

entrevista

Margarita Barañano.
Profesora de Sociología en la UCM



reflexión

Los efectos del TTIP en la
educación: España a la cabeza
de la desregularización

igualdad y política social

Una cuestión de poder



dossier



Amianto, enemigo invisible

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 Nanclores
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

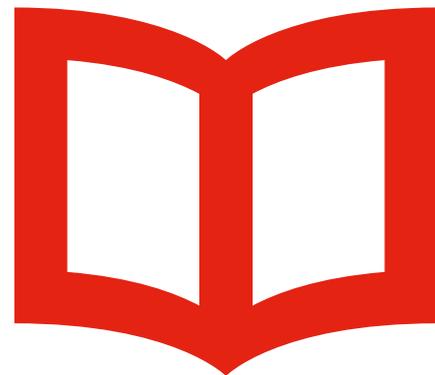
DEPÓSITO LEGAL

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 | |
| | Todo para la educación pero sin la comunidad educativa <i>Francisco García</i> | 4 |
| | Defensa de la educación manchega <i>Mercedes Gómez</i> | 5 |
| | Cantabria es Europa <i>Javier Ramírez</i> | 5 |
|  | internacional | |
| | Cimentando la equidad <i>Fred van Leeuwen</i> | 6 |
|  | actualidad educativa | |
| | Envejecimiento de las plantillas docentes en España | 8 |
| | Cantabria eliminará los criterios religiosos en la confección del calendario escolar | 10 |
| | Firma del convenio para los ILS-GI de educación en el País Vasco | 11 |
| | Retraso en los procesos de acreditación | 12 |
| | La salud laboral en el PSEC | 13 |
| | Plan anual de políticas de empleo para 2016 | 14 |
| | El gasto público entre 2009 y 2014: recortes en educación | 15 |
| | Aspiran a la justicia educativa | 16 |
|  | entrevista | |
| | Margarita Barañano. "La educación es un bien público, que debe seguir siendo una apuesta esencial de la democracia". <i>Manuel Menor</i> | 18 |
|  | igualdad y política social | |
| | Una cuestión de poder <i>Carmen Heredero</i> | 32 |
| | La educación sexual y la diversidad funcional <i>Soledad Arnau Ripollés</i> | 34 |
|  | reflexión | |
| | Los efectos del TTIP sobre la Educación: España a la cabeza de la desregulación <i>Adoración Guamán</i> | 36 |
| | Mediocridad inducida (y sin obsolescencia programada) <i>M^a Antonia Casanova</i> | 40 |
|  | cultura/libros | |
| | Historias del devenir <i>José Manuel Querol Sanz</i> | 41 |
|  | última página | |
| | El sí de las niñas <i>Margarita Pintos de Cea-Naharro</i> | 42 |



Amianto, enemigo invisible

¡Fuera de los centros!

Julio Serrano Gracia.

Secretaría de Acción Sindical, Universidades e Investigación y Salud Laboral FE CCOO 24

Entre “tiquismiquis” y nubes de tiza

Jaime Grande.

Salud laboral de CCOO Irakaskuntza 26

Fibrociment? No, gràcies

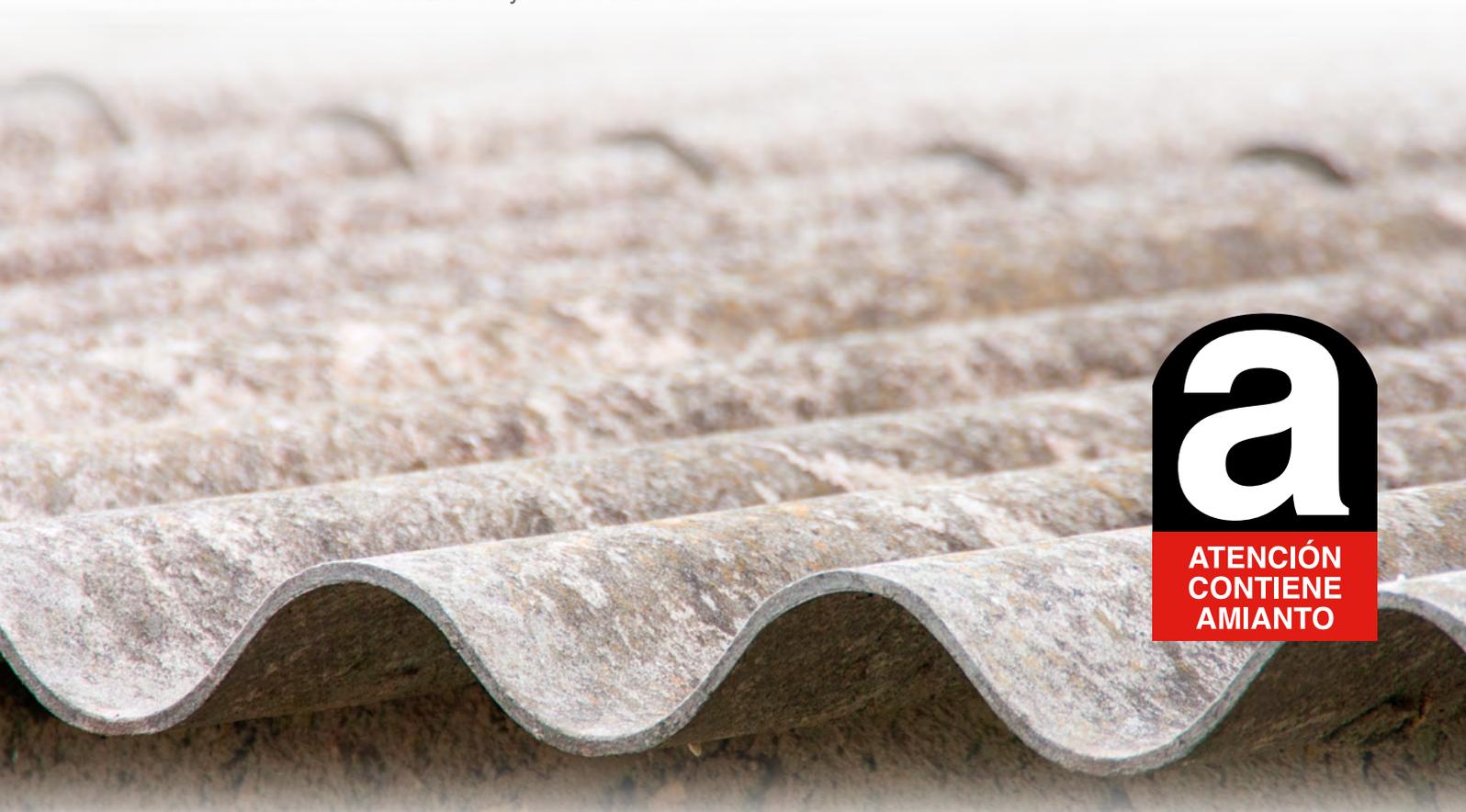
María Ángeles Gea Martínez.

Secretaría de Salud Laboral y Medioambiente FE PVCCOO 28

Los problemas del amianto y sus soluciones

José Rodríguez Valdés y Carmen Mancheño.

Secretaría Confederal de Salud Laboral y Medio Ambiente de CCOO 30



Todo para la educación pero sin la comunidad educativa

Francisco García
Secretario general FE CCOO

 pacogarcia@fe.ccoo.es

ES COSA SABIDA QUE EN NUESTRO PAÍS EL ARBITRISMO TIENE UNA LARGA TRADICIÓN. Hay expertos en dar alternativas disparatadas y encontrar soluciones taumáticas para los problemas más complejos. Digo esto porque en los últimos días ha surgido una nueva iniciativa que aboga por una “hoja de ruta para un pacto educativo”.

DETRÁS DE LA OPERACIÓN ESTÁ UNA ENTIDAD denominada Sociedad Civil por el Debate, que agrupa a asociaciones del ámbito profesional y social, “personalidades de reconocido prestigio” de diferentes ámbitos, colegios profesionales, fundaciones... y, cómo no, el inefable José Antonio Marina. Los promotores de la iniciativa han convocado en el parlamento a los partidos políticos para invitarles a firmar dicha hoja de ruta, que contiene las líneas básicas sobre las que articular un pacto educativo.

Más allá de lo peculiar del método, lo primero que llama la atención es que se ignore a los miembros de la comunidad educativa. En ningún momento del proceso que ha llevado a la elaboración del documento se ha contado con representantes del profesorado, ni de las familias, ni del alumnado. Se vuelven a repetir viejos vicios: nos van a arreglar la educación sin contar con los que trabajamos por mejorarla día a día, y sin tomar en consideración a los sujetos del derecho a la educación. Hacen bueno el viejo principio del despotismo ilustrado: “Todo para el pueblo, pero sin el pueblo”. Más de lo mismo. El señor Marina y quienes le avalan en este propósito hacen tabla rasa de todo ello y se erigen a sí mismos en sus legítimos representantes: todo para la educación, pero sin la educación. Confiemos en que los partidos políticos no den pábulo a semejante despropósito, ni reconozcan como interlocutores a quienes no se sabe a qué ni a quién representan.

El asunto empeora si leemos el contenido del documento. Para empezar se pretende que los partidos suscriban la hoja de ruta antes de las elecciones, lo que visto a la luz de lo que se propone a continuación es una hipoteca para los partidos de la izquierda. Se argumenta que la derogación de la LOMCE nos llevaría de nuevo a la LOE, que es una ley socialista, lo que sería rechazado por el PP y se reanudaría “la pugna partidista”. Por ello quieren comprometer a los partidos políticos a mantener la LOMCE en vigor -¡como si esta ley no fuera partidista!-, hasta tener un nuevo consenso que lleve a una nueva ley orgánica, mientras la LOMCE sigue haciendo estragos en el sistema educativo.

Establecida esta premisa, vienen enseguida las prevenciones. Particularmente en lo que atañe a la relación entre calidad y equidad y entre derecho a la educación y libertad de enseñanza. No hay contradicción entre calidad y equidad.



Son dos caras de la misma moneda. No hay calidad sin equidad y, a la vez, queremos que la equidad sirva para garantizar mayor calidad para todos. Y tampoco la hay entre derecho a la educación y libertad de enseñanza. Ambos principios están garantizados en el artículo 27 de la constitución. Otra cosa es confundir la libertad de enseñanza, entendida como el derecho a la creación de centros docentes, con la libertad de elección de centro que no está recogida en la constitución y que es la bandera que agitan los que quieren mercantilizar y privatizar la educación.

Nada se dice de los/las trabajadores/as del sistema educativo, de la recuperación de sus derechos, del empleo y de las condiciones laborales perdidas... Tampoco se alude a la reversión de los recortes como elemento clave para la recuperación de la calidad y de la equidad. No hay ningún compromiso concreto para mejorar la financiación del sistema educativo, no se menciona a la educación superior...

Mientras tanto, en Valencia la derecha se arma para no perder el terreno ganado en los años de gobierno del PP. Y lo hace contra una mayoría política y social que solo pretende hacer valer "la programación general de la enseñanza" recogida en la Constitución, y que todos los centros sostenidos con fondos públicos tengan las mismas responsabilidades y obligaciones a la hora de garantizar el derecho a la educación. Lo que allí suceda será de gran importancia para el futuro.

Así las cosas, lo peor que nos puede deparar el 26J es otro gobierno de la derecha. ☹

Defensa de la educación manchega



Mercedes Gómez
Secretaria general de FE CCOO Castilla-La Mancha

@ mercedes.gomez@cm.ccoo.es

El retraso del próximo congreso de la Federación de Enseñanza de Castilla-La Mancha ha llevado a Alfonso Gil a adelantar su decisión de dimitir como secretario general y poder así disfrutar de su jubilación, que ya había pospuesto por más de un año. Su dimisión me ha dado la oportunidad de convertirme en la nueva responsable de la federación y de seguir creciendo como persona.

El actual equipo de la Federación de Enseñanza de Castilla-La Mancha es un equipo cohesionado, muy proactivo y con una elevada capacidad de trabajo, dispuesto a hacer todo lo posible para revertir la situación que atraviesa la educación de nuestra comunidad, que no es buena y tiene mucho que recuperar.

En el último mes hemos cambiado de consejero, con el que esperamos comenzar una nueva etapa de negociación que no defraude las esperanzas con las que el profesorado acogió al nuevo Gobierno de Castilla-La Mancha después de cuatro años de recortes y pérdidas de derechos.

La educación es el pilar fundamental sobre el que se construye el futuro de una región y el de sus habitantes. Es necesario, pues, una apuesta fuerte por la educación que favorezca el desarrollo que necesita Castilla-La Mancha. En la defensa de la educación manchega, sin duda podremos seguir contando con Alfonso. Juntos, todos y todas prepararemos el próximo congreso con el objetivo de que la aportación de esta federación sea positiva y productiva para la mejora del conjunto de CCOO. ☹

Cantabria es Europa



Javier Ramírez
Secretario general de FE CCOO Cantabria

@ jramirez@fe.ccoo.es

@javiramirez

Con el preacuerdo entre los sindicatos de la Junta de Personal Docente y la Consejería de Educación sobre un calendario escolar bimestral, Cantabria se acerca una vez más a los modelos educativos europeos.

Si ya hace años se implantaron las aulas de 2 años en nuestra región con un éxito reconocido por el resto de comunidades autónomas, ahora la valentía del consejero Ruiz posibilita volver a poner a los alumnos en el centro de la educación cántabra, organizándoles un calendario pensado exclusivamente para ellos.

La principal característica de este calendario es que, respetando las principales fiestas religiosas, somos capaces de ordenar los periodos lectivos y de descanso. Procura un equilibrio entre las diferentes materias, poco factible con las inamovibles fiestas religiosas.

Acortar el verano, comenzando antes y acabando un poco más tarde, equilibrar los periodos escolares, respetar los biorritmos del alumnado y facilitar la planificación de la educación formal y no formal mediante actividades extraescolares, son las principales características de esta propuesta.

Dejando a un lado la imposición de ideologías y pensando en los niños y las niñas este modelo de calendario es otro paso que hace de Cantabria el modelo educativo más social de todo el Estado. ☹

Cimentando la equidad

Sección coordinada por Cuqui Vera
Secretaría de Internacional FE CCOO



Fred van Leeuwen

Secretario general
de la Internacional
de la Educación

EL PASADO 26 DE ABRIL, FRED VAN LEEUWEN, secretario general de la Internacional de la Educación (IE), participó en el XII Congreso de la Federación de Profesores de Portugal (FENPROF), celebrada en la ciudad de Porto. En su intervención, destacó los aspectos que hemos extractado a continuación:

→ En todos los continentes, nuestra campaña “Unámonos por una educación de calidad” ha tenido mucho éxito. Nuestros mensajes son transmitidos. El mundo sabe que estamos decididos a proporcionar una educación de calidad a todos los niños y a todos los jóvenes independientemente de su origen. El mes pasado, visité una escuela en Berlín, la cual, me explicaron, albergaba a grupo numeroso de niños refugiados de Siria. “¿Cuántos estudiantes refugiados tienen?”, le pregunté al director. “No tengo la menor idea”, respondió. “No los contamos”. Entonces me di cuenta de que ésta es una de las características, o acaso el alma misma, de la profesión docente: el deseo de cimentar la equidad -en el aula, en la escuela, y también en la sociedad en general-. No es una casualidad que muchos de nuestros compañeros estén sumamente preocupados por las decenas de miles de niños refugiados que están actualmente de camino hacia Europa, bloqueados en las



fronteras en condiciones miserables o retenidos -en violación de las convenciones internacionales- en campos de detención en Grecia.

En otoño, la Internacional de la Educación reunirá a líderes de sus organizaciones miembro y a docentes de las aulas de diversos países para abordar la difícil situación en la que se encuentran los niños refugiados e intercambiar métodos y prácticas de enseñanza.

→ La educación de calidad no es solamente un asunto nacional, se ha convertido en un desafío global. El pasado mes de septiembre conseguimos que las Naciones Unidas declararan oficialmente que la educación de calidad, la educación primaria y secundaria gratuita y la enseñanza superior asequible fueran uno de sus principales Objetivos de Desarrollo Sostenible para los próximos 15 años.

→ Dentro de la UE, ningún país se ha visto más afectado por la crisis que Portugal y Grecia. Más de una cuarta parte de los docentes de este país está trabajando sin contar con una seguridad laboral adecuada. Sinceramente, si debemos dar una definición del “empleo precario” de los docentes, basta con mirar a Portugal. Es alarmante. Contratos temporales,

bajos salarios, malas condiciones de trabajo. Estos resultados se deben a la austeridad duradera, a una política que está dissociada de lo que se requiere para construir un sistema educativo de calidad, que está completamente al margen de lo que los niños necesitan para tener éxito en el mundo.

- ➔ Sin una educación financiada con fondos públicos y sin unos docentes altamente cualificados y altamente motivados con un alto grado de autonomía profesional, hay pocas posibilidades de que todos los niños puedan recibir la educación que se merecen. Tampoco hay muchas posibilidades de que los países puedan tener unas sociedades estables o unas economías sostenibles.
- ➔ No nos oponemos a que las empresas construyan escuelas y desarrollen materiales de aprendizaje. Pero ponemos un límite cuando las empresas empiezan a gestionar nuestras escuelas con fines lucrativos y generan desigualdades sociales o cuando tratan de invadir el espacio profesional de los docentes y nos dicen qué enseñar y cómo enseñar. Tenemos que hacer que nuestra visión de que la educación de calidad es derecho fundamental, que debe estar protegido por los gobiernos, sea la única opción viable.
- ➔ A medida que nos adentramos en la denominada “cuarta revolución industrial”, el mundo necesita desesperadamente un personal altamente cualificado, una profesión docente fuerte para guiar a nuestros jóvenes hacia el futuro. Si los gobiernos nacionales se proponen seriamente mejorar la educación, entonces deben empezar a escuchar a los docentes y mejorar sus condiciones de empleo.

➔ Influyentes organizaciones como la Unesco y la OCDE, así como un número creciente de académicos de prestigio internacional, están cerrando filas con la Internacional de la Educación. En la batalla de argumentos que han expuesto a nuestro favor, se están adhiriendo a nuestra opinión de que los gobiernos deben asumir su responsabilidad y proteger y mejorar sus sistemas de educación públicos, financiándolos adecuadamente, y deben ayudar a fortalecer la profesión docente.

➔ No debemos permitir que las personas ajenas, los autoproclamados expertos, las agencias de consultoría y las empresas determinen las normas profesionales. Por esa razón hemos comenzado a desarrollar nuestras propias directrices internacionales para la profesión docente, que ayudarán a las organizaciones miembro a tomar la iniciativa en el establecimiento de las normas profesionales en sus países.

➔ Nuestra profesión es nuestro bien más valioso, nuestra arma más eficaz para hacer realidad nuestros ideales democráticos y nuestras aspiraciones progresistas. El año pasado, la comunidad internacional llegó a un acuerdo sobre la forma de crear un mundo mejor, un mundo justo. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible reflejan el mundo que queremos. Cuando reviso los 17 objetivos, desde la igualdad de género al agua potable y la erradicación de la pobreza, veo el objetivo de la educación como un elemento central en todos ellos. Desde la infancia hasta los estudios terciarios y universitarios superiores, la educación es un elemento equiparador, saca a la gente de la pobreza e impulsa la innovación. 

Hay que poner un límite cuando las empresas empiezan a gestionar nuestras escuelas con fines lucrativos y generan desigualdades sociales

Envejecimiento de las plantillas docentes en España

Francisco García Cruz
Secretaría de Pública no
Universitaria FE CCOO

@ fgarcia@fe.ccoo.es

@Paco_Garcia_C

LAS COMPARATIVAS INTERNACIONALES, tanto de la UE como de la OCDE, señalan a España como uno de los países con número más bajo de docentes menores de 30 años. Este hecho ya era así hace años, pero queríamos conocer en detalle la evolución de esta situación después de los recortes en educación. Hemos realizado un estudio con la información del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), con la excepción del País Valencià, ya que no existen datos anteriores al curso 2012/13. Las estadísticas del MECD ofrecen cifras más benévolas que las que maneja el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, pero al no ser homologables hemos preferido no utilizarlos. Aquí presentamos algunas conclusiones.

En España, las políticas de recorte de los gobiernos central y autonómicos han empeorado la tendencia de envejecimiento de las plantillas docentes. Lo han hecho a través de tres tipos de medidas:

- La destrucción de empleo ocasionado como resultado del aumento de ratios alumnado/docente, el incremento de la jornada lectiva del profesorado y el fraccionamiento de contratos a media jornada y aun menores, que se han multiplicado en estos años.
- La limitación de las tasas de reposición del profesorado que se jubila. Esta medida ha motivado que una parte importante de las

plazas de los centros estén cubiertas en precario, ya sea a través de personal interino o de funcionarios de carrera provisionales y en expectativa.

- La eliminación de la jubilación anticipada e incentivada desde el año 2011, medida que dinamiza la renovación de plantillas.

Es sobradamente conocida la pérdida de empleo neto en la educación pública, a pesar de un incremento muy importante de alumnado en estos años, fundamentalmente como consecuencia del retorno a la formación reglada tras la pérdida de los empleos en sectores como la construcción y servicios. El saldo total de profesorado representa una pérdida de más de 19.800 docentes (datos MECD) en tan sólo tres cursos, los comprendidos entre el curso 2010/11 y 2013/14. También podemos afirmar que se han perdido 20.130 docentes menores de 30 años (equivalente a una pérdida del 48,04%).

Menores de 30 años

La destrucción de empleo en los grupos de edad de menores de 40 años y, de forma especial, los menores de 30 años, ha sido mucho más importante que entre los mayores de 40 años, a pesar de que las jubilaciones han sido un método con el que se han amortizado millares de plazas. Es decir, que el coste de los recortes en el empleo lo han sufrido los más jóvenes, que ocupaban puestos de traba-

jo más precarios. De aquí se deduce que la mejor manera de estabilizar el empleo precario (interinidades) es sacar amplias ofertas de trabajo.

Se han jubilado o próximamente se van a jubilar 138.000 docentes de un total de 477.000 que había en el curso 2013/14. Este profesorado debe ser reemplazado mediante oferta de empleo público desde ahora y hasta 2020. Con las limitaciones de tasa de reposición, incluso hasta el actual 100% de la tasa, no se va a resolver el problema.

La OCDE establece como composición óptima de las plantillas la que da 0,5 como resultado de dividir el número de docentes menores de 30 años por el de mayores de 50 años. Debería haber un docente menor de 30 años por cada dos mayores de 50. El punto de partida en España en el curso 2010/2011 era malo, ya que no superaba la ratio de 0,30. Tres años de recortes han dejado esa ratio en 0,15; cerca de un menor de 30 años por cada siete mayores de 50. Esto significa que sería necesario el reemplazo de 53.000 docentes (prácticamente la totalidad de la oferta de cuatro años) con personas menores de 30 años para alcanzar las recomendaciones de la OCDE en cuanto al necesario rejuvenecimiento de las plantillas. Mientras se va produciendo el nuevo ingreso, se hace precisa una política decidida para recuperar el empleo perdido y generar otro nuevo.

La situación descrita viene agravada por la falta de apoyo institucional a la formación continua para la mejora y actualización de las competencias de las propias áreas de conocimiento del profesorado en activo, así como

las competencias digitales, lingüísticas, de innovación y renovación. El MECD ha reducido, sin embargo, sus presupuestos para la formación del profesorado en un 90% durante estos años. La combinación de falta de renovación del profesorado y falta de formación promovida por las administraciones tiene un resultado fatal. Y decimos formación institucional porque el profesorado, con su tiempo y su dinero, sí se forma. Cualquier empresa que se encontrara en una situación similar estaría haciendo un plan de reclutamiento y otro de desarrollo profesional para sus trabajadores en un sector que requiere de una alta cualificación y especialización. Lamentablemente no es así.

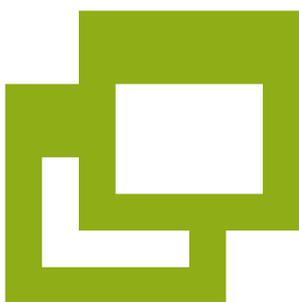
Ofertas de empleo

Se hacen precisas ofertas muy superiores al 100% de las jubilaciones para permitir que puedan acceder, aunque no cuenten con experiencia, las personas con contratos precarios que han podido seguir en el sistema, aquellas otras que fueron despedidas o dejadas de contratar, y también las personas que han finalizado sus estudios y aspiran a ser docentes. De este modo, se recuperaría la calidad en la educación y la calidad del empleo del profesorado anterior a 2010. Es preciso mejorar las condiciones laborales como mecanismo para hacer más atractiva la profesión docente. Entre ellas, la recuperación de la jubilación anticipada e incentivada, retribuciones, salud laboral, ratios, jornada, contratación, bajas temporales, etc. También es cada vez más necesario mantener la ilusión del profesorado a través de la mejora del prestigio profesional. 



Cantabria eliminará los criterios religiosos en la confección del calendario escolar

Conchi Sánchez Gutiérrez
FE CCOO de Cantabria



LAS DECISIONES POLÍTICAS Y ORGANIZATIVAS que se adoptan a nivel educativo deben basarse en criterios pedagógicos. El fin último es buscar la mejora de la calidad de la educación, y la organización temporal es una variable influyente en cuestiones de calidad.

Siguiendo los principios de innovación educativa y defensa y reconocimiento de la labor docente, la Federación de Enseñanza de CCOO de Cantabria ha defendido en una mesa técnica la necesidad de que la organización temporal deje de depender de criterios religiosos para que, por fin, sean directrices de corte europeísta las que determinen los tiempos de actividad lectiva.

En Cantabria nuestra reivindicación, la distribución bimestral del calendario, que consiste en periodos lectivos continuados de más o menos siete semanas con una de descanso, dividiendo

el curso en cinco períodos, ha sido valorada tanto por la administración educativa socialista, como por el resto de sindicatos de la junta de personal.

Esta apuesta valiente de la Consejería, por iniciativa de FE CCOO, está generando controversia a nivel social. Como sociedad conservadora que somos, los cambios causan incertidumbre y, por tanto, *a priori*, suelen ser rechazados. Sin embargo, el progreso está intrínsecamente vinculado a la educación y a su vez esta tiene que ser el motor de cambio y transformación social. Quizás comenzando por el calendario escolar europeo consigamos el tan ansiado calendario laboral europeo, el cual sí permite una efectiva conciliación de la vida familiar y laboral.

Educación no formal

Las ventajas de esta distribución para el alumnado, las familias y la labor docente en el diseño y aplicación de la programación son conocidas. Para los alumnos, la organización del tiempo influye de forma significativa en su aprendizaje. Los niños y las niñas de 2 a 11 años necesitan momentos de cambio y ruptura que les permitan descansar, recuperar la atención y dedicar tiempo a otro tipo de actividades lúdicas que les dé la alternativa de seguir desarrollando sus capacidades y personalidad. Los espacios de ocio son ámbitos privilegiados para educar en la afectividad, interacción social, aficiones, respeto y solidaridad. También es una ventaja a nivel familiar conocer con certeza y antelación cuáles son las semanas de corte para

que puedan planificar la atención de sus hijos y lo hagan con ayuda de la administración local. Durante esas semanas, ayuntamientos y mancomunidades pueden ofertar en los centros educativos actividades de educación no formal.

Trabajo por proyectos integrados

En cuanto a la programación, tendrá un mayor equilibrio en cuanto a la distribución de contenidos y facilitaría el trabajo por proyectos integrados. Con la actual distribución de corte religioso, la planificación se ve mermada especialmente en el segundo o tercer trimestre, dependiendo de la Semana Santa, y en los contenidos de algunas asignaturas en detrimento de otras en función de cómo caigan los diferentes puentes que marca la práctica religiosa.

Este calendario no modifica la carga horaria lectiva y complementaria. En España, la carga diaria es de 300 minutos, 175 días al año y una carga horaria anual de 814 horas, es decir, nos situamos por encima de Alemania (712 horas) y Finlandia (656 horas) y muy cerca de Francia (846 horas).

Tampoco se modifican los horarios de dedicación laboral del profesorado, que trabaja en el centro unas 1.200 horas al año, sin contar las que dedica a formación continua fuera del horario, que están debidamente registradas en el expediente de cada trabajador. Es un dato contrastable. El profesorado español ocupa el cuarto lugar en el mundo, por detrás de Suiza, EEUU y Países Bajos, en lo que a dedicación laboral se refiere.

Firma del convenio para los ILS-GI de educación en el País Vasco

Almudena Castells

Responsable del Área de Comunicación de FILSE (Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes)

LA SITUACIÓN LABORAL DE LAS INTÉRPRETES de Lengua de Signos que trabajan en las aulas atendiendo al alumnado con sordera es muy diversa. Desde comunidades autónomas donde estas profesionales han pasado por un proceso de oposición para acceder a las plazas, hasta provincias en las que el servicio está gestionado por empresas externas que nada tienen que ver con la educación. Hasta ahora, ningún documento oficial recogía las condiciones laborales de estas trabajadoras, a pesar de llevar más de 20 años dando servicio en algunas comunidades. La primera en reflejar estas condiciones ha sido la administración pública vasca.

Acuerdo histórico

Desde el pasado mes de marzo el colectivo de intérpretes de lengua de signos de ámbito educativo del País Vasco cuenta, por fin, con un documento oficial en el que se regulan los aspectos que tienen que ver con su categoría profesional. Este acuerdo, que puede ser denominado histórico por ser el primero en todo el Estado,

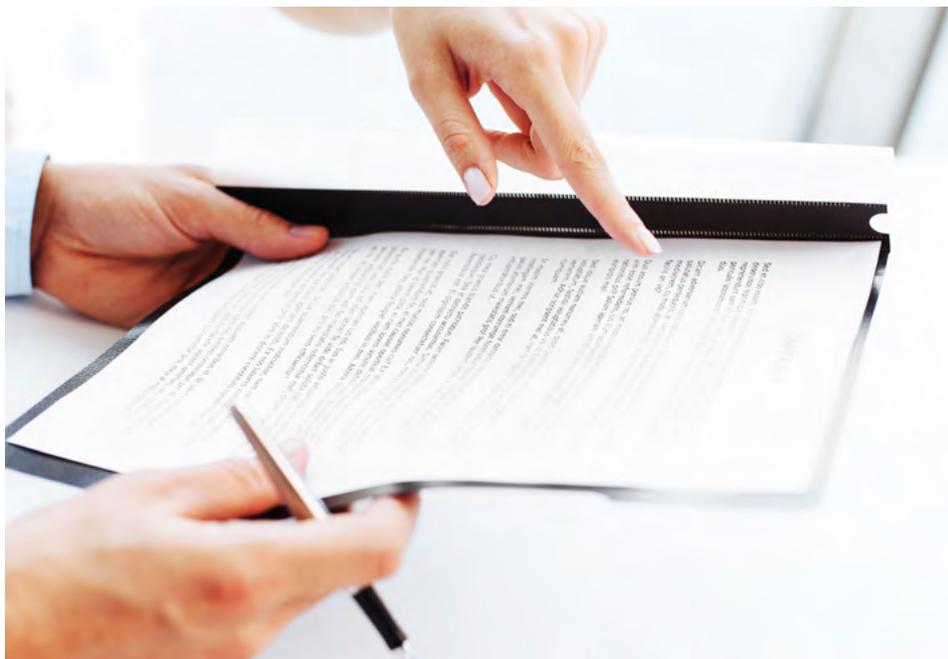
es el fruto de una negociación que se inició hace cinco años y que dota por fin de un marco legal a un colectivo que forma parte del personal contratado por la administración pública vasca desde hace más de 15 años y que hasta la fecha carecía de un documento en el que se recogieran sus funciones y condiciones laborales propias.

La importancia de la firma de este acuerdo estriba en que sienta precedente para que el resto de este colectivo de profesionales del Estado cuente ya con un documento base y un modelo de negociación que ha supuesto un éxito. Redundará beneficiosamente tanto en las trabajadoras

como en la administración que las emplea y, cómo no, en el alumnado con sordera o sordoceguera destinatario del servicio.

CCOO, portavoz de reivindicaciones

CCOO siempre ha estado al lado de estas profesionales. El papel del sindicato ha sido fundamental en la consecución de este logro, haciendo de portavoz de las reivindicaciones de este colectivo profesional en tantas mesas como ha sido necesario, e incluso cediéndoles el lugar en ellas para que expresaran sus demandas con voz propia, colaboración que se mantendrá, sin duda, en los retos que el futuro nos presenta. 



Retraso en los procesos de acreditación

Julio Serrano

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

@julioserrano@fe.ccoo.es

@jsgracias

HACE UNOS DOS AÑOS, el representante de CCOO en el Consejo Asesor de ANECA publicó en estas mismas páginas un artículo que tituló “A vueltas con el sistema de acreditación del profesorado universitario”, en relación a un informe sobre el proceso de evaluación del profesorado universitario que proponía medidas para la mejora del proceso de acreditación.

Aquel artículo concluía con una reflexión final que decía lo siguiente: “... Lamentablemente, es frecuente en nuestro país utilizar unas cosas para intentar resolver otras. En el sistema educativo y en el sistema laboral español tenemos, desgraciadamente, numerosos ejemplos de esta utilización perversa. En consecuencia, el cambio en el modelo de acreditación del profesorado no puede ser utilizado para crear situaciones de indefensión de los solicitantes, ni para producir un retardo en los procesos de acreditación que eviten el crecimiento de la bolsa de acreditados mencionada anteriormente, ni para resolver los problemas que tienen las universidades en la segunda fase del proceso de selección del profesorado. La sociedad española no merece que la reforma se haga a oscuras. ¿Luz y taquígrafos?...”.

En una posterior reunión del Consejo Asesor se produjeron intervenciones de algunos consejeros que solicitaban, para evitar el colapso de la ANECA, cerrar la aplicación que entonces funcio-

naba y no permitir la solicitud de nuevas acreditaciones durante un periodo de tiempo suficiente para resolver las acreditaciones pendientes. De hecho, se llegó a aprobar una resolución instando a la ANECA a “poner en marcha cuanto antes el nuevo sistema y cerrar cuando las circunstancias lo permitan el programa actual”. El representante de CCOO ya dijo en aquella reunión que no se podía cerrar una aplicación sin estar vigente el nuevo sistema.

Cierre de ventanilla

Este debate sobre la acreditación del profesorado se reprodujo con las organizaciones sindicales representativas del personal docente e investigador (PDI), desde mediados de julio hasta finales de octubre de 2014, en las cuatro reuniones de la Mesa Sectorial de Universidades que se celebraron para abordar, entre otros temas, las posibles modificaciones en el Real Decreto que regula el sistema de acreditación del profesorado. En más de una reunión de la Mesa Sectorial se planteó que en el periodo de transición entre un sistema y otro debería garantizarse que el profesorado pudiese seguir solicitando sus acreditaciones, y el Ministerio de Educación (MECD) nos garantizó que en ningún caso se produciría “un cierre de la ventanilla” de la ANECA.

En ese sentido, la disposición final cuarta (“Entrada en vigor”) prevé que el Real Decreto entrará en vigor “cuando entre en vigor el real decreto que apruebe los estatutos del Organismo Autónomo ANECA, según lo dispuesto en el artículo 8.5 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, excepto para la realización de todas aquellas acciones preparatorias de la constitución de las

comisiones de acreditación y de revisión reguladas en este real decreto, que podrán comenzar a realizarse a partir del día siguiente al de la publicación en el ‘Boletín Oficial del Estado’ de este real decreto”.

Incumplimiento

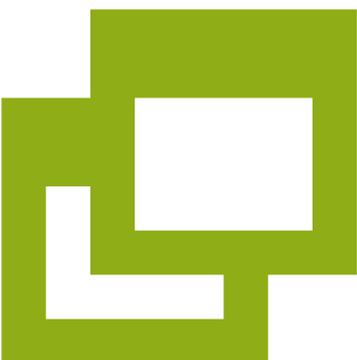
El RD que regula el nuevo sistema de acreditaciones se publicó en el BOE el 17 de junio de 2015, mientras que el RD que aprobó los estatutos de la ANECA se publicó en el BOE el 18 de diciembre de 2015, y entró en vigor el mismo día que entró en vigor la Ley de Presupuestos Generales del Estado en la que se aprobó el presupuesto del organismo autónomo ANECA. Por tanto, entre junio y diciembre se debieron realizar todas aquellas acciones que permitiesen dar continuidad al proceso de solicitud de acreditaciones para que, a partir de enero, pudiese ponerse en marcha el nuevo sistema, salvo que el MECD tuviese claro desde el principio que iba a hacer caso a quienes le recomendaron que cerrase la “ventanilla” de solicitudes durante un tiempo para “evitar el colapso de la ANECA”.

Lamentablemente, los hechos nos han dado la razón: han pasado cinco meses desde que se cerró la “ventanilla” y el nuevo sistema no ha comenzado a funcionar. Las sospechas que expresaba nuestro representante en el Consejo Asesor de la ANECA se han cumplido, el MECD nos engañó y el cambio en el modelo de acreditación del profesorado está sirviendo para producir un retraso en los procesos de acreditación muy perjudicial para las personas que necesitan acreditarse. Probablemente el objetivo final del MECD ha sido evitar el crecimiento de la bolsa de acreditados, lo que aliviará la presión que se produce sobre las universidades. 

La salud laboral en el PSEC

Matilde Llorente

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



EL PASADO MES DE ABRIL, con motivo del día mundial sobre la salud laboral, la Federación de Enseñanza de CCOO alertó sobre las consecuencias del empleo de amianto en colegios y adaptó los estudios y materiales confederales a los problemas de nuestros colectivos de trabajadores y trabajadoras de los centros educativos.

Abordar, nuevamente, los problemas relacionados con la salud laboral pone de manifiesto la necesidad de realizar un estudio más concreto y específico para quienes trabajan en estos centros, un estudio con carácter global que nos aporte una visión amplia de qué problemas se detectan con más frecuencia y cuáles son las causas de mayor número de consultas, movilidades por motivos de

salud, etc., de forma que se puedan aportar soluciones para prevenir y mejorar la salud laboral del Personal Educativo y de Servicios Complementarios (PSEC).

Ha pasado ya mucho tiempo desde que la FE CCOO elaboró un estudio serio y muy riguroso sobre la salud laboral en el PSEC. El procedimiento utilizado consistió en respuestas a unas encuestas directas al colectivo. En la muestra estaban representadas todas las comunidades autónomas (excepto Navarra y Canarias) y se reflejaban las categorías profesionales que tenían mayor número de trabajadores y trabajadoras: personal de limpieza, ordenanza, personal de cocina, auxiliar técnico educativo, educador, fisioterapeuta, infantil. Sumaban el 95% de las existentes en los convenios colectivos. Aparecía también el tipo de centro dónde se prestaba el servicio (colegios de primaria, escuelas infantiles, institutos de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, centros específicos de educación especial); en qué zona geográfica se encontraba el centro (grandes ciudades, población rural); el tipo de población; y qué alumnado estaba escolarizado en el mismo.

En este amplio y extenso estudio queríamos poner de manifiesto la necesidad de fomentar una cultura de prevención. El objetivo era, en primer lugar, informar a trabajadores y trabajadoras, tarea imprescindible para tomar conciencia de los riesgos que implica la realización de algunas labores que llevamos a cabo en los centros, así como sensibilizar a las respectivas administraciones educativas. En segundo lugar, con toda la información recabada en el estudio,

se pretendió difundir pautas y conductas para crear una “cultura preventiva”. El estudio también ponía de relieve la escasa o nula formación en esta materia, a pesar de los años transcurridos desde la aprobación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales del año 1995. Por tanto, era necesario introducir el conocimiento y difusión de la ley en el colectivo y exigir a las administraciones la necesidad de formar e informar al colectivo y de crear la figura del delegado o delegada en salud laboral.

Es importante que reflexionemos sobre la edad del colectivo. Ha pasado más de una década y las plantillas de los centros han envejecido. El estudio reflejaba que el mayor número de trabajadores y trabajadoras (en torno al 85% mujeres) estaba comprendido en la franja de edad 35-44, por lo que hoy en día están esperando la jubilación. Las durísimas tasas de reposición de efectivos de estos últimos cinco años no han permitido realizar ofertas de empleo público y han creado altas tasas de temporalidad y escaso rejuvenecimiento en las plantillas de los centros.

El estudio, publicado en un libro, nos aportaba mucha información referida a absentismo laboral, causas de las bajas por enfermedad, enfermedades profesionales, y muchos más aspectos de interés. Ahora, debemos plantearnos actualizar el trabajo realizado por la FE CCOO, valorar y evaluar la gran labor que realizan nuestros delegados y delegadas en prevención de riesgos laborales en los centros educativos y los avances (o retrocesos) en la cultura de la prevención que se ha llevado a cabo en estos años. 

Plan anual de políticas de empleo para 2016

María Díaz

Secretaría de PSEC y Área Pública FE CCOO

@ mariadiaz@fe.ccoo.es



EL PLAN ANUAL DE POLÍTICAS DE EMPLEO para 2016, presentado en el Consejo General del Sistema Nacional de Empleo, con la presencia de la Administración General del Estado, comunidades autónomas e interlocutores sociales, tiene muchas carencias. En general, es una mera recopilación de los servicios y programas a desarrollar por las comunidades y por el Servicio Público de Empleo Estatal y no responde a un plan estratégico.

Parte de un análisis de la situación actual sin tener en cuenta aspectos como la alta temporalidad, la disminución de la duración media de los contratos temporales, el incremento de la rotación laboral y del empleo a tiempo parcial no deseado, la disminución de la tasa de cobertura de las prestaciones por desempleo y la devaluación salarial y, por tanto, el incremento de la precariedad laboral y de la desigualdad social.

En relación al *Programa de Acción Conjunta para la Mejora de la Atención a las Personas Paradas de Larga Duración*, no recoge ninguna de las observaciones realizadas conjuntamente por CCOO y UGT y se eliminan del texto original, presentado en octubre de 2015, dos puntos importantes: los criterios para la distribución de fondos y la referencia y descripción de los indicadores que iban a permitir realizar el seguimiento y evaluación del programa.

En relación al *Plan Anual de Evaluación de la Calidad, Impacto, Eficacia y Eficiencia del Conjunto del Subsistema de Formación Profesional para el Empleo*, es necesario incorporar variables que midan la calidad de la

oferta de los centros de formación. Existen muchas diferencias, tanto sectoriales como territoriales, en los centros acreditados para impartir certificados de profesionalidad. La inmensa mayoría son empresas privadas que hacen hincapié en las especialidades formativas más rentables (las de menor inversión en instalaciones, medios y profesorado), por lo que la oferta está muy concentrada en el sector servicios.

Las comunidades autónomas no han gestionado todos los recursos disponibles. En el año 2013, como media, han aplicado sólo un 60% de los recursos transferidos para la formación de personas ocupadas, y un 35% de los destinados a la población desempleada a través de programas formativos. Sólo el 5% de personas desempleadas ha podido realizar un curso de formación en el año 2013. Además, el 50% de ellas ha recibido formación a través de las convocatorias de cursos dirigidos prioritariamente a personas ocupadas, en vez de hacerlo a través de las ofertas específicas que gestionan las administraciones autonómicas.

Por otra parte, la formación dirigida a personas jóvenes desempleadas y con necesidades de calificación especiales no está dando los resultados esperados. Los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficio, Talleres de Empleo y el Programa Específico para la Cualificación e Inserción de Jóvenes menores de 30 años, presentan altas tasas de abandono y escasos resultados en términos de inserción profesional. No se logran los objetivos de formación, empleabilidad e inserción perseguidos. 

El gasto público entre 2009 y 2014: recortes en educación

María Díaz

Secretaría de PSEC y Área Pública FE CCOO

 mariadiaz@fe.ccoo.es

EN EL PERIODO MÁS ÁLGIDO DE LA CRISIS, entre 2009 y 2014, los recortes en el gasto público en España han sido considerables; en algunos casos, sangrantes, para cumplir con los compromisos de consolidación fiscal y reducción del déficit público acordados con las autoridades europeas.

El deterioro de la calidad de los servicios públicos básicos y de las prestaciones sociales es una realidad sufrida por la mayoría de la población, porque la austeridad afectó a prácticamente todas las actividades del sector público.

En el año 2009, se produjo un déficit en las administraciones públicas de en torno al 11% del PIB, debido a una caída brutal de los ingresos por la situación crisis, agravada, además, por el proceso de desfiscalización aplicada por los diferentes gobiernos desde 1994.

La respuesta inmediata por parte de los gobiernos a este grave desequilibrio es principalmente la reducción del gasto en la gran mayoría de los servicios públicos y en las prestaciones sociales.

El hecho de que algunas partidas de gasto hayan aumentado mucho (pensiones, intereses de la deuda y gasto energético), provoca una distorsión de la realidad, disimulando el recorte real del gasto, que es muy llamativa en los capítulos de inversión (infraestructuras, dotaciones en los servicios públicos y en I+D) y remuneración del personal al servicio de las administraciones públicas (devaluación salarial y menor número de personas trabajando en el sector público), lo que recorta el gasto, pero, eso sí, a costa del deterioro de los servicios públicos.

Fundamentalmente la reducción se produce en tres grandes sectores que conforman el estado del bienestar: los servicios públicos básicos, las prestaciones de la protección social y las políticas sociales.

En el primer grupo se produce un grave retroceso en el gasto educativo que sufre un recorte de 7.394 millones de euros, equivalentes al 14,9 % nominal y al 23,7 % en valores reales, al tener en cuenta el IPC acumulado entre 2009 y 2014. En educación se ha dejado de gastar casi 1 de cada 4 euros desde que empezó el ajuste.

Aquí también es el personal quien sufre con mayor dureza las restricciones de gasto porque la remuneración de las personas asalariadas pierde 3.705 millones de euros. 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.

Curiosamente, el ajuste en el gasto educativo apenas ha afectado al sector privado: los conciertos con los colegios privados apenas han caído el 1,2 % en este período.

Por otra parte, más de la mitad del ajuste (6 de cada 10 euros) corresponde a la inversión, clave en la competitividad. Invertir es capitalizar un país en todos los ámbitos, desde las infraestructuras del transporte hasta hospitales o colegios, pasando por el I+D. Reducir la dotación de la inversión hasta colocarla por debajo de determinados umbrales es un ahorro a corto con un enorme coste a largo plazo. 



Aspiran a la justicia educativa

Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi.

Giuseppe Tomasi di Lampedusa

Montse Ros
Secretaría de Política
Educativa FE CCOO

@ mros@fe.ccoo.es



A VECES NO QUIEREN APRENDER, retardan, pasan, se oponen, rebotan...

A veces, obedientes, estudian para el examen, hacen los deberes, y olvidan.

Esta es la gran presión que actúa sobre el profesorado. Más que sus familias, más que la dirección, más que la Consejería, incluso más que la OCDE y los medios de comunicación juntos, el alumnado nos interpela. Precisamente el alumnado que más necesita al sistema educativo porque no viene "educado de casa".

La mayor parte del profesorado querríamos sentirnos más útiles y menos cuestionados. Por eso tenemos una fuerte pulsión hacia el cambio educativo.

Probablemente, algunas de estas conductas se deben a la inmadurez propia de las personas en formación, pero...

¿es posible que este alumnado sienta que el sistema educativo no va a su favor? ¿Y es posible que tenga razón, que el sistema educativo no vaya a su favor? ¿Cuál sería el problema? Hay hipótesis: metodologías obsoletas en la era de las pantallas, el alumnado gradúa pero no encuentra trabajo, el conocimiento desborda el sistema porque se produce exponencialmente, se delega demasiado en el sistema educativo, el ascensor social se ha convertido en descensor...

El discurso neoliberal ha desarrollado respuestas a estas preguntas, y expectativa. El problema es metodológico, el profesorado es la clave y su "misión" es un proyecto de centro: una marca única y atractiva que satisfaga al alumnado y a sus familias. El mercado impulsará la supervivencia de los mejores proyectos y liquidará al resto. Los poderes públicos deben fomentar la libre competencia, la libertad de elección y la eva-

luación para discernir la calidad de los diferentes productos.

Hay muchos centros trabajando a destajo para construir el proyecto más atractivo del barrio o del pueblo. En muchos barrios y pueblos ya empezamos a sentir las tiranteces de este sistema, pero vale la pena ver qué ha pasado en países donde el neoliberalismo educativo lleva años funcionando.

Estados Unidos o Inglaterra han sido pioneros y han sido estudiados. La competición de los centros por la excelencia no ha mejorado el sistema, ni siquiera medido en términos PISA: gastando mucho más, sus resultados globales son casi idénticos a los españoles.

Huelga de exámenes

En cambio, aumentan las desigualdades y la segregación escolar. Aumenta la presión y la evaluación sobre el alumnado para que sea “homogéneamente excelente”, hasta el punto de que, en oposición y con éxito, se han organizado “huelgas de exámenes”. Parece que rebotan más, si cabe, y sus familias les apoyan. El profesorado se siente cada vez más desautorizado, descontento, y desmotivado. Hay pocos jóvenes que quieran ser contratados en la enseñanza. Se produce un abandono voluntario significativo de la profesión en los primeros años de ejercicio. Pocos quieren ir a los puestos más “difíciles”.

Como ejercicio de justicia educativa, no parece convincente.

Los cambios metodológicos, con todo su aparato evaluador y su coste en carga de trabajo docente, pueden ser cosméticos, e incluso irritantes. No es suficiente con cortejar al alumnado con actividades más entretenidas, ni siquiera más ajustadas a partir de las neurociencias. Una revolución solo didáctica conserva intactas las estructuras de poder. Estas estructuras que ponen al alumnado fren-

te a la cultura dominante durante 10, 15 o 18 años para decirle que no es la suya, que no va a ser seleccionado para las élites porque ya están seleccionadas. Y que hay trabajo, precario, para la mitad. Y que en el futuro será peor. Pero que la responsabilidad es suya porque no son excelentes, o no son emprendedores o tienen una familia que no les atiende bien, o tienen que ir al psicólogo.

Y, claro, el alumnado no siempre es dócil.

Y, no tan claro, el profesorado se siente confuso cuando no se le reconoce su esmero en el funcionamiento del sistema.

La aspiración a la justicia educativa ha evolucionado en la historia: la posibilidad de la alfabetización, el retraso de la edad de incorporación al trabajo, la igualdad de oportunidades, la compensación educativa, la cultura común... La educación es un proceso hermoso y exigente, que necesita del convencimiento de que vale la pena a pesar de fracasos y esfuerzos porque lo que hacemos es bueno. Quizás la última vez que nos reconocimos en un proyecto justo fue al final del franquismo, cuando muchos nos pusimos incondicionalmente a favor del alumnado porque era imposible ponerse a favor del sistema.

¿Qué aceptaríamos hoy como justicia educativa? ¿Tres idiomas e internacionalización, para parecernos a las élites que nunca han necesitado al sistema educativo?

¿Qué quiere hacer el profesorado? Escuchemos la interpelación del alumnado. Cambiemos las cosas a su favor, y nos reconocerán aunque les pidamos un gran esfuerzo. También ahora empieza a ser difícil estar a favor del sistema.

Los que no somos élite necesitamos un sistema educativo. Sin cultura, ganan ellos. 



Margarita Barañano. Profesora titular de Sociología en la UCM

“La educación es un bien público, que debe seguir siendo una apuesta esencial de la democracia”



Manuel Menor Currás
Profesor de Historia

@manolo.menor@gmail.com

Margarita Barañano Cid es profesora titular de Estructura Social y Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). De las varias líneas de investigación que le preocupan, tiene particular interés lo que ha averiguado acerca de la composición social y condiciones de vida de los estudiantes universitarios.

¿La democratización del país no había contribuido a cambiar el panorama anterior?

La “diagonal” madrileña que Jesús Leal y Daniel Sorando habían señalado, del norte-oeste al sur-sureste, ya advertía de fuertes diferencias espaciales en la ubicación de los sectores sociales y sus actividades. En los ochenta, e incluso en los noventa, hubo momentos de disminución de la “segregación espacial”. Hubo creación de equipamientos de alto nivel en el sur, mejora de sus transportes y comunicaciones, creación también de equipamientos culturales y universitarios en estas zonas, equipamiento sanitario de calidad y otra serie de intervenciones. Sin duda, junto a factores sociales de la estructura social española, como las asociaciones intermedias, las relaciones sociales y familiares a escala comunitaria -pese al debilitamiento en estos años como en otros países por el proceso de individualización-, han mitigado el efecto de la desigualdad en el territorio sobre la base de la fortaleza de las “economías de la reciprocidad”, de los intercambios sociales informales. En este sentido, la mediación de la escuela y otras instituciones no evita pero, de algún modo, mitiga el efecto de la segregación radical o de la

discriminación negativa. En España, siguen siendo una institución muy importante.

¿Ha cambiado algo?

En estos últimos años se han profundizado las diferencias, concentrándose más el desempleo en el segundo polo madrileño. El efecto del *boom* inmobiliario, con una expansión excesiva y desordenada, junto a políticas declaradamente liberales, ha conducido a una situación en que el impacto de la crisis acabó creando la situación que vivimos de fuerte segregación, con una polarización territorialmente muy visible, de sectores que se encuentran en una condición mucho más favorable en el norte y noroeste que los que se encuentran en el sur y sureste, con zonas donde, aunque haya enclaves diferentes a escala micro, en términos generales predomina la tendencia a que los factores que coadyuvan a la existencia de problemas sea mucho mayor. En esto, como en muchas otras situaciones -como ya dijera el sociólogo Schiller-, las condiciones sociales favorables o desfavorables de partida influyen en los resultados. Entre otros, en los educativos. Así que, ahora, son muy importantes las políticas que reequilibren el territorio: la iniciativa pública puede ser muy relevante. El

Estudiosa de la vulnerabilidad de los barrios y, sobre todo, los de vivienda social madrileña como Tercio-Terol, Fuencarral o Palomeras Sureste, afirma que “Madrid es en estos momentos la ciudad con más segregación espacial” entre otras 13 estudiadas en Europa. En el plano educativo, no es lo mismo haberse criado en el norte-nordeste que en el sur-sureste. La conocida “diagonal” que atraviesa la ciudad se ha profundizado.

No podemos permitir que la democratización que se ha producido se pare y vayamos hacia un modelo mucho más mercantilizado que el que hemos conocido



reequilibrio tendrá impacto en todo: en la vivienda, en los procesos de desahucio y desalojo, y también lo tiene en aspectos como el educativo: hace tiempo que sabemos que esa “diagonal” coincidía en gran medida con la del fracaso escolar en Madrid.

¿Qué papel ha desempeñado la universidad en los reequilibrios sociales?

Hemos vivido, entre otras cosas, un cambio estructural, en el sentido del paso de una sociedad en que el porcentaje de trabajadores manuales era muy elevado y correlativamente diverso, de un conjunto de trabajadores profesionales muy reducido, a una situación donde en general se ha producido un incremento de las posiciones medias o elevadas del trabajo que requiere cualificación.

Aunque después vayan unidas a un contrato precario para sostenerse, estamos en una sociedad que demanda, en definitiva, cualificaciones muy distintas. El crecimiento de esa clase media funcional en relación

con los trabajos que predominaban en el pasado ha hecho que los estudios universitarios cobren nueva relevancia. La enseñanza y el sistema educativo, en general, la cobran y, pese a todos los grandes problemas que viven muchas personas con titulación, está claro que es peor no tenerla. El hecho de tener créditos educativos, una titulación, proporciona cierta preservación frente a la incidencia muy superior del desempleo o situaciones similares en las personas que carecen de titulaciones secundarias o universitarias.

Mucho más que nunca, el acceso a la universidad ha sido una condición muy importante, tanto para poder insertarse posteriormente en el mercado laboral como, incluso, desde el punto de vista del desarrollo de una forma de vida de la sociedad en que vivimos. Cada vez es más relevante para todos, para desarrollar una ciudadanía integrada. En este sentido creo que ha sido especialmente importante. Es un hecho que en la universidad española hemos asistido al desarrollo de lo que podríamos llamar una “movilidad simple”. El porcentaje de aquellos cuyos padres o madres tienen estudios bajos o que desempeñan ocupaciones manuales ha aumentado considerablemente. No es fácil hacer series documentales directas y lineales, pero si tenemos en cuenta los datos del FOESSA 1970 o los datos de Eurostudent a escala europea, que comenzó el año 2000 y de la que se acaba de hacer la quinta edición -que aquí no se ha explotado, porque se decidió no 



seguir en el consorcio- observamos que España, según datos para 2010, podría estar en estos momentos en una posición que podríamos llamar intermedia en Europa. Tendríamos aproximadamente un 25% de estudiantes cuyos padres tendrían ocupaciones y nivel de estudios bajos. Una cifra que sigue manifestando que existe desigualdad, pero que es superior a la que podía existir en el año 70, donde las categorías más bajas no representaban más allá del 13% en total.

¿Qué rasgos tuvo esa movilidad?

Hemos asistido, de este modo, a una “movilidad simple” importante y, también, a un aumento de lo que podríamos llamar “estudiantes atípicos”, que no responden a lo que típicamente pensamos de un estudiante universitario. Por supuesto, también “las estudiantes”, que hoy están normalizadas e incluso más que los varones, pero que hasta hace dos décadas no era así. Mucho peor era todavía si se fuera a una comparación de larga duración desde antes de los 70, de modo que ha habido ahí un vuelco muy importante. Y hay, igualmente, otros estudiantes no tradicionales: aquellos que proceden de vías que no son la de acceso de la selectividad de Secundaria, con una amplia variedad. La universidad, de todos modos, no es la solución para todo, y también ella reproduce en buena medida desigualdades que están en la calle. Hay personas que tienen muchas más dificultades que otras para poder desarrollar sus estudios universitarios, por distintas razones y también por dificultades sociales de todo tipo. Las encuestas de Eurostudent permiten ver la otra cara de esa “movilidad social simple” a la que antes me refería. El porcentaje de personas que vienen de ocupaciones o niveles educativos bajos de sus progenitores ha aumentado, pero,

Hace tiempo que sabemos que la “diagonal madrileña” coincide en gran medida con la del fracaso escolar



si lo contrastamos con lo que podíamos llamar la “movilidad social y educativa relativa”, teniendo en cuenta el peso que representan los que pudieran ser sus padres, entre 40 y 60 años, nos encontramos con que, en la universidad, sigue habiendo sobrerrepresentación de quienes vienen de padres con estudios de niveles superiores e infrarrepresentación de los que proceden de niveles educativos bajos. Estos últimos, que representan el 50 y pico por ciento, sólo alcanzan a estar representados en un 35 en el caso de los padres, y en un 39%

en el caso de las madres, un índice bastante más bajo que el del total de padres de ese grupo.

De todos modos, ¿se han acertado desigualdades?

Pese a estas distancias, ha seguido habiendo movilidad. Costosa, difícil, lenta, pero muy significativa en aspectos cualitativos de la sociedad española. Ha producido esas generaciones que han dicho: “Soy el primer universitario” o “soy la primera universitaria de mi familia”, lo que ha tenido consecuencias en el conjunto de la vida social y en la vida cotidiana de esas personas y sus hijos. De modo que, para mí, ese camino de abrir puertas, evitar muros, generar puentes para que las personas con más dificultades puedan acceder a estudios universitarios me parece que es el camino al que no podemos renunciar. Porque no solamente es que hayamos llegado demasiado lejos, es que tenemos que seguir avanzando y profundizando en ese proceso si queremos democratizar efectivamente la universidad, algo que todavía no hemos alcanzado. Todavía sigue habiendo diferencias y por eso hoy podríamos hablar más de una “democratización segregativa” o de una “movilidad simple”, que de una “movilidad completa”. Teniendo en cuenta lo que cada sector social representa en el conjunto de la sociedad, todavía su representación en los estudios superiores dista de ser igual, que sería el ideal.

¿Y el empleo?

Efectivamente, es evidente que en la transición al mercado laboral también hay que hacer una ingente tarea. Estamos viendo que tenemos una juventud que, más que sobrecualificada, es una generación que tiene la cualificación que corresponde

a la sociedad del conocimiento o de la información -como se le quiera llamar- postindustrial en que vivimos. Lamentablemente, sin embargo, nuestro sistema productivo no es capaz de aprovechar esa oportunidad. Por eso creo que hay que hacer ahí intervenciones entre todos los agentes sociales, fundamentales para alcanzar otro tipo de desarrollo económico y que nuestra sociedad pueda ofrecer otras oportunidades a esta juventud que estamos generando. Para no volver a vivir una segunda fuga de cerebros donde los mejores se vayan a otros lugares porque aquí no encuentren salida a sus expectativas de trabajo e innovación. Ahora que nos dicen que se atisba una senda de salida de esta crisis, creo que es muy importante que esto se haga sobre la base de tener en cuenta este talento y ser capaces de construir otra forma de desarrollo y maneras distintas de expansión económica que atiendan a este capital humano en vez de volver otra vez a basarla, como en el pasado, en mecanismos especulativos.

¿En qué medida la educación contribuye al bienestar?

Como siempre, podemos decir que todo se podía haber hecho mejor, y que hay muchos aspectos del sistema educativo que podían haber sido distintos. Pero como producto general, creo que aun existiendo graves problemas, el vuelco en el nivel educativo de la población española ha sido fundamental. El tan cacareado proceso de modernización se ha basado en buena medida en que hoy tenemos personas que han estudiado, tienen educación secundaria y, para muchas, la universidad ha dejado de ser un bien dirigido solamente a una élite para ser algo que se ha acercado más a la ciudadanía. Han cambiado no sólo las prácticas sociales, sino también los imaginarios colectivos de cuantos



No creo que sobren universitarios en España, ni que sobren universidades. Lo que sobran son las subidas de tasas y la bajada de becas

han imaginado que sus hijos -sus hijas, algo que era menos pensado en los siglos pasados- pudieran llegar a ella.

Nos falta disponer de los mimbres y apoyos para que ese sueño también se pueda generalizar a más sectores sociales, que también pueden desarrollar ese tipo de estudios. Hay, además, otros muchos problemas pendientes relativos a la oferta. Incluso en la Formación Profesional,

donde sabemos que ha habido una escasez de plazas penosa para gente que quería seguirse formando. Pero, más allá de todos los problemas que pueda presentar el sistema; más allá de que -como diría Bourdieu- la escuela ha seguido básicamente reproduciendo, y que la escuela criba, la escuela selecciona y, en algunos casos, condena; más allá de eso y de todos los problemas que siguen existiendo, confiere a las personas otra dignidad. Es una 



Hay políticas que en poco tiempo pueden echar para atrás los logros conseguidos con mucho trabajo

pieza básica en la construcción de sentirse ciudadano: alguien que puede expresar su opinión, que puede tener sus derechos, que tiene que votar, que tiene que decidir. Y también importante: que nadie te pueda callar la boca porque tú no sabes, tú no conoces, tú ignoras, tú eres alguien sin el saber legitimado. Que puedan acceder muchas más personas al saber reconocido aunque les falte el dinero de los sectores sociales pudientes, hace que puedan decir: “Yo soy una persona informada y tengo mis derechos, tengo mi dignidad”. Eso, en sociedades como la española y otras del sur de Europa, que todavía tenían muchísimos atrasos pendientes, sin duda, ha transformado nuestro panorama. En los movimientos de protesta recientes en España, se ha podido observar que, entre las muchas personas con estudios, muchas, pese a su alto nivel formativo, no tienen trabajo, pero tienen ya otra mentalidad, otra visión de la vida: se sienten personas con derechos, ciudadanos y ciudadanas que reivindican un espacio y un cambio. Esa actitud innovadora no es sólo “producto de”, pero sí que debe algo al hecho de haber pasado por las aulas de centros educativos y también de la universidad, y haber

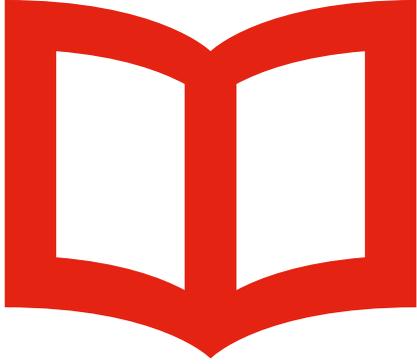
podido construir otra imagen de sí mismos y de su futuro.

Por tanto, en los aspectos socioculturales ha sido fundamental y, en el aspecto económico, también lo habría sido si no fuera porque, lamentablemente, los puentes entre el sistema educativo y el sistema laboral se han reducido en su conjunto y deben mejorar. Tenemos esa asignatura pendiente de construir un nuevo tejido productivo que tenga más en cuenta las características de una nueva sociedad cualificada, a la que incorporar debidamente. Por eso, sin duda, es una apuesta de futuro fundamental seguir construyendo puentes, dándole a cada uno lo que necesita.

¿No se tiende a minusvalorar la enseñanza pública?

Pese a que a veces se dice que el sistema educativo es un producto del pasado, que está agotado en el mundo actual, yo no lo creo. Sigue siendo un mecanismo fundamental para construir bienestar social. Lo que no tenemos que hacer es ceder ante un modelo que tienda cada vez más a la privatización o elitización, sino que hemos de entender que

la construcción de lo público, de lo común y de lo colectivo se basa en buena medida en estas instituciones intermedias. Que el sistema educativo no está para tareas de criba y exclusión, sino para las de refuerzo y ayuda. Es decir, que todas las personas tengan, como decía el viejo dicho, el apoyo que permita “a cada uno según su capacidad” en función de su necesidad llegar tan lejos como le sea posible. En este sentido, el sistema educativo no es una institución obsoleta. Lo que tenemos que pensar es cómo enriquecerla, pues en un contexto como el de la Europa del sur, los recortes y la crisis pueden producir un retroceso, o un cambio; quizá más que un retroceso un cambio hacia otro tipo de modelo mucho más privatizado y mucho más elitista. No podemos permitir que la democratización que se ha producido -que no ha sido completa, que ha sido más bien una “democratización segregativa”- se pare y vayamos hacia un modelo mucho más mercantilizado que el que hemos conocido. Creo que eso sería un error. Porque la educación es un bien público, que debe seguir siendo una apuesta esencial, como también lo deben ser otros aspectos, como la sanidad y la salud.



Amianto, enemigo invisible

Bajo el lema “Amianto en los centros educativos: enemigo invisible”, la Federación de Enseñanza de CCOO inició el pasado 28 de abril, “Día Internacional de la Salud y Seguridad en el Trabajo”, una campaña para informar a la comunidad educativa de la incidencia en la salud que tiene la presencia de amianto en los centros escolares. En el marco de esta iniciativa de sensibilización, este dossier profundiza en los riesgos de esta sustancia cancerígena que, según la Organización Mundial de la Salud, se encuentra detrás de la muerte de más de 107.000 personas al año.



¡Fuera de los centros!



Julio Serrano Gracia

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

@ julio.serrano@fe.ccoo.es

@jsgracias

Según la OMS, anualmente se producen 107.000 muertes al año por enfermedades derivadas del amianto

El amianto o asbesto es un mineral de gran durabilidad y reducido coste, formado por fibras naturales con diferente composición química, que ha sido utilizado como materia prima en la fabricación de numerosos y diferentes productos a los que confiere propiedades físicas y químicas muy apreciadas por la industria (resistencia mecánica, incombustibilidad, baja conductividad térmica, resistencia al ataque químico, etc.). La *Guía Técnica para la Evaluación y Prevención de los Riesgos Relacionados con la Exposición al Amianto*, elaborada por el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, dependiente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, establece que “los materiales con amianto pueden seguir instalados y en uso mientras dure su vida útil, conforme a la normativa. No serán causa de riesgo por exposición a fibras de amianto siempre que se encuentren identificados

e incluidos en la evaluación de riesgos de la empresa y se implante un programa de gestión con las medidas preventivas necesarias y actuaciones previstas para su conservación, mantenimiento y, llegado el caso, su eliminación”.

El amianto es una sustancia confirmada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como carcinógena del primer grupo en humanos, es decir, que puede producir cáncer con independencia de la cantidad a la que se está expuesto. La OMS afirma que se producen 107.000 muertes al año por enfermedades derivadas del amianto. A finales de la década de los 80 comenzó a prohibirse el amianto azul y en los 90 el amianto marrón. En 2002 se prohibió todo tipo de amianto en nuestro país. No obstante, hoy día más de 2 millones de toneladas de amianto instalado siguen estando presentes, entre otros sitios, en los centros educativos.



¡Fuera de los centros!

Son muchos los elementos constructivos que están bajo sospecha. Podemos citar algunos recogidos en la citada guía: el fibrocemento, en forma de chapa ondulada para cubiertas, cisternas y depósitos, tubos de presión para redes de agua potable, depósitos, cisternas, bajantes, canalones, jardineras; los tejidos usados para la confección de telones ignífugos, guantes, delantales, monos de trabajo utilizados en laboratorios, cocinas, teatros, salones de actos...

Pizarras, tejados y otros

En los centros educativos de cualquier nivel de las redes pública y privada se localizan muchos de estos elementos en tejados, pizarras y otros. También en otro tipo de centros formativos, como academias y autoescuelas. Por tanto, urge la realización de un registro-inventario de todo aquello que pudiera ser susceptible de contener este tipo de material y, en el caso de que pudieran estar deteriorados o manipulados, proceder a su retirada con carácter inmediato por una empresa especializada.

En 2015 se confirmó la existencia de una pizarra con amianto en un centro de Euskadi. Jaime Grande, de CCOO Irakaskuntza, nos informa a continuación de cómo, finalmente, se logró la localización de otros encerados con amianto en su composición

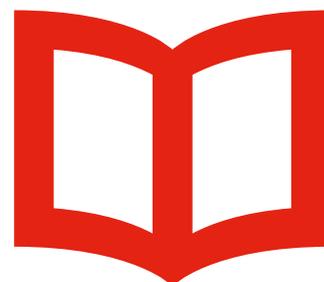
y el periplo recorrido hasta lograr su retirada. En este dossier monográfico contamos, asimismo, con la participación de María Ángeles Gea, de la Federación de Enseñanza de CCOO del País Valencià, que nos pondrá al día de las acciones que vienen desarrollando desde el año 2007 para exigir la desaparición del amianto de todos los centros educativos.

Estas acciones se enmarcan en un trabajo más amplio desarrollado por la Confederación Sindical de CCOO, cuyos responsables en esta área de trabajo cierran este monográfico con un artículo en el que nos enumeran las herramientas que tenemos a nuestra disposición para que la eliminación del amianto en los centros termine por convertirse en una realidad.

Registros-inventarios y otras medidas

La FE CCOO continuará exigiendo a todas las administraciones educativas y a todas las empresas del sector que se realicen registros-inventarios de aquellos materiales que contengan amianto para que sean identificados e incluidos en sus evaluaciones de riesgos, y se implante un programa de gestión con las medidas preventivas necesarias y las actuaciones previstas para su conservación, mantenimiento y, en el caso de que sea necesaria, su eliminación. 

Más de 2 millones de toneladas de amianto instalado siguen estando presentes, entre otros sitios, en los centros educativos



Entre “tiquismiquis” y nubes de tiza



Jaime Grande

Salud laboral de
CCOO Irakaskuntza

@ jaimegrande@euskadi.ccoo.es



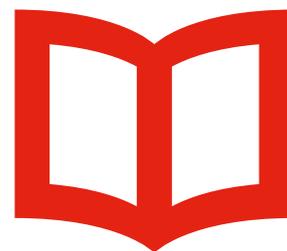
La historia comenzó en junio de 2015 cuando Pedro Ignacio Rico Cantera, técnico de mantenimiento de carpintería del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y delegado sindical de ELA, cortó una pizarra para adaptarla a la pared. En ese momento, nació la sospecha. En septiembre de 2015, la sospecha se convirtió en duda razonable cuando tocó repetir la operación. El técnico se puso “tiquismiquis”, según decía la administración, porque aparentemente la pizarra tenía una capa de fibrocemento y podía ser cancerígena.

Había que comprobar si tenía razón. Eso requería mandar a analizar algún resto de la pizarra. El Ayuntamiento se hizo cargo y, una vez que se consiguió enviar a un laboratorio, se conoció el primer resultado. La primera

analítica de los restos de la pizarra fue positiva en crisolito al 10%. Para verificar los resultados, OSALAN -Servicio de Prevención Vasco- realizó un segundo análisis con resultados positivos.

Estos apuntaban a que era una mezcla de cemento con amianto blanco crisolito en una proporción de entre un 10-15 %. Su presentación más común es en forma de fibrocemento, lo que hace que sea un material no friable. Que no sea friable quiere decir que no puede ser disgregado manualmente, es decir, que solo puede desprenderse en fibras mediante herramientas como sierras, cortadoras eléctricas, etc.

En este momento, las pizarras localizadas se situaban en cuatro centros de Vitoria-Gas-



teiz. En diciembre de 2015, OSALAN, el Organismo de Prevención de la Salud para los trabajadores de Euskadi, junto con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, organizaron una serie de reuniones para notificar la existencia de este problema y ser lo más transparentes posible ante esta circunstancia. Se insistió en que nunca había habido ningún peligro para los alumnos y alumnas de los centros escolares; y en que, por otro lado, había que buscar si existían más pizarras que pudieran tener estas características en todos los centros escolares públicos, privados e, incluso, otros tipos de centros donde hubiera sido práctica habitual tener encerados por motivos de enseñanza (academias, autoescuelas...).

Lo más reseñable era la urgencia de contactar con los trabajadores que hubieran manipulado estas pizarras para ponerles en conocimiento sus riesgos y la conveniencia de ser revisados de manera radiológica y que pasaran a formar parte de los trabajadores con riesgo de enfermedades derivadas del contacto con amianto.

La mayor pretensión de la administración era hacer una revisión de los centros en los que pudieran encontrarse dichas pizarras y proceder a su sustitución por las vías adecuadas de seguridad, es decir, por las empresas habilitadas para este tipo de tareas. El número de pizarras que se estimaba de todos los centros públicos podía rondar las 13.000.

El Departamento de Educación nos informó a los sindicatos de cuáles habían sido los avances en relación a las pizarras con amianto. Y en marzo de 2015 supimos que había unos 4-5 centros en Bizkaia y otros tantos en Gipuzkoa en los que se localizaban estos elementos y que se habían ido sustituyendo de manera paulatina en cada centro en los momentos adecuados para no interrumpir las clases.

También se informó a los trabajadores en activo y a los trabajadores ya jubilados de las

consecuencias de la posible manipulación de dichas pizarras. Pero en la inmensa mayoría de los casos no había constancia de manipulaciones con materiales específicos que favorecieran la fricción del material, sino de trabajos de mantenimiento mediante lija y repintado.

Todos los trabajadores fueron informados de que sería objeto de una supervisión específica por parte de los servicios de prevención y que, una vez jubilados, el servicio de salud pertinente se encargaría de esos controles.

A día de hoy, se ha seguido haciendo una búsqueda específica de las pizarras, que se han encontrado en algunos centros más, incluso apiladas en algún almacén; y el Departamento de Educación sigue adelante con su compromiso de retirada y sustitución en caso necesario.

Es cierto que ha aparecido un centro prefabricado con una tejavana de fibrocemento recubierta con chapa –lo que entraba dentro de la legalidad cuando se hizo– pero, una vez denunciado, se procedió a su desalojo y a su próximo desmontaje.

Técnicos y conserjes han trabajado de forma constante con estas pizarras. En muchos casos, lo común ha sido la manipulación de estos encerados con taladros para ajustarlos a la pared y evitar que niños y niñas tuvieran la tentación de sacudirlos y hacer nubes de tizas. Pero lo que parece un juego se ha convertido en un riesgo para la salud de trabajadores y trabajadoras que no tenían ningún conocimiento de ello. Por eso, aquí toca repetir una y otra vez que con la salud no se juega.

Debemos seguir siendo rigurosos con este tipo de prácticas que ponen en peligro la salud de compañeros en los centros docentes y dar las gracias a Pedro y a tantos como él por ser tiquismiquis y perseverar en su denuncia hasta conseguir sacar al amianto fuera de las aulas. 

A día de hoy, se ha seguido haciendo una búsqueda específica de las pizarras, que se han encontrado en algunos centros más, incluso apiladas en algún almacén



Fibrociment? No, gràcies



María Ángeles Gea Martínez
Secretaria de Salud Laboral y Medioambiente de la FE PVCCOO

@ mgea@pv.ccoo.es

@magea_ma

http://fibrocimentnogracies.blogspot.com/es/



Territorial de Valencia y en el Comité de Seguridad y Salud, que fueron desoídas por la Administración en base a excusas carentes de compromiso y responsabilidad con toda la comunidad educativa.

¿Por qué decidimos hacerlo?

Principalmente por tres motivos: primero, porque en España estaba prohibida tanto la fabricación como la comercialización de este producto desde 2002. Segundo, porque sabíamos que este material era muy peligroso para la salud. Y, tercero, porque era factible que se hubiera utilizado prolijamente en la construcción de nuestros centros escolares entre los años 60 y mediados de los 80 debido a las bondades técnicas de este material: alta resistencia, buen aislamiento térmico, incombustibilidad, etc.

Son de sobra conocidos y científicamente irrefutables los daños a la salud que se pueden derivar de una exposición no controlada a fibras de amianto: asbestosis, cáncer de pulmón, mesotelioma, etc. Por ello, hay que dismantelar urgentemente todo el fibrocemento existente en las construcciones educativas.

¿Cuándo emprendimos nuestro viaje?

2007 fue el año de arranque de nuestro prolongado y trabado viaje con la presentación de una solicitud de carácter urgente a la Dirección Territorial de Valencia exigiéndole un plan de diagnóstico, catalogación y retirada de asbesto en todos los centros escolares.

También presentamos resoluciones en la Junta de Personal Docente de la Dirección

¿Qué es lo que hemos hecho en la FE CCOO PV durante todos estos años?

Son múltiples las acciones que hemos llevado a cabo a lo largo de todos estos años, si bien en los últimos tiempos hemos puesto, si cabe, "más carne en el asador", emprendiendo más actividades, aunando fuerzas con otras organizaciones y dándole más difusión en los medios.

Cada año que pasa se hace más necesaria la intervención porque las construcciones, al envejecerse, se van deteriorando, rompiendo, perdiendo masa... con lo que el amianto instalado puede dejar de ser fiable y se podría liberar al medioambiente. De hecho, tenemos constancia de que en algunos

colegios que hemos visitado, las pérgolas y cubiertas de fibrocemento presentan perforaciones, grietas, parches, etc., estando ya en muy mal estado de conservación, puesto que nunca ha habido un plan de mantenimiento de las mismas.

En consecuencia, queremos destacar parte de la importante labor que estamos haciendo para conseguir nuestro objetivo:

- ➔ Hemos exigido a la Consellería de Educación que elabore un catálogo de centros educativos públicos que contengan asbesto, que fije criterios de priorización, que establezca un calendario y que asigne un presupuesto para su retirada.
- ➔ Denunciamos ante la Inspección de trabajo por vulneración de la Ley de prevención de riesgos laborales y ante la Fiscalía por un "posible delito contra la salud pública o el medio ambiente" en varios centros.
- ➔ Informamos a la sociedad en prensa y en las redes sociales para visualizar la problemática existente y poner en conocimiento nuestras intervenciones, avances y logros. Somos conscientes de que solo con la presión ciudadana y la denuncia sindical será posible que se retiren los materiales con amianto de las escuelas y que se respete la salud laboral.
- ➔ Organizamos charlas informativas, jornadas, recogida de firmas, concentraciones, visitas de grupos políticos, presentación de mociones en ayuntamientos, etc.



- ➔ Para finalizar, queremos resaltar la campaña "Fibrocemento? No, gràcies" que la FE CCOO PV ha lanzado junto con Esquerra Unida del País Valencià, y FAPA-Valencia. Hemos abierto el blog <http://fibrocimentnogràcies.blogspot.com.es/>, donde puedes encontrar el mapa escolar del fibrocemento, un cuestionario para identificar qué centros tienen amianto, información sobre los peligros derivados de esta sustancia tóxica, mociones municipales, actos, movilizaciones, etc. Y en breve se creará una comisión de seguimiento del problema que tendrá como fin denunciar a la administración educativa la existencia de amianto en centros públicos.

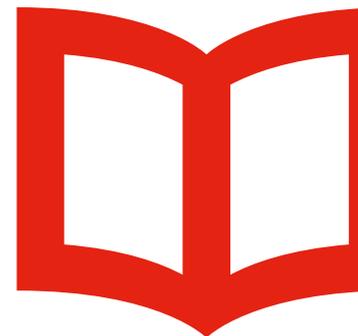
Esta iniciativa está abierta a otras organizaciones que quieran sumarse y a todas las personas que, como tú, quieren que sus escuelas sean más saludables.

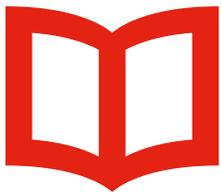
¿Nuestro viaje finalizará algún día?

Estos son algunos colegios en los que hemos puesto nuestro granito de arena para que se retire fibrocemento de sus instalaciones: CEIP Ciutat de Bolonia, el CEIP López Rosat de Valencia y CEIP Blasco Ibañez. Nuestra lucha sigue ahora en otros centros como el CEIP Santo Ángel.

Es posible que un día nuestro viaje finalice, gracias a ti. Por eso, te pedimos que colabores con nosotros y nosotras para eliminar este riesgo para la salud y el medioambiente, para conseguir colegios y barrios más saludables. 

Fibrociment? No, gràcies





Los problemas del amianto y sus soluciones



José Rodríguez Valdés

Es conocido que el amianto, también denominado asbesto, es un mineral que tiene unas características que han hecho de él un material usado muy profusamente. Sus propiedades ignífugas, aislantes, su capacidad para mezclarse, su abundancia y su bajo coste han hecho que esté presente en instalaciones, edificaciones, vehículos, etc. Se conocen más de tres mil aplicaciones.



Carmen Mancheño

Secretaría Confederal de Salud Laboral y Medio Ambiente de CCOO

Todas estas “bondades” se quiebran dados sus tremendos efectos sobre la salud de las personas. Desde hace años se conocen las perniciosas consecuencias del amianto, muy especialmente su capacidad para producir cáncer. Tanto es así que el denominado mesotelioma se relaciona prácticamente como un cáncer de origen exclusivo del amianto.

Lo que pasa desde ya hace mucho tiempo

En Comisiones Obreras nos planteamos los problemas del amianto a finales de los setenta, especialmente en relación con los trabajadores de la industria del fibrocemento, la conocida Uralita. Entonces la pelea se centró en denunciar la nocividad del amianto. Adelantándonos a la comunidad científica del momento, en España se intentaron minimizar sus efectos nocivos, y se pasó de un uso incontrolado a una situación controlada, mejorando de condiciones de trabajo y los controles médicos.

La presión sindical y la evidencia de las enfermedades originadas por el amianto, junto a una serie de normas internacionales enunciadas por diferentes organismos, hicieron que se adoptaran medidas técnicas, organizativas y sanitarias, pero con desesperante lentitud. Así:

→ En 1977, la Organización Mundial de la Salud (OMS), a través del Centro Inter-

nacional para la Investigación del Cáncer (IARC), reconoce todas las variedades de amianto como cancerígenas.

→ En 1986, la Organización Internacional del trabajo (OIT), en su Convenio 162, recomienda la sustitución por otros materiales.

→ En 1997, la OMS promueve la sustitución del amianto. Hace una extensa difusión de los riesgos y reafirma su carácter cancerígeno; también el crisotilo como causante del mesotelioma.

→ En 1998, la Comisión Europea publica una directiva prohibiendo todo tipo de amianto, como máximo para 2005.

El enorme trabajo sindical realizado en los años 80 supuso una auténtica movilización de los trabajadores del fibrocemento, del naval, del textil, de la siderometalúrgica, del ferroviario, del aislamiento, de las químicas, de la automoción, etc. En octubre de 1984 se publicó el Reglamento sobre trabajos con riesgo de amianto y se creó el Registro de Empresas con Riesgo de Amianto (RERA). Cada vez más, orientamos la acción sindical hacia la prohibición del amianto y lo hicimos con las organizaciones sindicales de Europa y otros países. En 2002 se prohibió el amianto en España.

Este correlato se podría interpretar como la historia del amianto en nuestro país hasta su prohibición. Sin embargo, no podemos dejar de pensar en tanto dolor, en tanto sufrimiento, en tanta enfermedad, en tantos proyectos rotos, en tantas ilusiones truncadas... y en tanta muerte. Y ya hace tiempo que las víctimas no son solamente los trabajadores; la tragedia se ha extendido a sus familiares y cada vez hay mayor evidencia de afectación de la población en general.

Los instrumentos para tratar el problema del amianto

En 2003 se acordó el Programa Integral de Vigilancia de la Salud de los Trabajadores que han estado Expuestos a Amianto y se revisó el Protocolo de Vigilancia Sanitaria Específica. El referido Programa y Protocolo, realizados con la participación de Comisiones Obreras, pretendía elaborar un registro de trabajadores expuestos, establecer y facilitar los exámenes de salud inicial y postocupacional y dar continuidad a esta vigilancia sanitaria. También fue propósito del Programa que las comunidades autónomas se dotaran de los recursos humanos y técnicos, favorecer el reconocimiento médico-legal de las enfermedades derivadas de la exposición al amianto y evaluar el propio programa.

El Real Decreto 396/2006, por el que se establecían las disposiciones mínimas de seguridad y salud aplicables a los trabajos con riesgo de exposición al amianto, tenía como objeto la protección de los trabajadores frente a los riesgos derivados del amianto.

Qué hacemos en Comisiones

Llevamos más de cuatro décadas denunciando los problemas del amianto, reivindicando condiciones de trabajo que eliminen el riesgo. Llevamos ya más de cuatro décadas peleando para que a los trabajadores que enferman se les reconozca la enfermedad profesional. Resultan indignantes las enormes dificultades que hay para llegar a reconocer enfermedades exclusivas del amianto. Hay un pacto tácito entre instituciones, mutuas y empresas para dificultar, no reconocer, retardar; en resumen, hacer lo posible para evitar el reconocimiento de la enfermedad profesional y evitar las indemnizaciones. Hay un pacto de silencio vergonzoso para que la sociedad piense que este gravísimo problema no existe, que una vez prohibido el amianto ya no pasa nada, que todo está solucionado. Por contra, la información científica disponible prevé que las consecuencias del amianto se extenderán hasta más allá del año 2030 y durante este periodo seguiremos acumulando compañeros y compañeras que enfermarán y morirán.

Esta situación ha llevado a Comisiones a requerir a los poderes establecidos, a la Administración, al Congreso y a los parlamentos autonómicos, a las instituciones europeas, etc., que defiendan los derechos de los trabajadores y particularmente su derecho a la salud. Llama la atención cómo reaccionan los grupos políticos cuando les presentamos estos problemas: todo es comprensión mientras permanecen en la oposición, y todo es olvido cuando alcanzan el poder. Nunca se quiere resarcir a los trabajadores y nunca se busca la responsabilidad de las empresas que crearon esta situación, siendo como eran concededoras de las consecuencias de la exposición al amianto en la salud de las personas. Es más, muchas veces el reconocimiento de las patologías derivadas del amianto llega cuando la empresa donde se originó la exposición ya no existe y nadie responde... Son innumerables las ocasiones en que los procesos los empiezan los afectados y los acaban sus descendientes tras el fallecimiento de los primeros. Es esta, como decía un compañero, “la interminable herencia del amianto”.

Perspectivas en la UE

En toda Europa y en España hay millones de toneladas de amianto instalado en edificaciones, instalaciones y estructuras. Este material tiene una vida útil determinada, se manipula, se sustituye, etc., por lo que se hace muy peligroso. En 2014, el Parlamento Europeo aprobó la resolución: “Riesgos para la salud en el lugar de trabajo relacionados con el amianto y perspectivas de eliminación de todo el amianto existente”. La UE, la Comisión y los Estados miembros han de legislar para elaborar mapas de localización, para realizar un desamiantado de todo lo instalado en el conjunto de la UE. Propone instrumentos para vigilar y proteger la salud de los afectados por el amianto y garantizar un fondo de compensación para las víctimas. Todo ello con la participación de los agentes sociales y de los afectados. Desde el año 2015, Comisiones Obreras con otras organizaciones, sindicales, víctimas, ecologistas, etc., solicitan a las instituciones europeas el desamiantado de Europa y justicia para las víctimas. 

Los problemas del amianto y sus soluciones

Muchas veces el reconocimiento de las patologías derivadas del amianto llega cuando la empresa donde se originó la exposición ya no existe y nadie responde

Una cuestión

La Unión Europea tiene una página web llamada, en castellano, *El Rincón del profesor*. A nuestra petición de modificación de esa titulación sexista su respuesta ha sido, literalmente, que esa denominación “es gramaticalmente correcta y adecuada y seguimos defendiéndola”.

Carmen Heredero
Secretaría de Mujer,
Igualdad y Política
Social FE CCOO

 cheredero@fe.ccoo.es

LEWIS CARROLL, EN *ALICIA A TRAVÉS DEL ESPEJO*, da en la clave cuando, en palabras del huevo antropomórfico de la literatura inglesa, Humpty Dumpty, nos dice que las palabras significan aquello que decide quien detenta el poder. Y añadimos: en ocasiones, los oprimidos se rebelan y consiguen dotar a las palabras de significados alternativos. En eso estamos.

Mucho se ha debatido en nuestro país sobre la presencia de sexismo en el lenguaje. Se trata, como dice Anthony Giddens¹, de un rasgo habitual de la vida cotidiana de la modernidad tardía: la conciencia crítica de las prácticas discursivas y la tendencia a transformarlas, como elemento de las luchas sociales, en elemento de la construcción y reconstrucción reflexiva de la persona.

Estos debates son la expresión de la lucha de un grupo oprimido -las mujeres- frente a su opresión, reflejada, también, en el lenguaje. Se trata del rechazo por parte de las mujeres de las representaciones que sobre ellas transmiten determinados discursos, de la negativa a aceptar, interiorizar y asumir la imagen que de ellas proyectan esos discursos² y de practicar otros alternativos que contribuyan a su avance social.

Los lingüistas de la RAE, admitiendo la existencia de una discriminación social de las mujeres, niegan el papel que el lenguaje juega en esa discriminación e insisten en explicarnos que la lengua -la gramática- no es sexista. Sin embargo, no cabe duda de que hay una

relación entre la realidad social y el lenguaje, una relación “de ida y vuelta”: la realidad influye en el lenguaje, pero también mi lenguaje transmite ideas que ayudan a cambiar la realidad.

El lenguaje -en cuanto actuación, uso de la lengua- es *representación* de la realidad, es decir, que en el discurso aparecen las percepciones, ideas, visiones... de las personas, “su” visión de la realidad, que no tiene por qué coincidir con la de otras personas. Así pues, nos encontraremos discursos sexistas, racistas... y también discursos igualitarios, diferentes actuaciones lingüísticas, que se corresponderán con las diferentes ideas de los hablantes³. Por ello es pertinente que podamos plantearnos la reflexión crítica sobre nuestro propio discurso y la modificación de los discursos discriminadores.

Y, en el análisis de algunas muestras discursivas, hemos encontrado una rica variedad de ejemplos de discursos sexistas, que presentan una serie de problemas, tanto puramente lingüísticos como discriminatorios para las mujeres. Entre ellos: ambigüedad en la comunicación, androcentrismo y sexismo.

Efectos de un uso sexista del lenguaje

Defensa admite que solo el 15% de los jóvenes está a favor de la ‘mili’⁴

Un texto como este, titular de una noticia periodística, muestra de tantos

de poder

otros que no especifican el género del referente del sustantivo humano de que trata, es un texto ambiguo. La RAE nos dirá que se usa el masculino como género “no marcado”, es decir, que engloba a varones y mujeres. Podemos entenderlo así, si bien podemos pensar que, dado que solo los varones hacen -hacían- la mili en nuestro país, quizá la encuesta solo se haya realizado a los jóvenes varones. La ausencia de claridad está servida. De hecho, al final del cuerpo de la noticia, sí se marca a “los jóvenes” con el género masculino:

Estos son los resultados más llamativos de una encuesta realizada entre varones de 16 a 24 años por Defensa y el Centro de Investigación Sociológica (CIS).

Evitar la ambigüedad y la oscuridad en la comunicación es tan importante como no dar más información de la necesaria, si tenemos en cuenta los principios de la pragmática establecidos por Paul Grice. Y, en este caso, el titular de la noticia es oscuro. Añadir a “jóvenes” el sustantivo “varones” no es un grave atentado contra la economía y, sin embargo, es imprescindible para la claridad.

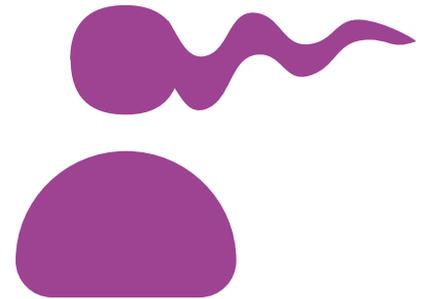
En cualquier caso, la ocultación de las mujeres es un hecho. Y, por ende, la colaboración en la conformación en la ciudadanía de una determinada visión androcéntrica de la realidad en la que las mujeres no tienen cabida.

Cotidianamente encontramos muestras de discursos sexistas. En demasiadas ocasiones, los actores sociales, según sea su sexo, son nombrados de manera diferente, sus acciones y atributos se expresan de forma diferente

y se argumentan de modo diferente las atribuciones realizadas. Las mujeres son nombradas mediante su relación con el varón; ellos, por el contrario, tienen nombre propio, profesión... Frecuentemente a ellas se las “pasiviza”, es decir, se les hace sujeto pasivo de las acciones, se elude dotarles de un papel activo en la vida; por el contrario, el varón es quien decide y actúa. Y en demasiadas ocasiones lo que se predica de ellas, las acciones que se les atribuyen y las argumentaciones que se desarrollan son estereotipadas y sexistas, lo que contribuye a dar una imagen negativa de las mujeres.

El lenguaje es una práctica social que contribuye a la configuración del pensamiento y ayuda a construir la visión que tenemos del mundo. Es necesario, pues, reflexionar sobre nuestras prácticas y estrategias discursivas, sobre la medida en que nuestro discurso es conformado por las situaciones, las estructuras y las relaciones sociales y en qué medida, a su vez, incide sobre ellas, bien sea contribuyendo a mantenerlas y reproducirlas, bien sea poniéndolas en cuestión y colaborando en su transformación y, por tanto, disputando -también a la UE- el poder de decidir lo que significan las palabras. 

- 1 Anthony Giddens. *Estudios en la teoría social y política*. Nueva York. Basic Books, 1977.
- 2 Luisa Martín Rojo, “El orden social de los discursos”, en *Discurso*. Otoño 1996, primavera 1997, pp. 1-37.
- 3 Hemos de anotar que una buena parte de nuestras comunicaciones, fundamentalmente las orales, no son siempre intencionales, sino espontáneas.
- 4 Titular de una noticia de *El País*, de 30 de julio de 1990.



Los lingüistas de la RAE, admitiendo la existencia de una discriminación social de las mujeres, niegan el papel que el lenguaje juega en esa discriminación e insisten en explicarnos que la lengua -la gramática- no es sexista

La educación sexual y la diversidad funcional

Soledad Arnau Ripollés
Directora Universidad Abierta
Iberoamericana «Manuel
Lobato» (UAIML-IPADEVÍ)

El objetivo de la educación tiene que ser crear condiciones para que las personas se apropien de las palabras y puedan decir y decidir.

Freire, P. (2001)

 soledadarnau@uaimanuellobato.org

ME PARECE ALGO SUMAMENTE RELEVANTE, como opina Paulo Freire, señalar que la educación tiene como razón de ser "crear condiciones favorecedoras" para que las personas puedan autodeterminarse y, en consecuencia, tomar decisiones de manera libre y responsable, por sí mismas. La educación es uno de los derechos humanos básicos para alcanzar una mayor igualdad de oportunidades efectiva entre todas las personas, en tanto en cuanto contribuye a nuestro desarrollo personal y social.

La sexualidad no sólo es una cuestión biofísica, sino que tiene un fuerte componente psicosocial y construido. Por tanto, "educar sexualmente" forma parte del derecho a la educación. Ello significa también que la sexualidad es cultivable, que es algo a promover y fomentar. De ahí que tiene todo el sentido que cuando se desarrollan planes de aprendizaje para las personas con diversidad funcional se incluya, también, la temática de la sexualidad.

La UNESCO (2010) define la educación en sexualidad¹ del siguiente modo:

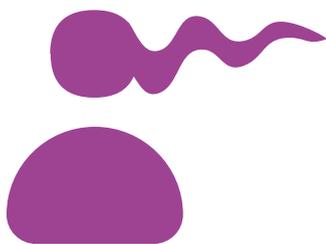
“La educación en sexualidad se ha definido como un enfoque culturalmente

relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor. La educación en sexualidad brinda a la persona la oportunidad de explorar sus propios valores y actitudes y desarrollar habilidades de comunicación, toma de decisiones y reducción de riesgos respecto de muchos aspectos de la sexualidad”.

Educación integral de la sexualidad en la normativa española

En 2010, nace en la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo², que supuestamente otorga una mayor importancia a la salud sexual y reproductiva de las mujeres que la normativa anterior (Ley Orgánica 9/85, de 5 de julio de 1985, del Aborto o Interrupción Voluntaria del Embarazo [ley de despenalización parcial que modifica el artículo 417 bis del Código Penal]).

En lo que respecta a la propuesta educativa sexual, cabe centrarse en el título I, capítulo I, "políticas públicas para la salud sexual y reproductiva", que nos explica que la educación afecti-





vo-sexual y reproductiva debe incorporarse en los contenidos formales del sistema educativo.

El capítulo II, "medidas en el ámbito sanitario", nos recuerda que la formación de profesionales de la salud debe abordar la perspectiva de género, la salud sexual y reproductiva en los programas curriculares de las carreras relacionadas con la medicina y las ciencias de la salud (incluyendo la formación en la práctica clínica de la interrupción voluntaria del embarazo), teniendo en cuenta la realidad y las necesidades de grupos sociales en situación de vulnerabilidad especial, como puede ser el de las personas con diversidad funcional.

El capítulo III, "medidas en el ámbito educativo", artículo 9 "incorporación de la formación en salud sexual y reproductiva al sistema educativo", nos dice que: "El sistema educativo contemplará la formación en salud sexual y reproductiva, como parte del desarrollo integral de la personalidad y de la formación en valores, incluyendo un enfoque integral [...]". Aquí se pretende inci-

dir en la igualdad y corresponsabilidad entre mujeres y hombres; la prevención de violencia de género, enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados; el reconocimiento de la diversidad sexual; la sexualidad de las personas jóvenes; la sexualidad percibida como algo que requiere responsabilidad; y, finalmente, que dicha formación contemple las especificidades de grupos en situación de vulnerabilidad, como es el caso de las personas con diversidad funcional. En el artículo 10 "actividades formativas", se hace hincapié en su realización, con el apoyo de los poderes públicos, para prevenir y también para ofrecer información a padres y madres. 

Para saber más

ARNAU RIPOLLÉS, M^a. S. (2014): "Derechos Sexuales y Bioética. Nuevos desafíos para la consolidación del Derecho (Humano) a una Vida Independiente en materia de Sexualidad".

Esta investigación ha obtenido el I Premio de la XXV Edición de Concurso de Trabajos sobre las Personas con discapacidad física, de la Asociación Roosevelt de Cuenca (Asociación Cultural Deportiva de Minusválidos).

1 UNESCO et al. (2010): *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. Vol. I: Justificación de la educación en sexualidad. París: UNESCO. Disponible en web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>

2 <http://www.boe.es/boe/dias/2010/03/04/pdfs/BOE-A-2010-3514.pdf> (BOE núm. 55, de 04 de marzo de 2010).

Los efectos del TTIP España a la cabeza



Adoración Guamán

Profesora titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universitat de València

Autora de "TTIP: el asalto de las multinacionales a la democracia", publicado por Akal, 2015

@adoracion.guaman@uv.es

@adoracionguaman

LA NEGOCIACIÓN DEL TTIP (acuerdo de comercio e inversión entre los Estados Unidos y la Unión Europea), que comenzó oficialmente el 17 de julio de 2013, está recorriendo un sendero cada vez más escarpado. Según afirman los documentos oficiales, el acuerdo tiene como finalidad primordial la maximización de los intercambios comerciales entre las dos grandes potencias, así como la potenciación de la presencia de inversores extranjeros. No obstante, el contenido del tratado va mucho más allá del contenido habitual de los tratados comerciales, para incluir tres grandes bloques de materias: las reglas relativas al acceso al mercado (eliminación de aranceles y liberalización de servicios); las normas y mecanismos de la llamada "cooperación reguladora", verdadero corazón del tratado, orientado a acercar las legislaciones y reglamentaciones de EEUU y la UE con una voluntad claramente desregularizadora; y un conjunto de normas comunes de obligado cumplimiento para ambas partes, entre las que destaca, por su especial impacto sobre el margen de actuación de los poderes públicos, la regulación de la protección a los inversores extranjeros y un mecanismo de solución de controversias inversor-estado. Este amplio contenido ha justificado que el TTIP, al igual que el CETA (EU-Canadá *Comprehensive Economic and Trade Agreement*), sea bautizado como un "Tratado de Nueva Generación" cuyo objetivo fundamental es el control o la incidencia en los procesos de formación de las normas a ambos lados del Atlántico.

Las negociaciones del TTIP avanzan a base de rondas o encuentros donde los equipos de cada parte comparten las ofertas y sus propuestas de textos. Se han realizado hasta este momento 13 rondas de negociación

y la próxima tendrá lugar en julio en Bruselas. Pese a que se pretendía acabar las negociaciones antes de la finalización del mandato de Obama, que había colocado la adopción de este acuerdo dentro de sus prioridades políticas junto con la consecución del TPP (Tratado Transpacífico) ya firmado el 4 de febrero, todo parece indicar que el grado de consenso respecto del contenido TTIP es todavía insuficiente. Para que se pueda completar su firma quedan todavía muchos escollos por salvar: no hay acuerdo en lo relativo al grado de apertura de los mercados de contratación pública, ni respecto del nivel de protección (o desprotección) de las denominaciones de origen, ni sobre los mecanismos de resolución de controversias inversor-estado (antiguo ISDS y actual ICS) o sobre los niveles de reducción de determinados aranceles.

TTIP y CETA

Mientras el TTIP se ralentiza es muy importante tener en cuenta que la firma del CETA se está convirtiendo en un objetivo prioritario para la UE. Utilizando las discrepancias y la atención mediática centrada en el TTIP como cortina de humo, la Comisión Europea y el Consejo aúnan esfuerzos para aprobar un procedimiento rápido para la ratificación del CETA, cuyo contenido ya está cerrado. Ambos tratados, CETA y TTIP, tienen una fisonomía similar y objetivos y contenidos comunes. Evidentemente, el ámbito geográfico es distinto pero el grado de integración económica entre los Estados Unidos y Canadá, derivado de la existencia de un acuerdo de comercio que los vincula entre ellos y con México (NAFTA) es altísimo. Así las cosas, la firma del CETA abriría una gran avenida por la que las empresas norteamer-

TTIP sobre la Educación: a de la desregulación



ricanas podrían aprovechar las ventajas del CETA y adentrarse libremente en la UE.

Doble juego

Volviendo al TTIP y a las posturas de los negociadores, es esencial comprender que ambas partes están desarrollando un doble juego, respondiendo a un conjunto de intereses complejos bajo la presión de los grandes *lobbies* y de las multinacionales, para

lo que combinan posturas proteccionistas y afán ultra-liberalizador. Así, los estadounidenses exigen, por un lado, el mayor grado de liberalización respecto de los servicios que sus empresas pueden prestar en la UE (es decir, la eliminación o rebaja de normas de la UE y de sus Estados miembros respecto de cómo deben realizarse determinados servicios e inversiones, que van desde la abogacía a la arquitectura o hasta la peluquería, pasando por la explotación de vi-





Los efectos del TTIP sobre la Educación: España a la cabeza de la desregulación

Francia desea mantener el requisito de nacionalidad para ser profesora/or en cualquier institución privada, así como para la apertura de un centro de educación privada



ñedos y la educación o sanidad privada); sin embargo, por otro lado, junto con esta completa apertura de mercados en la UE, incluyendo la rebaja de estándares normativos protectores de los consumidores y trabajadores, pretenden reservar determinados diques protectores de su tejido empresarial, como los límites existentes a la participación extranjera en la contratación pública. La UE y sus Estados miembros apuestan por su parte por la liberalización completa, como un paquete, exigiendo la misma rebaja de estándares normativos respecto de los servicios y de la contratación pública.

Los mecanismos para conseguir la liberalización/desregulación de servicios, objetivo de la primera parte del TTIP (y del CETA) es, evidentemente, el principal punto de análisis a la hora de valorar qué efectos pueden tener estos dos tratados sobre nuestro sistema educativo. Como sabemos, transportes, telecomunicaciones, construcción, enseñanza, sanidad o salud y, por supuesto, los servicios financieros son, entre otras muchas, actividades catalogadas bajo el amplio concepto de “servicios”, cuyo volumen, en términos económicos, supera en la actualidad los dos tercios del producto interno bruto mundial. De hecho, son cada vez más las actividades imprescindibles para la vida que se catalogan como servicios comercializables y privatizables cuya (des)regulación se ha convertido en el objetivo político de las grandes potencias comerciales mundiales. Evidentemente, esta idea, la de liberalizar al máximo el comercio internacional de servicios, no es en absoluto nueva. En realidad, el último gran acuerdo sobre servicios conocido como GATS (General Agreement on Trade in Services) fue aprobado en el seno de la Organización Mundial del Comercio en 1995 y sigue en vigor vinculando a 140 países. Sin embargo, las negociaciones en el seno de esta organización internacional no han sido favorables a los intereses de las grandes potencias y diversos países, liderados fundamentalmente por Estados Unidos y la Unión Europea, han decidido impulsar acuerdos bilaterales o incluso regionales, entre los que destacan los ya mencionados TPP, CETA y TTIP y a los que tenemos que sumar el conocido como TISA (Trade in Service Agreement), centrado en servicios y sin duda el de mayor envergadura y menor grado de transparencia y conocimiento de los señalados.

Queda pues claro que los servicios son uno de los objetivos más claramente perseguidos con la firma de estos acuerdos, pero ¿de qué servicios estamos hablando?, ¿queda algo al abrigo de las negociaciones y que se liberaliza?

Desde el inicio de las negociaciones, la Comisión Europea ha afirmado que el TTIP no es una amenaza para los servicios públicos. Para concretar esto, la UE ha asegurado que los Estados miembros podrán, aun cuando se firme el TTIP, organizar sus servicios públicos (en cualquier nivel), de modo que los preste un solo proveedor (monopolios); denegar el acceso al mercado a empresas estadounidenses respecto de sectores como la salud, la educación o los servicios sociales; conceder subvenciones a cualquier sector y excluir a las empresas de fuera de la UE y reglamentar “del modo que prefieran” cualquier tipo de servicios. Pero este supuesto respeto del derecho de los Estados a regular sus servicios públicos no es real. La excepción que protege los servicios sólo funciona plenamente cuando se trata de un servicio suministrado en ejercicio de facultades gubernamentales, es decir, aquel que no se suministra en condiciones comerciales ni en competencia con uno o varios proveedores de servicios, lo que ocurre cada vez en menos ocasiones. Nada impide a los Estados miembros abrir las puertas a los prestadores privados de servicios en sectores donde ya se combinan lo público con la iniciativa privada, eliminando al máximo los requisitos actualmente existentes para la realización de determinados servicios.

Lista negativa

En realidad se está produciendo una dinámica según la cual algunos Estados miembros de la UE están utilizando estos tratados como vía para conseguir la desregulación interna a un coste político bajo (los gobiernos no lo explican a su ciudadanía como una decisión propia, sino como el cumplimiento de sus “obligaciones supranacionales”, lo cual no es cierto), algo que se ve claramente con las negociaciones respecto de los servicios de educación privada. El mecanismo para negociar la liberalización de servicios



en los tres tratados es el sistema de listas. Se incluyen en dos listas (Anexo I y Anexo II) los sectores y las excepciones concretas que se quieren mantener, o que se quiere reservar el derecho de adoptar en el futuro, frente a los principios liberalizadores de trato no discriminatorio y nación más favorecida. Este sistema de lista, llamado lista negativa, ha sido utilizado por numerosos Estados miembros de la UE para introducir diversas protecciones específicas en materia educativa. A modo de ejemplo podemos señalar que, entre otras reservas, en el Anexo I Francia desea mantener el requisito de nacionalidad para ser profesora/or en cualquier institución privada, así como para la apertura de un centro de educación privada, aunque cabe la obtención de una autorización para ciudadanos extranjeros. Dinamarca impone un requisito similar de nacionalidad para los profesores de universidad. Por su parte, Grecia exige la nacionalidad para los profesores de Primaria y Secundaria y pide que la enseñanza universitaria se imparta únicamente, cuando se quieren expedir títulos reglados, desde entidades públicas. En el Anexo II, la propia UE se reserva el derecho a introducir en el futuro reglas relativas a los servicios educativos, sean públicos o con financiación privada. Además, una gran mayoría de estados, desde Bulgaria hasta Italia o Austria, se reserva el derecho a imponer restricciones específicas para la provisión de servicios educativos por agentes privados en enseñanza Primaria y/o Secundaria y/o universitaria.

Una única exigencia española

¿Qué excepciones ha introducido España? Sencillamente una, respecto de las universidades privadas, en el Anexo III relativo al acceso al mercado y orientada a restringir la entrada de universidades privadas extranjeras. Según esta excepción, será necesario realizar un test económico para el establecimiento de universidades privadas, cuyos parámetros principales serían la población y el número de establecimientos ya existentes.

Pero, más allá del afán desregulador y las dinámicas a favor de los actores privados en materia educativa, estos tratados provocan un problema añadido y fundamental que es el efecto congelación que se produce sobre la situación actual. La entrada en vigor de cualquiera de los tratados señalados, gracias a sus mecanismos de protección de inversores extranjeros, provocaría la estabilización de un nivel determinado de privatización que no sería reversible, de manera tal que un futuro gobierno que deseara introducir medidas más rigurosas respecto del control de los servicios privados de educación se vería impedido por los compromisos contenidos en esos tratados. Así las cosas, la reducción de la capacidad estatal para responder a los intereses de la ciudadanía y fomentar y mejorar la calidad de sus servicios públicos es clara. El TTIP no debe ser aprobado, ni el CETA, ni el TiSA. Nos jugamos entre otras muchas cosas nuestro modelo educativo y nuestro derecho a una educación pública y de calidad. ”



El TTIP no debe ser aprobado. Nos jugamos entre otras muchas cosas nuestro modelo educativo y nuestro derecho a una educación pública y de calidad

Mediocridad inducida (y sin obsolescencia programada)



Mª Antonia Casanova
Profesora universitaria

@ macasanova2011@gmail.com

DESDE HACE ALGUNOS AÑOS, aparecen señales inquietantes en lo que se refiere a la formación permanente del profesorado universitario (sobre todo al de Ciencias Humanas y Sociales), que parece cada vez menos interesado en la lectura y profundización de libros con propuestas de interés elaboradas por determinados autores, conformándose con la lectura de artículos, en muchos casos, de dudosa valía.

En el mismo sentido, el profesorado de la universidad tampoco opta por escribir y difundir sus ideas o experiencias profesionales, volcándolos en obras individuales, con propuestas en las materias de su especialidad. Prefiere escribir artículos breves, que además firman varios autores. El destino de ese texto es su publicación en alguna revista de impacto, a ser posible en inglés. Parece que vale más si se dice en ese idioma que si se expresa en el propio.

Por ello, examinando cualquier revista “seria” y consultando la bibliografía, difícilmente se encuentra un libro en ella, sino que lo que aparece son múltiples artículos en inglés. Pareciera que los libros han desaparecido de la formación universitaria. Personalmente, cuando recomiendo la lectura y comentario de un libro a mis alumnos universitarios, mu-

chos me dicen lo contenidos que están por haberlo leído entero, cosa que al parecer no habían hecho nunca, pues no entra dentro de sus prácticas habituales.

Caminemos hacia la explicación. Los criterios de evaluación del profesorado universitario establecidos por la ANECA valoran la publicación de esos artículos en inglés que citamos, en revistas “de impacto”, por su supuesto prestigio internacional. Así, cuando las universidades envían cuestionarios de autoevaluación al profesorado, incluyen entre los indicadores las publicaciones de artículos, pero nunca la de libros. Este es un factor que focaliza el interés en el “artículo” y desmotiva hacia la escritura de un libro.

También hay que reconocer públicamente que ya algunas (no quiero generalizar) de esas “prestigiosas” revistas venden sus números, por lo que para publicar en ellas hay que pagar. Cada año aumenta el precio, por los buenos resultados para los autores y la demanda existente. Negocio redondo, aunque falsee la seriedad de lo publicado.

Desde siempre la evaluación dirige los sistemas educativos, por lo cual resulta imprescindible disponer de un modelo que genere un alto nivel de formación en los estudiantes y en los profesores. Cuando se marcan los indicadores que se utilizarán para la evaluación, toda la actuación anterior se dirige a conseguirlos. Por eso se condiciona, con los mismos, el camino que se recorrerá para alcanzarlos, lo cual incidirá directamente en la bondad o perversidad del sistema.

Si los indicadores son inapropiados, los resultados de la educación degeneran, se quedan en lo superficial: no ayudan a la formación adecuada de la persona. La mediocridad se extiende en los ám-

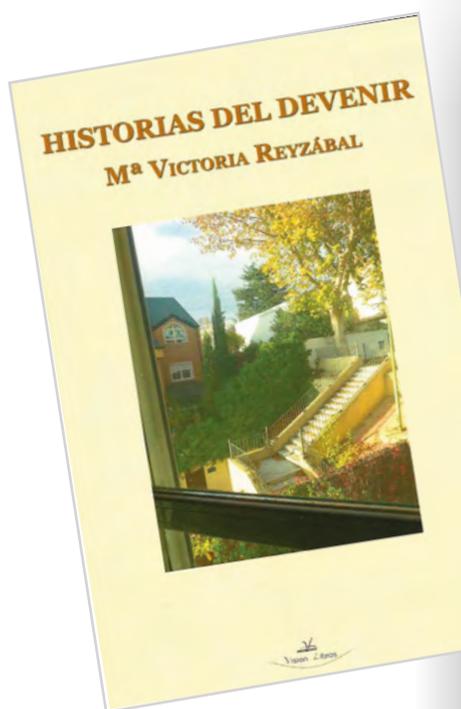
bitos educativos e investigadores que deberían garantizar lo contrario.

Nos encontramos ante una educación basada en “papeles”, sin considerar cómo se consiguen. Antes íbamos a los congresos para aprender, para conocer a autores y compañeros interesantes... Ahora se matriculan en el congreso, pagan, presentan la comunicación, reciben el certificado de asistencia (sin asistir) y con eso está cumplida la función del mismo, casi vacío de participantes presenciales.

Mundo de analfabetos

No culpabilizo al profesorado que cede al modelo establecido, porque, si no lo hace, se queda sin avanzar en su carrera (aunque creo que podría adoptar posturas más críticas ante esta situación). Pero sí lo hago a quienes deciden el sistema de evaluación del profesorado, todavía sin tener claro si se ha implantado intencionalmente, por intereses espurios o por ignorancia. Preferiría que fuera por la última razón, pues resulta superable. Pero si es por otras, ¿qué pretenden los responsables de la educación? ¿Un mundo de analfabetos? ¿O tienen montado un suculento negocio a costa de los que deben hacer méritos banales para sobrevivir?

Me parece llegado el momento de denunciar esta realidad, que perjudica en lo más profundo al sistema educativo, pues atañe a la superficial formación de los futuros educadores o investigadores. Aunque se modifiquen las leyes de educación, si no se ataja el fallo inicial del modelo no cambiará nada. Sea ineptitud o sea hipocresía, hay que reformar lo necesario para que los resultados mejoren. ¿Hasta cuándo tendremos que esperar? La obsolescencia programada sería una buena medida para asegurar el fin de un problema endémico en la formación académica. 🗨



José Manuel Querol Sanz
 Profesor de la Universidad
 Carlos III

@ josemanuelquerol@hotmail.com

Historias del devenir

Mª Victoria Reyzábal

“LA CULPA ES MÍA, reflexionó el hombre, por haberme casado con una mujer que aún no ha nacido a la complejidad del devenir”. Así hace balance uno de los personajes de “La parada de autobús”, uno de los cuentos que componen este experimento narrativo de Mª Victoria Reyzábal; el título, *Historias del Devenir*, no podría ser más oportuno para sintetizar lo que el lector va a encontrar entre sus páginas.

Historias íntimas, familiares, de gente normal que pasea por las calles de Madrid o de la geografía concreta de la biografía de Reyzábal, que siempre está aunque no se la nombre; vidas extraordinarias de transeúntes con los que podemos toparnos al doblar cualquier esquina; quizás también, en algún caso, vidas de nuestras propias vidas, y vidas, en cualquier caso, vividas con modestia, soberbia, vanidad, angustia, resignación, entrega y fantasía. Una vida y todas las vidas. Los personajes que pululan por este laberinto íntimo de la existencia que ha construido la autora se despliegan diversos, multitudinarios, para redimirse en una experiencia disociada de ellos mismos, pero intensa y no por ello menos real.

Si hay algo que el lector apreciará sobremanera en este volumen será la humanidad absoluta que en cada línea se destila en él. Una humanidad no complaciente, una humanidad que incluye los vicios, las dudas, las buenas intenciones, el engaño, los delirios, las renunciaciones y la racionalidad como ingredientes con los que rescatar a un ser humano que se diluye en el vórtice de este final débil, sin apoteosis, de la postmodernidad tardía.

El libro que el lector va a encontrar es ácido, ácido social y artísticamente hablando, en el mejor sentido de la metáfora adjetiva, complejo, como compleja es la realidad corriente, cotidiana, de los sucesos que en él se cuentan, que cada uno de nosotros vivimos.

Animo al lector a disfrutar de esa perplejidad, reflexionar y concitar su propia existencia en el marco de la existencia ficticia de estos personajes. Creo que la aventura le valdrá la pena y será difícil no querer más, no desear que la narradora siguiera contándonos más de los personajes, de la vida. ●

MI EDUCACIÓN SE AJUSTÓ AL MODELO DE LOS AÑOS 60 en España. Las hijas de la burguesía íbamos a colegios religiosos desde los cinco o seis años para prepararnos a la primera comunión y empezar la educación elemental, que duraba tres años. Se adquirían los conocimientos primarios de lectura, escritura, matemáticas, historia y geografía española, además de religión y gimnasia.

Al terminar este período hacíamos la primera reválida para entrar en lo que se llamaba “ingreso”, que duraba un año. Este curso era muy importante, ya que las notas te permitirían seguir estudiando.

Pero la vía mayoritaria para los niños y niñas de la dictadura era estudiar en la escuela primaria hasta los 12 años (si se quería o podía). Ahí se terminaban los estudios académicos. Ya no se podía ir al bachillerato. En los años 60 se intentó establecer un puente a través de un bachillerato laboral.

Con 10 u 11 años se iniciaba el bachillerato elemental, que duraba cuatro años, y terminaba con la llamada “reválida de 4º”. Los colegios femeninos católicos tenían un objetivo primordial: educar niñas para ser buenas esposas y madres, así como enseñar a llevar una casa. Algunas empezaban a ir a la universidad, pero la mayoría se quedaba en el bachillerato elemental, que era imprescindible para acceder a carreras como magisterio, enfermería, comercio o secretariado, típicamente femeninas.

Había que aprobar todas las asignaturas para poder presentarse a la reválida, y cuando digo “todas” incluyo la Formación del Espíritu Nacional. Las profesoras de esta disciplina y de gimnasia las enviaba la Sección Femenina a cada colegio. En junio, solo suspendí esta asignatura y no pude realizar la reválida hasta setiembre.

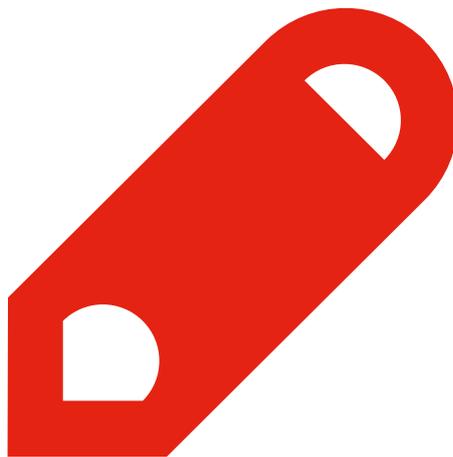
Recuerdo ese verano en Moaña (Pontevedra), yendo cada mañana a casa de un chico que estudiaba para sacerdote y preparaba las asignaturas de letras y, por supuesto, el latín; por la tarde, a casa de una maestra a preparar las ciencias. Esta experiencia me hizo tomar conciencia de lo que suponía la dictadura y a partir de ese momento fui una activista contra el régimen establecido.

Los colegios religiosos estaban adscritos a un Instituto Nacional de Enseñanza Media. El mío era el Beatriz Galindo, sito en la calle Goya de Madrid, donde continúa hoy en día. Los exámenes eran propuestos y corregidos por los funcionarios públicos y las alumnas éramos presentadas por el colegio, siempre que tuvieran garantía de nuestro aprobado porque era importante para el prestigio del centro.

Más tarde llegaba el bachillerato superior, que duraba dos años con opciones de ciencias o letras y que concluía con la “reválida de 6º”. Uno de los ejercicios era un comentario de texto. Recuerdo que ese año analizamos un fragmento de *El sí de las niñas*, la obra de Leandro Fernández de Moratín que adelanta la igualdad de la mujer en la elección para casarse. Defiende el matrimonio por amor y no por conveniencia o por imposición de los progenitores. Anima a rectificar las costumbres y tradiciones de su tiempo. Este fue el comienzo de mi conciencia feminista. De hecho acabo de publicar una biografía de *Concepción Gimeno de Flaquer* que lleva por subtítulo *Del sí de las niñas al yo de las mujeres* (Plaza y Valdés, 2016).

Finalmente, para las que deseaban acceder a la universidad se cursaba el Preuniversitario. Pasábamos un total de tres reválidas para llegar a estudios universitarios. 

El sí de las niñas



Había que aprobar todas las asignaturas para poder presentarse a la reválida, y cuando digo “todas” incluyo la Formación del Espíritu Nacional



Margarita Pintos de Cea-Naharro
Teóloga feminista

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 29.07.16

- **4 Meses Gratis** en tu seguro de **Auto o Moto** (2 meses el primer año + 2 meses el segundo)

¡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

MÁS **calidad** en el
+ empleo

CCOO
enseñanza

EXIGE
UNA EDUCACIÓN PÚBLICA
PARA TOD@S

#RevertirRecortes



**¡Defiende
tus derechos!**
www.fe.ccoo.es

