (PSEC) y Área Pública de FECCOO

@ luisfernandez@fe.ccoo.es

A FINALES DE ABRIL SE CELEBRÓ UN PLENARIO DEL ÁREA PÚBLICA CONFEDERAL DE CCOO, en el cual se acordaron una serie de propuestas, iniciativas y diversas consideraciones para tener presentes y reivindicar a las fuerzas políticas, así como al nuevo Gobierno.

Los bloques de propuestas son tres:

- Compromiso en la mejora y defensa de los servicios públicos como garantía en la igualdad de derechos de la ciudadanía.
- Recuperación de los derechos arrebatados a las empleadas y empleados públicos.
- Aumento del gasto público en los servicios esenciales para la ciudadanía, que permita inversiones en materia de logística e infraestructura, cohesión social y territorial, y una mayor apuesta por la inversión en I+D+i, digitalización, formación y cualificación.

Compromiso en la mejora y defensa de los servicios públicos como garantía en la igualdad de derechos de la ciudadanía

Exigimos un mayor compromiso por parte del próximo Gobierno, y de todas las fuerzas políticas, con los servicios públicos y sus trabajadores/as, que son la única garantía para la cohesión social y territorial.

La enseñanza, la sanidad, los servicios sociales, la protección a las personas a través de políticas de seguridad públicas, de infraestructuras que faciliten la movilidad, el derecho a la información veraz en los medios de comunicación sostenidos con fondos públicos, acceso a la cultura, etc., deben ser los elementos prioritarios e imprescindibles en la agenda política de cualquier gobierno.

Los servicios públicos esenciales garantizan la equidad de los derechos de la ciudadanía. Por ello, debe haber una apuesta clara para que estos sean prestados directamente por empleados/as públicos/as, siendo ello garantía de calidad en su desempeño, lo que debe conllevar la reversión de servicios públicos externalizados.

Recuperación de los derechos arrebatados a las empleadas y empleados públicos

Desde el Área Pública de CCOO, y teniendo en cuenta que no se han aprobado los presupuestos de 2019, se ha valorado positivamente que el Gobierno apruebe el RDL 24/2018, que garantiza los incrementos retributivos de los empleados y empleadas públicas, conforme al II Acuerdo


para la Mejora del Empleo Público, suscrito el 9 de marzo de 2018.

Seguiremos exigiendo su cumplimiento, desarrollo y mejora, y será una labor ineludible y prioritaria que debe acometer el próximo Gobierno para recuperar los derechos arrebatados a más de tres millones de empleados/as públicos/as con la excusa de la crisis económica.

Exigiremos que se garanticen los distintos apartados que recoge el Acuerdo en materia de salarios, fondos adicionales, empleo, estabilización del empleo, jornada, igualdad y desarrollo del Estatuto Básico del Empleado Público.

Aumento del gasto público en los servicios esenciales para la ciudadanía

Aumento del gasto público en los servicios para la ciudadanía, que permita garantizar la financiación de los servicios públicos básicos y esenciales realizando un mayor esfuerzo y compromiso para atender a las personas migrantes y refugiadas. Por ello, es necesario aumentar las dotaciones de personal de estos servicios, de forma prioritaria, en los centros de menores no acompañados y mejorar sus condiciones de trabajo y cualificación.

España debe recuperar el gasto social anterior a la crisis, para ir acercándonos a los países de nuestro entorno y, sobre todo, garantizar los derechos de ciudadanía que la crisis ha puesto en riesgo. 

Yo, la droga

María Díaz Silva
Secretaría de Políticas
Sociales de FECCOO

 mariadiaz@fe.ccoo.es

PUEDO SER VEGETAL, MINERAL O ANIMAL, puedo tener efectos estimulantes, alucinógenos, narcóticos o deprimentes. Siempre soy adictiva, en mayor o menor grado. Cuando soy poco adictiva me dicen “blanda” (como el cannabis); si lo soy mucho, me dicen “dura” (como la heroína o la cocaína). Destruyo familias, destruyo vidas.

Ejercer una poderosa atracción en algunas personas, no sé muy bien por qué. Y, por supuesto, me aprovecho de situaciones de vulnerabilidad para meterme en la vida de millones de personas, de una forma u otra. Cuanto más jóvenes son mis víctimas, mejor para mí, mayor riesgo de hacerlas dependientes y afectar su desarrollo cerebral.

Llego a través de muchos caminos: presión de compañeros o compañeras, ansiedad, problemas de autoestima, depresión, estrés ambiental, predisposición genética... A veces me quedo poco; a veces, toda la vida. Pero siempre dejo huella.

Provoco alteraciones físicas y psicológicas. Enfermedades que afectan a todos los órganos: sistema nervioso central y funciones cerebrales, sistema circulatorio, sistema digestivo, sistema reproductor...



Con frecuencia ocasiono alteraciones en el comportamiento, la percepción, el juicio y las emociones: euforia, verborrea, hiperactividad, aceleración mental, aumento de la sociabilidad, agresividad, crisis de llanto, alteraciones del sueño, psicosis, alucinaciones, trastornos depresivos, deficiencias en la memoria...


Pueden considerarme legal (alcohol, nicotina, analgésicos...) o ilegal (cannabis, cocaína, éxtasis, anfetaminas, heroína...). Esta clasificación no es igual en todos los países. Ser legal no significa que el consumo habitual no tenga efectos nocivos para la salud física y mental. Ninguna droga es inocua. En el caso del alcohol y la nicotina, sus efectos son sobradamente conocidos, con el agravante de la facilidad con que se pueden conseguir y consumir, a cualquier edad.

Para mí, la adolescencia es un momento ideal. Aprovechando la vulnerabilidad propia de esa etapa, tengo muchas probabilidades de prosperar. Hay múltiples razones por las que chicos y chicas empiezan a utilizarme: para encajar en su grupo o impresio-

nar a otro, para socializar superando las inhibiciones, para lidiar con los cambios vitales, para aliviar el dolor y la ansiedad, para sentirse “mayores”, entre otras.

Es verdad que cuando actúo dejo mucho rastro, demasiadas señales me delatan: pronunciación muy lenta o muy rápida, tos persistente, pupilas dilatadas o muy pequeñas, somnolencia constante, hiperactividad, cambios en el comportamiento, apatía, problemas en el rendimiento escolar..., pero en muchos casos se achacan a otras causas, se consideran “cosas de la edad” y, a veces, ni siquiera se observan.

Lo que más me preocupa es que la educación podría impedirme actuar a mis anchas. Si la comunidad educativa, en su conjunto, estuviera atenta a las señales (para mí es imposible no dejar rastro), yo, la droga, podría desaparecer de la vida de las personas.

Aunque, de momento, me va bien. No estoy en peligro de desaparición, ni mucho menos. Hay demasiado interés económico por medio. 

José Antonio Romero Garrido.

Productor, guionista y director de *Flores en la basura*

“Si no hubiera sindicatos, la sociedad sería mucho peor”



Tomás Loyola Barberis
Periodista

@ tloyola@fe.ccoo.es

Fotos: Teresa Rodríguez

Después de estudiar Lengua y Literatura en Madrid, **José Antonio Romero Garrido** (Logroño) entró en el mundo del cine, en el que ha pasado, según cuenta, por todos los escalafones hasta llegar al lugar que ocupa ahora, trabajando en el camino con nombres como Luis García-Berlanga, Pilar Miró o Paul Verhoeven. Principalmente, ha ejercido como productor, pero los guiones y ahora la realización marcan un nuevo rumbo en su carrera. Tomó las riendas de la dirección con *Flores en la basura*, un documental rodado entre 2013 y 2018 en ciudades como Madrid y Sevilla, entre otras, que pone en pantalla a los principales protagonistas de la crisis en España: las personas que han sufrido las consecuencias de la falta de trabajo y de las medidas de austeridad, en un proceso que todavía sigue causando estragos en la sociedad.

¿Por qué nace *Flores en la basura*?

Después de ver *Inside Job* —el documental que abordaba la crisis financiera en Estados Unidos y que se llevó el Óscar en 2010—, que me impresionó mucho, pensé que tendría sentido hacer una versión española siguiendo esa línea. Primero, me aseguré de que nadie estaba haciendo algo así y, cuando vi que no había nada similar en marcha, se lo propuse a Joaquín Estefanía (periodista, escritor y licenciado en Ciencias Económicas), quien se involucró en el proyecto. Y así nació *Flores en la basura*. A veces hago la broma diciendo que al principio queríamos que fuera el *Inside Job* español y ha acabado siendo una película porno... La evolución es muy clara. Primero, empezamos a darnos cuenta, tras entrevistar a personas del ámbito de la economía y el derecho, de que aunque las opiniones de estas personas expertas eran interesantes, tenían mucha más fuerza las vivencias de la gente que había sufrido la crisis —sobre todo la juventud, las mujeres, las y los trabajadores de entre 35 y 45 años que ya nunca serán aquello para lo que se han formado, los mayores de 45 en el paro y las personas jubiladas que han visto disminuir su capacidad adquisitiva—. Así, estas personas se convirtieron en nuestros protagonistas y la película se fue orientando hacia la parte más humana.

¿Qué significado esconde su nombre?

Surge de una idea de Joaquín Estefanía, extraída de un verso de la canción *God save the Queen*, del grupo Sex Pistols, una canción muy cañera. Y de ahí nace la idea de llamar flores en la basura a las personas que están padeciendo la crisis.

¿Qué le llevó a dirigir este proyecto?

La película comenzó bajo la dirección de Benito Zambrano (*Solas*, *La voz dormida*), pero, por diferencias que no viene a cuento abordar, lo dejó y entonces quienes formábamos el equipo de producción estuvimos hablando con varios posibles directores. Pero varias personas cercanas me dijeron que quien mejor podría dirigir este proyecto era yo, que llevaba desde el principio. Un amigo acabó por convencerme y me lancé. La experiencia ha sido magnífica, porque yo he entrevistado más a sufridores de la crisis y ahora tengo unas vivencias y unas historias inolvidables. Fue tan bien, que ya estoy pensando en dirigir mi siguiente proyecto.

En principio el proyecto tenía por título *Caballos locos*. ¿Cómo llegó a cambiar su nombre?

Caballos locos era un poema de Jaime Siles que a mí me parecía muy bonito y que era una metáfora adecuada —como *Flores en la basura*— para hablar de la gente que había padecido la crisis. Mostraba la idea de que mucha gente, en la época de esplendor económico, se había

Con el apoyo de Comisiones Obreras, el Instituto de Cinematografía y las Artes Audiovisuales (ICAA), entre otras entidades del ámbito nacional y autonómico, *Flores en la basura* se estrenó en el Festival de Cine de Málaga contando con el apoyo de público y crítica, y ahora sigue su recorrido por todo el territorio a través de una distribución alternativa a los cines comerciales, donde recoge aplausos y emociona a espectadores de grandes ciudades y pueblos pequeños con una historia que es universal, pero muy cercana y familiar.


comprado caballos como afición y, al llegar la crisis, los había abandonado. Había muchos casos en España de caballos abandonados, algunos en condiciones lamentables. Pero luego nos pareció que esta línea no funcionaba y cambiamos al título actual.

¿Cómo sobrevive el cine social, como herramienta y como negocio,

en esta situación en la que nos encontramos?

No sobrevive. Cuando acometes una película documental, lo último que piensas, salvo casos rarísimos, es en ganar dinero. Este último año, ni siquiera la película que ganó el Goya, *El silencio de los otros*, producida por los hermanos Almodóvar, ha hecho algo relevante en la taquilla.

Y ciñéndonos solo al aspecto económico, el resultado es el que es.

Fuimos cogidos para la Sección Oficial en Málaga, un festival de cine que ya tiene más películas que el de Cannes, y en la sección de documentales se presentan decenas de ellos. Allí fue el primer pase que hicimos con público y debo reconocer que iba bastante asustado. Pero la crítica y el público la acogieron bien y gustó bastante. Así, tuvimos varias ofertas para su distribución, pero ya es conocido que esta labor no es sencilla compitiendo con todos los estrenos que hay en cine y cuesta muchísimo dinero. Entonces, nos dimos cuenta de que estrenar por la vía convencional no nos salía rentable y, sobre todo, la difusión que íbamos a conseguir era muy pequeña. Ahora 

“Creo que sería hasta inmoral, después de conocer estas historias, decir que he tenido que hacer sacrificios para hacer el documental”



“Ya sabemos que hay quien se ha enriquecido con la crisis, otros que han ganado algo de dinero y una gran proporción que se ha empobrecido”



estamos teniendo mucha suerte gracias al patrocinio de Comisiones Obreras (CCOO), Acción Cultural Española y la Conselleria de Trabajo, Comercio e Industria de Illes Balears, entre otras organizaciones que nos permiten llegar a muchas personas a través de sus redes y organizar pases por toda España.

¿Qué beneficios y qué sacrificios ha tenido como director durante el rodaje de este documental?

Creo que sería hasta inmoral por mi parte, después de conocer las historias que hemos escuchado de personas que han padecido los efectos brutales de la crisis, decir que he tenido que hacer sacrificios. Levantarme de madrugada para hacer una entrevista no es un sacrificio. En cuanto a las satisfacciones, todas. Porque ha sido un proyecto muy emotivo. Ha ocurrido varias veces que, en las grabaciones, parte del equipo acababa llorando ante la realidad a la que nos enfrentábamos y a las historias humanas. Tenemos más de 80 horas de material, pero finalmente tuvimos que reducirlo todo a 60 minutos –con la inestimable ayuda de César Herradura, quien realizó el montaje–, y esa selección también ha sido un proceso difícil de digerir.

¿A quién le preocupa la crisis y sus consecuencias en la práctica, y a quiénes debería importarles en realidad?

Creo que, tal como dicen muchos analistas, la crisis ha producido una brecha social profunda. Gente de clase media que ha dejado de serlo, otros que eran pobres y que continúan siéndolo en situación de mayor precariedad... Noto una cosa muy curiosa con la película. Nos han criticado que *Flores en la basura* puede ser tendenciosa, pero es verdad que también muchos espectadores nos han dicho que se habían emocionado mucho con ella y que les había llegado profundamente. Creo que esta historia llega más a quienes han sufrido o siguen sufriendo los efectos de la recesión, y toca menos a gente a la que debería llegar, pero que han vivido la crisis con distancia. Puede parecer una respuesta maniquea, pero creo que es lo que está ocurriendo.

¿Quién tiene la culpa de la crisis?

Para evitar decir que la culpa de la crisis la tiene [José Luis Rodríguez] Zapatero y sus ministros porque no supieron verla llegar, creo que muchos especialistas coinciden en que el último detonante fue la especulación

financiera y a partir de ahí se generó el efecto bola de nieve. En España, la burbuja del ladrillo fue decisiva. Ahora hay veces en que alguien intenta vender que este fue el milagro económico español, hecho que no pretendo atribuírselo a ningún partido, porque en la realidad unos no la vieron y otros no la denunciaron.

Al comienzo del documental se afirma que la crisis comenzó por “el estallido de las hipotecas locas” y que luego se contagió el mundo real con el aumento del paro, la caída de los salarios, la desigualdad, la reducción de la protección social y la precarización... ¿Ya superamos la crisis o seguimos inmersos en ella?

En la película hay testimonios que dicen que, pese al discurso oficial, no ha acabado. Ya hemos sabido que hay quien se ha enriquecido con la crisis, otros que han ganado algo de dinero y una gran proporción que se ha empobrecido. Pero lo cierto es que la gente que realmente ha padecido la crisis no ha salido de ella.

¿Podemos decir que lo peor ha pasado ya?

Reconozco que he intentado terminar la película –que no sé si lo he conseguido– con un cierto tono

optimista, porque es lo que yo tiendo a ser en la vida. Por eso me gustaría pensar que sí, que lo peor ya pasó.

La crisis ha sido fundamentalmente económico-financiera. ¿Podemos añadir adjetivos para dibujar del todo su alcance?

El origen ha sido económico y financiero, pero creo que, sobre todo, lo que provocó fueron muchas heridas que aún no están cicatrizadas, en las personas y en la sociedad en general.

Vamos a hacer un ejercicio: ¿qué cosas positivas han surgido en estos años? A nivel político y social, sobre todo.

¿Podemos decir que el Estado, los Gobiernos, han estado a la altura para reducir los efectos de la crisis y sus consecuencias?

Yo diría que, en los últimos 8 o 10 años, primero habría que haber aceptado una situación para intentar corregirla. Y creo que, aparte de declaraciones o palabras bonitas, esto no ha ocurrido. Sin estar de acuerdo con el ataque frontal a toda la clase política, sobre todo cuando, tal como explica alguien en la película, los políticos no son quienes realmente mandan, sino quienes tienen el poder económico, hay que tener en cuenta que están en una situación en la que no viven mal y tienen ciertas ventajas,

Creo que hay muchas organizaciones sociales que sí han estado a la altura de las circunstancias ante la crisis. Pero debo reconocer que con esta película he descubierto a los sindicatos. Ya sabía lo que significaban y su labor fundamental, pero he visto el ataque tan tremendo que han sufrido durante estos años y he aprendido a reconocer que han tenido una capacidad de resistencia muy grande en todos los sentidos y ante diversos sectores de la sociedad: el *establishment* económico, de los medios de comunicación, del Gobierno y de otros.



"Los sindicatos, sin ser partidos políticos, defienden los intereses de las clases desfavorecidas"

Estoy seguro de que si no hubiera sindicatos la sociedad sería mucho peor. En las manifestaciones del 1 de mayo, me pareció que las intervenciones de los líderes de CCOO y UGT fueron muy interesantes. Probablemente son las organizaciones que, sin ser partidos políticos, más defienden los intereses de los trabajadores y de las clases más desfavorecidas. Los he ido descubriendo durante estos años y me parece que su función es imprescindible.

La película la dedico a las personas que el 15-M despertaron en nosotros una esperanza de que las cosas podían cambiar. Fue un momento muy positivo que se ha cristalizado en partidos políticos, y hay gente que participó en el documental que dice que cierta movilización social y cierta solidaridad surgieron a causa de la crisis.

lo que les separa de la realidad de otras personas que lo están pasando mal y les impide actuar con solidaridad ante otras experiencias. La respuesta simple es que no, no han estado a la altura.

¿Hay algún actor social que pueda salvarse del escarnio público en su actuación durante los peores años de la crisis?

La crisis repercutió en vivienda, educación, sanidad, salarios, alimentación, pobreza, progreso... ¿Es realmente un aprendizaje necesario para salir adelante o en realidad no hemos aprendido nada de todo esto?

“La gente debería acostumbrarse a salir a la calle a defender sus derechos y reclamar para que se generen los cambios necesarios”



Una de las últimas entrevistas que hicimos para la película fue un mes antes de las elecciones del 28 de abril. Ahí había gente que decía que deberíamos aprender de lo que ha pasado y votar en consecuencia. Si nos atenemos a los resultados del 28-A, se podría decir que algo hemos aprendido, pero ya veremos qué pasa. Espero que sí, sobre todo cuando estamos a cuatro días de las elecciones autonómicas y europeas. [La entrevista se realizó el 22 de mayo de 2019].

Ha viajado por distintas comunidades autónomas y ciudades. ¿Se vive de la misma forma la crisis en ellas o ha podido comprobar sobre el terreno distintas realidades y velocidades?

Podría dar una respuesta, pero sinceramente no sé qué decir. Cada autonomía y cada ciudad tiene sus casos y sus historias peculiares, que tienen como línea común los efectos de la crisis.

La crisis, ¿se resuelve en la calle o en los despachos?

Esta es la pregunta del millón. En la película aparece mucha gente –lo cual ha generado algunas críticas– que dice que sin la presión de la calle no hay solución. Personalmente creo que

si eso no se traslada después a los despachos, no tiene mucho sentido. La gente debería acostumbrarse a salir a la calle a defender sus derechos y reclamar para que se generen los cambios necesarios. Aquí también tienen un importante rol los medios de comunicación, que muchas veces ponen el foco en un asunto específico, dejando de contar otras realidades o situaciones que deberían ser conocidas. Últimamente estoy siendo muy crítico con la labor de la prensa en general.

¿Existe una solución a la crisis?

Justamente, acabo de hablar con una persona que dice que Europa es una isla en el mundo en cuanto a Estado de bienestar y derechos civiles. Probablemente eso es así. Ahora bien, es verdad que durante la película pregunté a las personas con más experiencia en temas económicos y financieros qué era la crisis, y nunca conseguí una respuesta que alguien, digamos con cero conocimientos en estos temas como yo, pudiera entender en términos cotidianos.

Al principio de la película, hay una mujer que dice que “no sé si es crisis o qué es, porque yo creo que esto es un invento de los empresarios, de los gobiernos o de quien sea para ganar más dinero”; más adelante, otra dice

algo parecido, y pregunta dónde está el dinero, porque antes había dinero para todas las cosas y ahora no... que se lo habrán llevado a algún sitio. Así, cada vez desconfío más...

Una anécdota que contaba Luis Garicano, un prestigioso economista de la London School of Economics, es que en una audiencia con la Reina Isabel II ella les preguntó que, siendo la élite de la economía, ¿cómo no supieron ver que se avecinaba esta crisis? Otras veces ves las noticias y te da por pensar: ¿qué ocurre para que las organizaciones que se supone que son expertas hagan mal las cuentas para que los bancos tengan estos déficits tan grandes? Creo que es imprescindible un mejor reparto de la riqueza –y no de la pobreza– y conseguir que esa isla que es Europa no se hunda. Porque lo único que está claro en estos momentos, con lo que hemos visto durante estos años, es que quienes se salvan de la crisis son los que están más arriba.

¿Dónde acabaremos: en un arreglo floral o en la basura?

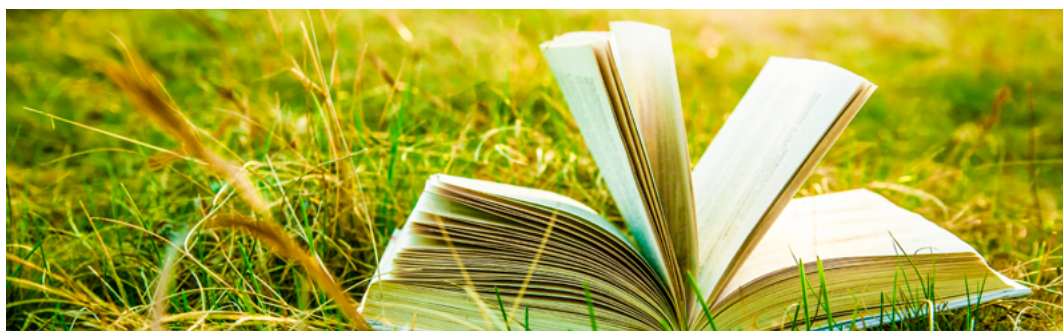
En el estreno hicimos algo muy bonito, porque una amiga vino con un cubo de basura lleno de flores dentro. Y esas flores las sacamos de la basura para ponerlas en un jarrón muy bonito con mucha agua. Espero que ese sea el lugar donde acabemos. 🌸



En plena discusión acerca de la necesidad de recuperar los espacios rurales vaciados por la presión y el atractivo urbano, los centros educativos de ese ámbito son uno de los principales bastiones de lucha para revertir el despoblamiento. Pero requieren de una inversión pública suficiente para crear proyectos y ofrecer oportunidades que favorezcan el compromiso local de la población; y de una red de apoyo institucional capaz de brindarles estabilidad económica, política y social para construir las comunidades del futuro.



Algunas consideraciones acerca de la **escuela rural**



Pedro Badía
Secretaría de Política
Educativa de FECCOO

EL 27 DE SEPTIEMBRE DE 2018 NOS REUNIMOS EN SALAMANCA REPRESENTANTES DE CCOO de todos los territorios para debatir sobre el futuro de la escuela rural y las medidas necesarias para potenciar una red que es de vital importancia para fijar la población en zonas con cada vez menos densidad demográfica.

España es el país con más desequilibrio demográfico de la Unión Europea. Y la situación no mejora. En comunidades como Castilla y León, Galicia, Asturias o Cantabria, la tendencia es a la baja. De ahí que tengamos importantes retos por delante y tareas que son comunes a todos y cada uno de los territorios que están sufriendo la lacra de la despoblación.

Es necesaria una coordinación adecuada entre las administraciones central, autonómica y local, así como entre las políticas educativas y las sociales y económicas, que nos permitan fortalecer el mundo rural a través de la inversión y de las acciones necesarias para promover el empleo de calidad; un desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la economía, la educación y la cultura; la investigación para el desarrollo; y los programas socioculturales necesarios para dar amplitud de miras y de vida a las personas. Es decir, urgen inversiones, medidas y acciones que tengan como el objetivo más importante fijar a la población joven y ofrecerle un proyecto de vida. Asimismo, es preciso incluir el concepto de *ruralidad* en el ámbito legislativo como un elemento de garantía contra la

desigualdad educativa, social, económica y demográfica de una parte importante del país.

En el ámbito de la educación es fundamental recuperar la inversión pública. La escuela rural requiere de un compromiso firme de las administraciones, y de una financiación suficiente y estable que la blinde de los vaivenes políticos y económicos. También de la dotación de los recursos humanos y materiales necesarios, y la ampliación y mejora de las plantillas. Necesitamos docentes mejor preparados (con formación específica para afrontar su trabajo en la escuela rural) y estable, con especial atención al profesorado especialista, y perfiles profesionales de apoyo a la labor educativa.

No menos importante es una oferta socioeducativa no formal, con servicios complementarios que atiendan a las necesidades de formación y ocio educativo de las familias, las niñas y niños, las y los adolescentes y jóvenes. Estas actuaciones están especialmente ligadas a los municipios, las mancomunidades y las diputaciones.

Mantener la confianza y la continuidad en las políticas educativas, sociales y laborales también supone un reto que va de la mano de la construcción de un marco de diálogo entre las diferentes administraciones, fundamentado en la solidaridad, la cooperación y el respeto a la diversidad social y cultural.

Hay que romper el discurso "urbano centrista". ¿Por qué no se puede tener un proyecto de vida lejos de las grandes ciudades? 📖

La escuela rural: presente y futuro

Miguel Recio
Experto en educación

CUANDO HABLAMOS DE ESCUELA RURAL nos referimos a un determinado tipo de centro cuyas características no son solo suyas, sino del entorno social (geográfico, demográfico, político, económico...) en el que se sitúa. Esta vinculación con su contexto es más fuerte que la de centros en otras ubicaciones, ya que la escuela rural cuenta con un sentido de pertenencia más estrecho por parte de la comunidad educativa (madres y padres, Ayuntamiento...) y, por tanto, más participativo. Además, disfruta de una mayor especificidad en su proyecto pedagógico, en el que prima la atención a la diversidad; una mayor vinculación de sus profesionales a proyectos de renovación pedagógica, especialmente ligados a nuevas tecnologías; y mayor necesidad de que el currículo en su conjunto sea abierto y flexible, para permitir la adaptación de objetivos, contenidos, métodos, formas de evaluar, etc., pensados para una escuela en otro entorno, por lo que el espacio de opcionalidad debe ser mayor. Asimismo, es destacable la formación específica de sus docentes, tanto en las cuestiones curriculares (desde compartir docencia con otro profesor a adaptar el currículo), como de organización y funcionamiento de un centro más participativo.

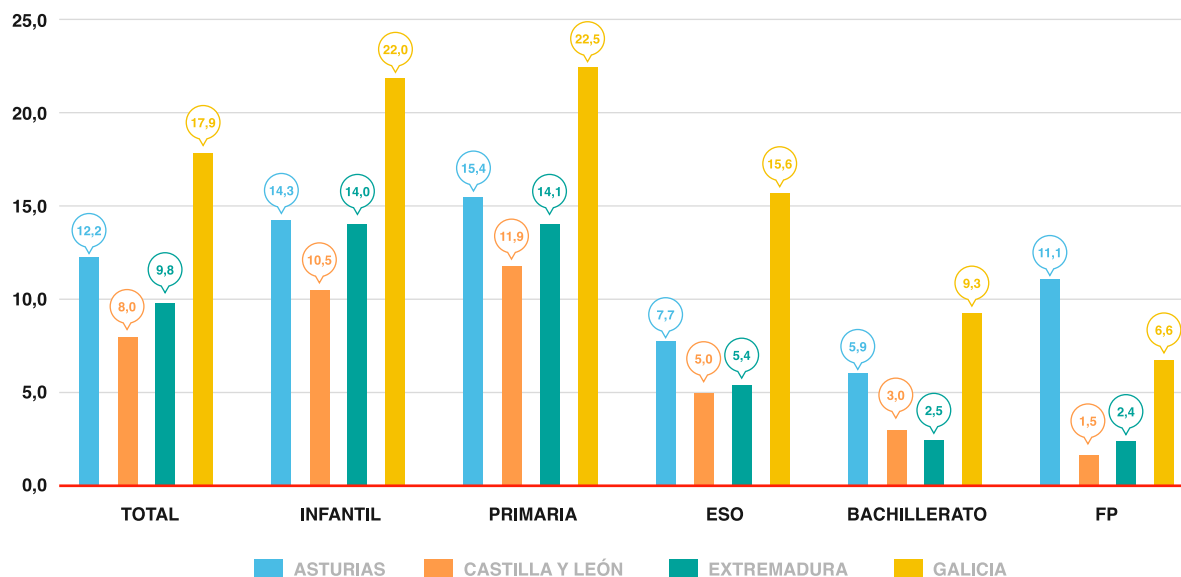
Indicadores de contexto: población rural en España y su evolución

La población rural reside en municipios de menos de 2.000 habitantes. En un momento en el que su número se mantiene estable (en torno a los 8.100), la población disminuye no solo en términos absolutos, sino en porcentaje de población total, la cual, en los primeros años de la década pasada, creció notablemente por efecto de la inmigración. Así, en 1998 esta población suponía el 7,5% del total y ahora, el 5,9%.

La diversidad dentro de las localidades que pueden considerarse rurales es muy grande. En la estadística educativa se utiliza el municipio como forma de agrupación de la población, salvo en Galicia, Asturias y Murcia, en las que se alude a localidades (aldeas, parroquias, pedanías...), muchas de ellas con más población que municipios de otras comunidades. Por otro lado, la variedad de centros educativos en localidades de menos de 2.000 habitantes es elevada: desde la escuela de línea uno, a la que realiza agrupamientos por ciclos, etc., pues no es lo mismo un municipio de 1.500 habitantes que uno de 250. Así pues, empleamos el término de escuela rural para referirnos a una realidad en buena medida desconocida, pero muy diversa. Y también muy estable, es decir, las comunidades con presencia de escuela rural son las mismas ahora que hace 20 años, con lo que la programación de la enseñanza debe afrontar un reto previsible y de una dimensión, para el total del Estado, no muy amplia, abordable. Y, además, serán básicamente las mismas que ahora las comunidades que en futuro cuenten con mayor presencia de este tipo de centros, pues en ellas su población está más envejecida que la media española, con lo que este fenómeno se va a acrecentar. Las autonomías más envejecidas son las de Asturias, Galicia y Castilla y León, en donde la población de 0 a 29 años apenas supone el 23%, 25% y 25,6%, respectivamente, del total. La media es el 30,3%, estando por encima de ella Murcia y Andalucía.

La presencia de la escuela rural no es algo raro en el conjunto de los países de la UE o de la OCDE, aunque sí sea, en general, un fenómeno en descenso en el conjunto de los países (https://read.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2016_trends_education-2016-en#page20), como consecuencia del

PORCENTAJE DE ALUMNADO EN LOCALIDADES DE MENOS DE 2.000 HABITANTES, POR ETAPAS Y CCAA



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Porcentaje sobre el total de España.

incremento del porcentaje de población urbana, que va frenándose¹.

En nuestro país:

- De los 8.000.037 alumnos escolarizados en enseñanzas de régimen general en 2015-2016, el 3,6% lo estaban en localidades de menos de 2.000 habitantes, es decir, 287.138 alumnos. Las localidades con menos de 2.000 habitantes suponen el 5,6% del total de la población (2018), pero solo cuentan con el 3,6% del alumnado escolarizado (2015-2016), lo que revela el envejecimiento de la población de estas localidades o su abandono a efectos de escolarización.
- Las cuatro comunidades en las que el porcentaje de sus alumnos escolarizados en estas localidades era más alto son, por este orden, Galicia, Asturias, Extremadura y Castilla y León, con el 17,9%, 12,2%, 9,8% y 8%, respectivamente; es decir, de duplicar a quintuplicar la media.
- Pero en estas cuatro comunidades, la escolarización del alumnado de estas pequeñas localidades no tiene continuidad en todas las etapas. En Galicia el porcentaje de escolarización se mantiene desde Infantil a Bachillerato y se reduce en FP. Algo similar ocurre en Asturias con la escolarización en Bachillerato y en menor medida en la ESO. La reducción de la escolarización en las etapas propias de los centros de Secundaria es mayor en Extremadura y Castilla y León.

Sin embargo, no parece que la mayor presencia de localidades de pocos habitantes afecte al porcentaje que, so-

bre el total de la escolarización en enseñanzas de régimen general, suponen el total de estudiantes escolarizados en Bachillerato y FP en estas comunidades autónomas (no hay datos por tamaño de la localidad), pues en los cuatro casos (Galicia, Asturias, Castilla y León y Extremadura) ese porcentaje se sitúa por encima de la media.

Es decir, la escolarización en la ESO y en las etapas postobligatorias del alumnado que vive en estas localidades se hace, en su mayor parte, a base del transporte escolar y el desplazamiento. El gasto en el programa “Servicios complementarios” de las tres comunidades con más escolares en centros rurales más que duplica al que les correspondería por su peso en conjunto del gasto educativo no universitario.

Escuela rural y titularidad

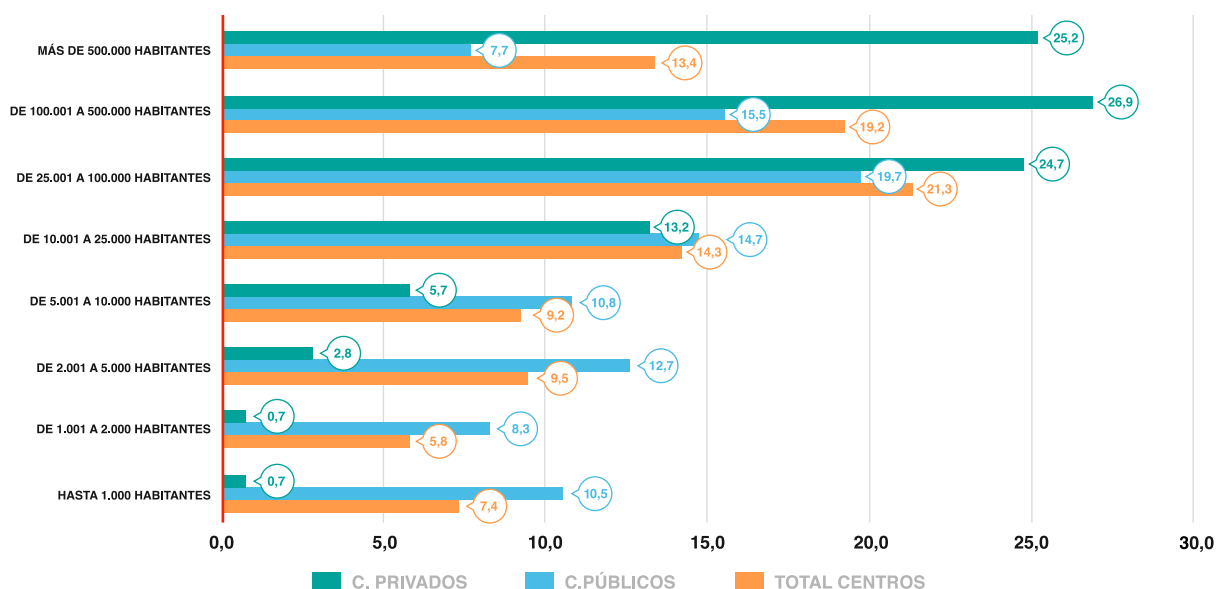
Independientemente del tamaño, del total de los centros educativos en los que se imparten enseñanzas de régimen general:

- El 31,8% está en localidades de menos de 10.000 habitantes.
- De cada 100 centros públicos, 42,3 están en localidades de menos de 10.000 habitantes.
- De cada 100 centros privados, solo 9,9 están en localidades de menos de 10.000 habitantes.

Es decir, los centros públicos están presentes en localidades de menos de 10.000 habitantes cuatro veces más que los privados. Si hablamos de localidades de menos de 5.000 habi-

¹ Fuente: World Bank (2013). Urban population % of total. World Development Indicators. <https://data.worldbank.org/indicator/sp.urb.totl.in.zs>.

DISTRIBUCIÓN (EN %) DE LOS CENTROS DE EE.RR.GG. POR TAMAÑO DEL MUNICIPIO



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

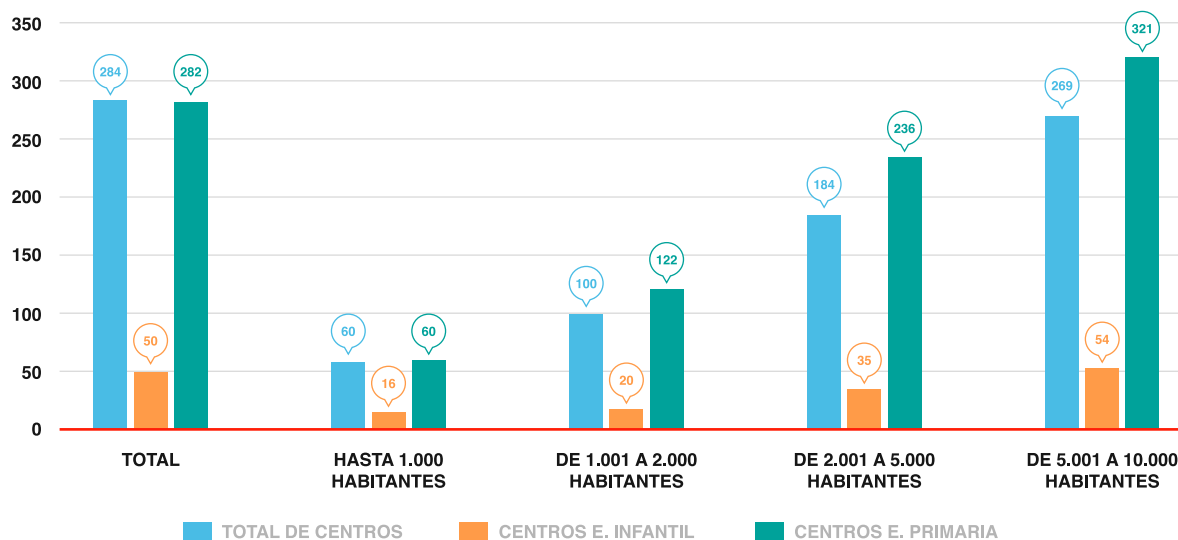
tantes, la presencia de centros públicos es ocho veces la de los privados. La mayor presencia de los centros públicos aumenta aún más cuando se trata de centros de Educación Infantil.

En resumen, los centros públicos están en todo tipo de localidades y más representados en las zonas rurales con localidades de poca población, cumpliendo con su función de garantizar el derecho a la educación de todos. Los centros privados están especialmente representados en zonas urbanas con población numerosa: más de la mitad (52,1%) de ellos están en ciudades de más de 100.000 habitantes.

Recursos: incremento del coste del puesto escolar del alumnado de centros públicos

El gasto público por alumno de enseñanza no universitaria fue, en 2015, de 5.436 euros. La dispersión geográfica y la más alta ratio consiguiente es el motivo más importante del incremento de este indicador. De hecho, las cuatro comunidades citadas con mayor porcentaje de alumnado en centros rurales son las que, por detrás solo del País Vasco y Navarra, tienen (con Cantabria) un mayor coste del puesto escolar público, con un incremento del 15% de

Nº MEDIO DE ALUMNOS POR CENTRO: TOTAL, INFANTIL Y PRIMARIA, EN PEQUEÑAS LOCALIDADES



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Extremadura, el 18% de Castilla y León, el 19% de Galicia y el 23% de Asturias, lo que supone –de atribuir este sobrecoste solo a la escuela rural– un importe ligeramente por encima de los mil millones de euros anuales (1.078 millones), es decir, un 2% del total del gasto público educativo.

Número de alumnos de los centros (total de Infantil y de Primaria) en las pequeñas localidades

El número de estudiantes presenta importantes diferencias en función tanto del tipo de centro, como del tamaño de la localidad en la que se ubique.

- Respecto del tamaño de la localidad, en las que tienen entre 5.001 y 10.000 habitantes, los centros ya alcanzan el tamaño medio. La reducción en el número de alumnos de los centros es, sin embargo, importante en localidades de 1.001 a 2.000 habitantes y en las de menos de 1.000 habitantes,
- Respecto del número de alumnos de los centros, este varía mucho en función del tipo de centro:
 - La media de los de Infantil se sitúa en 50 alumnos, llegando a solo 16 (de media) en localidades de menos de 1.000 habitantes, con 1,6 unidades de media.
 - La media de los de Primaria es mucho mayor: 282 alumnos, es decir, una línea dos; llegando solo a 60 (de media) en localidades de menos de 1.000 habitantes, es decir, una línea uno muy escasa en número de alumnos por clase.
- Por titularidad, las cifras medias que acabamos de comentar son las de los centros públicos; los muy escasos centros privados presentan números mucho más elevados.

Ratio profesor/unidad por centros (total de Infantil y de Primaria) y por tamaño de la localidad

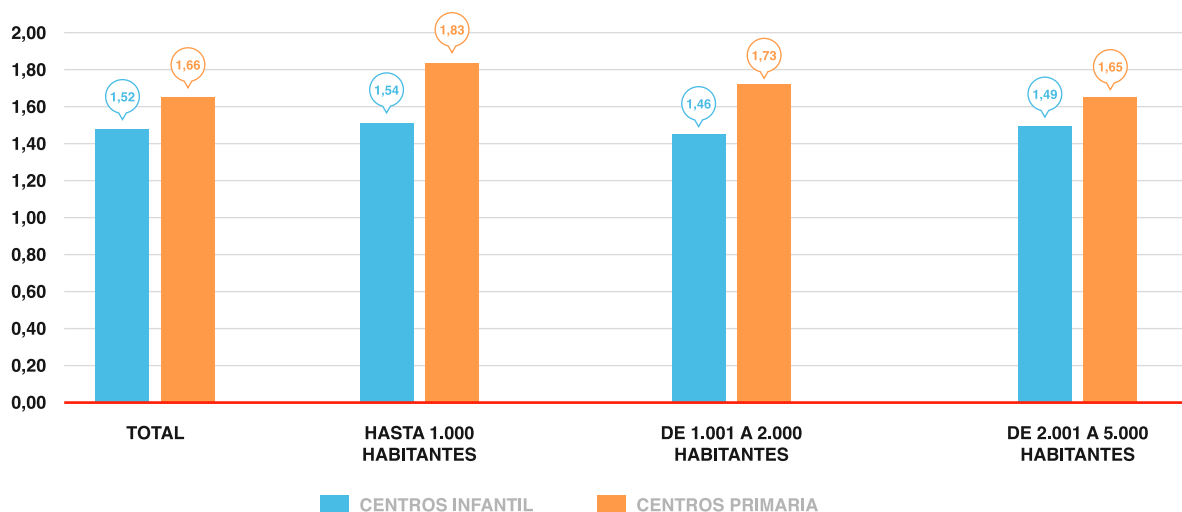
En el gráfico de esta página se representa el número medio de profesorado por unidad. En resumen:

- Los centros situados en localidades de 2.001 a 5.000 habitantes tienen una ratio similar a la media.
- En centros de Infantil, el incremento de plantilla es mínimo; más bien, según tramos, al contrario.
- En centros de Primaria, el incremento de profesorado respecto de la media es de 0,17, es decir, un 10,2% en centros en localidades de hasta 1.000 habitantes y 4% en localidades de 1.001 a 2.000 habitantes. No parece, en todo caso, un sobrecoste exagerado. Las diferencias están en el número de alumnos de los centros y unidades.

Desde el punto de vista de los procesos educativos, pueden citarse las siguientes medidas o programas educativos específicos para la escuela rural o de especial incidencia en ella:

- Las distintas fórmulas de agrupación de centros situados en el medio rural: CRIE (centros rurales de innovación educativa) del Ministerio de Educación; ZER (zonas escolares rurales) en Cataluña; CRA (colegio rurales agrupados) en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Madrid, Aragón, Asturias y Galicia; CER (centros educativos rurales) en la Comunidad Valenciana; CER (colectivos de escuelas rurales) en Canarias; CPRA (centros públicos rurales agrupados) en Andalucía, etc.
- Programas de financiación mixta entre el Ministerio y las comunidades, derivados de la Memoria de la LOE (2006-2010) y continuados más allá de esta, que impulsaban aspectos educativos que, por no ser prescriptivos, no eran tan comunes en zonas rurales:

Nº MEDIO DE PROFESORES POR UNIDAD, SEGÚN Nº DE HABITANTES (2015-16)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- PROA (Refuerza, etc.) con actividades complementarias vespertinas de apoyo al alumnado de Primaria y de los primeros cursos de la ESO.
- Incremento de la escolaridad en el ciclo 0-2 años.
- Programa Internet en el aula, de fomento del uso de las nuevas tecnologías en el aula.
- Programas sociales para pequeños municipios, con actuaciones también sobre las escuelas:
 - AVANT, Agencia valenciana contra la despoblación, con financiación adicional, a los ayuntamientos con pocos habitantes, por niño.
 - Proyectos a la Educación para el Desarrollo, de la Diputación de Cádiz a municipios de menos de 20.000 habitantes.
 - Programa de Apoyo a la Escuela Rural de la Junta de Andalucía, etc.

No encontramos demasiados indicadores de resultados. Sin embargo, una comparación con datos de resultados internacionales (PISA) nos muestra que hay países, como Finlandia, con cerca de un 40% de la población en municipios de menos de 30.000 habitantes y con el doble que en España en menos de 2.000 habitantes, que obtienen buenos resultados en estas pruebas internacionales. Es más, en estas mismas pruebas, salvo Extremadura, las otras tres comunidades con más escuela rural presentan resultados claramente por encima de la media española.

En general, “los estudiantes en las grandes ciudades obtienen 31 puntos más en promedio en ciencias que sus pares en las ciudades pequeñas en el más reciente Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE. La brecha urbano-rural persiste en muchos países, incluso después de tener en cuenta los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes”². No es el caso de España, en donde los estudiantes de zonas rurales, compensadas las diferencias del contexto socioeconómico y cultural, tienen mejores resultados.


Propuestas para impulsar la escuela rural

Las medidas adoptadas para salvaguardar la escuela rural, pese a ser valiosas, son parciales y no están coordinadas bajo un programa de carácter estatal.

Para lograr su impulso, es necesario:

- Generar un nuevo grupo de indicadores (de contexto y escolarización) educativos, específico y relativo a la escuela rural, y presentar los datos de los otros indicadores educativos agrupados para este tipo de cen-

tros: de recursos, de procesos, de resultados, etc., en centros y para alumnado de localidades rurales. A partir de los datos aportados por este indicador, proponer –para la escuela rural– el desarrollo de programas de formación del profesorado, de adaptación del currículo, de propuestas específicas de organización y funcionamiento, etc.

- Incluir, a partir de este nuevo indicador, un capítulo específico en los informes de situación del sistema educativo, elaborados por los consejos escolares del Estado y de las distintas autonomías, denominado “Escuela Rural”,
- Crear un Observatorio sobre la Escuela Rural, de carácter estatal, partiendo de los ya habilitados por algunas comunidades (caso de Aragón, con del Decreto 83/2018), y fomentar su impulso en aquellos territorios con más escuelas rurales.
- Incluir en la convocatoria de becas y ayudas una específica –o un componente de la beca– que atienda a las peculiaridades de la escolarización de alumnado proveniente de localidades con poca población, de manera que se garantice el acceso a las etapas postobligatorias. Sería importante estudiar las tasas de abandono educativo temprano en localidades de poca población para calcular la necesidad real.
- Dado que el mayor sobrecoste del puesto escolar público en las enseñanzas de régimen general no universitarias se deriva principalmente de la distribución de la población –y de los centros educativos– en pequeñas localidades, habría que compensar dichos sobrecostos con programas interterritoriales gestionados, gestionados por el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas.
- Desarrollar un Programa de escolarización en FP de Grado Medio y Superior, y en Bachillerato, dirigido al medio rural, con diversas modalidades:
 - Apoyo con becas de transporte y comedor.
 - Oferta de ciclos formativos rotatorios, que cubran demandas laborales a corto y medio plazo, con puestos para las FCT (formación en centros de trabajo) en empresas en esas localidades.
 - Oferta de plazas de FP de Grado Medio y Superior, y de Bachillerato, en la modalidad a distancia, con centros de tutoría presencial en las localidades de residencia del alumnado. 

² <http://www.oecd.org/education/cei/spotlight9-CountryRoads.pdf>.

La escuela rural en un mundo globalizado

Rosa Vázquez

Profesora titular de la Universidad de Cádiz

El principio esencial de ese sueño igualitario es la educación. Su más equitativo y generoso instrumento: la educación pública, con la pedagogía de la justicia y la solidaridad. El mal más terrible que puede instalarse en la consciencia democrática es, por el contrario, el cultivo solapado e hipócrita de la diferencia, de la desigualdad.

(Lledó, 2018, p. 31).

HEMOS PERDIDO, PODRÍA DECIRSE, CASI LA NOCIÓN DEL TIEMPO con respecto a lo que ya forma parte del sentido común, el mundo globalizado; un mundo sobre el que no se piensa, no se reflexiona, no se cuestiona, y ello resulta de tal modo porque ese sentido común se encarga de que así sea. Al no detenernos en ese mundo, no solo lo estamos aceptando tal cual es, sino también, y de un modo u otro, todo lo que encierra, de dónde viene y hacia dónde se proyecta. Un mundo producto de la globalización no ajeno a los procesos económicos, políticos, sociales, empresariales, culturales y tecnológicos que dominan y controlan a los países, los pueblos, la ciudadanía, y también, los sistemas educativos, las escuelas y la educación.

La globalización no puede ser entendida sin contemplar al gran hermano llamado neoliberalismo. Su monopolio necesita de ese sentido común hecho a su imagen y semejanza para poder expandirse, no siempre de modo tangible, sino más bien de manera sutil y subrepticia, y consolidarse como la única, y mejor opción para formar parte de ese mundo obcecado con el rendimiento, la productividad, los *rankings*, la competitividad, el éxito, la rentabilidad y los beneficios. La mercantilización y la privatización son muestras claras de las hazañas de las

políticas neoliberales y conservadoras, que han debilitado al Estado del bienestar y al aparato público.

Resignificación de los valores

Las escuelas no han escapado de sus garras. El mantra de este sentido común crea una pátina que oblitera otras alternativas o las hace parecer ilógicas, improductivas, insensatas. La *ideología imposibilista* (Pucciarelli, 2001) es la que guía el sentido común de nuestro tiempo; ya Margaret Thatcher lo dijo: “No hay alternativa”. Esto lleva a una resignificación de los valores asociados a las conquistas sociales, entre ellas, el derecho a una educación laica, democrática y pública basada en la equidad, la justicia y la inclusión. La democracia pasa a ser excluyente y las obligaciones económicas antes que sociales, morales e intelectuales.

Estas son las reglas del juego. El mundo globalizado ha traído avances en muchos aspectos, pero también ha contribuido a incrementar las desigualdades, las injusticias, el autoritarismo, la pobreza, la xenofobia, la precariedad, la exclusión, la monopolización de la cultura, el yo emprendedor y la empresarización del yo, las nuevas formas de explotación, la deslocalización, la privatización, etc.



En este panorama hemos de situar a las escuelas rurales. ¿Qué lugar ocupan en el ámbito específico de la educación? Este mundo globalizado, tan dinámico y “sin fronteras” que, paradójicamente, está lleno de múltiples lindes imaginarias y reales que apartan, separan y clasifican a los países, a los pueblos, a los colectivos, etc., en categorías de primera, segunda, tercera clase, las cuales se aplican a su vez dentro de cada grupo¹, afecta igualmente a las escuelas rurales. Ellas, pese a los avances que se han producido en materia de estudio e investigación, por un lado, y por otro tomando con cautela las medidas adoptadas desde las administraciones, han sido y siguen siendo realidades educativas olvidadas y, cuando no, consideradas de segunda y, llegado el caso, de tercera clase. El discurso hegemónico, el urbanocentrista, ha causado mucho daño a las escuelas de las zonas rurales; hecho que ha ido de la mano de lo que ha pasado en nuestro país: la *España llena*, la urbanita, frente a la *España vacía*, tomando las palabras de Sergio del Molino (2016). Una España, esta, en la que se concentra gran parte de las escuelas rurales o, más bien, de las que van quedando en nuestro país, sobreviviendo bajo la espada de Damocles de las medidas de cierre, con las que las

políticas neoliberales y mercantilizadoras intentan hacernos creer que es lo mejor para los pueblos y sus habitantes, cuando es una forma más de contribuir al desmantelamiento del sistema público de enseñanza; es un recorte más que afecta el servicio público de educación. Se agarran a argumentos como que el cierre de las escuelas rurales va a reducir el fracaso escolar (cuando no hay estudios que demuestren que el alumnado de las zonas rurales se encuentre en esta situación en mayor grado que en las zonas urbanas), o insisten en que es una forma de dotar de más calidad a la educación que el alumnado va a recibir yendo a otras escuelas. Este ataque inaceptable a la educación en las zonas rurales lo es en igual medida para el medio rural, para la ruralidad, porque, como bien sabemos todos y todas, el cierre de una escuela representa el camino hacia la muerte del pueblo. Pobre fue en sus inicios, pero pobre quieren hacerla de nuevo (Vázquez Recio, 2016).

Pensamiento urbanocentrista

Del mismo modo que el neoliberalismo para el mundo globalizado ha establecido un patrón estándar y universal de interpretación que la ciudadanía tiene que apropiarse

El discurso hegemónico, el urbanocentrista, ha causado mucho daño a las escuelas de las zonas rurales

¹ No todas las personas pobres ocupan el mismo nivel de pobreza ni todas las inmigrantes son consideradas por igual. No es lo mismo un inmigrante alemán que un inmigrante angoleño; no es lo mismo un pueblo de zona costera que de tierra adentro.

Contamos con experiencias comunitarias que incorporan modelos democráticos de gestión; escuelas que se caracterizan por esa comunicación directa con sus entornos



como suyo, el discurso urbanita que deviene del pensamiento urbanocentrista (Vázquez Recio, 2008) sobre la escuela, asentado gracias a la legitimación intelectual que ha recibido, igualmente ha configurado un modelo genérico y estándar para las escuelas, *todas*, sin distinciones, bajo el término *escuela*. Un modelo que, a modo de comodín, sirve para hablar y referenciarlas, como si fueran iguales, se encontrasen en la misma situación y tuvieran las mismas dificultades y necesidades. Con este modelo, que forma parte del sentido común, se pierde de vista que este mantra se configura a partir de las escuelas urbanas, porque las rurales no son prioritarias en el imaginario social, académico, político y administrativo; funciona bajo la generalización, la homogenización y la imposición de un canon uniformador, y suprime las diferencias y las particularidades idiosincrásicas, afectando no solo y en primer término a las escuelas de las zonas rurales, sino a todas.

Las escuelas rurales tienen que buscar, y creo que es lo que han venido haciendo, o al menos intentando hacer, la sincronía, por una parte, entre los procesos locales y globales, dado que no pueden escapar del mundo ni de la cultural global. Pensar de otro modo sería una ingenuidad y de poco las ayudaría tal postura negacionista. Y, por otra, entre el modelo de escuela dominante (modelo urbanocentrista) y las configuraciones particulares e idiosincrásicas que pertenecen a las

escuelas rurales. Es importantísimo tomar en cuenta estas sincronías porque van a ayudar a visibilizar el mundo rural y sus escuelas en la urdimbre de lo global que no deja de ser globalizante. Asumirlas es un modo de poner en alza a las escuelas y reconocer su valor y papel en la consecución de los fines educativos democráticos e inclusivos. Implica aceptar, sin descrédito, que el conocimiento que aportan es legítimo y suficientemente rico como para tomarlo en consideración cuando nos proponemos mejorar la educación, las escuelas, la sociedad civil.


El potencial que tienen las escuelas rurales es inmenso, y se palpa cuando se aplica una política del reconocimiento, ya que de este modo es posible reconocer sus particularidades (similitudes y diferencias) desde un marco que garantice la igualdad entre escuelas (rurales y urbanas); un reconocimiento igualitario (Taylor, 2010) que debe ir acompañado de una política de redistribución que permita superar las desigualdades económicas; injusticias estas, como tantas otras que experimentan, por formar parte del mundo globalizado y cargar con el estigma de un imaginario excluyente y colonizador.

Potencial pedagógico

No cabe duda de que, pese a lo sombrío y apesadumbrado que pueda resultar el estado en el que se enmarcan las escuelas



rurales, se han realizado enormes esfuerzos por evidenciar el potencial pedagógico tan importante que tienen y su valor educativo. Las potencialidades, sus virtudes, las convierten en un referente a tener siempre presente. Contamos con experiencias comunitarias que incorporan modelos democráticos de gestión; escuelas que se caracterizan por esa comunicación directa con sus entornos que permiten actividades prácticas contextualizadas favorecedoras de una pedagogía para la comprensión (pedagogía activa); contextos que son un elemento curricular que permite la globalización del currículo; la participación del alumnado como pilar central de los procesos educativos; los agrupamientos flexibles; unas relaciones personales cercanas, vividas, sentidas, que practican el cuidado afectivo y permiten tejer una urdimbre comunitaria (escuela, familia, contexto natural/social/cultural); escuelas que con sus estructuras organizativas de aula y centro ayudan a desarrollar un sentido de pertenencia; la construcción de marcos de convivencia que favorecen el desarrollo de valores democráticos.

Sigue teniendo vigencia aquello que Tonucci (1996) decía: la escuela rural es como un laboratorio contextualizado, abierto a la experimentación y a la innovación. 

Referencias

Lledó, Emilio (2018). *Sobre la educación*. Barcelona: Taurus.

Pucciarelli, Alfredo (2001). *El régimen político de las democracias excluyentes. El caso de la República Argentina*. *Sociohistórica*, 9-10, 45-75. Recuperado de <https://bit.ly/2IYtUDz>.

Taylor, Charles (2010). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.

Tonucci, Francesco (1996). "Un modelo para el cambio". *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.

Vázquez Recio, Rosa (2008). "Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo". *REIFOP*, 11(1), 53-58. Recuperado de <http://www.aufop.com/>.

Vázquez Recio, Rosa (2016). "Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión". En Angulo Rasco, F. (coord). *La escuela pública: su importancia y su sentido*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impres/194>.

Pequeñas grandes escuelas: un día en los centros rurales de Cantabria

**Manuel Sainz
Fernández y Marta
Herrero Ruiz**

Asesores de Educación
Infantil y Primaria del
CEP de Santander

EMPIEZA EL DÍA EN EL ARENAL DE PENAGOS. Los niños y niñas, acompañados por sus familias, van llegando a la escuela. No se oyen ruidos de timbres ni sirenas, no hay filas ni autobuses. El taxista del pueblo hace las veces de transporte escolar y va acercando al colegio a los pequeños grupos, despacio, con tranquilidad, con naturalidad, como ocurre todo en la escuela rural.

Los “buenos días” son individuales y la llegada de los niños y niñas se convierte en un momento de relación, decisión, qué elige cada uno nada más llegar, con quién decide empezar este nuevo día... Es un momento para charlar con y entre las familias, para tejer comunidad.

En las aulas rurales, los niños y niñas de diferentes edades se unen por sus intereses, no por el día del año en el que nacieron. Del mismo modo que ocurre en la vida real, las amistades no surgen por año natural, nacen de vivencias compartidas, sueños vividos o retos superados.

Un cuaderno abierto

A veces, al llegar nos sentamos con nuestro cojín y nos contamos cosas, cosas importantes, cosas que dan vida a lo que ocurre en el aula. La programación no está cerrada ni es un papel guardado en un cajón, sino un cuaderno abierto a las propuestas e inquietudes de quienes convivimos en la escuela.

La mañana va discurriendo en este tiempo lento y natural. Nuestro reloj interno nos indica que es un buen momento para almorzar. Estamos en el CEIP Estela de Zurita. Como es martes, preparamos el queso comprado en la fábrica del pueblo y aprovechamos un poco de pan casero

que nos sobró ayer. Es un tiempo muy nutritivo, tanto por los alimentos que tenemos preparados como por la compañía y encuentro.

Cada niño y cada niña eligen con quién quieren compartir este momento, la mesa del rincón de juego simbólico se convierte en una apresurada barra de cafetería, y las colchonetas de psicomotricidad son ahora unas perfectas tumbonas.

Se ocupa el tiempo necesario, se comparten responsabilidades, se favorece la autonomía, el derecho a decidir, a escoger. En definitiva, se va practicando la vida.

Patio sobre ruedas

Tras recuperar fuerzas con el almuerzo, ponemos rumbo a Casar de Periedo, al CEIP Antonio Muñoz y Gómez. En el patio de la escuela nos esperan las bicicletas, patinetes, patines... y es que tenemos un patio sobre ruedas. Ahora se suceden relaciones espontáneas, han disminuido los conflictos y la actividad física se convierte en otro pilar fundamental del proyecto. En otras ocasiones salimos de paseo por el pueblo, visitamos a los vecinos, bebemos de la fuente, saludamos al panadero... y nacen propuestas espontáneas entre la comunidad y la escuela, como cuando llegamos a la casa de los abuelos de Óscar. Estaban desgranando alubias, y nos invitaron a “jugar” con ellos. Mientras desgranábamos y olíamos las vainas, algunos también las probaron y la abuela Luisa nos contó historias de antaño, tradiciones del pueblo y nos demostró lo afortunados que éramos por vivir allí.

Las salidas educativas en la escuela rural no tienen como objetivo final el ir a algún



sitio, el propio trayecto en sí mismo es una experiencia. Se intenta dar valor a lo cotidiano, a lo efímero, a lo que normalmente pasa desapercibido, pero que es la esencia de lo que somos. No se buscan proyectos grandilocuentes, sino una conexión real con el patrimonio del pueblo.

Esta idea nos recuerda al CRA de Liébana, un centro con dos aulas: una en Espinama y otra en La Hermida, y un largo pasillo de 40 kilómetros entre ambas (como les gusta decir a sus maestras). A pesar de la distancia, la coordinación es perfecta; es una gran familia con muchos hijos e hijas (los alumnos y alumnas), y es que, en la escuela rural, las relaciones escolares se vuelven relaciones familiares.

En esta escuela se suceden los proyectos de un modo natural, pero con un hilo conductor y una intencionalidad educativa clara, poner en valor el patrimonio local, constituir arraigo al pueblo, intentar prevenir el efecto desolador de la despoblación.

Niños y niñas, junto a sus familias, aprenden diariamente del entorno cercano, investigan sobre la historia del pueblo, descubren viejas reliquias y mantienen tradiciones. Estos son los ingredientes del proyecto educativo del CRA de Liébana y Peñarubia.

Nos ponemos de nuevo en ruta y llegamos hasta Argoños, al CEIP Pedro Santiuste, un centro dentro de un edificio educativo como reza en la fachada. Nos reciben sus maestras en la entrada, nos transmiten calma, cuidan la acogida, nos sentimos una parte más de esta familia educativa.

Katuskas y zapatillas

Nos movemos por la escuela y tropezamos con el estante de katuskas y zapatillas. Al lado, un mueble con libros y unos pufs nos invitan a leer historias. Y, justo en frente, está la entrada a las aulas. Unos espacios cuidados,

planificados con sentido pedagógico, donde caben todas las alturas y todas las inquietudes.


La distribución del espacio también es distinta en la escuela rural: la necesidad se convierte en virtud. Al tener aulas con edades mixtas, las necesidades son muy diferentes y el espacio se adapta a estas realidades. También la metodología, más activa y vivencial, implica una redistribución de toda la estructura escolar. El rigor es máximo, por eso muchas veces hablamos de escuela rural como espacio de innovación y experimentación educativa, un modelo que se intenta extrapolar a otras realidades.

Con esta idea de innovación educativa, el CEIP Eutiquio Ramos de Parbayón y el CEIP Estela de Zurita decidieron sumar esfuerzos para convertir en una realidad las ideas que tenían en sus cabezas. Así nació un proyecto integrado de innovación educativa: “Aprendizajes Vivenciales” lo titularon.

Llegamos a Parbayón y el colegio está vacío. La vecina nos dice que se han ido al parque del Cubón, un lugar cercano donde están etiquetando los árboles autóctonos y reconociendo la fauna local. También están midiendo el paseo, proponiendo retos y ejercicios físicos, y es que la zona es usada por muchos vecinos para practicar deporte.

La idea es utilizar los aprendizajes que se realizan en la escuela a partir de una necesidad del entorno, dando respuesta y convirtiéndola en una oportunidad para la comunidad. Aprendizaje y servicio es el nombre de esta metodología, quizá los vecinos nunca lo sepan, pero sí conocen las labores que hacen desde la escuela.

Llega la hora de irse a casa en Zurita y este momento también es lento, pausado. El final de la jornada tampoco tiene timbre ni sirena, no es rígido, es un momento de encuentro de familias. Cuando sus hijos no salen corriendo, ni quieren irse del cole, es porque lo que está sucediendo les interesa. En ese momento, un pequeño grupo de niñas discute sobre a quién le toca abrir mañana la biblioteca. Las encargadas tendrán que traer un táper con su comida y continuarán en el cole junto a sus profes por si los vecinos quieren venir a cambiar sus libros. El curso pasado decidieron abrir su biblioteca al pueblo; más bien, decidieron crear una nueva biblioteca a partir de un módulo de obras y gestionar este servicio para los vecinos.

Esto también es la escuela rural: el centro de la vida cultural de algunos pueblos, el espacio donde se innova por obligación, el espacio en el que se pone en valor el patrimonio cultural y etnográfico del entorno, el sitio donde se guarda la voz y la experiencia de nuestros mayores, los usos y costumbres que nos unían con el territorio; y, además, la garantía de la supervivencia de los entornos rurales porque, como ya sabemos, cuando una escuela cierra, un pueblo se muere. 

El “reto demográfico” de la escuela rural en Castilla y León

Nuria Benito

Secretaria de
Política Educativa
de la Federación de
Enseñanza de CCOO
de Castilla y León

CASTILLA Y LEÓN ES LA COMUNIDAD AUTÓNOMA MÁS GRANDE DE ESPAÑA. Ocupa 94.000 km², lo que representa un 18,6% del territorio total, con una densidad de población muy inferior a la media.

A pesar de que la preocupación por la baja densidad –y, por tanto, el avance de la despoblación en grandes territorios de nuestro país y en otras muchas regiones europeas– se ha situado como prioritaria en la agenda política, es evidente que, hasta el momento, el problema no se está solucionando de manera satisfactoria.

El concepto de ruralidad

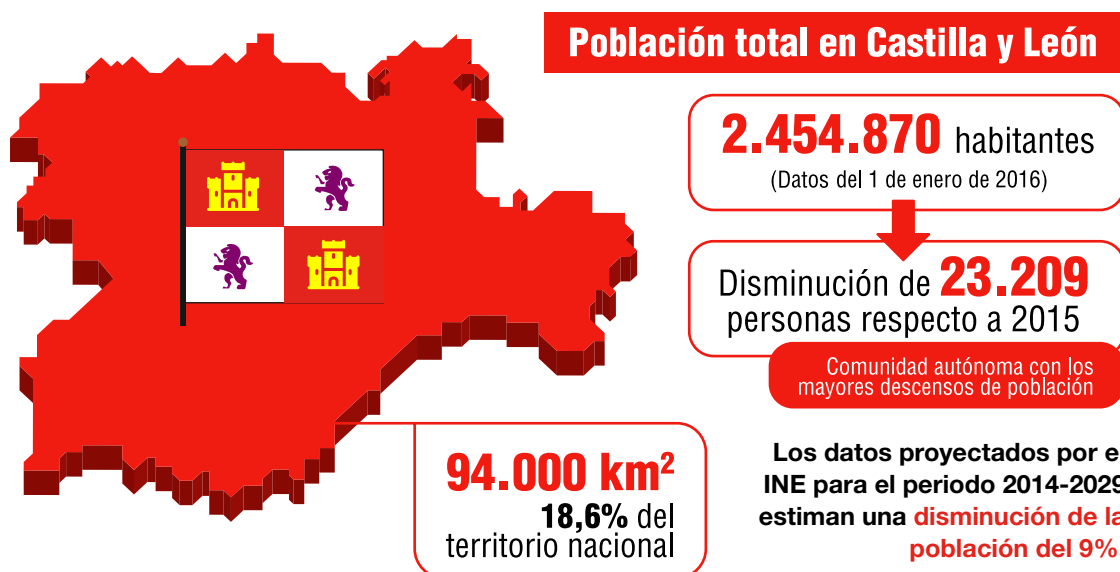
Para centrar el tema en el ámbito educativo rural de nuestra comunidad autónoma, referiré algunas de las consideraciones recogidas en el último informe disponible del Consejo Escolar de Castilla y León, que, bajo el epígrafe de “Aspectos demográficos y factores de especial incidencia”, señala la importancia de las singularidades del contexto para analizar la relación entre el sistema educativo, sus procesos y los resultados obtenidos. Así pues, afirma que “factores relevantes como la población, su evolución y distribución geográfica, así como su grado de dispersión, las migraciones y desplazamiento de la población, condicionan las políticas educativas, afectan a las necesidades de escolarización y repercuten en numerosos aspectos educativos de nuestra Comunidad Autónoma”.

La población total en Castilla y León, con 2.454.870 habitantes a 1 de enero de 2016, ha experimentado una disminución de 23.209 personas respecto al mismo periodo del año anterior. Se trata de una bajada que ratifica una tendencia iniciada a comienzos de esta década. En 2016, se situaba como la comu-

nidad autónoma con los mayores descensos relativos con respecto al año anterior. Hay que señalar que la pirámide de población de Castilla y León muestra una estructura envejecida. Las previsiones de crecimiento de la población en nuestra comunidad, según los datos proyectados por el INE para el periodo 2014-2029, estiman una disminución de la población del 9%, lo que nos situará como la comunidad de menor crecimiento del panorama nacional. Además de esta situación, y en lo que se refiere a aspectos económicos, la crisis provocó una caída en picado de las cuantías de los presupuestos de educación que afectó a todo el sistema educativo. Así visto, el Consejo Escolar de Castilla y León consideró necesario que, dada la preocupante realidad demográfica, tanto las instituciones y las administraciones, como el conjunto de la sociedad de la región, deberían abordar con urgencia y profundidad el análisis y el debate del papel que la educación debe y puede jugar en el desarrollo sostenible, para transformar la actual tendencia de despoblación y abandono del medio rural.

CCOO defiende el concepto de “ruralidad” para atender de forma singular la idiosincrasia del ámbito educativo rural: formación inicial y permanente específica para el profesorado de este contexto educativo, así como incentivos para permanecer en los puestos de centros rurales. Hemos propuesto también la creación de observatorios de la escuela rural en las distintas comunidades autónomas, que podrían adscribirse a los consejos escolares regionales.

Solicitamos ser informados por la Administración sobre las políticas de asentamiento, agenda de población, programas de desarrollo rural, ordenación del territorio y de los



Las 73 medidas iniciales se redujeron a 55, y siguieron sin contemplar acciones significativas para el ámbito educativo

servicios públicos como el de la educación, para contribuir mejor a la solución de problemas y los retos del futuro.

Fórmulas y medidas


En las zonas rurales de Castilla y León, atendiendo a la demanda social, se han desarrollado fórmulas de escolarización y estrategias educativas específicas, como son los centros rurales agrupados (CRA), los centros de innovación educativa (CRIE), los centros de Educación Obligatoria (CEO), los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO) y la continuidad de centros de Educación Infantil y Primaria (escuelas unitarias) en este curso con un mínimo de tres estudiantes. Se han modificado los servicios de comedor, de transporte escolar (compartido para transporte ordinario) y de residencia, así como los distintos programas de enseñanza a distancia.

Vemos, por tanto, la fortaleza del vínculo con un modelo socioeducativo que implica a la vez la defensa de un modo de vida a punto de extinguirse. Nunca se definieron, entre otras cuestiones, zonas escolares en Castilla y León, con lo que las rutas de transporte han sido siempre algo problemático y coyuntural. Asimismo, se precisaría de una dotación de plantillas suficiente y la atención a la diversidad.

La Comunidad de Castilla y León aprobó en 2010 la llamada “Agenda para la población de Castilla

y León 2010-2020”, según acuerdo 44/2010, de 14 de mayo, en la pretensión, entiendo yo –después de leer con detenimiento el documento y los informes de seguimiento–, de “alterar” el curso de las predicciones nefastas del INE para el crecimiento vegetativo de Castilla y León en los próximos años... Las medidas propuestas y las medidas “compuestas” no eran significativamente relevantes en el sector educativo del ámbito rural más allá de “desiderátum”. El citado acuerdo fue modificado por el acuerdo 44/2017, de 31 de agosto.

En esta modificación se reducen las medidas a adoptar para adaptarse “a la vigente situación económica y social”. Las 73 medidas iniciales se redujeron a 55, y siguieron sin contemplar acciones significativas para el ámbito educativo, además de ser un cajón de sastre en el resto de sus planteamientos y resultados recogidos en el último informe de seguimiento.

CCOO Enseñanza está comprometida con el sostenimiento de los centros educativos públicos del ámbito rural, que precisan de una consideración específica por parte de la Administración para ser debidamente atendidos. Esperamos que el nuevo Gobierno autonómico tenga en consideración las propuestas que ya presentamos en el documento *La educación que queremos en Castilla y León* y que invitamos a consultar en la página www.feccoocyl.es. 

Patios y entornos escolares: una oportunidad para el aprendizaje

Lucila Urda Peña y
Patricia Leal Laredo
PEZarquitectos

@ estudio@pezarquitectos.com

LA EVOLUCIÓN DEL SISTEMA PEDAGÓGICO ESCOLAR EN LOS ÚLTIMOS AÑOS Y LA PREOCUPACIÓN GENERAL DE DOCENTES Y FAMILIAS por la mejora de la enseñanza han originado una reflexión sobre los entornos y espacios escolares.

Ya desde principios del siglo XX, la relación entre pedagogía y espacio se contempló como una herramienta de fortalecimiento educativo. Loris Malaguzzi, con su trabajo pedagógico desde los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, fundó la escuela Reggio Emilia en la que uno de los principios fundamentales fue la denominación del espacio físico escolar como “el tercer profesor”. El espacio como “tercer profesor” significa que el espacio educa y, por tanto, mejores espacios propician un mejor aprendizaje y garantizan una estimulación de la creatividad a partir de la experiencia.

Si el espacio físico es “el tercer profesor”, ¿cómo podemos conseguir que nuestro espacio eduque de forma adecuada? ¿Podemos romper la barrera entre espacio exterior e interior? ¿Cómo favorecer el juego y recuperar la naturaleza en nuestros patios?

Desde hace unos años, de manera profesional y personal nos hemos encontrado, generalmente, con edificios que funcionan del mismo modo que hace 50 o incluso 100 años, y patios escolares que consisten en un conjunto de pistas deportivas utilizadas solo por una parte del alumnado. Un espacio adecuado para educar debe ser seguro y confortable, heterogéneo y estimulante. Un patio heterogéneo es un área libre con zonas de tierra y vegetación, con áreas deportivas, con zonas de sombra y descanso, con suelos a distinto nivel y juegos adaptados a las

diferentes necesidades motoras y sensitivas de la infancia como elementos imprescindibles. Si además añadimos elementos sueltos, artísticos u otros que se incorporen al espacio, creados por el propio alumnado, conseguimos que se convierta en un laboratorio de aprendizaje, de socialización y juego, un lugar de identidad de la comunidad educativa.

La realidad actual

La mayoría de los patios escolares actuales no cumplen con casi ninguna de estas condiciones. Son espacios muy homogéneos con omnipresencia de pistas deportivas utilizadas principalmente para el fútbol, sin presencia, en muchos casos, de vegetación, sombra, mobiliario o elementos de juego. Es curioso que esta situación se produce indistintamente en entornos rurales o urbanos.

Otro parámetro fundamental en la valoración de los patios escolares es su tamaño. El ratio de metros cuadrados de patio por estudiante nos da una pista sobre su capacidad para convertirse en un lugar heterogéneo.

Nos encontramos en ocasiones con patios demasiado pequeños, en los que el entorno próximo se convierte en un complemento esencial para que el alumnado cuente con un espacio de recreo digno. Si observamos los entornos escolares de otros países europeos (Suiza o Suecia), comprobamos que los límites entre patios escolares y espacio público están desdibujados: los parques son patios y los patios, parques.

El Ayuntamiento de Madrid, dentro del área de Gobierno del Desarrollo Urbano sostenible, publicó el *Proyecto Micos. Entornos escolares*



Modelo de patio. Guía de diseño de entornos escolares.

saludables (2016), en el que se hace un análisis de los espacios exteriores de 241 colegios públicos de la ciudad. En dicho estudio se observó que existen situaciones críticas que afectan a más de 5.000 niños y niñas de 22 centros (el 5,9% de los escolares) que no disponen en sus centros de la superficie mínima que establece la normativa vigente, establecida en 900 m² (RD 132/2010). Casi la mitad de los casos analizados no llegan a la superficie mínima recomendable en los países nórdicos.

Desgraciadamente, existen centros donde niños y niñas están confinados en patios concebidos en su origen para otras funciones y circunstancias, y, paradójicamente, los árboles y los espacios ricos en oportunidades de juego quedan tras sus muros altos e impermeables.

Por ese motivo, los entornos escolares no deben reducirse a los patios de los colegios, sino que han de incluirse también los espacios de proximidad, entre ellos el espacio público, las calles y plazas, así como los equipamientos cercanos (parques, polideportivos, bibliotecas, mercados o centros culturales).


Sobre el contexto urbano, la *Guía de diseño de entornos escolares* (Madrid, 2018), publicada por el Ayuntamiento de Madrid dentro del programa Madrid Ciudad de los Cuidados, resume las siguientes reflexiones: “Los criterios de intervención en los entornos próximos a los centros escolares deben abordar

modificaciones en términos de movilidad, accesibilidad y urbanización, y contemplar el contexto de barrio de los centros en cuanto a la localización de usos y equipamientos, facilitando su conexión y utilización”.

Los espacios escolares son lugares que actúan como focos de barrio, son sitios en los que familias y profesionales de la educación se encuentran cada día. De ahí que deban ser lugares accesibles, libres de contaminación, espacios que propicien el diálogo, el juego y la estancia.

Los perímetros de los centros escolares deberían ser espacios peatonales, con vegetación, con áreas de juego y zonas estanciales. Un buen entorno favorece la cohesión social de las comunidades escolares.

La guía también sugiere una serie de directrices de actuación en los entornos escolares.

- **Movilidad:** favorecer una movilidad segura. A través del tratamiento de calzadas y aceras, calmado del tráfico, priorización de circulación peatonal y ciclista.
- **Identidad y señalización:** proporcionar seguridad a través de la señalética y la delimitación de espacios públicos de prioridad peatonal. Bandas de color en el pavimento pueden llamar la atención sobre la presencia de un centro educativo. 



Existen centros donde niños y niñas están confinados en patios concebidos en su origen para otras funciones y circunstancias

Un patio inclusivo debe garantizar que cada niño y niña encuentre un lugar confortable donde jugar libremente

- También pueden delimitarse bandas de identidad donde la comunidad educativa pueda personalizar su entorno y señalización, que proporcionen seguridad a niños y niñas.
- **Espacios estanciales:** favorecer el diseño de espacios de estancia junto a los accesos del centro educativo. Se pueden acondicionar con incorporación de mobiliario, vegetación o zonas cubiertas.
- **El umbral:** tratar los accesos de forma singular, dándoles un carácter simbólico. Es posible transformar las puertas en elementos atractivos con identidad con un trabajo colaborativo. El umbral puede utilizarse también como panel de comunicación entre el interior del centro y el exterior, hacia el barrio.

Utilización del espacio

Además de reflexionar sobre el tamaño mínimo de un espacio de recreo escolar, conviene preguntarnos cómo se utiliza en la actualidad en la mayoría de los casos. La homogeneidad de los espacios físicos de los patios escolares tiene graves consecuencias: la existencia de espacios diseñados exclusivamente para el deporte competitivo excluye a la mayoría del alumnado.

En general, el 90% del espacio (las pistas deportivas) lo utiliza solo un 20% del alumnado, el motivado por jugar al fútbol y, menos frecuentemente, al baloncesto. Fuera de ese espacio se quedan la mayoría de las niñas y un gran porcentaje de niños a los que no les gusta el fútbol. Además, en casi todos los casos no hay bancos para sentarse, lugares en los que se pueda bailar, escalar, jugar a juegos simbólicos (cocinitas, mesas de experimentación, muros sensoriales).

Por tanto, en la actualidad, un importante porcentaje de espacios escolares son lugares que segregan por sexos y por capacidades motóricas. Si, además, se toman las capacidades múltiples, es fácil advertir que excluyen a estudiantes con diversidad funcional o motórica, TEA, etc.

Y entonces, ¿cuál sería un buen modelo de patio? Afortunadamente, hay ya modelos y ejemplos de buenas prácticas dentro y fuera de nuestras fronteras.

El patio inclusivo

Un patio inclusivo debe garantizar que cada niño y niña encuentre un lugar confortable donde jugar libremente. Así, dependiendo del tipo de juego que se desarrolle, vemos que es importante ofrecer una zona tranquila, una zona semiactiva y una zona activa. Además, se proponen distintos elementos a incorporar en cada una de ellas, siguiendo criterios de sostenibilidad y medioambientales en cuanto a la elección de los materiales (preferiblemente madera) o la incorporación de suelo permeable y vegetación.

La demanda de transformación de patios y entornos escolares está en un momento efervescente. Por todo el país, en grandes ciudades o en pequeños pueblos se están produciendo estupendos ejemplos. Muchas comunidades escolares, solas o con ayuda de profesionales, están trabajando por cambiar sus patios. Además, a través de las redes sociales se está produciendo un movimiento de denuncia y divulgación. Pero muchas veces no es tarea fácil. Las competencias administrativas de los centros, las normativas y homologaciones de juegos y mobiliario, la falta de recursos... pueden ser trabas que hacen que determinadas iniciativas no se puedan llevar a cabo.

Es muy importante lograr ejecutar una pequeña transformación. Muchas veces la incorporación de nuevos elementos puede generar un gran cambio. Desde el principio el proceso de transformación debe ser en todo momento participativo, incorporando a niños y niñas en él.

El proyecto *Red de Patios Inclusivos y Sostenibles* financiado por Obra Social la Caixa, y liderado por la cooperativa de Comunicación y Género Pandora Mirabilia junto con otros colectivos (Pez Arquitectos y Colectiu Punt Sis), es un ejemplo en el que la cocreación con toda la comunidad escolar

ha sido el hilo conductor del proyecto en un proceso que duró casi un año.

En estos proyectos se incluye a toda la comunidad escolar a través de un grupo motor compuesto por familias, profesorado, alumnado y por técnico/as profesionales (paisajismo, arquitectura y participación) en todas las fases del proyecto.

¿En qué consiste el proceso participativo?

Se hace un diagnóstico participativo (qué gusta y qué no gusta del patio, diferenciando niños y niñas), después se realizan propuestas de transformación y, finalmente, se lleva a cabo una transformación (de gran o pequeña envergadura, dependiendo de las circunstancias de cada centro) en la que se ejecutan las propuestas que, en muchos de los casos, pueden consistir en incorporar vegetación, realizar murales colectivos o incluir nuevos juegos o mobiliario lúdico.

Este tipo de procesos refuerzan el vínculo de la comunidad escolar con sus espacios educativos y pretenden que se asimile de forma consciente su nueva forma de utilizar el espacio y su nueva imagen.

Toda transformación física debe ir acompañada de un cambio de gestión del patio. Para ello, se propicia que el propio alumnado se implique en el mantenimiento del espacio, en la propuesta de juegos integradores y en la elaboración de un horario semanal consensuado donde se dé cabida a la diversidad del centro.

En muchos casos, la transformación física es la semilla para una transformación más profunda del centro escolar, una oportunidad para resolver determinados conflictos o introducir nuevos proyectos pedagógicos.


Muchos profesionales que trabajamos por la transformación de los patios y entornos escolares recordamos nuestro patio de la infancia con árboles y tierra, y queremos que nuestras hijas e hijos tengan un recuerdo más allá de una pista deportiva.

Vemos necesario un “pacto de patios” en la educación pública que garantice unos espacios saludables frente al sedentarismo y el aumento de la obesidad infantil. Unos patios donde de nuevo aparezca la naturaleza, necesaria para mejorar nuestras ciudades y garantizar un desarrollo adecuado de nuestra infancia. Unos entornos inclusivos, donde cada niño y niña encuentre su lugar para jugar libremente, que sean el resultado de un proceso participativo con la comunidad escolar y donde la seguridad esté en equilibrio con la exploración en la infancia. Unos patios activos y cambiantes donde fluya el aprendizaje, unos espacios confortables con vegetación, sombra, agua, mobiliario y oportunidades de juego.



CEIP Nuestra Señora de la Paloma. Madrid.

Para ello, necesitamos políticas transversales y con criterios consensuados. Ya hay algunas iniciativas municipales que están trabajando en ello, pero se necesitan muchas más. Todo niño y niña tiene derecho a un patio donde ser feliz, independientemente de donde viva.

El patio es el primer lugar de socialización de la infancia, merece la pena reflexionar sobre él. 

+info:

-Proyecto Micos. Entornos escolares saludables. <http://www.madridsalud.es/pdfs/MICOS%20-Regeneracion%20urbana.pdf>

-Proyectos piloto. <http://madridsalud.es/cuidado-de-los-espacios-publicos-de-los-colegios/>

-Guía de diseño de entornos escolares. http://www.madridsalud.es/pdf/guia_diseno_entornos_escolares_opt.pdf

-El nou safareig. <https://elnousafareig.org/>

-Reinventando patios. <https://www.facebook.com/groups/1184639054950600/1215262531888252/>

-Red de patios inclusivos y sostenibles. <https://redpatios.wordpress.com/>

-Schools for the future. Designing school grounds. Department for Education and skills. London TSO 2006.

“En la medida que se extiende la precariedad contractual, se incrementa el riesgo laboral”

Encarnación Pizarro
Secretaría de Salud
Laboral y Medio
Ambiente de FECCOO

 nanypizarro@fe.ccoo.es

Rafael Páez
Secretaría de Salud
Laboral y Medio
Ambiente de FECCOO

 rpaez@fe.ccoo.es

LA FUNDACIÓN ISTAS ACABA DE PUBLICAR UNOS MATERIALES que vienen a dar a apoyo a la gestión preventiva y participativa del problema del calor en el ámbito laboral: por un lado, la guía titulada *Calor en el trabajo en el sector de Ocio Educativo y Animación Sociocultural*; y, por otro, la hoja informativa *Actuar para prevenir: calor en el trabajo en el sector de ocio educativo y animación sociocultural*.

Estos textos permiten abordar de forma sencilla conceptos técnicos complejos. Además, presentan un esquema para promover la gestión preventiva participativa, y que pueden resultar útiles para otros sectores de la enseñanza.

Para conocer más sobre el proyecto hablamos con Claudia Narocki y Virginia Saz, técnicas de salud laboral del equipo de ISTAS.

¿Por qué una guía para el sector de ocio educativo y animación sociocultural?

El sector de actividades deportivas, recreativas y de entretenimiento ocupó el año pasado a 205.774 personas. Durante el verano, su trabajo consiste mayormente en dirigir actividades al aire libre, en las que se encuentran expuestas a altas temperaturas ambientales y/o elevados niveles de humedad, muchas veces combinados con la realización de esfuerzo físico intenso.

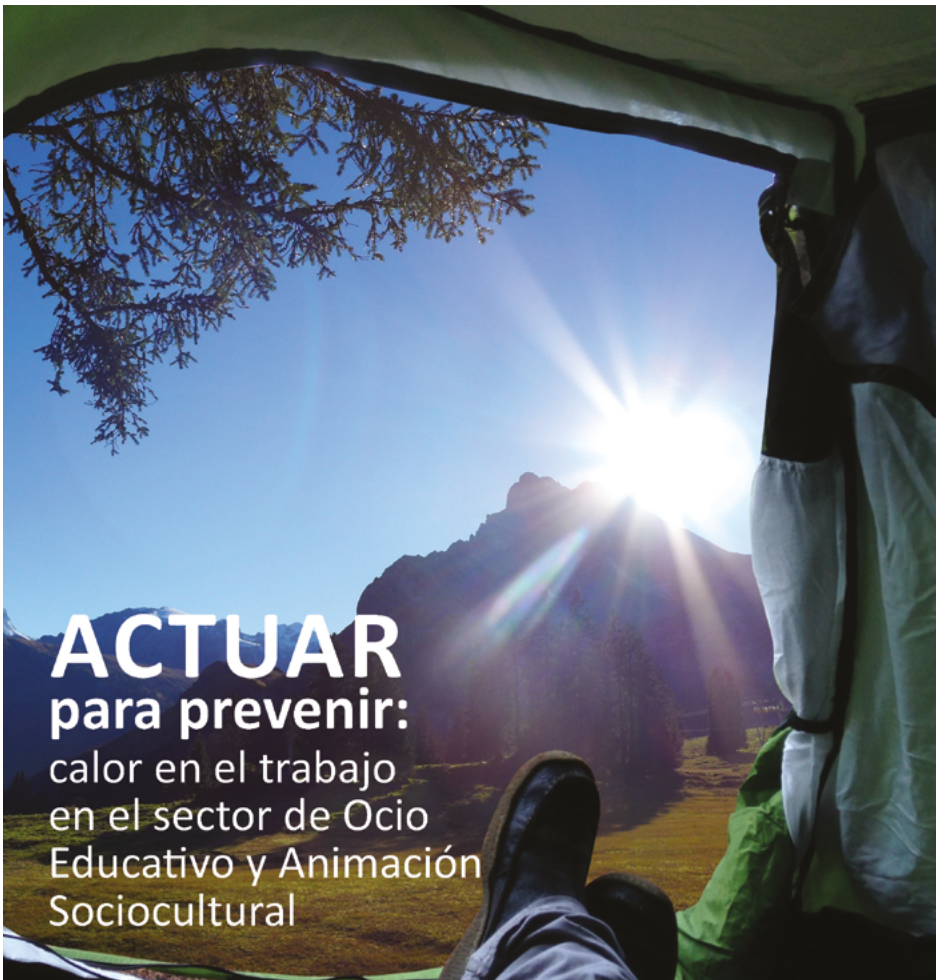
Las personas que desempeñan su trabajo como monitoras de Ocio Educativo y Tiempo Libre no suelen recibir suficiente formación e información sobre este riesgo. En este sector, y trabajando en verano, se tiende a considerar que este riesgo es un factor “natural” derivado de la tarea o del clima, y que hay que aceptarlo sin más.

En general, en sus empresas no cuentan con planes para enfrentarse a situaciones ambientales adversas. Por tanto, la guía quiere promover la gestión preventiva, más allá de unas pautas o recomendaciones generales. La formación de cada persona, trabajadoras y delegadas, es fundamental para exigir prevención.

¿Qué diferencia hay entre estrés térmico y sobrecarga térmica?

El estrés térmico se refiere a las variables que caracterizan a las condiciones de trabajo y la sobrecarga térmica a los efectos medibles en el organismo. Estos conceptos se explican en la guía porque son utilizados en las evaluaciones de riesgos.

Sin embargo, en los lugares de trabajo expuestos a las temperaturas ambientales externas, muy cambiantes (algo habitual en este sector), no es correcto abordar la prevención desde una evaluación de riesgos “puntual”, supuestamente “representativa”. Por



“Hay factores de riesgo que nos hacen más vulnerables ante el estrés térmico: la contaminación ambiental, el trabajo en solitario, la falta de medios, primeros auxilios...”

FINANCIADO POR: DESARROLLA: CON LA COLABORACIÓN DE:



COD. ACCIÓN: ES2017-0049

ello, en la guía y en la hoja informativa recomendamos tratar el problema del calor con un plan de acción (que podríamos llamar también protocolo de actuación), que sirva para adaptar el modo de trabajar a la situación ambiental de cada día, de cada puesto, en cada lugar de trabajo.

¿Qué son las enfermedades por calor? ¿Cómo se debe actuar ante un golpe de calor?

Las enfermedades por calor aparecen cuando, a pesar de la activación de los mecanismos de termorregulación, la temperatura corporal se incrementa por encima de sus niveles saludables. A medida que la temperatura central aumenta, el cuerpo se vuelve menos capaz de realizar sus funciones normales.

El exceso de calor en el cuerpo afecta a la salud, lo que puede manifestarse en alteraciones y/o enfermedades re-



lacionadas con el calor (erupciones cutáneas, sarpullidos), edemas (hinchazón en tobillos, pies), calambres o agotamiento. También pueden darse síncope (pérdida de conciencia) y golpes de calor. Además, se producen efectos en la conducta, que pueden ser causa de accidentes o incidentes. La deshidratación grave repetida puede tener efectos en la salud a corto y largo plazo. Por otra parte, se pueden agravar afecciones previas (pulmonares, cardíacas, renales y psiquiátricas).

El golpe de calor es un problema muy grave, pues sus resultados pueden ser fatales y/o causar graves problemas a largo plazo. El cuerpo sufre una inflamación interna, con resultado de lesiones en órganos (como el hígado, el riñón, etc.) y en tejidos (por ejemplo, intestinos y músculos). En su grado más severo, que puede aparecer rápidamente, además de las lesiones citadas tiene lugar una disfunción profunda del sistema nervioso central. Aparece cuando el cuerpo es in-

capaz de controlar la temperatura, y esta se va incrementando, pudiendo alcanzar rápidamente los 40 °C y más. Los principales síntomas externos son, además del aumento de la temperatura, sequedad y piel roja, pulso rápido, dolor intenso de cabeza, confusión y pérdida de conciencia. Pueden observarse también náuseas, hipotensión y aumento de la frecuencia respiratoria.

Hay que observar a las personas: si su temperatura interna (no en la piel, que siempre es más baja) se eleva a 39 °C y/o se observa una alteración del estado mental o una hipotensión sostenida, debe considerarse que la persona está desarrollando un golpe de calor. En ese caso, debe ser trasladada urgentemente a un hospital. Las posibilidades de supervivencia aumentan con la rapidez de la intervención. Mientras se espera, se ha de interrumpir la exposición y aplicar medidas para bajarle la temperatura; por ejemplo, paños de agua fría, baño o ducha fría, y mantenerla en un lugar fresco y oscuro.

“Los principales síntomas externos son, además del aumento de la temperatura, sequedad y piel roja, pulso rápido, dolor intenso de cabeza, confusión y pérdida de conciencia”



CALOR EN EL TRABAJO en el sector de Ocio Educativo y Animación Sociocultural

Guía informativa



COD. ACCIÓN: ES2017-0048



¿Cómo debe estar preparada la empresa ante la subida de las temperaturas? ¿Podemos pedir adaptaciones o apoyo para estos casos?

Las empresas deben estar preparadas ante el estrés térmico por calor, especialmente si el trabajo se realiza al aire libre. Deben planificar unas medidas básicas tales como:


- Asegurar el suministro de agua fresca (máx. 14° C): todas las personas deben tener acceso fácil que estará disponible en un sitio cercano. Y organizar pausas para promover la hidratación.
- Buscar o crear espacios de sombra, con toldos, etc., para realizar las actividades en los horarios centrales del día. Recordemos que el sol es una importante fuente de calor, que eleva la temperatura ambiental, puede producir quemaduras en la piel y es, además, un potente agente cancerígeno.
- Asegurar espacios apropiados para realizar descansos, a los que se pueda acudir para bajar la temperatura interna. Deben ser áreas frescas, preferiblemente refrigeradas (casetas), y/o instalar otras medidas que permitan refrescarse (por ejemplo, duchas).
- Tener dispuestas medidas de primeros auxilios.
- Formación e información sobre estas medidas.

Además, se deben tener previstas medidas ante condiciones especialmente adversas: adaptar el trabajo y su organización, y prever medios adicionales para reducir las exposiciones.

¿En qué medida está habiendo un incremento de la exposición de las trabajadoras y los trabajadores del sector?

En la medida que se extiende la precariedad contractual, se incrementa el riesgo por falta de aclimatación. También se reduce la propia influencia sobre el modo de desarrollar la tarea y no se transmiten conductas de adaptación a las altas temperaturas. Esto tiene efectos en la salud y en la seguridad. Así, buena parte de los casos que terminan en fatalidades asociadas a estrés térmico afectan a personas que estaban en su primer día en el empleo o en situaciones de precariedad contractual. Además, hay factores de riesgo que nos hacen más vulnerables ante el estrés térmico: la contaminación ambiental, el trabajo en solitario, las deficiencias en la gestión preventiva como la falta de medios, de primeros auxilios, etc. Por el contrario, contar con representación permite promover la salud en el trabajo y la participación en la prevención de riesgos laborales. Además, el apoyo sindical es un factor que reduce la vulnerabilidad ante los riesgos laborales y promueve la salud.

¿Está este incremento relacionado con el cambio climático?

Sí. Como resultado del cambio climático, los episodios de elevación súbita de las temperaturas y las llamadas olas de calor son fenómenos que tienden a ser cada vez más frecuentes, más intensos y más duraderos. Además, se presentan a lo largo de un período de tiempo cada vez más amplio: el “verano” dura más. 

La música clásica en Liliput

Víctor Pliego de Andrés
Catedrático de Historia de la Música en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

UN CONCURSO, *PRODIGIOS*, HA LLEVADO LA MÚSICA CLÁSICA A LA PRIMERA CADENA DE TELEVISIÓN ESPAÑOLA. Esto sí que ha sido prodigio mayor que el valor de los chavales que se han batido el cobre para ganar sus minutos de gloria. La música clásica está recluida al horario matutino de los fines de semana y hace años que no la encontrábamos en *prime time*. Sin embargo, como en tantos concursos, el contenido importa poco, ya sea que invite a cocinar, cantar y coser, bailar o a hacer el pino. De hecho, las actuaciones de *Prodigios* han constituido un alarde de corte, confección y cocina, para reservar el grueso del espacio a comentarios, chanzas y agudezas. Los sabios programadores piensan que una actuación musical o coreográfica superior a los siete minutos puede resultar fatal para sus audiencias. Así, hemos visto grandes piezas de música y danza jibarizadas, reducidas a su mínima expresión, a una inocua y ridícula dosis. Tales prácticas empañan el valor artístico o divulgativo que se pretende dar a una simple y narcótica distracción. El medio moldea el contenido y descarna sus mejores valores, en vez de servirlos y proyectarlos. Aun así, el poder televisivo confiere una inesperada resonancia a un sector tradicionalmente marginado por emisoras y gobernantes. Tal vez, entre tanto ruido se consoliden algunas vocaciones, pero este concurso está más cerca de *realities* y cotilleos que de la divulgación cultural. La presencia de artistas consagrados en el tribunal no consigue evitarlo.

Lágrimas y elogios

La fórmula del concurso tiene luces y sombras. La competencia motiva afanes de trabajo y superación entre los contendientes. Presentadores y jurados abordan el reto con deportividad, tratando de minimizar los daños colaterales entre los aspirantes sucesivamente expulsados. Pero no han podido evitar lágrimas y elogios desmesurados, que han otorgado a las pruebas una vehemencia que contraviene el engañoso consuelo y el significado lúdico. Repiten aquel lema olímpico como un mantra, “lo importante es participar”, pero las actitudes y emociones parecen refutarlo.

Los concursos transforman la violencia en competición y cada derrota es una muerte simbólica. Son habituales desde tiempo inmemorial, tanto en el deporte como en las artes. Y también son polémicos. El virtuoso sacrifica de mil amores su infancia, sus ocios e ilusiones para conquistar los laureles de la gloria. Se inmola pública y felizmente ante los admiradores de su talento que, sin embargo, son incapaces de dedicarle más de siete minutos de atención. No hace falta más tiempo para lo que se pretende. Los niños son las mejores víctimas propiciatorias para redimir a la sociedad de sus faltas, tranquilizando malas conciencias y frustraciones. El rito de purificación se podrá perfeccionar con próximos premios y reconocimientos para una producción única en su categoría horaria. ●





Portada de la 1ª edición, de tapa blanda, de MIT Press: Cambridge, 1974.



Isabel Pérez van Kappel

Traductora, paisajista y miembro de la Plataforma por la Escuela Pública de Torrelodones

Planning for Play

Lady Allen of Hurtwood.
Londres, Thames and Hudson, 1969


«Con demasiada frecuencia se olvida, en nuestro mundo ansioso, práctico y moderno, que el crepúsculo, la sombra y la belleza son tan importantes para el crecimiento de un niño como la comida y el aire».

LADY ALLEN OF HURTWOOD (1897-1976) FUE HORTICULTORA DE FORMACIÓN, paisajista de profesión y promotora de la protección de la infancia por vocación. Empeñó sus esfuerzos con igual intensidad en hacer valer y dignificar la profesión de paisajista como en promover la educación y el bienestar de la infancia. Así, participó en la fundación, en 1929, del Institute of Landscape Architecture (el organismo profesional de los paisajistas británicos) y fue impulsora de la ley de protección de la infancia del Reino Unido, aprobada en 1948.

Lógicamente, estas dos pasiones se encontrarían en el diseño de zonas de juego para niños, un nicho profesional que estudiaría y exploraría desde el mismo final de la Segunda Guerra Mundial. En Dinamarca, conoció las primeras áreas de juego con materiales de desecho provenientes de las zonas bombardeadas, modelo que importó inmediatamente al Reino Unido. Su deseo de impulsar la creación de estos espacios en una Europa en plena reconstrucción, la llevó a publicar varios folletos y libros sobre este tema.

En *Planning for Play*, la autora presenta áreas de juegos de diferentes diseñadores y en varios países, en diversos entornos (desde escuelas infantiles hasta centros hospitalarios) y para menores de distintas edades y necesidades (como niños con diversidades funcionales). No hay recetas, ya que la autora recuerda que se aprende de los errores y que cada caso necesita de un estudio y una solución específica. Pero no falta un postulado: para que el diseño funcione, se tiene que partir de las necesidades y la mentalidad de los niños, no de los deseos o conveniencias de padres, educadores o instituciones políticas. Y recuerda también que una zona que no resulte atractiva es un derroche de espacio y dinero.

Es imprescindible que los niños encuentren espacios, en su escuela, en que poder crear su orden desde el caos, con materiales sencillos (agua, arena, madera, cuerda) y reciclados (neumáticos y palés), y que esos espacios tengan una alta calidad paisajística y estén integrados en sus entornos.

Tanto el texto como las fotografías en blanco y negro de este libro mantienen toda su vigencia como fuente de inspiración y lección de cómo enfocar el diseño de una zona de juegos infantiles que funcione; es decir, que ofrezca una amplia paleta de retos, oportunidades y experiencias para un desarrollo físico, emocional y social sano. 


LA ETAPA EDUCATIVA 0-3 AÑOS ES UNA DE LAS MÁS IMPORTANTES EN LA VIDA DE UNA PERSONA Y DE SUS FAMILIAS. Es básica para el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo de niñas y niños; imprescindible para la conciliación familiar y laboral; primordial para la detección de posibles dificultades... En definitiva, se trata de un periodo en el que se construyen personas.

Las trabajadoras del sector, y decimos trabajadoras porque el 95% somos mujeres, llevamos meses unidas, muy unidas, en pie de guerra frente a nuestra situación de precariedad y falta de reconocimiento. Tenemos un convenio en vigor desde 2010, congelación salarial desde 2011 y ninguna mejora social en los casi 10 años que ha durado este convenio.

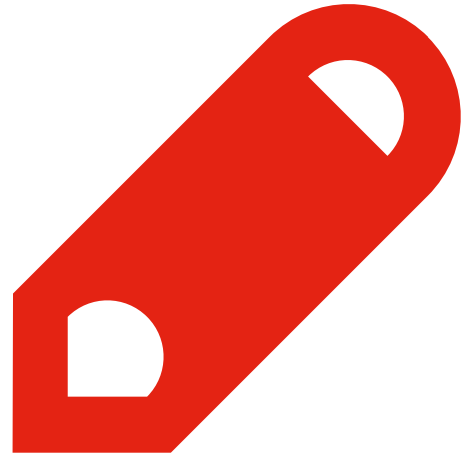
Tras una larga negociación, se ha firmado el nuevo texto, en vigor desde este mismo mes de junio, con condiciones totalmente insuficientes y que precariza, aún más si cabe, el sector. Este documento ha sido firmado por algunas organizaciones sindicales, pero no cuenta con nuestro aval ni con el de CCOO, que ha convocado manifestaciones y una jornada de huelga que hemos seguido el 80% de las trabajadoras.

El nuevo convenio solo recoge modificaciones salariales insuficientes, las cuales no respetan, ni tan siquiera, el Acuerdo para el Empleo y la Negociación Colectiva. No todo se reduce al dinero, pero no se pueden “educar sonrisas con sueldos de risa”. Con salarios de 910 o 930 euros, muchas de nosotras tenemos que optar por cambiar de sector por no llegar a fin de mes, renunciando así a nuestro sueño de educar.

Retribuciones al margen, fuera de la negociación han quedado cuestiones tan básicas e imprescindibles para nosotras como la necesidad de rebajar los ratios; incorporar horas de programación y preparación dentro de la jornada, ya que en la actualidad está destinada íntegramente a la atención directa de los pequeños y las pequeñas; reducir las jornadas parciales de las trabajadoras de servicios (limpieza, cocina), ya que apenas existen contratos de jornada completa; considerar como enfermedades profesionales las que surgen por el contacto con las y los menores, tales como conjuntivitis, gastroenteritis, etc.; y, sobre todo, considerar la etapa 0-3 años como educativa y no asistencial por parte de las administraciones públicas.

Estamos ante el comienzo de una lucha imprescindible para dignificar el sector, porque, como se ha repetido estas últimas semanas, “no podemos vivir en una sociedad en la que se paga más por cuidar de nuestro coche que por cuidar a nuestros hijos”. Es hora de que se reconozca que educamos, no guardamos. 

Crear sonrisas con condiciones dignas



Isabel García Katsapi
Educatora de Escola Infantil San Paio (Vigo)



Verónica Simons Álvarez
Educatora de Escola Infantil Santa Cristina (Vigo)

Queremos participar en
tu comunidad educativa

Ofertas en seguros y banca para afiliados/as
trabajadores/as de centros docentes

📍 Seguros

Hasta el 31.07.19, si eres **nuevo cliente de ATLANTIS**:



Seguro de Hogar
2 meses gratis

Y con ATLANTIS, los docentes disfrutan siempre de
coberturas adicionales GRATIS en su póliza de hogar:

- Responsabilidad Civil profesional
- Rotura accidental de tablet o portátil dentro del recinto escolar



Y hasta el 31.12.19, consigue **interesantes ahorros** al contratar tu seguro de Auto y Hogar, **según tu antigüedad como afiliado/a.**

Consulta las bases de las promociones en nuestra web

📍 Banca

Condiciones especiales en cuentas corrientes, depósitos y préstamos a través de TARGOBANK, filial de nuestro grupo.

Infórmate sobre nuestras ventajas para trabajadores de la enseñanza y nuestras fórmulas de colaboración con los centros docentes

935 050 194
www.atlantis-seguros.es



Contigo Educa es un producto hecho con la experiencia de TARGOBANK y la exitosa trayectoria de Atlantis, pensado especialmente para ti.
Porque #contigocreamos

¡muestra

tu

mirada!

F I C E

Festival Intercultural de cine educativo

La escuela se moviliza por los derechos de migrantes y refugiados

Graba tu corto y participa

más información

www.fe.ccoo.es/



FICE

Festival intercultural de cine educativo + acogida + derechos humanos + inclusión + paz



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

CCOO
enseñanza