

igualdad y política social

La creciente desigualdad laboral y salarial en el sector de la educación



entrevista

Pedro Uruñuela.
Catedrático de Secundaria e Inspector

reflexión

Cátedra de Sindicalismo y Diálogo Social en la Universidad de Valladolid



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

Pedro Badía Alcalá

ADJUNTA A LA DIRECCIÓN

María del Carmen Romero Carrión

CONSEJO EDITORIAL

Andalucía: Inmaculada Béjar
Aragón: Carlos Migliaccio
Asturias: Susana Nanclares
Canarias: Juan Jesús Bermúdez
Cantabria: J. Manuel Marañón
Castilla-La Mancha: Sixto Santa Cruz
Castilla y León: Amadeo Blanco
Catalunya: Carles Abelló
Ceuta: Alberto E. Gabarre
Euskadi: Jaime Grande
Exterior: Txema Martínez
Extremadura: Cristina Ramos
Galicia: Diego Bello
Illes Balears: M^a Gloria Escudero
La Rioja: Maite Herreras
Madrid: José María Ruiz
Melilla: Ricardo Jimeno
Murcia: Juana Martínez
Navarra: Itziar Usandizaga
País Valencià: Pau Díaz

CONSEJO DE REDACCIÓN

Francisco García Suárez
Francisco García Cruz
Júlio Serrano
Carmen Heredero
Belén de la Rosa
Cuqui Vera
Luis Fernández
José Antonio Rodríguez
José Manuel Fuentes
María Díaz
Montserrat Ros

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	
	Más calidad en el empleo, más calidad en la educación <i>Francisco García</i>	4
	Un acuerdo de tod@s y para tod@s <i>Isabel Galvín</i>	5
	internacional	
	Mirada sobre la educación en Iberoamérica: Metas educativas 2021 <i>Paulo Speller</i>	6
	actualidad educativa	
	Tras la movilización, la negociación da frutos	8
	El grupo de trabajo de Ceuta y Melilla reinicia su funcionamiento	9
	¿Una nueva oportunidad para el diálogo?	9
	La derogación de la LOMCE: tres pasos y una negociación	10
	Jubilación parcial	11
	CCOO vuelve a ganar las elecciones sindicales en las universidades públicas españolas	12
	Firma del VII Convenio Colectivo Nacional de Universidades Privadas, Centros Universitarios Privados y Centros de Formación de Postgraduados	13
	La desprotección de las personas desempleadas	14
	El TC declara inconstitucional una parte de la Ley de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local	15
	entrevista	
	Pedro Uruñuela. “Convivir es aprender a relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con el entorno. No nacemos con ello”. <i>Manuel Menor</i>	16
	salud laboral	
	La prevención de los riesgos laborales en la educación infantil y sector ocio educativo <i>Redacción</i>	29
	análisis	
	Cartografía de los recortes. El gasto público en España entre 2009 y 2014 <i>Redacción</i>	30
	igualdad y política social	
	La creciente desigualdad laboral y salarial en el sector de la educación <i>Luis Zarapuz</i>	34
	reflexión	
	Cátedra de Sindicalismo y Diálogo Social en la Universidad de Valladolid <i>Ana Murcia</i>	36
	cultura/libros	
	Nace el instituto mixto UAM-FCP de derechos humanos, democracia, cultura de paz y no violencia <i>Redacción</i>	40
	Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia <i>Manuel Menor</i>	41
	última página	
	Soy mujer, africana y discapacitada <i>Suzanne Melanou</i>	42



El cuerpo: territorio desconocido



Armensallé (libro y libre en romaní).

No todo está en los libros

José María Salguero Juan y Seva.

Orientador de Secundaria y Profesor Asociado de la UCM. Miembro del grupo de Índice de investigación

22

Menores Transexuales en el Sistema Educativo

Natalia Aventín Ballarín.

Presidenta de Chrysalis, asociación de familias de menores transexuales

24

Entrevista. Yera Moreno Sainz-Ezquerro:

"El cuerpo es también un territorio político"

Belén de la Rosa Rodríguez.

Secretaría de Formación FE CCOO

25

Stop gordofobia

Mercedes Sánchez Sáinz.

Doctora en educación, profesora de la Facultad de Educación de la UCM y coordinadora de la oficina de diversidad sexual e identidad de género de la UCM

Melani Penna Tosso.

Profesora de la Facultad de Educación de la UCM y Orientadora en el EOEP de

Moratalaz-Villa de Vallecas

28

Más calidad en el empleo, más calidad en la educación

BAJO ESTE ESLOGAN ESTAMOS DESARROLLANDO UNA CAMPAÑA tanto de acción sindical como de perfil sociopolítico para reiterar a todos los trabajadores del sistema educativo, a los grupos políticos y a la sociedad nuestras demandas de derogar la LOMCE y las reformas de la LOU, revertir los recortes y colocar a la educación entre las prioridades de la agenda política. Queremos que se recupere el empleo perdido, que mejore sustancialmente su calidad, que se refuerce el derecho a la educación erosionado por las reformas y los recortes presupuestarios y que se apueste por la construcción de un modelo educativo que garantice el derecho a la educación en el siglo XXI.

Francisco García
Secretario general FE CCOO

 pacogarcia@fe.ccoo.es

LAS INCERTIDUMBRES QUE GENERA EL ACTUAL ESCENARIO POLÍTICO no pueden convertirse en una coartada para la inacción o el desistimiento. Así lo valoró el Consejo Federal, cuando acordó llevar a cabo esta campaña de movilización y sensibilización. CCOO quiere hacerse oír ante el gobierno cuando lo haya, pero mientras tanto queremos estar presentes y pesar con nuestros planteamientos en las negociaciones que se lleven a cabo para una eventual investidura. Queremos seguir poniendo énfasis en que para CCOO no hay cambio educativo posible, ni acuerdo educativo plausible, que no pase por la derogación de la LOMCE y de las reformas de la LOU que han causado un retroceso en la calidad, equidad e igualdad de oportunidades y que han debilitado el derecho a la educación en nuestro país.

Para ello, hemos llevado a cabo concentraciones y registrado la resolución de nuestro Consejo Federal tanto en los parlamentos autonómicos como en el del Estado. Se trata de hacernos visibles para que quienes se han comprometido con su firma a derogar las reformas del PP, no dejen de lado su apuesta ante las urgencias de los pactos para formar gobierno. Para recordar que no se puede construir un pacto educativo sobre la base de mantener, en ninguno de sus extremos, una ley educativa retrógrada, injusta e ineficaz para garantizar una educación de todos/as y para todos/as. Sólo tiene sentido avanzar hacia un consenso social y político en educación si es un instrumento para un cambio de rumbo en las políticas educativas y laborales; si incluye garantías para una inversión suficiente en educación y en I+D+i que nos homologue con los países de nuestro entorno; si apuesta por recuperar el empleo y, con él, las medidas de calidad y de atención a la diversidad perdidas; si se compromete con el refuerzo del modelo de escuela pública y laica; si apuesta por la calidad con equidad; si refuerza la programación general de la enseñanza que permite atender a las necesidades de la sociedad de forma eficiente y participada...

Queremos enfatizar que la paralización del calendario de implantación de la LOMCE es condición necesaria, pero no suficiente; que es una estación de paso, pero no el final del trayecto. Queremos resaltar igualmente que para CCOO no



puede haber un gobierno de progreso que no se comprometa a recuperar los niveles de inversión educativa anteriores a la crisis, para avanzar a renglón seguido hacia el 7% del PIB.

En las últimas semanas, y como consecuencia de las negociaciones y los pactos entre diferentes fuerzas políticas, se han puesto encima de la mesa algunas propuestas que desde CCOO contemplamos con preocupación. Tenemos una posición contraria tanto al pago por resultados en la educación no universitaria (lo hemos manifestado con claridad, la última vez a propósito del Libro Blanco del profesor Marina), como a vincular la financiación de las universidades a los resultados de la evaluación de la docencia y la investigación, más aún en un escenario en el que la inversión en educación superior ha desconvergiado de la media de los países de nuestro entorno y el capítulo de I+D+i, que ya era raquítico antes de los recortes, se ha visto aún más reducido.



Seguiremos reclamando con fuerza la recuperación del empleo, de su calidad, y de las condiciones laborales y retributivas de los trabajadores del sistema educativo

También rechazamos la propuesta de vincular las tasas universitarias al nivel de renta de las familias, ya que parece un planteamiento subsidiario de la idea de que las tasas en la educación no obligatoria deben correr a cuenta de los ciudadanos. Aunque en este caso la propuesta está moderada por la rebaja en función del nivel de renta, la idea de fondo es la misma. Esta iniciativa -de corte neoliberal- ya la ha manejado el PP en muchas comunidades autónomas y ha llevado a un encarecimiento de las tasas en la educación infantil o a la fijación de tasas en la FP que han expulsado del sistema a muchas familias. La propuesta es más rechazable aún si consideramos que España está entre los países europeos que tienen unas tasas universitarias más altas junto a uno de los sistemas de becas y ayudas al estudio más endeblés.

La idea de vincular una parte de la financiación de las universidades a las tasas de empleabilidad de los egresados pone en riesgo la continuidad de las facultades de humanidades y de todas aquellas titulaciones que no tienen una demanda alta por parte del mercado de trabajo; pone en dificultades a las universidades generalistas y cuestiona gravemente la función social de la universidad.

Y, desde luego, seguiremos reclamando con fuerza la recuperación del empleo, de su calidad, y de las condiciones laborales y retributivas de los trabajadores del sistema educativo. No puede haber ningún acuerdo en educación que no pase por la dignificación de los profesionales, después de los duros recortes sufridos.

Un acuerdo de tod@s y para tod@s



Isabel Galvín
Secretaria general
FE CCOO Madrid

isabelgalvin@usmr.ccoo.es

POR FIN ES NOTICIA LA FIRMA DE UN ACUERDO EN LA EDUCACIÓN MADRILEÑA. Consejería y sindicatos hemos negociado después de años de lucha de miles de personas y de la derogación del fatídico decreto de Figar 42/2013 por parte de la Asamblea de Madrid. Los objetivos estaban claros: por una parte, había que acabar con las consecuencias del ERE encubierto que se había aplicado en la enseñanza pública; por la otra, desarrollar medidas para la estabilidad del profesorado que acabaran con la rotatividad. ¿Cómo? Con el equilibrio entre nota y experiencia, con lista única, con la reincorporación de colectivos específicos, con la no caducidad de nota durante mínimo cinco convocatorias y con equiparación en condiciones laborales (formación, permisos, etc.).

Todas estas medidas están recogidas en un acuerdo inclusivo respaldado por la mayoría (73%) del profesorado participante en la consulta convocada para ratificar la firma. No es un acuerdo perfecto pues la equiparación retributiva no es completa. Por ello, nos emplazamos a tener el 30 de junio una propuesta pactada para el cobro del verano y los sexenios vinculada a los presupuestos de 2017. Estamos, por tanto, ante un buen acuerdo pero la lucha sigue para alcanzar las reivindicaciones pendientes y avanzar en más y mejor educación pública de tod@s y para tod@s.



Mirada sobre la educación en Iberoamérica:

Metas educativas 2021

Sección coordinada por Cuqui Vera
Secretaría de Internacional FE CCOO



Paulo Speller

Secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

 speller@oei.es

EN LA CONFERENCIA IBEROAMERICANA de Ministros de Educación, celebrada en Panamá en 2013, propuse por primera vez que el informe del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME), correspondiente al año 2015, centrara su atención sobre la educación de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. Desde la OEI vimos muy interesante que se tratara esta temática de indudable interés para los países iberoamericanos, cuyo tratamiento no está exento de dificultades. La relevancia del tema se pone de manifiesto desde la formulación inicial del proyecto Metas 2021. De los once objetivos generales definidos, el segundo relativo a lograr la igualdad educativa y a superar toda forma de discriminación en la educación, incluye una meta específica sobre las poblaciones originarias y afrodescendientes que viven en las zonas urbanas marginales y rurales, así como sobre el especial apoyo que deben recibir para evitar cualquier forma de discriminación educativa.

Lograr la calidad de la educación implica necesariamente repartir los beneficios educativos de una manera equitativa. La educación debe ser accesible a todos y, lo que es más importante, debe permitir que el alumnado que finaliza la

enseñanza básica adquiera aquellos aprendizajes esenciales que, de no poseerse, colocan a la persona en situación de desventaja frente al resto. **Determinados colectivos de población en Latinoamérica han venido sufriendo una segregación social que los ha mantenido alejados de los servicios escolares. Los alumnos pertenecientes a poblaciones originarias y afrodescendientes forman parte de estos colectivos.**

Aunque en todos los casos se trate de problemas de inequidad, su naturaleza es distinta. Esto significa que las causas que la originan -y, por tanto, también las soluciones que se deben poner en marcha- difieren en cada uno de los contextos. El grado de segregación de estos colectivos es, asimismo, desigual; la situación en cada país -y a menudo en el interior de un mismo país- muestra realidades muy diversas. Los informes de seguimiento que se han ido realizando desde el año 2011 han puesto de manifiesto esta situación, reflejando notables dificultades para la obtención de datos estadísticos en relación a esta meta de apoyo a las poblaciones originarias y afrodescendientes. La inexistencia, en muchas ocasiones, de definiciones conceptuales compartidas, las diferentes características demográficas específicas de cada contexto, así como

las diversas formas de clasificación para contabilizar a las poblaciones indígenas y afrodescendientes -lo que hace que no sean totalmente comparables entre sí-, son algunas de las razones que explicarían las dificultades para la obtención de datos.

No obstante, en los últimos años se ha observado una creciente mejora en la información con la que cuentan los países. Si en el primer informe de Miradas, presentado en el año 2011, sólo se pudo disponer de datos internacionales sobre la tasa de asistencia escolar de estas comunidades; en el informe 2014, diez países han aportado estadísticas sobre esta cuestión. Abordar en el informe Miradas 2015 de manera monográfica la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes es, por tanto, una apuesta acertada, aunque no exenta de dificultad.

Para llevar a cabo esta tarea se planteó la necesidad de contar con un equipo de especialistas que pudieran aportar una visión holística del asunto y, a su vez, reflejar la diversidad y heterogeneidad de contextos, conceptos y realidades que caracterizan a estos colectivos. Desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) se asumió el desafío de liderar el proceso, convocando para tal objetivo a un conjunto de expertos latinoamericanos que fueran capaces de aportar distintas visiones sobre la identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y su derecho a una educación respetuosa de sus diferencias lingüísticas, culturales o de orígenes étnicos diversos.

Los seis capítulos que constituyen este informe revisan en profundidad estos aspectos. Se analizan elementos contextuales, así como las diversas opciones educativas que estos pueblos tienen, buscando datos que den cuenta de los porcentajes tanto de acceso y permanencia como de rezago y abandono educativo; esto es: datos sobre igualdad de oportuni-

dades, de acceso y de resultados que muestren la situación de estas comunidades en América Latina en términos de participación en las escuelas y del nivel de escolarización que logran alcanzar.

Se presenta también un ejercicio innovador de evaluación educativa, mostrando la consulta sobre educación realizada en México por el INEE a pueblos y comunidades indígenas. El informe finaliza con un capítulo de conclusiones, donde se recogen reflexiones y algunas sugerencias, cuando la información recabada así lo ha permitido. Para la elaboración del informe se ha contado con datos estadísticos de 17 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. El informe no incorpora datos de Guatemala ni de Cuba; este último, por una solicitud explícita realizada a la OEI y al INEE de no participar en el estudio, dado que ni su Constitución ni sus normativas secundarias distinguen a las poblaciones indígenas o afrodescendientes. Es de destacar el esfuerzo y el reto que la recopilación de estos datos cuantitativos ha supuesto para los responsables de la elaboración del informe y para los equipos nacionales de evaluación y estadística de los países iberoamericanos. Es por ello que quiero agradecer muy sinceramente el trabajo realizado por el INEE y el equipo de especialistas asociados, lo que da buena cuenta tanto de su generosidad institucional como de su ya reconocida solvencia profesional. Avanzar hacia sistemas educativos de calidad capaces de ofrecer la mejor educación para todos, eliminando toda forma de discriminación, supone prestar una especial atención a aquellos colectivos más vulnerables a la exclusión, como son los pueblos indígenas y afrodescendientes. El informe Miradas 2015 pretende ser un insumo y un estímulo que ayude a avanzar en esta dirección y os animo a que lo consultéis en nuestra página web www.oei.es 

Determinados colectivos de población en Latinoamérica han venido sufriendo una segregación social que los ha mantenido alejados de los servicios escolares

Tras la movilización, la negociación da frutos

Isabel Galvín

Secretaria General
FE CCOO Madrid

@ isabelgalvin@usmr.ccoo.es



HAN PASADO DIEZ LARGOS AÑOS de sufrimiento compartido con miles de personas. Diez durísimos años para la educación madrileña en los que hemos realizado 14 huelgas, decenas de masivas manifestaciones, centenares de concentraciones, encierros de juntas de personal, una huelga de hambre, denuncias públicas y miles de recursos en los tribunales. Después de todo ello, Consejería y sindicatos nos hemos puesto de acuerdo. Y lo hemos hecho porque la Asamblea de Madrid derogó el fatídico decreto 42/2013 de Figar y encargó iniciar el diálogo hasta alcanzar un acuerdo.

La postura no podía ser la de la vuelta al pasado, puesto que las condiciones no son iguales en este momento que en el 2006. En este periodo cientos de millones de euros han sido recortados y se han perdido más de 8.000 empleos. Por ello, los objetivos estaban muy claros. Por una parte, había que acabar con las consecuencias del ERE encubierto aplicado en la enseñanza pública; por otra, desarrollar medidas para la estabilidad del profesorado que acabaran con la rotatividad. Además, había que alcanzar la equiparación en las condiciones laborales y en las retribuciones. Todo ello acompañado de una Oferta de Empleo Público (OPE) por encima del 100% de la tasa de reposición, ya que, sin una oferta suficiente de plazas, no hay opción de bajar la alta tasa de interinidad (21%) y generar empleo estable.

La negociación ha sido exigente. Hemos contado con toda la información necesaria. Se ha confirmado que teníamos razón. Todas las medidas impulsadas por Figar (PP) respondían a un argumentario fuertemente ideológico basado en la estigmatización del profesorado interino. Para aplicarlas, todo ha sido válido: actuaciones inhumanas, asociales, ineficientes y, en realidad, despilfarradoras. Sí, este desastre salió muy caro porque se perdieron muchas profesoras y muchos profesores para el sistema público madrileño que se habían formado en Madrid. Se perdió calidad, capacidad de innovar, confianza y motivación.

Esta es la situación que debía revertir acuerdo. ¿Cómo? Con medidas

encaminadas a equilibrar nota y experiencia, con una lista única, con un sistema justo de permanencia en las listas y reserva de plazas, medidas para colectivos específicos como mayores de 55 años, con experiencia de más de 15 años en Madrid o que acceden por el turno de discapacidad, entre otros puntos importantes. Todas ellas están recogidas en el texto de un acuerdo muy equilibrado e incluso firmado tras ser ratificado por tres de cada cuatro profesores que han votado en la consulta convocada para decidir sobre la firma. Se ha pensado en miles de profesores y profesoras, su alumnado, la mejora de la educación pública y con el firme propósito de que no nos vuelva a ocurrir lo que nos ha pasado. En este sentido, otorgamos una importancia especial a las medidas que reconocen la negociación colectiva como única vía de interlocución, como la puesta en marcha de una comisión de seguimiento y la obligación asumida por las partes de que cualquier cambio ha de ser negociado.

Es un muy buen acuerdo, aunque no es perfecto. No está todo conseguido. La equiparación retributiva ha quedado coja. No hemos aceptado conjugar el cobro del verano en condicional y condicionado. Por ello, las partes se emplazan a tener el 30 de junio de este curso una propuesta pactada para el cobro del verano y los sexenios vinculada al proyecto de presupuestos de 2017. En ello estamos con toda nuestra fuerza, en la calle y en los centros. Y diez años después, en la mesa de negociación con la Consejería. 

El grupo de trabajo de Ceuta y Melilla reinicia su funcionamiento

Antonio Palomo
Secretario general
FE CCOO Ceuta

DESPUÉS DE UN LARGO PERÍODO (SEIS AÑOS) sin negociaciones ni contactos, abandonados y en manos de un ministerio autista y prepotente, comienza a funcionar de nuevo el único órgano específico de pseudonegociación e interlocución ministerial con el que cuentan Ceuta y Melilla. No es mucho, no es un órgano decisorio, pero menos es nada.

Con el cambio de ministro y de equipo ministerial se ha iniciado una nueva etapa, con unas conductas y comportamientos bien diferentes. ¿Distinto talante? Es indiscutible. ¿Cuáles pueden

ser las causas? ¿Proximidad electoral tanto de los pasados comicios como de los posibles próximos en junio? Sin duda, puede tener su influencia. ¿Reconocimiento de errores? Entra dentro de lo posible. En cualquier caso, se ha iniciado una nueva etapa que, con las lógicas cautelas, ha sido acogida en ambas ciudades con alivio y expectación.

El calvario que hemos pasado, especialmente en Ceuta, no tiene parangón y ante la actual situación nos encontramos francamente ilusionados, pero con los recelos lógicos de quienes han sufrido un maltrato ministerial tan injusto como inexplicable.

Se han celebrado ya dos reuniones y establecido un ambicioso calendario de

negociaciones, (orden de interinos, convocatoria de oposiciones, ROCs, instrucciones de comienzo de curso...) que se han desarrollado en un contexto cordial y receptivo. Es de desear que el resultado sea todo lo fructífero que parece, por el bien de todos (administración, sindicatos, profesores) y, sobre todo, de los alumnos.

Vivimos un momento de incertidumbre política que puede dar al traste con todos los esfuerzos realizados. Esperemos, por el bien de la educación en ambas ciudades, que no sea así y que, si hay cambio de gobierno, el nuevo ejecutivo sepa aceptar los avances que se hayan podido concretar. Si no es así y repite el mismo equipo ministerial que, con seriedad y rigor, sepan cumplir con los compromisos adquiridos. 

¿Una nueva oportunidad para el diálogo?

Ricardo Jimeno Díaz
Secretario General
FE CCOO Melilla

LA CONVOCATORIA DEL GRUPO DE TRABAJO DE CEUTA Y MELILLA y las dos reuniones mantenidas hasta el momento con el director general de Cooperación Territorial abren una puerta al diálogo y a unas negociaciones fluidas.

El pasado 16 de febrero de 2016 se constituyó de manera oficial en la sede del Ministerio de Educación (MECyD) el nuevo grupo de trabajo de Ceuta y Melilla. A dicha reunión -muy numerosa- acudieron los representantes sindicales de ambas ciudades autónomas, representantes de las respectivas federaciones estatales, así como de una muy nutrida representación ministerial.

Después de las intervenciones de los sindicatos, que coincidieron en el diagnóstico de los problemas que aquejan a ambas ciudades, el MECyD nos trans-

mitió que está dispuesto a impulsar la negociación para Ceuta y Melilla y que quiere hacer de estas dos ciudades una referencia para el resto del Estado. Los sindicatos presentes lamentamos ante el director general que eso es precisamente lo que llevamos demandando desde hace más de cinco años y con lo único con lo que nos hemos encontrado por parte del ministerio es con una nula voluntad de negociación.

Esta primera reunión deja un cierto mal sabor de boca y cierta esperanza. Desde CCOO reconocemos el notable cambio de actitud del ministerio (¿debido al cambio de director general?, ¿debido a que están en funciones?, ¿debido a la pérdida de la mayoría absoluta del gobierno del Partido Popular?), que pone en marcha un proceso de negociación que incomprensiblemente ha sido ne-

gado durante muchos años; todos los agentes sociales venimos demandando que los responsables del Ministerio de Educación se sienten a hablar e intenten poner remedio a los graves problemas que aquejan a la educación en Ceuta y Melilla. La respuesta es siempre la misma: negativa a dialogar, altivez y prepotencia. Una y otra vez han dado largas para no tener reuniones como las que hemos tenido hasta ahora, cuando quizá el tiempo no ha sido suficiente para poder llevar a cabo todo lo que -esta vez sí- se han comprometido a hacer.

Esperemos que no quede todo en agua de borrajas y que esta nueva predisposición sirva como inicio de los nuevos tiempos en la educación. Viendo la parte positiva diremos aquello de que "más vale tarde que nunca." 

La derogación de la LOMCE: tres pasos y una negociación

Monserrat Ros

Secretaria de Política Educativa

@ mros@fe.ccoo.es

SE ESTÁ APLICANDO LA LOMCE. El margen de las Comunidades Autónomas para desarrollar los reglamentos no es suficiente para evitar el peso de la ley, aunque quieran. Ya están redactadas las aplicaciones que deben empezar el curso que viene.

Primer paso

Los partidos que tienen mayoría en el Congreso se comprometieron a derogar la LOMCE. La paralización del calendario que se tramita estos días es necesaria pero no suficiente. Intenta evitar, sobre todo, que se efectúen las reválidas selectivas, cosa que es estratégica y que debe hacerse. Pero nos preguntamos por qué se quedan en este primer paso. No es suficiente.

Segundo paso

En esta fase, de coste cero, planteamos volver a la LOE y a la LODE en todos los artículos que permiten la participación democrática de la comunidad educativa y en los artículos responsabilizan a los poderes públicos de la oferta y la regulación de escuelas para todos y todas. ¿Qué le impide al PSOE devolver las funciones de gobierno a los consejos escolares? ¿Qué le impide derogar el 2.bis, donde se faculta a entidades privadas para proveer, financiar y regular la enseñanza en España? ¿Qué le impide recomponer la selección participada de las direcciones de los centros?

Tercer paso

El último paso, ahora ya imprescindible, es la redacción de medidas transitorias para remendar los programas que ya están en aplicación. Algo habrá que hacer con la FP Básica, la evaluación de sexto y el currículum en aplicación. Hay que aminorar el daño y preservar derechos.

Una negociación abierta

Con estos pasos se gana tiempo y salud educativa para afrontar la redacción de un nuevo texto y la pelea por una financiación suficiente. Nos preocupa que PSOE y C's hayan escrito que en seis meses van a tener un pacto educativo y una nueva ley. Y en tres meses, una reforma de la Formación Profesional. Estos plazos son demasiado cortos para organizar cualquier proceso participativo e informado, y demasiado cortos para una negociación con tantos actores como existen en la educación.

Las "soluciones PISA" parecen estar en la base de un posible acuerdo político. La influencia de la OCDE en las políticas educativas es preocupante. Esta organización, con fines económicos y sin legitimidad democrática, acaba ejerciendo un gobierno global de los sistemas educativos basado en su enorme capacidad de generar informes y colocarlos en los medios de comunicación. Pero nada prueba que sus propuestas mejoren la vida de las personas y de los países. Unos buenos resultados en los rankings de PISA aparecen como perfectamente compatibles con sociedades donde abundan el racismo y la

insolidaridad y donde la ultraderecha gana adeptos. Véase el caso de la evolución política y social de Polonia, que ha seguido con tesón las recomendaciones de la OCDE y ha mejorado notablemente su puesto en el ranking.

La reconstrucción de la cultura dentro de la comunicación global, el nomadismo laboral, la creación exponencial de conocimiento, la quiebra medioambiental... Muchos fenómenos de gran escala, aunque no nuevos, generan tensiones e incertidumbres y nos obligan a replanteamientos osados a la vez que humildes. Por alguna razón los gobiernos han abandonado el informe Delors o los siete saberes de Edgar Morin que se gestaron en la UNESCO y los políticos parecen incapaces de decir que no a las grandes empresas.

Los fines de la educación se corresponden con los modelos de persona y de sociedad que consideramos buenos. Siempre han estado en el meollo del debate político con un tema central: el sistema educativo debe decantarse hacia la naturalización de las desigualdades sociales o hacia el empoderamiento y la emancipación de las personas. La LOMCE ha actuado de forma brusca a favor de la selección y en contra del pluralismo en un sistema que no había encontrado todavía la forma de convertir la diversidad en enriquecimiento mutuo y en oportunidad.

Desde esta perspectiva, la posibilidad de un pacto no es una cuestión técnica, sino de correlación de fuerzas. Si queremos ser tenidos en cuenta de nuevo, habrá que movilizarse otra vez más. 

Jubilación parcial

Matilde Llorente

Secretaría de Personal de Servicios Educativos y Complementarios (PSEC) FE CCOO

@ mllorente@fe.ccoo.es

LA JUBILACIÓN PARCIAL, tan demandada por los trabajadores y las trabajadoras de contratación laboral, requiere el acuerdo expreso con la empresa; básicamente consiste en cumplir una serie de requisitos por parte del jubilado parcial: edad, cotizaciones, reducción de jornada, percepción del salario en función de la jornada trabajada y una parte de la pensión de jubilación proporcional a la parte de jornada que no se ha trabajado.

Otro requisito importante es que la parte de jornada que el jubilado parcial no ha trabajado debe ser cubierta de manera obligatoria por un “contrato de relevo”. En el momento de la jubilación total se calcula la pensión como si esos años hubieran sido trabajados por el jubilado parcial a tiempo total.

El Real Decreto 20/2012 anuló la posibilidad de jubilación parcial a los funcionarios, quitando las referencias que se hacían a ésta en el Estatuto Básico del Empleado Público.

Las ventajas que suponía acceder a este modelo de jubilación parcial han sido modificadas, endureciendo las condiciones de acceso a través del Real Decreto-Ley 5/2013. Se retrasa la edad a la que se puede acceder a la jubilación parcial. Antes podía hacerse a los 61 años, es decir, con cuatro años de adelanto a la edad de jubilación legal. Ahora se reduce a un adelanto de sólo dos años. Se exi-

gen más años de cotización, de 30 a 33 años y se minimiza el máximo de reducción de jornada, pasando del 75% de la jornada laboral al 50%.

gulada en la Ley 40/2007. Por tanto, los requisitos a cumplir son los siguientes:

- Tener cumplidos los 60 o 61 años.

Año del hecho causante	Edad exigida según períodos cotizados en el momento del hecho causante		Edad exigida con 33 años cotizados en el momento del hecho causante
2016	61 y 4 meses	34 años o más	61 y 8 meses
2017	61 y 5 meses	34 años y 3 meses o más	61 y 10 meses
2018	61 y 6 meses	34 años y 6 meses o más	62 años
2019	61 y 8 meses	34 años y 9 meses o más	62 y 4 meses
2020	61 y 10 meses	35 años o más	62 y 8 meses
2021	62 años	35 años y 3 meses o más	63 años
2022	62 y 2 meses	35 años y 6 meses o más	63 y 4 meses
2023	62 y 4 meses	35 años y 9 meses o más	63 y 8 meses
2024	62 y 6 meses	36 años o más	64 años
2025	62 y 8 meses	36 años y 3 meses o más	64 y 4 meses
2026	62 y 10 meses	36 años y 3 meses o más	64 y 8 meses
2027 y siguientes	63 años	36 años y 6 meses	65 años

Con las modificaciones habidas en el Real Decreto-Ley 4/2013 la empresa cotiza a la Seguridad Social por la jornada completa tanto del jubilado parcial como del contrato de relevo, mientras que antes se cotizaba por las jornadas trabajadas de ambos. Esto supone un encarecimiento importante de estas cotizaciones y pudiera dificultar en un futuro la pervivencia de este modelo de jubilación que tanto ha costado conseguir a los trabajadores y las trabajadoras.

Jubilación parcial derivada de la aplicación de la cláusula de salvaguarda

En aquellos supuestos en que ha habido acuerdos con las Administraciones referidas a Jubilación Parcial antes del 1 de abril de 2013 y fueron registrados en el INSS antes del 15 de abril de ese año, la normativa que se aplica es la re-

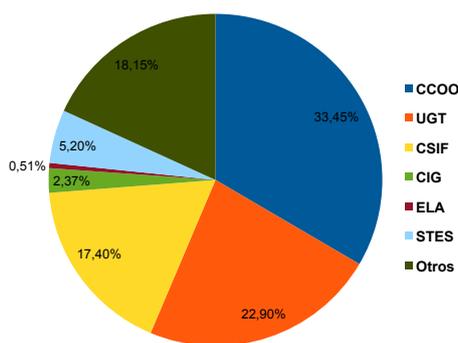
- Acreditar al menos seis años de antigüedad en la empresa.
- Que la reducción de jornadas se halle comprendida entre un mínimo del 25% y un máximo del 75% o del 85% para los supuestos que el contrato de relevo sea a jornada completa.
- Acreditar un período previo de cotización de 30 años.
- Que el puesto de trabajo del contrato de relevo sea igual o similar al puesto del jubilado parcial o exista una correspondencia en las bases de cotización.
- Los contratos de relevo que se formalicen como consecuencia de una jubilación parcial tendrán, como mínimo, una duración igual al tiempo que le falte al trabajador o trabajadora sustituido para alcanzar la edad de 65 años. 

CCOO vuelve a ganar las elecciones sindicales en las universidades públicas españolas

Julio Serrano Gracia
Secretaría de Acción Sindical, Universidades e Investigación y Salud Laboral FE CCOO

@ julio.serrano@fe.ccoo.es

Porcentaje de Delegados de PAS y PDI por Sindicato



EL PASADO 31 DE DICIEMBRE DE 2015 CONCLUYÓ EL PERIODO DE CÓMPUTO de los resultados de las elecciones sindicales celebradas durante los cuatro años anteriores. Durante ese tiempo se eligieron los miembros de las Juntas de Personal y Comités de Empresa del PDI y del PAS que, computados de forma global, servirán para establecer la representatividad de cada organización sindical en las diferentes mesas de negociación, tanto en el ámbito general de los empleados públicos como en el específico del sector universitario.

A pesar de que las elecciones sindicales en el ámbito universitario están bastante desconcentradas (durante 2016 también habrá elecciones sindicales en algunas universidades públicas), en estos años se han renovado más del 90% de los delegados que se eligen en las 50 universidades públicas.

Los resultados de esos procesos electorales han vuelto a confirmar a CCOO como la primera fuerza sindical en el

sector. El personal docente e investigador y el personal de administración y servicios de las universidades públicas españolas ha vuelto a confiar en las candidaturas presentadas por CCOO. Somos el sindicato más votado a nivel global y en cada uno de los subsectores con un total de 1.113 delegados elegidos en los cuatro sectores. La segunda fuerza es FETE-UGT con 762 delegados, seguido por CSI-F con 579 delegados y en cuarto lugar se encuentra STES con 173 delegados.

La FECCOO tiene una ventaja del 10,6% sobre la segunda organización sindical, un 16,1% sobre la tercera y un 28,3% sobre la cuarta. Tenemos el 33,45% de la representación total frente al 22,90% de FETE-UGT, al 17,40% de CSIF y al 5,20% de STES. Somos, por tanto, el sindicato más representativo del sector y también en cada uno de los cuatro subsectores: PDI funcionario, PDI laboral, PAS funcionario y PAS laboral.

En el PAS laboral obtenemos una representatividad del 39,36% (222 delegados) frente al 23,79% (134 delegados) de FETE-UGT y el 9,4% (53 delegados) de CISF.

En el caso del PDI funcionario tenemos el 33,55% de los representantes (306 delegados), mientras que CISF tiene el 24,67% (225 delegados) y FETE-UGT el 21,05% (192 delegados).

Entre el PDI laboral de las universidades hemos obtenido un apoyo del 32,02% (340 delegados), FETE-UGT ha obtenido el 24,29% (258 delegados) y CSIF el 15,82% (168 delegados).

Por último, en el PAS funcionario tenemos el 31,05% de los representantes elegidos (245 delegados), FETE-UGT tiene el 22,56% (178 delegados) y la tercera fuerza es CSIF con el 16,86% (133 delegados).

CCOO ha liderado en los últimos años las movilizaciones en defensa de la educación pública, contra las políticas neoliberales de ajuste y contra las reformas educativas. Ha presentado alternativas y ha alcanzado acuerdos cuando ha sido posible. En los próximos años redoblabaremos nuestros esfuerzos para seguir defendiendo una universidad pública al servicio de la sociedad, en la que se recuperen los empleos perdidos y se alcancen unas condiciones laborales y retributivas dignas para todos.

Firma del VII Convenio Colectivo Nacional de Universidades Privadas, Centros Universitarios Privados y Centros de Formación de Postgraduados

José Antonio Rodríguez
Secretaría de Privada y Servicios Socioeducativos FE CCOO

 jarodriguez@fe.ccoo.es



EL PASADO DÍA 8 DE MARZO DE 2016 la Federación de Enseñanza de CCOO firmó el VII Convenio Colectivo Nacional de Universidades Privadas, Centros Universitarios Privados y Centros de Formación de Postgraduados con un ámbito temporal de tres años, estableciendo su vigencia hasta el 31 de diciembre del año 2018.

El acuerdo implica una subida salarial del 1% para el año 2016, estando en línea con el III Acuerdo para el Empleo y la Negociación Colectiva. Desde CCOO consideramos importante este

aumento ya que supone un cambio de tendencia sistemática y reiterada de congelaciones salariales que vienen produciéndose.

En un breve análisis, si bien defendíamos una revisión de los salarios con carácter anual desde 2012, ha sido imposible avanzar en este sentido por dos motivos. Por un lado, debido a la oposición patronal y su política restrictiva en cuanto a subidas salariales hasta el año 2015 vinculadas al VI Convenio (convenio anterior); y en segundo lugar, por la poca predisposición por parte del sindicato mayoritario (FETE-UGT) para desbloquear la situación frente a la posición patronal. No obstante, gracias a la firme posición de CCOO se ha conseguido desbloquear en este nuevo VII Convenio con incrementos para el 2016.

Nuestro sindicato ha conseguido mantener la cláusula de negociación para la revisión de salarios con efecto anual, con el objetivo de que no se vuelva a repetir la situación de “no revisión anual” y generar más desigualdad salarial. Además, el texto incluye una actualización con carácter general a la legislación vigente y la adaptación de la clasificación profesional.

Esto supone un punto de partida, además del establecimiento de un plan de trabajo para la adecuación a la nueva denominación de grupos profesionales y niveles retributivos.

Se trata de un cambio que necesariamente deberá de contar con controles por parte de los representantes de los trabajadores, comités, delegados y sindicatos. De ahí nuestro compromiso de mediación para la adecuada adaptación y homologación de las categorías a la nueva realidad. Con este fin, se realizarán convocatorias de la Comisión Paritaria con carácter extraordinario para realizar el comprensible seguimiento de las adaptaciones realizadas.

A propuesta de CCOO, conseguimos incorporar en el cuerpo del VII Convenio la referencia a la articulación de una política de planes de igualdad con la incorporación de lo establecido por la ley y los criterios generales para su aplicación en las empresas.

Además, en CCOO valoramos de forma positiva la firma de este marco de referencia de relaciones laborales por la capacidad de participación, propuesta y decisión que nos ofrece el estar presentes en la Comisión Paritaria en este VII Convenio Colectivo.

Desde CCOO reiteramos la importancia de la defensa de los derechos con el compromiso de atender a las demandas de los trabajadores y trabajadoras del sector en este nuevo marco del VII Convenio Colectivo Nacional de Universidades Privadas, Centros Universitarios Privados y Centros de Formación de Postgraduados. 

La desprotección de las personas desempleadas

María Díaz

Secretaría de Empleo, PSEC y Área Pública FE CCOO



mariadiaz@fe.ccoo.es

EN EL MES DE OCTUBRE (último dato conocido), la tasa de cobertura a las personas desempleadas cayó hasta el 54%, su valor más bajo en dos décadas. Está creciendo el PIB, aumenta el empleo, aunque de forma precaria, y disminuye el número de personas inscritas en las oficinas del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE). Sin embargo, se sigue deteriorando la protección social y crece el número de personas sin empleo ni prestaciones. En el último mes ya son 2.007.600 los desempleados sin derecho a prestación y sigue en aumento, a pesar de la reducción del paro: hasta 2011, el número de personas paradas con prestación se ha reducido en 650.000, mientras que el paro registrado sólo bajó en 272.000.

La tasa de cobertura ha pasado del 68% en 2011 al 54% en 2015, lo que supone un 20% menos. El sistema excluye cada vez a más personas desempleadas y las prestaciones son de peor calidad. Las contributivas ya son menos del 39%, por lo que la mayoría son asistenciales, con una cuantía que se sitúa en torno a 426 euros al mes.

El aumento del paro de larga duración y los recortes en el sistema que impuso el Gobierno, con el RDL 20/2012, son las razones de fondo del deterioro del sistema, tanto en términos de cantidad (personas protegidas) como de calidad (cuantía de las prestaciones). La cuantía media de la prestación contributiva en octubre de 2015 es de 801 euros al mes en doce pagas, mientras que en 2011, antes de los recortes del Gobierno, alcanzaba los 858 euros.

Además de que el sistema no estaba preparado para una crisis tan larga, el Gobierno, en lugar de adaptarlo a esta realidad, lo ha recortado más con la intención de reducir el gasto en prestación por desempleo. El carácter antisocial de la política de ajuste que aplica el Ejecutivo, ahora en funciones, tiene su mejor ejemplo en el mayor recorte del gasto que se ha aplicado en la protección a quienes pagan el precio más alto de la crisis, aquellos que perdieron su empleo.

En octubre de 2015, el gasto en prestaciones fue de 1.629 millones de eu-

ros; en 2011 alcanzaba los 2.461 millones de euros. Se ha reducido un 33% en cuatro años. De los 30.000 millones que se gastaron en prestaciones en 2011 (una tasa de cobertura del 68% y cerca de tres millones de personas protegidas) se pasará en 2015 a poco más de 20.000 millones de euros, es decir, 10.000 millones menos.

Reconstruir el sistema de protección al desempleo debe ser una de las prioridades en la próxima legislatura, con actuaciones en sentido contrario a las que se aprobaron en los últimos años.

A pesar de estas mejoras, el sistema aún dejaría al margen a un número creciente de personas con muchas dificultades para acceder a un empleo y cotizar el tiempo suficiente para generar una prestación. Son jóvenes que aún no han tenido su primer empleo, personas paradas de larga duración que agotan prestaciones o quienes, por su edad y formación, están excluidas del retorno a una carrera profesional y de cotización normalizada.

Para combatir estas situaciones, que colocan a las personas en un estado de angustia y exclusión social, hace falta ampliar la protección estableciendo una nueva prestación: una renta mínima estatal que unifique y amplíe las rentas sociales que, a día de hoy, dependen de las comunidades autónomas, dándole una lógica estatal y dotándola de los recursos suficientes. 

El TC declara inconstitucional una parte de la Ley de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local

María Díaz

Secretaría de Empleo, PSEC y Área Pública FE CCOO



mariadiaz@fe.ccoo.es

LA SENTENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, que estima parcialmente el recurso promovido por el Parlamento de Extremadura, confirma una parte de los argumentos de CCOO en contra de esta ley, que invade competencias de las comunidades autónomas.

La sentencia cuestiona de forma especial la regulación restrictiva planteada por la Ley de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local (LRSAL) en relación con las competencias locales y autonómicas en sanidad, servicios sociales y educación, al invadir competencias de las comunidades autónomas.

En relación a la educación, esta ley contempla la participación de las administraciones locales en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad

obligatoria, y su cooperación con las administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes.

Las comunidades autónomas podrán delegar, siguiendo criterios homogéneos, en los municipios de más de 20.000 habitantes, entre otras competencias, la creación, mantenimiento y gestión de las escuelas infantiles de educación de titularidad pública de primer ciclo, la realización de actividades complementarias en los centros docentes, la gestión de las instalaciones deportivas de titularidad de la Comunidad Autónoma o del Estado, incluyendo las situadas en los centros docentes fuera del horario lectivo.

En relación con las competencias del municipio relativas a la participación en la programación de la enseñanza y cooperación con la administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos de Educación Primaria y de Educación Especial, e intervención en sus órganos de gestión, el Estado y las comunidades autónomas, en sus respectivos ámbitos de competencias, acordarán con los municipios afectados el traspaso de los medios financieros, materiales y personales a coste estándar.

Después de la entrada en vigor de esta ley, la titularidad de las competencias que se preveían como propias del municipio referentes a la participación en la programación de la enseñanza y cooperar con la administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos, intervenir en sus órganos de gestión y participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, corresponden a las comunidades autónomas, que podrán establecer las medidas que consideren necesarias para la racionalización del servicio.

La ley prevé un plazo máximo de cinco años, desde su entrada en vigor, para que el Estado y las comunidades autónomas asuman de forma progresiva, un 20% anual, la gestión de los servicios asociados a las competencias mencionadas en el apartado anterior.

También contempla que en el plazo máximo de un año desde su puesta en marcha, la comunidad autónoma o el Estado, según corresponda, elaborarán un plan de evaluación y reestructuración de los servicios. La evaluación de las competencias relativas a la educación deberá referenciarse a un coste estándar y no podrá suponer un mayor gasto para el conjunto de las administraciones públicas. 

Pedro Uruñuela
Catedrático de Secundaria e Inspector

“Convivir es aprender a relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con el entorno. No nacemos con ello”



Manuel Menor Currás
Profesor de Historia

@manolo.menor@gmail.com

De los diversos conflictos existentes en los centros educativos, ¿cuáles son los más importantes?

Creo que hay cuatro tipos de conflictos fundamentales. Dos de ellos están muy relacionados entre sí: el acoso entre iguales y el ciberacoso. Está luego el que más suele preocupar al profesorado, el de las conductas disruptivas que generan problemas para dar clase. Y hay todavía un cuarto conflicto que suele estar más oculto, la violencia de género.

El acoso, desde la Administración educativa, es como una especie de Gaudiana que sólo aparece cuando hay un suceso muy fuerte y lamentable, como el suicidio de algún alumno o alumna. Es un problema muy importante porque, en sus distintas formas, el otro siempre es diferente del resto del grupo; no tolera su diferencia y le machaca con violencia física, verbal -con motes e insultos-, y con violencia social, haciéndole el vacío y no dejándole participar. En el ciberacoso, todo eso viene agravado, además, por la no identificación inicial del agresor. Se hace a través de la red y no sabemos quién pueda ser, pero lo llevas siempre puesto encima: desde que conectas tu móvil o tu ordenador, te encuentras el mensaje, la fotografía, el rumor, la agresión en definitiva.

Sin embargo, para el profesorado las conductas disruptivas son con mucho las más graves. En un estudio de campo que hicimos en 2008, cerca del 30% del profesorado estaba muy preocupado por estas conductas, mientras que el acoso sólo alcanzaba el 5% de su atención. Y, al revés, para los alumnos, estas conductas disruptivas no tienen importancia, dicen que son pequeños sucesos que pasan en el aula, sin más.

¿Son nuevas estas conductas?

Están muy vinculadas a la extensión de la educación. El acoso entre iguales es algo que ha existido siempre, pero a diferencia de hace algunos años, es nueva la conciencia de que hay que rechazarlo y pelear para que desaparezca. Antes, se veía normal, como cosas de críos... Esto es lo que más ha cambiado: la conciencia de que cualquier relación basada en la fuerza es rechazable.

En cambio, las conductas disruptivas son recientes. Han estado siempre vinculadas a la extensión de la escolarización. Empezaron ya con la EGB cuando la LGE (1970) amplió la escolarización hasta los 14 años: en 7º y 8ª muchos maestros y maestras comentaban que tenían problemas con alumnos deseosos de terminar para irse a la vida laboral. Cuando la LOGSE escolarizó hasta los 16, apareció otra vez el problema. Desde

Pedro Uruñuela es un riojano que, como fisioterapeuta, aprendió lo primordial que es atender al paciente en vez de recitarle el Dioscórides. Catedrático de Secundaria e Inspector, siempre ejerció idéntica fórmula educadora y hasta coordinó el Plan de Convivencia (2006). Esos son los principales ingredientes de su reciente libro, en que vuelca su gran experiencia de paciente atención. También por ello ayudó a fundar CONVIVES en 2008.

En la medida en que los centros educativos atienden a todos los niños y adolescentes, es normal que reflejen los problemas de convivencia de la sociedad. El reto es cómo hayan de compaginar instrucción y educación de manera armónica y que los años de escolarización sean un éxito personal y social. En este trabajo -del que Pedro Uruñuela es testigo privilegiado-, el papel del profesorado ha cambiado profundamente en los últimos años.

Frente al Profesor Google tenemos poco que hacer en cuanto a transmisión de información. Pero hay mucho que enseñar en cuanto a valorarla, y respecto a qué merece la pena ser, hacer, aprender o cómo convivir.



nuestra Asociación, CONVIVES, estamos detectando que el conflicto empieza a manifestarse actualmente ya en 5º y 6º en determinados colegios, por parte de alumnos -más chicos que chicas- que rechazan el sistema escolar y no se adaptan a él. Tengo una base de datos con más de 20.000 partes de expulsión de clase y es curioso que, cuanto más académica, teórico y alejado de los intereses de los niños sea el planteamiento educativo del programa de estudios, más conductas de rechazo se suscitan. Desde que se les dio una nueva orientación a los PCPI con la Formación Profesional básica, estamos detectando muchos más problemas de conductas disruptivas que antes no existían: esta formación se ha vuelto más académica, han perdido mucho peso las prácticas. Y en educación de adultos -que acoge a chicos que buscan una segunda oportunidad-, también han empezado a aparecer problemas que jamás habían existido, del mismo carácter disruptivo.

El cuarto aspecto a no perder de vista, la violencia de género en los institutos de Secundaria, siempre ha estado ahí pero llamaba menos la atención. Y es muy preocupante, porque es el momento en que se consolidan determinadas actitudes, valoraciones y formas relacionales respecto a las compañeras. Hay dos estudios importantes sobre esto: uno de *Andalucía previene, Andalucía actúa*, y otro de María José Aguado, *Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia* (2011), que mostraron que era un comportamiento bien visto el de la discriminación e infravaloración de la mujer. Y más llamativo era que a bastantes de ellas no les inquietara que sus novios quisieran controlar sus móviles o sus formas de vestir.

¿La convivencia es función de la Escuela?

Nunca la escuela se limitó a instruir. En 1996, Jacques Delors y la Unesco, al plantear la educación para el siglo XXI, añadieron que también eran cosa suya aprender a vivir juntos y vivir con los demás. Enseñar a convivir también es fundamental y quisiera insistir en esta otra función de la escuela, sobre todo por dos razones. La primera es que es la única institución social por la que pasan absolutamente todos los chicos y chicas, y no sólo pasan de largo sino que están en ella los diez años de la obligatoria, más los tres de Infantil, más los dos de postobligatoria, pues el objetivo



marcado por la UE es llegar al 90% ya. De modo que no podemos dejar de aprovechar esa oportunidad sin que aprendan algo fundamental en la sociedad actual como es saber relacionarse, convivir, evitar la violencia, etc. Hay, en segundo lugar, otro aspecto importante: queramos o no, la escuela siempre educa en

Las contradicciones no faltan. La LOMCE y otras instancias piden a los centros educativos competitividad, memorismo y excelencias individualistas, cuando la sociedad necesita cooperación, hacer proyectos juntos y aprender a convivir...”

algún modo de convivencia. Incluso cuando un profesor dice que lo suyo es explicar su asignatura, transmite sin querer un modo de relacionarse, de ejercer autoridad, de valorar al que en teoría es inferior porque tiene menos saber que él, un estilo de solucionar los conflictos del aula, una manera de comunicarse. Es decir, que si cada maestro o profesor transmite a sus alumnos un modo de convivir, lo que hace falta es que el enseñar y aprender a convivir dejen de ser algo inconsciente y se conviertan en ejercicio intencional, buscado conscientemente.

¿No basta el Reglamento de régimen interior y la disciplina que impone?

“Convivencia” no es lo mismo que “disciplina”. Algunos centros siguen identificando ambos conceptos, pero “Convivencia” es bastante más. La disciplina implica fundamentalmente la existencia de normas a obedecer, y el Reglamento es el código que recoge esas normas que deberían cumplirse. Pero, claro, el Reglamento nunca recoge los asuntos más importantes del aula; el Reglamento no los puede recoger: sólo da normas generales para conflictos puntuales. Además,

la disciplina busca el control del alumno, no su crecimiento. Con los proyectos de Convivencia, en cambio, lo que queremos es que, partiendo de que tiene que haber normas, el alumno se autocontrole y no necesite a nadie de fuera para que le diga cómo se tiene que comportar. La Ética distingue perfectamente entre autonomía y heteronomía. Es decir, que la disciplina es más bien heterónoma: si me ven actúo, la ley me viene de fuera; y si no me ven, incumplo. En el trabajo consciente por la Convivencia insistimos mucho, por ello, en la elaboración de las normas contando con los propios chicos y chicas. Sabemos que no es lo mismo que alguien diga: éstas son las normas, y tú obedeces sin más; o que se plantéen los problemas de convivencia que haya en el aula y se vea juntos cómo solucionarlos: qué objetivos se marcan, qué normas se establecen y qué responsabilidad asumimos todos para aplicarlas correctamente.

Donde hemos aplicado este modelo de estatuto de aula ha funcionado muy bien y han disminuido mucho los problemas. Por dos razones. El reglamento, para que sea eficaz y sirva a la convivencia tiene que ser inclusivo y participativo. Inclusivo, porque atienda a las necesidades, preocupaciones e intereses de todos los chicos y chicas. Si no lo hace, los deja fuera, los echa y los excluye. Con la crisis económica actual, he visto chicos que no tenían para comer, que a lo mejor hacían una comida al día como mucho, y que iban a clase para que les explicáramos ecuaciones de segundo grado o las completivas de subjuntivo... Pero ese chaval necesitaba otra cosa y habría que atenderle en esas dimensiones antes de nada. En segundo lugar, las normas tienen que ser participativas: que cuenten con la



El reto principal de la escuela -y de la sociedad- es el de la fraternidad. Lo decía Luther King: hemos aprendido a volar, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos



opinión y aportaciones de todos los alumnos y alumnas.

Hay que señalar, por otra parte, que nunca se revisan las sanciones que suelen aplicarse. Es como si se sobreentendiera que el castigo por sí mismo produce cambios de conducta. Y no es así. Lo que produce cambio conductual es la reflexión sobre lo que hayamos hecho. Por ejemplo, si se expulsa a un alumno por haber insultado a un profesor -cosa merecedora de sanción-, que esté diez días fuera del centro más bien hará que vuelva exactamente igual si no peor, más desmotivado, más desconectado y con menos ganas de cooperar. Por eso, las sanciones deben tener similares características de inclusión y participación. En nuestra organización promovemos distintas actuaciones e instrumentos que ayuden a reflexionar sobre su carácter social y que tengan sentido para el alumno.

¿Ayuda la "ley de autoridad" del profesor?

El profesor tiene que tener autoridad, pero su deseable autoridad es cosa

distinta de lo legislado. Esta norma existente en algunas comunidades y su refrendo legal en el art. 124-bis de la LOMCE tienen un error de entrada: no es una ley de autoridad del profesorado sino del poder del profesor. La razón es que nadie puede darte autoridad, te la tienes que ganar tú. Se basa en el prestigio, en el saber, en el saber hacer, en la prudencia, en la capacidad de relación y de empatía. Pero la "ley de autoridad", la de la Comunidad de Madrid por ejemplo, nunca habla de esto. Dice que el profesor tiene capacidad para poner sanciones, igual que un guardia civil la tiene para ponerte una multa.

Por otro lado, lo más preocupante de esta ley de autoridad es el modelo de convivencia que transmite. Como el profesor ocupa una posición por encima, parece que lleve siempre razón salvo que se demuestre lo contrario. Exactamente al revés de lo que dice la Constitución y la Carta de Derechos Humanos a propósito de la presunción de inocencia. Da por supuesto que si el profesor dice que un alumno ha hecho algo concreto, es él el que tiene que demostrar que no ha sido así; le corresponde a él

la carga de la prueba. Mi conclusión es que esta ley es nefasta y, a medio plazo, es un error grave, lo vamos a pagar. Espero, sin embargo, que como ha señalado el Consejo de Estado respecto al artículo citado de la LOMCE, en el Tribunal Constitucional sea uno de los puntos que echen para atrás.

Los responsables educativos parecen confiar en una especie de utopía del protocolo burocrático, aunque el fondo de los problemas siga vivo...

De mi experiencia como profesor e inspector, se confirma plenamente eso que dices. Lo que busca la Administración no es la solución de los problemas, sino tener argumentos para que no se proceda contra ella. Trata de mostrar que ha cumplido y que quien ha incumplido es el ciudadano, en este caso el alumno o, si se tercia, el profesor o profesora. Es muy ilustrador en este sentido el caso del "Instituto Ciudad de Jaén". Habían presentado una petición de formación a la Consejería de Educación madrileña para prevenir situaciones de acoso escolar, buscar maneras distintas



de trabajar los conflictos y cómo abordar la convivencia. Se les denegó diciendo que no era ni “prioritario” ni “necesario”. Cuando unos meses después sucedió el trágico incidente, la reacción de la Administración autonómica consistió en cesar y expedientar al director y a su equipo diciéndole: “no has cumplido el protocolo”, cosa falsa pues lo habían hecho. La Administración se lavó las manos con el subterfugio del protocolo, sin tomar en consideración la denegación que habían establecido para poder trabajar preventivamente. Nadie parece haber asumido responsabilidades por esto.

Pasa lo mismo con las evaluaciones. La inspección no mira si es bueno o malo un procedimiento... Sólo, las partes protocolarias, para ver si ha faltado alguna formalidad en caso de reclamación y tener motivo para llamar la atención.

¿Tiene el profesorado la preparación y actitud apropiada para activar las dinámicas de convivencia?

Lamentablemente no. En los muchos años que he estado de inspector, sólo he visto un único caso de una profesora que no dominaba su materia, generaba problemas y hubo que tomar una resolución al respecto. Sin embargo, he visto cantidad de compañeros y compañeras que no sabían cómo ponerse delante de un grupo, gestionar un conflicto, responder a las conductas provocativas o hablar más allá de la estricta asignatura... Creo que la formación, sobre todo de los profesores de Secundaria, en cuanto a competencias socioemocionales para dar clase, es una gran asignatura pendiente. En estos años, al trabajar estos asuntos, he visto lo mal que lo pasan los que no tienen esas herramientas y cómo sufren al no poder hacerse con algún grupo



Igual que en medicina, los profesores se tienen que acomodar a actuar desde las necesidades de los alumnos y alumnas, y no tanto desde su asignatura

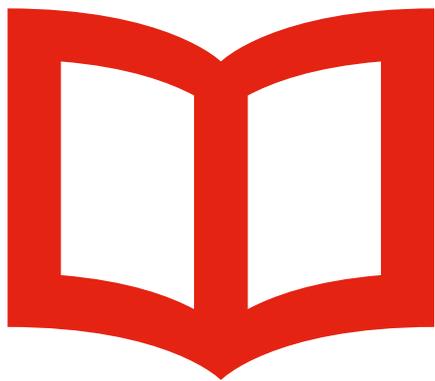
de chavales. Juana María Sancho y Fernando Hernández ya escribieron en 1993 un clásico en este terreno: *Para enseñar no basta saber la asignatura*. Evidentemente, llevan toda la razón: hay que saber muchas más cosas.

Conste que los profesores, en general, están muy bien valorados por los alumnos en cuanto a su calidad humana, capacidad de relación y similares. Pero suelen tener un problema con lo que hay que explicar, porque se lo exigen los planes de estudio, con lo que les falta atender más directamente a los

intereses y preocupaciones de los chavales que tienen delante. En el estudio de campo sobre convivencia de que hablamos al principio, hubo un dato que nos llamó mucho la atención. Sobre una muestra de 22.500 encuestas, a la pregunta de cómo valoraban las enseñanzas de Secundaria, el 34,4% -uno de cada tres alumnos/as- dijo que no se enteraba de lo que explicábamos los profesores, y el 66,6% -dos de cada tres- afirmaba que la mayoría de las veces no le interesaba nada lo que se explicaba.

Por último, ¿el tan mentado éxito escolar no debería centrarse en los logros de convivencia?

Sería muy interesante porque sería colectivo: hay problemas con las conductas disruptivas porque están vinculadas al fracaso escolar. ¿Cómo no va a haber problemas de violencia en la escuela cuando la propia escuela deja fuera a uno de cada cuatro alumnos que no obtienen el título, no adquieren los conocimientos básicos, ni las competencias fundamentales para la sociedad del siglo XXI? En un centro no puede haber un buen plan de convivencia que no vaya acompañado de un proyecto de éxito escolar. El éxito es posible, pero no consiste en ser capaz de repetir un montón de cosas del programa, sino en desarrollar el concepto de sociedad participativa a que aspiramos. Estoy convencido de que hasta que no lleguemos a decir que un alumno puede saber muy bien todos los elementos de la tabla periódica, pero que como no sabe trabajar en equipo le suspendemos, lo tenemos complicado. Urge valorar lo que realmente es importante y nada accesorio. De momento, andamos con la esquizofrenia de las leyes: la poesía de los prólogos no coordina con la prosa dispositiva y se queda en aspiración frustrada... Aunque somos muchos ya los que estamos por tratar de que coincidan. 🔄



El cuerpo: territorio desconocido

Clase social, raza, sexo/género, afectos, identidades, cuerpos no normativos, todo ello se entremezcla en identidades múltiples que se conjugan de forma compleja.

Cuerpos que viven, sienten y se relacionan en entornos escolares donde el contexto cultural, social, económico y moral juegan un papel fundamental en el proceso de cada persona.

La educación no es neutral, está fundamentada en parámetros de “normativación” en los que el cuerpo se sustituye en su individualidad por el imaginario colectivo, cuerpo capacitado, bello, consumista congruente con un binomio sexo/género/expresión de género/orientación del deseo asentado en dos grandes bloques contrapuestos: hombres y mujeres.

Esta realidad da claras muestras de obsolescencia en función de las realidades del alumnado.



Armensallé

(libro y libre en romaní)

No todo está en los libros

***...infiernos, cielos, paraísos,
Carmen, Angélica, Beatriz,
todo está en los libros,
todo está en los libros.***

Jesús Munárriz y Luis Eduardo Aute



**José María Salguero
Juan y Seva**

Orientador de
Secundaria y Profesor
Asociado de la UCM.
Miembro del grupo de
Índice de investigación

La comunidad gitana en España, unas 700.000 personas en 2016, es uno de los colectivos sobre el que mantenemos una visión estereotipada y prejuiciosa después de cerca de seis siglos compartiendo territorio con otros pueblos. En la escuela nombramos las diferencias, contribuyendo a la construcción social de una alteridad de la que difícilmente podrán sustraerse aquellas personas a quienes excluimos. Los gitanos siguen estando en situación de desventaja. Si se oprime y discrimina a las minorías, éstas pueden manifestar unas conductas alternativas que obstaculicen el trabajo pedagógico pensado para una supuesta “mayoría normalizada”. El éxito o el fracaso escolar pueden favorecer la inclusión o perpetuar la marginalidad. Los índices de abandono de estudios, titulación, acceso a la universidad o expectativas familiares, aunque mejoran, siguen siendo inferiores a la media de la población y más que un avance de inclusión parecen indicar la consolidación de un proceso de asimilación cultural.

La escuela no puede ser un entorno extraño, cuando no hostil, para colectivos que no se reconocen en la cultura escolar. La normalización cultural en las aulas, se produce tanto a través del currículo explícito de las distintas materias, como del oculto (la organización, estructura, métodos, materiales, relaciones, etc.).

Los libros de texto seleccionan, jerarquizan y omiten los contenidos del currículo prescripti-

vo, conformando una visión cultural de lo que es o no importante; se utilizan de forma mayoritaria en la escuela y organizan, median y miden el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa ha encargado al grupo Índice la realización de un estudio sobre el tratamiento de la comunidad gitana en los libros de texto. Dicho trabajo ya ha concluido y pronto será publicado.

La técnica empleada para la realización del estudio ha sido el análisis intensivo, identificando presencias (la alusión inclusiva y respetuosa, la alusión anecdótica accidental, y la alusión estereotipada y/o perjudiciada) y ausencias: ausencia deliberada, cuando se constata que el libro trata de reflejar la diversidad de la población, pero no aparecen imágenes de la cultura y tradiciones gitanas, no se mencionan personajes relevantes de origen gitano; y la omisión injustificada, se omiten datos, hechos o aportaciones relevantes en temas en los que es indudable la presencia gitana, por ejemplo: Reinado de los Reyes Católicos, holocausto nazi, omisión del caló o romaní entre las lenguas y dialectos españoles.

Se han revisado 221 libros de texto, 106 de Educación Primaria y 115 de Educación Secundaria Obligatoria, además de varios textos de material complementario. Todos en vigor en el curso 2015-2016 (currículos LOE-LOM-CE) y después de un análisis riguroso po-

demos concluir que los gitanos siguen sin existir en los libros de texto. En casi 40.000 páginas solo aparecen 32 referencias explícitas (0,08%); las referencias literales son mayoritariamente anecdóticas o prejuiciosas (84,4%), y tan sólo un 15,6% pueden considerarse inclusivas y respetuosas, estando más presentes en los libros de la ESO que en los de Primaria (el 84,4% frente al 15,6%).

Las omisiones más frecuentes son las presentaciones icónicas de la diversidad como algo natural, la ausencia de personas gitanas naturaliza su olvido. La diversidad humana y cultural se presenta de forma etnocentrista cuando, por ejemplo, se presenta la pobreza, la falta de higiene, la guerra, etc. con imágenes exclusivamente del llamado Tercer Mundo.

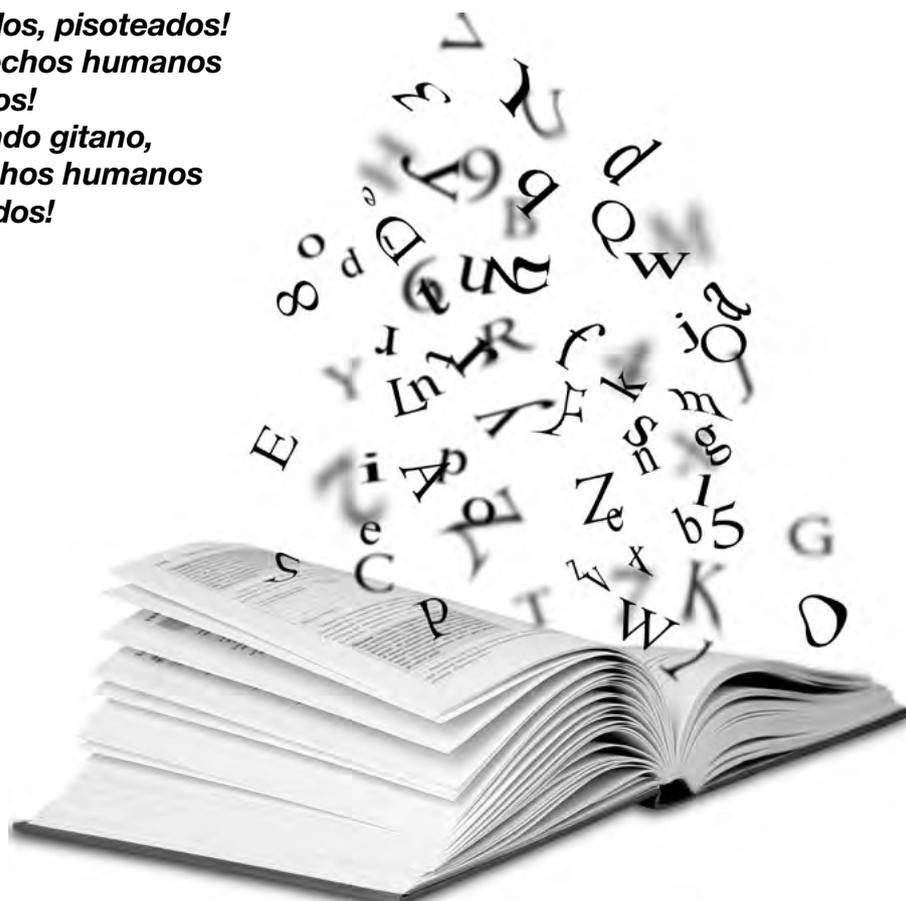
En cuanto a la omisión injustificada, se presenta en al menos 70 unidades temáticas, donde debería de aparecer la comunidad gitana, ofreciendo un conocimiento sesgado y poco objetivo que afecta a todo el alumnado, ya que crea una imagen irreal y prejuiciada de la sociedad a la que pertenecen.

¡Pisoteados, pisoteados!
¡Los derechos humanos
pisoteados!
Pero siendo gitano,
los derechos humanos
¡zapateados!

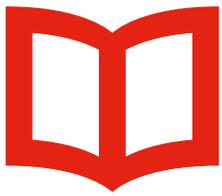
Aguaviva

En la producción de los libros de texto entran en juego tanto fuerzas económicas como ideológicas y no basta con establecer protocolos que orienten a las editoriales, es necesario formar al profesorado para seleccionar materiales según criterios éticos-pedagógicos, y para romper el muro de silencio y visibilizar a los colectivos olvidados y su cultura, favoreciendo su reconocimiento, aceptación y valoración.

Todos somos minorías divergentes frente a una normalidad inexistente. Tomemos conciencia solidaria frente a la marginación y cumplamos los mandatos de equidad e igualdad de nuestra Carta Magna y de la normativa educativa inclusiva; asumamos la responsabilidad ética de la escuela de apoyar la aspiración de todas las personas de ser ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho. Jóvenes, como los seguidores del PSV de Eindhoven, que el pasado 15 de marzo, humillaban a varias mendigas en la Plaza Mayor de Madrid no pueden ser un producto de nuestras escuelas. Trabajemos para hacer de la escuela un puente de verdad y solidaridad que reúna pieles y vidas diferentes. 



Armensallé
(libro y libre
en romaní)
No todo está
en los libros



Menores Transexuales en el Sistema Educativo



Natalia Aventín Ballarín
Presidenta de Chrysallis,
asociación de familias de
menores transexuales

Vivir una situación de transexualidad significa que al nacer te asignaron un sexo con el que no te sientes identificado. Junto a él iban aparejadas unas expectativas sociales que no vas a ser capaz de cumplir y un nombre que no te va a representar. Es una maleta pesada para alguien que acaba de llegar al mundo.

Es una labor titánica enfrentarte a todo eso para conseguir que tu familia salga de su zona de confort y te quiera reconocer. Algunas niñas y niños lo consiguen con tres, cuatro años o, de forma más frecuente, más mayores. El siguiente paso es el ámbito escolar, donde pasan gran parte de su vida y se premia el seguir la norma, el no cuestionar a los mayores; donde existen verdades absolutas, todo se juzga y evalúa; donde las vulvas son de niñas y los penes son de niño.

El entorno educativo es adultocéntrico. Solo así se explica que las compañeras y compañeros de nuestras hijas e hijos asuman en segundos lo que a las personas adultas puede llevarles una vida comprender. Es frecuente que al explicar esta realidad, ellas y ellos, profesionales del ámbito educativo te digan que en toda su experiencia laboral no se han topado con ningún caso. También es frecuente que en el centro en el que se identifica un caso aparezca otro en un breve espacio de tiempo.

Esa es la realidad con la que nos topamos las familias que algunas veces somos cuestionadas. Frecuentemente se piensa, y así se nos expresa, que la madre es muy permisiva o lo fomenta. Pero una vez superadas las primeras reticencias y con evidencias y argumentos de peso, el centro educativo va a tener la fortuna de traspasar la teoría de los planes de convivencia y de diversidad a una realidad desconocida, que aportará nuevas miradas, un mundo más amplio para inter-

pretarse, beneficiando a toda la comunidad educativa.

Existe otra realidad, la de aquellas y aquellos que no consiguen hacerse oír en sus casas y que se encuentran con una administración que mira hacia otro lado. ¿Se imagina alguien qué pasaría si a un niño cissexual -acertaron al asignarle el sexo- su familia le obligara a llevar vestidos, lazos y le trataran en femenino? Le produciría la misma incomodidad que trasmite el niño o la niña transexual a quien no le permiten ser. ¿Alguien se imagina a la comunidad educativa mirando hacia otro lado? ¿Cuánto tiempo tardaría en intervenir protección de menores? La única diferencia entre ese pobre niño maltratado y el “desafiante” niño transexual son sus genitales, que ambos llevan tapados. Este ejemplo nos da la pista de una sociedad y una educación cissexista donde se parte de que lo bueno, lo normal, lo adecuado es que tu identidad coincida con la que te asignaron al nacer. En caso contrario no serás tratado de forma equitativa, tendrás que demostrar y convencer.

Parece todo un éxito que nos permitan nombrar a nuestros hijos e hijas con un nombre que les representa y que incluso en los centros se adopte en los documentos de exposición pública, pero no debemos olvidar que nuestro@s hij@s no aparecen en los cuentos, que sus cuerpos no existen en Conocimiento del Medio, que en Biología ni se les sospecha.

A cambio, ellos y ellas, niños y niñas transexuales nos regalan la posibilidad de leer el mundo con otras lentes que difuminan los estereotipos de género, las expectativas sexistas limitadoras, el cisheteropatriarcado opresivo, proyectando un arcoíris de colores donde la diferencia sea contemplada como un valor adicional. 📖

Yera Moreno. Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid

“El cuerpo es también un territorio político”



Belén de la Rosa Rodríguez

Secretaría de Formación FE CCOO

¿Se puede hacer política del cuerpo en educación? ¿Cómo lo definirías?

Ya se hace, la escuela es un espacio político, atravesada y estructurada sobre determinadas relaciones de poder, sobre ciertas nociones de normalidad (y no normalidad), categorías sociales (género, sexo, sexualidad, capacitismo, clase social, origen étnico, etc.). El cuerpo es también un territorio político, y ésta ha sido una de las aportaciones básicas de los movimientos feministas y queer: entender el cuerpo en su dimensión política. Creo que la pregunta más bien es, qué tipo de políticas del cuerpo queremos hacer en los espacios educativos y cómo pueden contribuir a la transformación social.

Entender la educación como un proceso que no alude solo a la adquisición y aprendizaje de ciertos

los que aparentemente parece que no hay cuerpos, sino una especie de entes abstractos. Me refiero no sólo a los cuerpos del alumnado, sino también a los del profesorado. En mi caso me interesa pensar en qué tipo de prácticas y discursos podemos poner en juego en los espacios educativos que cuestionen la normalidad de los cuerpos que tan asumida tenemos.

¿Puede ser la escuela el principio de una revolución? ¿Cómo la iniciarías?

Sí, en cuanto que la escuela es un espacio fundamental en la legitimación y reproducción de ciertas normas sobre los cuerpos, las identidades, la ciudadanía, etc. Se trata de un espacio básico en nuestra socialización respecto a todas esas normas sociales, y por ello es también un espacio privilegiado para subvertir y transformar esas normas y, por tanto, para la revolución.

Ya hay mucha gente que en su día a día está haciendo pequeñas revoluciones en los espacios educativos al apostar y poner en marcha unas pedagogías feministas, queer, no racistas, no heterocentradas, ecologistas, que trabajan con la creatividad, con el pensamiento crítico, que cuestionan las nociones de normalidad que operan en la escuela, que visibilizan e intentan desmontar los diferentes privilegios de los que hacen uso ciertos cuerpos y no otros, etc. Es básico ser conscientes de todo lo que ya se está haciendo, y hacerlo visible, crear red, aún cuando sea a nivel micro o a través de prácticas pequeñas y cotidianas porque si no siempre tenemos la idea de que partimos de cero, y eso nos hace un flaco favor. A pesar de encontrarse con mucha resistencia a estas revoluciones y con una estructura institucional que propicia todo lo contrario.

¿Cómo se crea la subjetividad en la escuela?

La subjetividad se articula en relación a otrs, y la escuela, junto con el núcleo familiar, es uno de 



saberes y contenidos, sino como un proceso político básico en nuestra socialización, aprendemos toda una serie de códigos corporales en cuanto a nuestra manera de comportarnos, relacionarnos con nuestro cuerpo y el de los demás. Como vamos articulando nuestra propia identidad y la de lxs otrs es con ellxs, con esos otros cuerpos con los que estamos en relación, con quienes aprendemos a nombrar, comprender, querer, respetar, cuidar, entender o no, nuestro propio cuerpo. Nos seguimos moviendo en sistemas educativos en

Yera Moreno Sainz-Ezquerro es artista, educadora e investigadora. Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Colabora con distintas instituciones culturales y museos en el desarrollo de proyectos interdisciplinares en los que combina la utilización de diferentes soportes como la fotografía, el video, la escritura creativa y, especialmente, la performance. Desde el año 2009 colabora con el DEAC del CA2M en el diseño e impartición de talleres y otras actividades educativas.

El cuerpo es también un territorio político, y ésta ha sido una de las aportaciones básicas de los movimientos feministas y queer: entender el cuerpo en su dimensión política

↳ los primeros espacios en los que socializamos con otrxs, en ella estamos construyendo nuestra subjetividad y la de esas personas con las que nos relacionamos. Es un espacio privilegiado, para entender y cuestionar qué tipo de normas y relaciones de poder entran en juego en la producción de subjetividad. La interpelación, como eje fundamental, lo que significa que para asumirnos y nombrarnos como yo, para ser sujetos (y ser reconocidos socialmente como tales), necesitamos a otrx que nos nombra y nos interpela como sujetos. Para esta interpelación intervienen toda una serie de normas sociales que tienen que ver con el género, el sexo, la sexualidad, la edad, el capacitismo, la clase social, el origen étnico, entre otras. En ella se nos empieza a nombrar y a reconocer (o no) como sujetos, y en función de dicha interpelación nosotrxs mismxs vamos articulando nuestra subjetividad.

¿Educar en la diversidad o educar en la diferencia?

Educar en la diversidad pero asumiendo y haciendo visible que la diferencia es parte constitutiva de nuestro proceso de articulación identitaria. Para construirnos como sujetos necesitamos hacerlo frente a otrx y en diálogo con esa otredad. Esas fronteras entre el yo y lxs otrxs son cambiantes y porosas. La diversidad tiene que ver, con entender esta diferencia que nos constituye. No sólo se trata de que yo soy diferente a otrxs, sino que también lo voy a ir siendo respecto a mí misma a lo largo de mi vida y de todo mi proceso de articulación de la propia identidad, que es múltiple, cambiante, contradictoria. Hablar de diferencia se ha vuelto parte de un lenguaje de lo políticamente correcto, pero que no se rasca más allá de esa corrección. La diferencia fue un concepto político necesario y fundamental para las luchas emancipatorias, por ejemplo, en los movimientos feministas (lesbianos, negros, chicanos, postcoloniales). Y sin embargo ahora es una noción que, en ocasiones y por el uso que se le da, ha quedado muy despolitizada. Se asume una especie de lema del “todxs somos diferentes”, pero no se hace nada por cuestionar y transformar los mecanismos que operan en convertir las diferencias en desigualdades o en movernos con criterios de normalidad que eliminan las diferencias.

¿Cómo se piensa la diferencia en la escuela?

Pues creo que no se piensa mucho, por ejemplo, en los propios espacios escolares, su mobiliario,

sus horarios, la forma de aprendizaje y transmisión de los contenidos, no sólo no se piensan conforme a toda una diversidad corporal sino que, por el contrario, se estructuran respecto a criterios de homogeneización que tienen que ver con ese disciplinamiento, regulación y normalización de los cuerpos que deja fuera, muchas diferencias que atraviesan los cuerpos. Esto conlleva, a su vez, el que la diferencia sea vista como un problema a solucionar, mientras que la normalidad sigue sin ser cuestionada.

¿Qué es la normalidad?

Todxs tenemos una vivencia muy clara de cómo funciona en contextos concretos, qué normativas y privilegios está poniendo en juego, qué cuerpos, deseos, formas de relación, de sentir, de expresarse, de moverse, está dejando fuera. Se nos educa para que sepamos y asumamos esa normalidad en los distintos espacios sociales en los que vamos a movernos a lo largo de toda nuestra vida. También para que sepamos que cuando nuestros cuerpos son disidentes respecto a esa normalidad, pueden ser objetos de sanción social. Y es que aunque no lo hayamos hablado, el castigo y la sanción social son elementos clave en ese aprendizaje social sobre la normalidad.

¿Crees que influye en la escuela el binomio sexo/género?

Atraviesa todo espacio e institución social. Para ser sujetos, reconocidos socialmente, y ésta ha sido una de las aportaciones fundamentales de teóricas feministas como Judith Butler, nuestros cuerpos deben cumplir y adaptarse a ciertas normas en relación a dicho binomio, lo que conlleva ser categorizados en una de las opciones que se nos dan como disponibles y socialmente reconocibles. La escuela, no sólo está influida por este binomio, sino que lo reproduce y legitima su estructura, prácticas que se ponen en marcha, contenidos y, en definitiva, en la visión del mundo con la que somos educadxs.

¿Cómo se podría hacer para que la educación tuviese un papel transformador?

Poniendo en marcha pedagogías emancipatorias que cuestionen esos criterios de normalidad que generan desigualdades sociales, educando en el pensamiento crítico, la diversidad, trabajando desde los feminismos, pero también cuestionando nuestro propio papel como docentes en un sis-

tema que se estructura en torno a criterios como el de la autoridad o la transmisión jerarquizada del saber, generando otros espacios físicos que impliquen a los cuerpos de maneras diversas.

¿Crees que la escuela es un entorno seguro para el alumnado? ¿Y para el profesorado?

Aunque debería serlo, vemos como es un espacio no seguro para todos aquellos cuerpos disidentes respecto a ciertas normas sociales. Sólo puede ser un entorno seguro si quienes la integran y construyen hacen que lo sea. Y aquí, aunque el profesorado también está muy expuesto en ocasiones, por la posición que ocupa en la estructura de poder, tienen una mayor responsabilidad a la hora de articular espacios seguros.

¿Cómo deberían los docentes posicionarse ante los temas de violencia, discriminación o acoso?

Es más fácil posicionarse en contra de ciertas violencias, discriminación o acoso a nivel del lenguaje, el rechazo en lo discursivo (lo cual evidentemente es necesario y fundamental), pero, sin embargo, siguen sin evaluarse de manera crítica nuestras prácticas y cómo éstas pueden estar contribuyendo a esa situación de violencia o, cuanto menos, a invisibilizarla y naturalizarla en el aula. No sólo se trata de tener una responsabilidad en el posicionamiento contra todo tipo de violencia, de que en mis prácticas y en el proceso de aprendizaje, se favorezca y fomente que esas situaciones no se produzcan y sepan hacerlas visibles y evitar que sigan reproduciéndose. Es fundamental el trabajo con el profesorado en cuanto a su sensibilización, formación respecto a ciertas temáticas, una revisión crítica individual y analizar cuáles son mis privilegios en función de quien soy.

¿Cómo evitar la homofobia, la transfobia o el machismo en entornos escolares?

De entrada cuestionando la heteronormatividad que funciona continuamente en el aula a través de múltiples dispositivos, cómo se organizan los espacios educativos, se transmiten los contenidos, qué cosas se nombran en clase y cuáles no, qué sexualidades, deseos y relaciones están dándose por supuesto y siendo normalizadas y cuáles están siendo negadas e invisibilizadas. También pasa porque hable-

mos, como docentes y desde nuestro privilegio respecto al alumnado, de nuestra propia posición y vivencia, que cuestionemos esa heteronormatividad que se nos da por supuesta también como docentes.

¿Es necesario hablar de sexualidad en infantil y primaria?

La sexualidad nos atraviesa y construye nuestros cuerpos desde que nacemos (e incluso bastante antes). Somos tratadxs y socializadxs como niñas o niños desde que estamos en el mundo, y a este binomio sexo/genérico se le asume, además, una sexualidad heterocentrada. No hablar de sexualidad en infantil y primaria no implica que ésta no exista, este silencio lo que fomenta y reproduce es un tipo de sexualidad normativa que es la que está operando en el aula y en la que somos educadxs, aún cuando no se hable de ella.

¿Cómo vincularías el trabajo con el cuerpo?

El trabajo que me interesa poner en marcha es aquel que pueda llevarnos a pensar y vivir el cuerpo de otras formas que sean críticas con esos modelos hegemónicos, todo lo que un cuerpo puede ser y lo que nos gustaría que fuese, desde una perspectiva transformadora, feminista y queer.

¿Puedes contarnos brevemente cómo es el proyecto que llevas a cabo en centros educativos? ¿Cómo pueden contactar contigo?

Gran parte los realizo colectivamente como posicionamiento político en cuanto al cuestionamiento de lo individual y la necesidad de trabajar con otrxs en procesos colectivos. Muchos de estos proyectos los llevo a cabo con Eva Garrido, con quien formo colectivo artístico, Colektivof. Se sitúan en el cuestionamiento de los espacios educativos: cómo son arquitectónicamente, el mobiliario en el que nuestros cuerpos pasan horas y horas como alumnado, qué disciplinas corporales se están reproduciendo ahí y en cómo transformar todo esto desde nuestro trabajo como artistas.

Además, colaboramos con el Centro de Arte 2 de Mayo a través de talleres y proyectos educativos en los que priorizamos el trabajo con el cuerpo en el aula desde una perspectiva feminista y queer. 

Es fundamental el trabajo con el profesorado en cuanto a su sensibilización, formación respecto a ciertas temáticas, una revisión crítica individual y analizar cuáles son mis privilegios en función de quien soy.

Stop gordofobia



Mercedes Sánchez Sáinz

Doctora en educación, profesora de la Facultad de Educación de la UCM y coordinadora de la oficina de diversidad sexual e identidad de género de la UCM



Melani Penna Tosso

Profesora de la Facultad de Educación de la UCM y Orientadora en el EOEP de Moratalaz-Villa de Vallecas

Resulta complicado hablar de diversidades corporales en el sistema educativo si tenemos en cuenta que cuando hablamos de atención a la diversidad se suele asociar directamente con atención a la discapacidad. Así, en los planes de atención a la diversidad y en la atención misma, el sistema educativo se centra de manera exclusiva en las diversidades funcionales que llevan asociadas desfase curricular. Parece con ello que la diversidad es la dificultad, y de esta manera se elimina la posibilidad de que todxs seamos diversidad y formemos parte de la misma, dejando fuera las diversidades biológicas (como sexos no binarios y características físicas no hegemónicas, como cuerpos gordos, pequeños, con variados colores de piel y un larguísimo etcétera), diversidades sexuales, familiares y culturales (incluyendo en éstas el género, la cultura, la clase social y las diversidades lingüísticas). Todo ello bajo el principio incuestionable de la normalización que rige nuestro sistema educativo desde 1990 con la LOGSE, vigente en la LOCE, LOE y la LOMCE.

Este principio de normalización lo hemos asumido, casi sin cuestionar. Pocas han sido las voces que desde la educación se han levantado a cuestionar este principio: llevar una vida tan normal como sea posible. Tal vez ha llegado el momento de cuestionar el principio que parece incuestionable. Para debatir el principio de normalización, nada como acudir a la RAE y comprobar que este término se entiende como la acción de normalizar e implica que algo se establece en la normalidad entendiendo ésta como la condición de normal o aquello que sirve de norma o regla, que se ajusta a ciertas pautas fijadas de antemano. Es decir, el principio de normalización se asume como la posibilidad de llevar una vida normal, pero analizados los términos expuestos, cuesta pensar que el ideal de cualquier ser humano sea el de llevar una vida normal, cumpliendo unas reglas de comportamiento dictadas por una autoridad, ajustándose a unas normas fijadas de antemano.

Son muchas las cuestiones que te planteas al respecto. ¿Quién establece esas normas? ¿Han sido consensuadas por todxs o más bien asumidas? ¿Puede partir la inclusión de la normalización? ¿Resulta lícito pensar que una escuela sin exclusiones parta de unas normas establecidas por un ente externo a lxs propixs participantes? ¿Quién establece los canales de normalización? ¿Es compatible el principio de normalización con la diversidad entendida en toda su amplitud? ¿Realmente queremos amparar un sistema educativo basado en unas normas políticas que constriñen la diversidad a un cubo de normas del que no se puede salir?

Las respuestas a todas estas preguntas parecen indicar que no nos encontramos ante una escuela inclusiva. De entre todos los factores de diversidad que la normalidad excluye, quizá uno de los factores más importantes, más invisible y menos trabajados es el de la gordofobia. Se entiende como el rechazo irracional a los cuerpos no delgados. Se trata de un tipo de violencia que se enmarca dentro del rechazo a las corporalidades no normativas. Los estudios científicos sobre este tema son apenas inexistentes y, sin embargo, el insulto de “gordx” es el primer insulto que aparece entre el alumnado ya en la etapa de Educación Infantil. Los insultos gordóforos como “me cae gordo” o las expresiones gordóforas como “la belleza está en el interior” están tan normalizadas en nuestro lenguaje que muchas de las personas que están leyendo este artículo no verán en las mismas ningún tipo de violencia.

Invitamos a lxs profesionales de la educación a entender la gordofobia dentro de las diversidades invisibles y de las violencias normalizadas en este sistema educativo que presume de inclusivo, pero que en pleno siglo XXI no termina de dejar de ser sexista, machista, clasista, racista, homófobo, capacitista e instrumentalista. Es necesario empezar a hablar de ello, gordóforo. 📖

La prevención de los riesgos laborales en la educación infantil y el sector ocio educativo

Redacción

La Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO) ha desarrollado dos estudios financiados por la Fundación para la Prevención de Riesgos Laborales (FPRL) en materia de salud laboral durante 2015. El sindicato quiere favorecer el acercamiento de la materia preventiva al conjunto del sector, promover la participación e implicación de sus trabajadoras y trabajadores y proponer medidas preventivas adecuadas a los riesgos detectados. Los estudios se han centrado en los sectores de educación infantil y de ocio educativo.

La FECCOO, empeñada en desarrollar la cultura preventiva en los trabajadores y empresarios del sector ocio educativo y animación sociocultural, ha continuado durante este año la labor que se inició en 2013 con el *Estudio diagnóstico sobre riesgos ergonómicos y trastornos asociados en el sector de ocio educativo y animación sociocultural* (IS 0188/2012), financiado por la Fundación para la Prevención de Riesgos Laborales. El colectivo objeto de estudio, recogido en el convenio colectivo del sector, se ha centrado en coordinadores de actividades y proyectos de centro, monitores de ocioeducativo y tiempo libre, animadores sociocultural, expertos en talleres, controlador de salas, técnicos de información y, titulado de grado. De este estudio diagnóstico se desprenden conclusiones importantes que se han recogido en una guía editada en papel y también disponible en pdf, que se puede descargar desde la página web www.procioeducativo.com. Se trata de un sector de reciente aparición (primer convenio colectivo firmado en 2011), por lo que este estudio ayuda a realizar un mapa del mismo. Se trata de un sector feminizado (aproximadamente el 80% del colectivo objeto de estudio son mujeres), con una edad de entre 35-40

años seguido del intervalo de 16 a 29 años, con una alta temporalidad en los contratos de trabajo, jornadas laborales inferiores a cuatro horas diarias y una antigüedad que no supera los cinco años. El puesto de trabajo más habitual es el de monitor/as de ocio educativo.

El cuidado y educación que reciben nuestros hijos e hijas, sobre todo en edades tempranas, es un tema que nos preocupa a las madres y padres en general, pero, ¿conocemos y nos interesan las condiciones de trabajo de los profesionales que desarrollan estas tareas? Alarmada por la carencia de estudios que evidencien las condiciones de trabajo en el sector de asistencia y educación infantil, la Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO) en colaboración con ISTAS-CCOO ha desarrollado durante el año 2015 un *Estudio diagnóstico preventivo sobre los principales riesgos laborales en centros de asistencia y educación infantil y situación específica de la mujer. Riesgos ergonómicos y foniatricos*, con la financiación de la Fundación para la Prevención de Riesgos Laborales (FPRL, Acción AS-0145/2014). La población objeto de este estudio se ha centrado en el personal de aula (maestro y educador infantil) y el personal de apoyo (titulado superior, medio y auxiliar). Se trata de un sector altamente feminizado (el 96% del colectivo estudiado son mujeres), precarizado y poco valorado, con salarios inferiores a los de otros profesores y donde la precariedad en las condiciones de trabajo se centra en la sobrecualificación de las trabajadoras del sector, ocupando éstas puestos de trabajo y salarios de categorías inferiores a la titulación que disponen. Destacan también las dificultades para la promoción en un sector donde el número de maestros y puestos directivos son muy pocos y, en muchos casos, ocupados por los propietarios del centro. 

Julio Serrano Gracia

Secretario de Acción Sindical, Universidades e Investigación y Salud Laboral FECCOO

La Federación de Enseñanza de CCOO está firmemente comprometida con la cultura preventiva en general y en el ámbito educativo en particular. Por este motivo, concurre cada año a las convocatorias que realiza la Fundación para la Prevención de Riesgos Laborales en las que se asignan recursos para la ejecución de acciones de carácter transversal que permiten promover el cumplimiento de la normativa de prevención de riesgos laborales, informar a trabajadores y empresarios, asistirlos técnicamente y formarlos en todo aquello relacionado con la prevención.

Estas acciones nos permitieron realizar en colaboración con las organizaciones sindicales y patronales de cada sector, dos estudios de diagnóstico durante 2015. El primero de ellos nos sirvió para analizar los principales riesgos laborales en centros de asistencia y educación infantil prestando una especial atención a la situación específica de las mujeres y a los riesgos ergonómicos y foniatricos. En el segundo trabajo realizamos un diagnóstico preventivo general de los trabajadores del sector de ocio educativo y animación sociocultural en el que incluimos recomendaciones de buenas prácticas ergonómicas y creamos una página web y dos aplicaciones móviles para difundir estos trabajos y aquellos que podamos recopilar para promover la cultura preventiva. 

Cartografía de los recortes

El gasto público en España

Redacción

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA está sometida a un maltrato *sine die* en forma de leyes partidistas. La última en llevarla al desfiladero ha sido la LOMCE. Hasta 7.394 millones de euros han ido a parar al sumidero de los recortes entre 2009 y 2014, según el informe *Cartografía de los recortes. El gasto público en España entre 2009 y 2014*, elaborado por CCOO. ¿Qué supone esta cifra para los ciudadanos? Compensan con su

bolsillo el descenso de la inversión en educación. El gasto de las familias ha aumentado un 28% entre 2009 y 2014, mientras que el gasto público ha caído un 15%, quedando a niveles de hace una década, según el último informe de la Fundación BBVA.

Por desgracia, la educación no es el único sector en el que se ha recortado el gasto público. CCOO denuncia que el recor-

ANEXO 7.1. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO POR SUBFUNCIONES

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Servicios públicos generales	60.696	59.970	66.326	68.921	73.339	72.002
Órganos ejecutivos y legislativos, asuntos financieros fiscales, asuntos externos	19.984	18.307	19.045	18.645	19.347	17.993
Ayuda económica extranjera	3.177	2.423	2.099	880	1.347	1.117
Servicios generales	12.152	12.097	11.305	10.151	10.592	10.709
Investigación básica	5.976	5.877	5.888	5.517	4.961	4.639
I+D en relación con los servicios públicos generales	287	281	295	233	235	223
Servicios públicos generales N.E.C.	189	70	336	122	224	184
Transacciones de la deuda pública	18.931	20.915	27.358	33.373	36.633	37.137
Transferencias de carácter general entre distintos niveles de gobierno						
Defensa	10.930	11.267	11.138	9.679	9.862	9.023
Defensa militar	9.736	10.133	9.622	8.546	8.721	7.889
Defensa civil						
Ayuda militar en el extranjero	783	818	1.224	877	903	914
I+D Defensa	411	316	292	256	238	220
Defensa N.E.C.						
Orden público y seguridad	22.187	23.385	23.229	21.194	21.048	21.064
Servicios de policía	14.577	15.178	15.001	13.447	13.532	13.516
Servicios de protección contra incendios	1.496	1.848	1.905	1.752	1.733	1.724
Tribunales de justicia	4.129	4.194	4.088	3.862	3.759	3.808
Prisiones	1.829	2.002	2.062	1.915	1.847	1.845
I+D en orden público y seguridad			1	1		
Orden público y seguridad N.E.C.	156	163	172	217	177	171
Asuntos económicos	61.586	62.942	58.993	82.901	46.553	46.008
Asuntos generales de economía, comerciales y laborales	14.081	15.543	19.667	50.802	14.723	12.125
Agricultura, silvicultura, pesca y caza	6.639	5.920	5.395	4.562	4.344	4.181
Combustible y energía	1.049	1.529	1.341	1.524	3.590	5.969
Minas, fabricación y construcción	2.113	1.676	1.221	807	579	907
Transporte	27.057	28.439	24.921	17.634	16.414	16.268
Comunicación	1.033	1.313	-875	1.027	763	844
Otras industrias	4.474	3.631	2.731	2.203	2.087	1.877
I+D en asuntos económicos	4.677	4.498	4.223	3.919	3.737	3.609
Asuntos económicos N.E.C.	463	393	369	423	316	228
Protección del medio ambiente	11.518	11.358	10.174	9.302	8.621	8.701
Gestión de los residuos	5.076	5.809	5.373	5.365	4.917	5.004
Gestión de las aguas residuales	1.467	1.897	1.219	1.433	1.336	1.365
Reducción de la contaminación	912	369	405	246	233	248
Protección de la diversidad y del paisaje	2.772	2.043	1.673	1.238	1.025	1.051
I+D en protección ambiental	555	559	524	426	433	392
Protección ambiental N.E.C.	736	681	980	594	677	641

N.E.C.: No clasificados en otra parte

Recortes entre 2009 y 2014

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Vivienda y servicios comunitarios	13.976	7.573	6.063	4.824	4.681	5.171
Desarrollo de la comunidad	3.083	2.834	2.244	2.258	1.312	1.739
Desarrollo de la vivienda	7.986	1.377	982	874	876	1.007
Abastecimiento de agua	2.066	1.989	1.539	440	1.279	1.214
Alumbrado público	596	1.116	1.075	1.001	992	995
I+D en servicios a la comunidad y la vivienda	151	157	127	138	125	118
Servicios de la comunidad y la vivienda n.e.c.	94	100	96	113	97	98
Salud	72.939	71.080	69.240	64.685	63.152	63.339
Equipo, instrumental y productos médicos	13.680	13.548	12.580	11.536	10.926	10.630
Servicios a pacientes externos	54.260	52.856	51.969	48.937	48.066	48.696
Servicios hospitalarios	1.475	1.082	1.171	903	936	854
Servicios de salud pública	2.782	2.974	2.895	2.865	2.721	2.647
I+D en salud	742	620	625	444	503	512
Salud n.e.c.						
Ocio, cultura y religión	17.648	17.861	16.214	12.653	11.809	11.992
Servicios deportivos y de ocio	5.172	5.727	5.040	3.857	3.766	3.812
Servicios culturales	6.985	6.974	6.142	4.837	4.524	4.710
Servicios de edición y radiofusión	3.500	3.446	3.262	2.651	2.352	2.301
Servicios religiosos y otros servicios comunitarios	1.593	1.347	1.416	1.026	997	1.005
I+D en ocio, cultura y religión	103	107	105	103	96	88
Ocio, cultura y religión n.e.c.	295	260	249	179	74	76
Educación	49.692	48.492	47.137	43.307	42.079	42.298
Educación preescolar y primaria	19.265	18.806	18.086	16.744	16.657	16.656
Educación secundaria	18.127	17.695	17.184	15.829	15.629	15.694
Educación postsecundaria, no terciaria	11	11	9	13	6	3
Educación de tercer ciclo	7.369	7.264	7.095	6.557	6.171	6.273
Educación no reglada por niveles	1.091	1.026	998	830	832	831
Servicios complementarios a la educación	1.383	1.408	1.386	1.372	1.108	1.125
I+D en educación	534	546	476	543	550	514
Educación n.e.c.	1.912	1.736	1.903	1.419	1.126	1.202
Protección social	172.693	179.178	180.104	182.605	184.293	183.443
Enfermedad e incapacidad	25.627	25.979	25.622	23.990	23.954	24.528
Vejez	75.330	79.949	84.069	87.773	92.049	95.562
Supervivientes	21.616	22.622	23.348	23.871	24.594	24.961
Familia y niños	8.832	8.220	6.984	6.530	6.138	6.140
Desempleo	33.044	34.054	31.974	33.534	31.206	25.813
Vivienda	1.048	1.166	1.201	765	602	415
Exclusión social n.e.c.	2.572	2.683	2.624	2.424	2.698	2.900
I+D en protección social	44	56	61	51	24	21
Protección social n.e.c.	4.580	4.449	4.221	3.667	3.028	3.103
TOTAL	493.865	493.106	488.618	500.071	465.437	463.041

N.E.C.: No clasificados en otra parte

Fuente: elaboración propia sobre datos IGAE. En millones de euros

te en gastos sociales en España entre 2009 y 2014 asciende a 78.164 millones de euros, el equivalente al 8% del PIB. El autor del estudio y economista del gabinete económico de CCOO, Manuel Lago, explica que esta cifra sale de las partidas en las que el Gobierno ha recortado y no

tiene en cuenta las pensiones, el pago de intereses de la deuda y el gasto energético, que aumentaron en 47.824 millones.

La fuente que se ha utilizado para este estudio es el informe que elabora la Intervención General de la Administración

del Estado (IGAE), siguiendo la Clasificación Funcional del Gasto de las Administraciones Públicas (COFOG) en una serie que va desde 1995 hasta 2014. Se trata, por tanto, de gasto liquidado en el que se consolida el gasto realizado por las administraciones públicas en España: central, autonómica y local.

¿Por qué se ha elegido el periodo 2009-2014? Nuestro país alcanzó la cifra más alta de gasto público en 2009. Éste empieza a descender a partir de 2010 y hasta 2014. A lo largo de este lustro se ha experimentado un retroceso sensible en el tamaño del Estado.

En el contexto económico y político de la crisis se han enfrentado dos concepciones: por un lado, la que defiende la importancia del Estado como regulador, supervisor, agente económico y proveedor de servicios públicos, sociales y de protección social; y la segunda, la que ha pretendido reducir el papel del Estado al mínimo, deteriorando y privatizando los servicios públicos.

El inicio de los recortes

Las cuentas del conjunto de las administraciones públicas españolas se cerraron con un déficit de 118.237 millones de euros en 2009, lo que equivale a más del 11% del PIB. Se trataba de una cifra insostenible a medio plazo y contrasta con el superávit de 21.620 millones de euros que se había logrado en 2007. El origen principal apunta al desplome de los ingresos, que descendieron en 69.501 millones entre 2007 y 2009.

El proceso de consolidación fiscal que se inició en España en 2009, aún inacabado, ha supuesto una fuerte caída del gasto público. En 2014, las administraciones públicas gestionaron 30.824 millones de euros menos que cinco años antes.

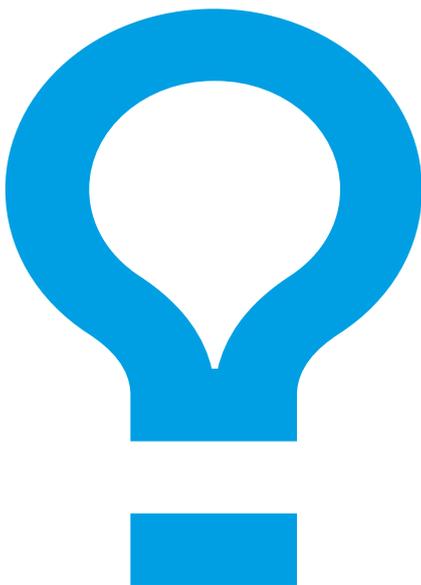
Retroceso en los servicios públicos básicos

La dotación de los dos grandes servicios públicos que configuran el núcleo



Cartografía de los recortes

El gasto público en España entre 2009 y 2014



del estado del bienestar ha sufrido un grave deterioro: salud y educación. Entre ambos sectores se han gastado 18.400 millones de euros menos en 2014 que en 2009.

El gasto educativo realizado por el conjunto de las administraciones públicas en todos los niveles educativos se redujo en 7.394 millones de euros durante el periodo analizado. Se dejaron de gastar 1 de cada 4 euros en educación desde que empezó el ajuste. Una vez más, fueron los empleados y empleadas públicos quienes sufrieron con mayor dureza las restricciones de gasto porque la remuneración de los asalariados perdió 3.705 millones.

En esta caída en la retribución de los asalariados influyen dos factores. Por un lado, la reducción del 5% en los salarios de los empleados públicos; y por otro, el menor número de personas trabajando para las administraciones. El cuadro de personal se ha reducido en 18.000 personas, un 3,5% del total que había en 2009, según el *Boletín estadístico del personal al servicio de las administraciones públicas*.

En educación se sigue el patrón general del ajuste y, después de los salarios, es la inversión la segunda variable con mayor retroceso: 2.235 millones de euros menos, lo que equivale a un desplome del 70% en términos reales. La especificidad más relevante del ajuste en el gasto educativo es que apenas ha afectado al sector privado. Los concertados con los colegios privados apenas han caído el 1,2% en este período.

El gasto en los colegios concertados para las administraciones públicas apenas varía: era de 7.090 millones de euros en 2009 y fue de 7.007 millones en 2014, tan solo un 1% menos. Esto significa que el dinero que destina la Administración Pública para pagar a los colegios concertados se ha mantenido prácticamente estable frente a las enormes caídas que sufrieron el resto de partidas que componen el gasto en educación.

El gasto sanitario se redujo en 9.600 millones de euros. Se dejó de gastar más de uno de cada cuatro euros de los disponibles en 2009. Este recorte afecta, sobre todo, al personal sanitario porque su remuneración se reduce en 3.244 millones de euros –menos salarios y menos plantilla– y a la inversión, que cae en 2.144 millones de euros. De forma complementaria, baja el gasto en los servicios prestados por el sector privado, es decir, el gasto en medicamentos en farmacias y en concertados con hospitales privados: en conjunto, 3.402 millones de euros menos.

Los efectos reales de los recortes

La dureza de los ajustes se ha infravalorado debido a que hubo un número reducido de partidas de gasto que crecieron de manera notable, lo que provocó una distorsión de la realidad. Las pensiones, el pago de intereses de la deuda y el gasto energético aumentaron en 47.824 millones de euros en el periodo analizado. Los recortes en gasto público por valor de 78.164 millones de euros reflejan el retroceso que han sufrido en España los servicios públicos, la protección social o la dotación de infraestructuras físicas, sociales o tecnológicas.

En el análisis por naturaleza del gasto se comprueba que los dos capítulos que soportaron mayores ajustes fueron la inversión y la remuneración de los empleados públicos. Su retribución retrocedió en 10.626 millones de euros, un 8,5% nominal y 17% en términos reales. Esta caída de la masa salarial se debió a dos factores: la devaluación salarial y el menor número de personas trabajando en el sector público.

Para CCOO, urgen propuestas concretas y ambiciosas para recuperar los niveles de gasto público previos a la crisis y mejorar la calidad de los servicios públicos, la protección social y la capitalización física y tecnológica del país. Se necesita una profunda reforma fiscal, que homologue la presión fiscal con Europa y combata el fraude. 🔍

Confort en Descanso y Bienestar en Salud.

FIBER CELLIANT - 24 Cm.



- 24 Cm. de Alto.
- Tejido Silver "Sales de Plata".
- Malla de Cobre con bola descarga.
- 1 Cm. De Fibra Celliant,.
- Viscoelástica natural.
- Tejido 3D máxima ventilación.

NATURE CELLIANT - 26 Cm.

- 26 Cm. de Alto.
- Tejido Celliant.
- Viscoelástica natural de Soja.
- Tejido 3D máxima ventilación.
- 100% Natural. (Producto Ecológico)



VISCO-SOJA NATURAL



SALUD CELLIANT - 24 Cm.

- 24 Cm. de Alto.
- Tejido Celliant,.
- Viscoelástica natural.
- Tejido 3D máxima ventilación.



CELLIANT: La última tecnología desarrollada y aplicada a los materiales de descanso. Aumenta los niveles de oxígeno en sangre. - Mejora la circulación sanguínea. - Regula la temperatura corporal. - Mejora la calidad del descanso. - Reduce el dolor y la fatiga corporal.

Libera la electricidad estática que acumulamos durante el día. Todos nuestros productos, están certificados y testados.

ALMOHADAS VISCO-CELLIANT: 70 Cm. 43 € / 75 Cm. 46 € / 90 Cm. 54 € / 105 Cm. 59 € / 135 Cm. 76 € / 150 Cm. 82 €



Si su colchón no está para cambiarlo y quiere beneficiarse de las propiedades de Celliant.

Le ofrecemos el: **CUBRECOLCHÓN** de 1-2 Cm. de Viscoelástica.



PRECIO ESPECIAL	PRECIO ESPECIAL: PROFESORES AFILIADOS A CC.OO.			
	COLCHÓN FIBER CELLIANT	COLCHÓN NATURE CELLIANT	COLCHÓN SALUD CELLIANT	CUBRECOLCHÓN CELLIANT 2 Y 3 Cm.
090x180/190:	546,00 €	430,00 €	368,00 €	138 € - 267 €
105x180/190:	627,00 €	474,00 €	415,00 €	160 € - 291 €
135x180/190:	761,00 €	558,00 €	448,00 €	174 € - 327 €
150x180/190:	843,00 €	593,00 €	495,00 €	200 € - 383 €

Fabricamos todas las medidas y densidades. Consultar Precios. Para mayor higiene en el transporte, se envían enrollados al vacío. Le gestionamos la retirada del usado.



Información y pedidos: 955.513351 / 666.900004 whatsapp
 E-mail: info@dicep.es / Más Información y productos: www.dicep.es
 Facilidades de pago (6 Cuotas, sin recargo). Pago con tarjeta 5% Dto.
 (Ofertas Extensibles a Familiares y Amigos)

La creciente desigualdad y salarial en el sector educativo

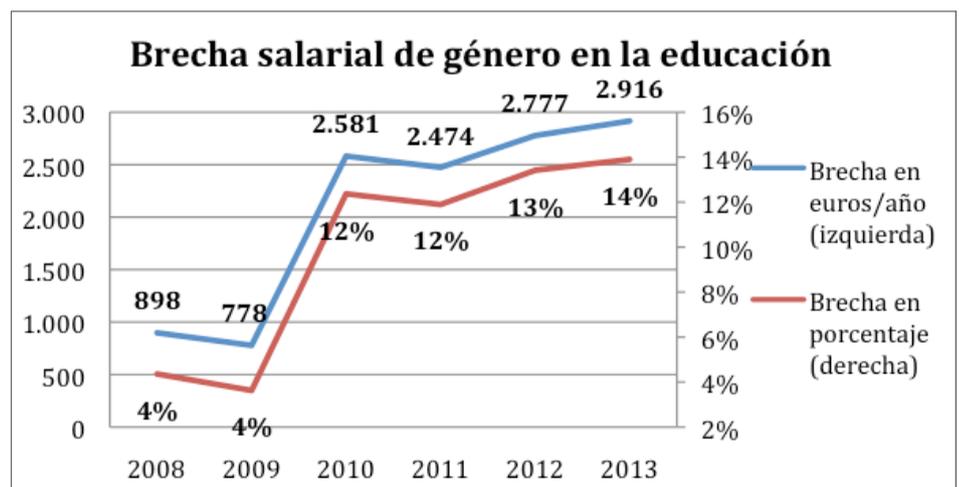
Luis Zarapuz

Gabinete Económico
de CCOO

 izarapuz@ccoo.es

LA BRECHA SALARIAL ENTRE MUJERES Y HOMBRES EN LA EDUCACIÓN (14%) es inferior al promedio (32%), aunque durante la crisis ha aumentado ocho puntos porcentuales en enseñanza, el doble que en el conjunto de la economía.

una brecha salarial del 27% entre mujeres y hombres, frente al 5% de diferencia en el salario base: dos de cada tres euros de la brecha en educación radican en los distintos complementos salariales que perciben mujeres y hombres.



Fuente: Encuesta Anual de Estructura Salarial, INE.

Al comienzo de la crisis (2008) el salario medio anual en el sector educativo era similar entre hombres (21.490 euros) y mujeres (20.592 euros); apenas un 4% debía aumentar el salario medio femenino para igualarse al masculino. En 2013, la brecha había aumentado hasta el 14% y 2.916 euros separaban la ganancia media de hombres (23.891 euros) y mujeres (20.975 euros). En cinco años se ha triplicado la brecha salarial en un sector poco desigual, que ha pasado a impulsar la desigualdad salarial.

Los datos del salario, desglosado por componentes, señalan de forma clara dónde se concentra la desigualdad salarial en el sector educativo. Los complementos salariales presentan

Esta diferencia salarial es reflejo de la desigual inserción y trayectoria laboral de mujeres y hombres en la educación, donde a pesar de la elevada presencia del sector público, persisten roles y pautas de desigualdad enquistadas en nuestra sociedad. Las mujeres asalariadas del sector soportan una mayor precariedad laboral que los hombres, tanto por una tasa de temporalidad superior (27% mujeres, 22% hombres), como por la mayor presencia del tiempo parcial (22% de las mujeres, 16% de los hombres).

Las mujeres suponen el 67% de los asalariados de la educación, aunque la tasa de feminización varía según la rama de actividad, bajando conforme

igualdad laboral y de la educación

avanza la etapa educativa. El porcentaje de mujeres es casi total en preprimaria, muy alto en primaria, mayoritario en secundaria y menos de la mitad en educación postsecundaria. Las mujeres también son claramente mayoritarias en la educación no reglada y en las actividades auxiliares.

Los sectores o etapas educativas en que trabajan mujeres y hombres son diferentes: ellas se concentran en una proporción similar en la educación primaria/preprimaria (44%) y en la educación secundaria/postsecundaria (42%), mientras que ellos trabajan mayoritariamente en la educación secundaria y postsecundaria (66%) con un peso reducido en primaria y preprimaria (21%).

Las ocupaciones laborales reflejan la misma segmentación y reparto de roles que muestran las ramas de actividad: hay ocupaciones masculinizadas y ocupaciones feminizadas, reproduciendo algunos de los roles sociales tradicionalmente distribuidos por sexos. Las mujeres copan las ocupaciones de profesorado de infantil, primaria, secundaria, educación especial y educación no reglada, así como otras ocupaciones técnicas y de apoyo (administrativas, cuidadoras de niños, personal de limpieza, cocineras...). Los hombres son mayoría entre los directivos, profesorado universitario y de formación profesional, así como en entrenadores, conserjes y operarios cualificados. 

Asalariados educación por rama, sexo, contrato y jornada							
	Asalariados (miles)		Tasa de temporalidad		Tasa de parcialidad		Tasa de feminización
	mujer	hombre	mujer	hombre	mujer	hombre	
Total Educación	782	387	27%	22%	22%	16%	67%
Educación preprimaria	69	3	20%	36%	19%	6%	96%
Educación primaria	278	78	24%	19%	18%	12%	78%
Educación secundaria	238	151	25%	15%	18%	13%	61%
Educación postsecundaria	92	104	30%	28%	11%	10%	47%
Otra educación (no reglada...)	99	47	42%	32%	53%	41%	68%
Activ. auxiliares educación	5	4	37%	52%	61%	44%	59%

Fuente: Gabinete Económico de CCOO a partir de la EPA. 4º trimestre de 2015.

Asalariados educación por sexo y ocupación laboral						
	Asalariados (en miles)			Distribución		Tasa de feminización
	total	mujer	hombre	mujer	hombre	
Directores y gerentes	21	9	12	1%	3%	41%
Profesores universidad y enseñanza superior (excepto FP)	94	38	56	5%	15%	40%
Profesores de formación profesional (materias específicas)	36	17	19	2%	5%	47%
Profesores secundaria (excepto materias específicas de FP)	274	165	109	21%	28%	60%
Profesores de enseñanza primaria	241	181	60	23%	15%	75%
Maestras y educadoras infantil	102	98	5	13%	1%	96%
Profesores/técnicos educación especial	30	26	5	3%	1%	84%
Otros profesores: enseñanza no reglada,...	87	61	26	8%	7%	70%
Otros técnicos superiores: sociólogos, historiadores, físicos...	58	34	24	4%	6%	59%
Técnicos de apoyo: administrativos/as, entrenadores...	44	25	20	3%	5%	56%
Empleados administrativos y de oficina	64	52	11	7%	3%	82%
Trabajadores servicios: cuidadores/as, conserjes, cocineros/as...	69	47	22	6%	6%	68%
Obreros cualificados, operarios...	14	2	11	0%	3%	15%
Ocupaciones elementales: limpieza, ordenanzas, ayudantes cocina, peones	35	28	7	4%	2%	80%
TOTAL OCUPACIONES	1.169	782	387	100%	100%	67%

Fuente: Gabinete Económico de CCOO a partir de la EPA. 4º trimestre de 2015.

Cátedra de Sindic Social en la Unive



Ana Murcia

Directora de la
Cátedra "Sindicalismo
y diálogo social"

Universidad de
Valladolid

EL OBJETO DE ESTAS LÍNEAS ES DAR A CONOCER la cátedra de "Sindicalismo y Diálogo Social". Se trata de una interesante iniciativa que se ha llevado a cabo en la Universidad de Valladolid (UVA). Trataré de dar a conocer sus fines y sus rasgos configuradores, así como una de sus actividades principales: la oferta de un Título Propio de Especialista en Sindicalismo y Diálogo Social. Lo estamos preparando y se impartirá durante el curso 2016-2017 en la Facultad de Comercio de la UVA.

La cátedra surge a propuesta de los dos sindicatos mayoritarios en el ámbito estatal y regional de Castilla y León, CCOO y UGT, y se formaliza en un convenio de colaboración firmado con la Universidad de

Valladolid (UVA) el 19 de junio del 2015. Su finalidad, tal y como se señala en el acuerdo y en el reglamento interno por el que se rige, es impulsar el estudio y la investigación científica sobre el sindicalismo, su origen, devenir histórico, manifestaciones, función social. También se pretende fomentar el diálogo social y su impacto en las políticas laborales y sociales, poniendo el acento en aquellas que se han desarrollado en Castilla y León. La cátedra pone especial atención a lo sucedido desde la promulgación en esta comunidad autónoma de la Ley 8/2008 para la creación el Consejo del Diálogo Social y Regulación de la Participación Institucional. Ha reforzado sobremanera tales actuaciones políticas y sindicales, y se han firmado a su



Sindicalismo y Diálogo Social Cátedra de Valladolid

amparo acuerdos de enorme interés social como los relativos a políticas activas de empleo, renta garantizada de ciudadanía, formación profesional y violencia de género, entre otros.

Un ejemplo reciente es el macro-acuerdo titulado II Estrategia Integrada de Empleo, Formación Profesional, Prevención de Riesgos Laborales e Igualdad y Conciliación en el Empleo (2016-2020). Se firmó el 27 de enero de 2016 entre los agentes sociales, CCOO, UGT y CECAL y la Junta de Castilla y León. A dicha estrategia, columna vertebral de las tan necesitadas políticas activas en Castilla y León, la acompañan otros acuerdos como el de Igualdad y Conciliación, el de Renta Garantizada de Ciu-

dadanía, Vivienda y Solución Extrajudicial de Conflictos (Serla).

Una de las funciones de esta cátedra es dar a conocer las actuaciones políticas y sindicales plasmadas en tales acuerdos, profundizar en cómo mejorar y ampliar sus coberturas, buscando soluciones jurídicas y económicas en cumplimiento de los necesarios y loables objetivos de progreso y cohesión social, que es el fin que deben mover todas estas políticas públicas y sindicales.

La cátedra Sindicalismo y Diálogo Social tiene un carácter multidisciplinar y mixto. Multidisciplinar, porque para estudiar el sindicalismo desde todas sus vertientes y de acuerdo con los contenidos indicados,



Su finalidad, señalada en el acuerdo y en el reglamento interno por el que se rige, es impulsar el estudio y la investigación científica sobre el sindicalismo, su origen, devenir histórico y función social.



Cátedra de Sindicalismo y Diálogo Social en la Universidad de Valladolid



hemos considerado oportuno y necesario que esté formada por expertos (docentes, investigadores, profesionales) de distintas disciplinas agrupadas en cuatro amplias áreas de conocimiento: formativa (historia, filosofía, antropología), sociología, economía y derecho. Su carácter mixto se debe a que forman parte también de los órganos directivos y técnicos, sindicalistas y personas de CCOO y UGT.

De acuerdo con la propuesta que los sindicatos plantearon a la UVA para elaborar el convenio de colaboración, la cátedra está dirigida a todas las personas interesadas en el estudio del sindicalismo, comprendiendo, además de universitarios (estudiantes, profesorado, investigadores), a ciudadanos en general: profesionales, trabajadores afiliados, representantes de los trabajadores, funcionarios, cargos sindicales, responsables de políticas públicas, etc. Uno de los objetivos es la elaboración del Título Propio de Especialista, es decir, una oferta formativa con vocación de permanencia. Otras actividades serán la investigación en torno al sindicalismo como fenómeno jurídico y sociopolítico, la elaboración de un fondo documental completo y sistemático especializado, recopilación de experiencias y buenas prácticas derivadas del diálogo social, favorecer su divulgación, conocimiento y valoración, crear materiales específicos sobre estos temas, promover cursos, jornadas y reuniones científicas de carácter regional, nacional e internacional.

UGT y CCOO organizaron el 23 de noviembre de 2015 una jornada de presentación que ha sido recogida en la web de la UVA: <https://www.youtube.com/watch?v=hH7p5mPKEjw>. En este evento se puso de manifiesto el aludido carácter mixto y multidisciplinar que conforma las señas de identidad de la cátedra. Tuvimos la oportunidad de escuchar a los máximos representantes de los dos sindicatos a nivel estatal (Cándido Méndez, de UGT, e Ignacio Fernández-Toxo, de CCOO) y regional (Agustín Prieto González, UGT Castilla y León y Ángel Hernández Lorenzo, CCOO Castilla y León). Asimismo, intervinieron expertos en

sindicalismo y diálogo social, primero desde la experiencia de un organismo internacional tan importante y necesario (sobre todo en el momento actual) como la OIT, a través de su representante en España, el señor D. Joaquín Nieto. Posteriormente, ciñéndose al análisis del sindicalismo y el diálogo social en España, participó uno de los mejores laboristas españoles y europeos, el profesor Valdés Dal-Ré, magistrado del Tribunal Constitucional. Clausuraron las jornadas el rector de la Universidad de Valladolid, Daniel San José, y el presidente de la Junta de Castilla y León, Juan José Herrera Campo.

Cuando escribo estas líneas (marzo de 2016), se está elaborando todo lo relativo al Título Propio que pretendemos ofertar para el curso 2016-2017 en la Universidad de Valladolid. Se impartiría en la sede de la cátedra, la Facultad de Comercio. Sus principales características son éstas. Constará de 300 horas presenciales a cursar entre octubre y mediados de mayo, en jornadas concentradas en viernes y/o sábados. A diferencia de otros títulos de posgrado como los másteres, en el título de Especialista se permite el acceso a personas que no poseen una titulación universitaria. Esto favorecerá uno de los objetivos de la cátedra: ofrecer formación no solo al alumnado universitario, sino a un ámbito más amplio de personas, especialmente a trabajadores y trabajadoras interesados: representantes sindicales y unitarios a los que la ley les encomienda muchas competencias para las cuales se requiere formación constante, jurídica, económica y de otras materias.

El contenido está dividido en tres grandes apartados. El básico o formativo, con módulos relativos a la historia del sindicalismo, nociones básicas de economía, sociología, derecho constitucional, derecho de igualdad de género y derecho del trabajo. El segundo bloque está dedicado a instituciones básicas del derecho del trabajo, derecho de la empresa, derecho internacional, todo ello poniendo el acento en qué soluciones hay, tanto doctrinales como sindicales, para resolver los problemas que



plantean las nuevas formas laborales y de organización empresarial, al objeto de lograr cierto equilibrio entre los intereses que enfrentan al trabajo y al capital. El tercer apartado está dedicado a temas que corresponden a las distintas áreas de conocimiento, todos muy específicos, en los que poder profundizar y analizar las líneas de investigación punteras y actuales al ser tratados de forma monográfica en talleres/seminarios dirigidos por personas expertas.

Me gustaría finalizar indicando que, tanto en el Título Propio como en otras actividades académicas que se organicen en la cátedra, existirá una preocupación constante y central: reflexionar en torno al papel de los sindicatos en el momento presente y la necesidad de renovación o adaptación de sus actuaciones y estructuras a la compleja realidad actual. Este análisis se realizará desde las distintas áreas de conocimiento que la componen. Es evidente que tanto en el ámbito académico como sindical se advierte esa necesidad de ‘adaptación’ que tienen los sindicatos (y que afecta también a los partidos políticos) para hacer frente a los retos que plantean las nuevas formas de organización que han surgido en las últimas décadas, tanto desde la perspectiva de los trabajadores (nuevos movimientos sociales) como de las nuevas formas de organización empresarial (la empresa red y la empresa global). Adaptación o renovación que es necesaria para seguir cumpliendo su función constitucional de defensa de los “intereses sociales y económicos que les son propios”, como señala el art. 7 de la Constitución.

Los sindicatos surgen como consecuencia de la necesidad de contar con instrumentos colectivos para compensar la posición de debilidad de los trabajadores en el contrato de trabajo y en el sistema económico. Simplificando mucho, es evidente que esta función compensadora continúa siendo su razón de ser porque el sistema económico que dio origen al nacimiento de la clase trabajadora y, con ella y para ella, al mo-

vimiento sindical, el sistema capitalista o régimen económico de libre empresa, no sólo sigue sino que, en las últimas décadas, se ha fortalecido de manera notable.

En textos constitucionales sociales como el nuestro, en que se consagra el modelo de Estado social, democrático y de derecho, se limita la libertad de empresa desde el momento en que reconocen los derechos laborales y a los sindicatos de trabajadores en su Título Preliminar, esto es, formando parte de las instituciones básicas del Estado, como los partidos políticos. Quiero decir con ello que, como también sucede con los partidos políticos, son necesarios, tienen relevancia constitucional. Su función sigue siendo crucial para el desarrollo del Estado democrático y social, como ha subrayado en numerosas ocasiones el Tribunal Constitucional, analizando el reconocimiento de los sindicatos en el art.7 en relación con derechos constitucionales como la libertad sindical o el derecho de huelga (art.28 CE). Por consiguiente, si por falta de adaptación entendemos que no cumplen sus fines, los sindicatos deben “adaptar” a los nuevos tiempos su función tuitiva y compensadora a fin de reequilibrar la desigualdad inherente a la relación de trabajo que tiene plena vigencia. Lo que no cabe, como es opinión muy compartida, es desconocer dicha función constitucional por parte de los poderes públicos, en especial por parte del poder ejecutivo, como ha sucedido esta última década, siendo la Reforma laboral de 2012 un ejemplo palmario de ello.

En consecuencia son muchos y relevantes los temas que nos van a ocupar en este lugar de estudio y reflexión que es la cátedra Sindicalismo y diálogo social a la que desde aquí invito a participar a todas las personas interesadas. Tanto el Título Propio como el resto de actividades serán anunciadas en una página web que estará a pleno rendimiento al inicio del próximo curso. ”

Una de las funciones de esta cátedra es dar a conocer las actuaciones políticas y sindicales plasmadas en tales acuerdos, profundizar en cómo mejorar y ampliar sus coberturas, buscando soluciones jurídicas y económicas para cumplir los objetivos de progreso y cohesión social.



Nace el instituto mixto UAM-FCP de derechos humanos, democracia, cultura de paz y no violencia



Redacción

EL 19 DE FEBRERO SE PRESENTÓ el Instituto Universitario DEMOS-PAZ, fruto del acuerdo suscrito por el presidente de la Fundación Cultura de Paz (FCP), Federico Mayor Zaragoza, y el rector de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), José María Sanz. En el acto estuvieron presentes destacadas personalidades del sector fundacional, el universitario y el institucional.

El Instituto creado por la UAM y la FCP se constituye con el objetivo de fomentar la investigación multidisciplinar sobre un amplio abanico de programas y proyectos relacionados con la cultura de paz, la democracia, los derechos humanos y la no-violencia, así como difundir estas investigaciones mediante programas de doctorado, enseñanzas especializadas, publicaciones y asesoramiento científico y técnico.

Uno de los retos principales del Instituto será convertirse en espacio de convergencia para los diferentes programas que ya existen en la UAM en el ámbito de la formación y de la investigación, así como con otros centros y universidades donde se propiciará la colaboración y el desarrollo de iniciativas conjuntas. Por ello mismo, este centro estará abierto al

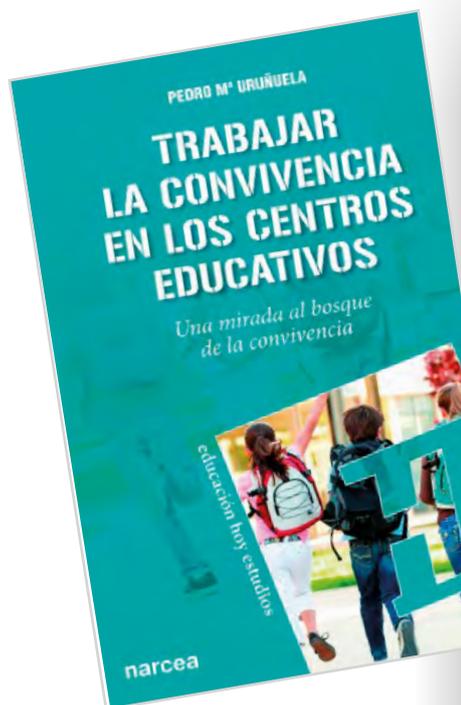
trabajo con otras instituciones académicas y fundaciones del entorno público, empresas y organizaciones privadas y organizaciones sociales.

El Instituto estará vinculado a iniciativas impulsadas por Naciones Unidas y promoverá la creación de cátedras interuniversitarias y UNESCO. Desde DEMOS-PAZ se impulsarán proyectos de investigación y se facilitará la movilidad estudiantil, del profesorado y personal de investigación, a partir de los correspondientes convenios de colaboración con programas de la ONU y otras instituciones nacionales e internacionales.

El rector, José María Sanz, fue el encargado de dar la bienvenida a la creación de este Instituto indicando que “éste es un proyecto con profesores de distintas áreas en el que confluyen dos elementos fundamentales: UAM y Fundación, una universidad innovadora y un agente activo capaz de sacar adelante esta iniciativa. Una propuesta de este tipo pone a la UAM en la frontera de los retos del conocimiento”.

Por su parte, Federico Mayor Zaragoza agradeció a la Universidad el interés que ha mostrado desde el origen del proyecto. El exdirector general de la UNESCO también estableció la prioridad de nombrar “un director elegido entre los profesores que apoyan la iniciativa que ahora se pretende llevar adelante”.

Durante la presentación del proyecto intervinieron, además del presidente de la Fundación y del rector de la UAM, el decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Antonio Cascón; la decana de Derecho, Yolanda Valdeolivas, y el decano de Ciencias, José M^a Carrascosa. ●



Manuel Menor Currás
Profesor de Historia

@ manolo.menor@gmail.com

Trabajar la convivencia en los centros educativos.

Una mirada al bosque de la convivencia

Pedro Uruñuela
Madrid, Narcea, 2016

HUBO UN TIEMPO, NO LEJANO, en que una cosa era “estudiar” y otra “ir a la escuela”. Tampoco era lo mismo “educación” e “instrucción”, dicotomía especialmente asimétrica entre 1939 y 1970, todavía perceptible después del art. 27 de la Constitución. Con ese paisaje de fondo, entre 1983 y 2015 la “convivencia” ha sido, dentro del currículum, un Guadiana discontinuo. Pasó de área educativa explícita en el proyecto experimental pre-LOGSE a imprecisa “transversalidad” en 1990, reapareció como “Educación para la ciudadanía” en la LOE y ha sido relegada en la LOMCE a un limbo nada inocente. En la azarosa secuencia de lo que había nacido por ley de 03/10/1979 como enseñanza del Ordenamiento Constitucional, “educar” e “instruir” han seguido siendo parte neurálgica de un falso debate inacabado.

Entretanto, la convivencia cotidiana en los centros escolares ha ido cambiando sustantivamente. Sobre todo, donde la deslealtad institucional distribuyó un alumnado crecientemente diverso de manera segregadora, criterio que, de añadido, se reprodujo a menudo en aulas diferenciadas dentro de un mismo curso. La “convivencia” pasó así a ser un objetivo de dificultad variable, especialmente complicada en centros ubicados en áreas socioculturales propensas a la exclusión. Crecían las situaciones en que conflictos larvados o no bien encauzados evidenciaban que “la disciplina” puramente reactiva solía empeorarlo todo. Inusitadas carencias familiares, redes sociales, crisis de empleo y recortes presupuestarios se superponían para cuestionar el valor social de la escolarización en las recién creadas “Comisiones de convivencia”.

Por entonces, Pedro Uruñuela y la Asociación CONVIVES, en vez de dedicarse a cultivar la literatura jeremiaca tan en boga, habían iniciado una fructífera reflexión, seguida de proyectos en que los conflictos que gravitan de continuo sobre profesores y centros pasaron a primer plano. Les avalaba la LOE (arts. 124.1, 127.f y 132.f) y también el R.D. 275/2007, de 23 de febrero, por el que se creaba el “Observatorio Estatal de Convivencia Escolar”. Y cultivaron una metodología preventiva y proactiva en que las situaciones complejas y a menudo difíciles son tomadas como objeto directo de aprendizaje. En este libro aparece una magnífica síntesis de tan arduo y contrastado trabajo. Después de una parte teórica en que se estudia la relevancia de esta cuestión y en qué deba cifrarse “la autoridad” del profesorado, sigue una segunda que será de gran ayuda para actuar de modo que en los ámbitos escolares sea factible lograr lo mejor que la educación puede dar de sí. En este “bosque” en que el conflicto nos acompaña de continuo, aprender a convivir es objetivo principal de toda educación democrática. ●

UN CENTRO ESPECIAL DE EMPLEO ES UNA EMPRESA cuyo objetivo es la integración laboral y social de las personas con discapacidad a través de una plantilla de trabajadores compuesta, como mínimo, de un 70% de personas con discapacidad.

Hoy en día, este objetivo se ha desviado, convirtiéndose en compañía normalizada, como cualquier otra, con la única diferencia de que estos centros reciben subvenciones del Estado. A la hora de la verdad, hacemos el mismo trabajo que en cualquier otra empresa. Trabajamos 40 horas semanales. Nos exigen una producción diaria que cumplimos perfectamente y respondemos a todas las exigencias de los proveedores.

Con todos estos esfuerzos, en los Centros Especiales de Empleo se cobra el Salario Mínimo Interprofesional que exige el convenio. Esto me parece muy injusto. Las condiciones de trabajo son duras, ya que hablamos de gente con discapacidad, con un porcentaje mayor o menor, y a la hora de hacer sus tareas, exigen a las personas más capacitadas. Surgen problemas porque, al fin y al cabo, cobramos lo mismo.

Las mujeres son discriminadas de alguna forma en estos centros. Hay menos mujeres que hombres. Los ascensos son casi nulos, ninguna promoción. El papel de una mujer discapacitada en el ámbito sindicalista es muy difícil.

Nos encontramos con muchas dificultades a la hora de negociar y pactar acuerdos con la compañía. En mi experiencia como presidenta de un comité de empresa, de los cerca de 200 trabajadores (el 80% con discapacidad intelectual), puedo asegurar que es muy difícil convencer a los compañeros.

El impacto de la crisis ha sido brutal. Hace tres años pactamos unas medidas muy duras para conservar los puestos de trabajo y lo conseguimos gracias a este comité, liderado por una mujer, lo que nunca había ocurrido en la empresa desde hace más de 20 años. Luchamos por la igualdad en el centro y, sobre todo, nos hacemos respetar, ya que somos minoría.

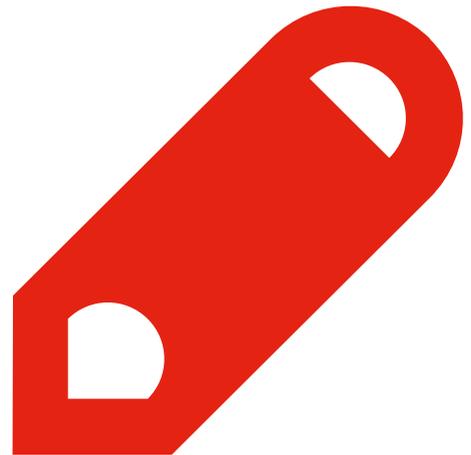
Hablaré sobre mi experiencia. Soy mujer, africana y discapacitada. No ha sido fácil integrarme en la sociedad española. Llegué a España con 23 años, con otra cultura. En mi país las personas discapacitadas no tienen derechos, son discriminadas y sin recursos. Un ejemplo: un niño que nace con Síndrome de Down es considerado desde el primer día como un brujo o una boa que ha venido a amargar a toda la familia.

Por ese motivo, doy las gracias a este país que es España. No tengo mucho, pero soy feliz, querida y respetada, como una persona normal.

Siendo consciente de la situación de los discapacitados en mi país, he creado la asociación AMDA, que está relacionada con la ayuda a los discapacitados en África. Somos pocos socios y no podemos hacer mucho. Lo único ha sido acoger a cuatro familias, ayudándoles con medicinas y ropas usadas que nos donan algunos amigos.

Para concluir, ruego a los sindicatos que en la negociación de nuestro convenio trabajen para conseguir mejoras de los salarios y garantizar un porcentaje de promoción para las mujeres con discapacidad. 📌

Soy mujer, africana y discapacitada



Suzanne Melanou
Delegada de la Federación de Enseñanza en un centro especial de empleo de Zaragoza

ATLANTIS te ofrece ventajas exclusivas por ser profesor/a:



ATLANTIS Auto

25% Descuento adicional a tu bonificación



ATLANTIS Hogar

Gratis cobertura de Responsabilidad Civil profesional (160.000€)



ATLANTIS Protección Docentes

Por sólo 42€ al año, el más completo seguro de protección profesional

Hasta el 29.04.2016

- **Una máquina de café Nespresso** con tu seguro* de Hogar o de Vida
- **15%** de descuento en tu seguro de Decesos**

¡Y más ventajas si nos recomiendas a tus amigos/as!



Hasta el 30.09.16

Consigue **40 €** por cada amigo que traigas y regalos para ellos.

 = **200 €**



Infórmate en tu delegación ATLANTIS o en:

934 964 797

www.atlantis-seguros.es/educatlantis



1

MAYO 2016

**CONTRA
LA POBREZA
SALARIAL
Y SOCIAL**

**TRABAJO
Y DERECHOS**

