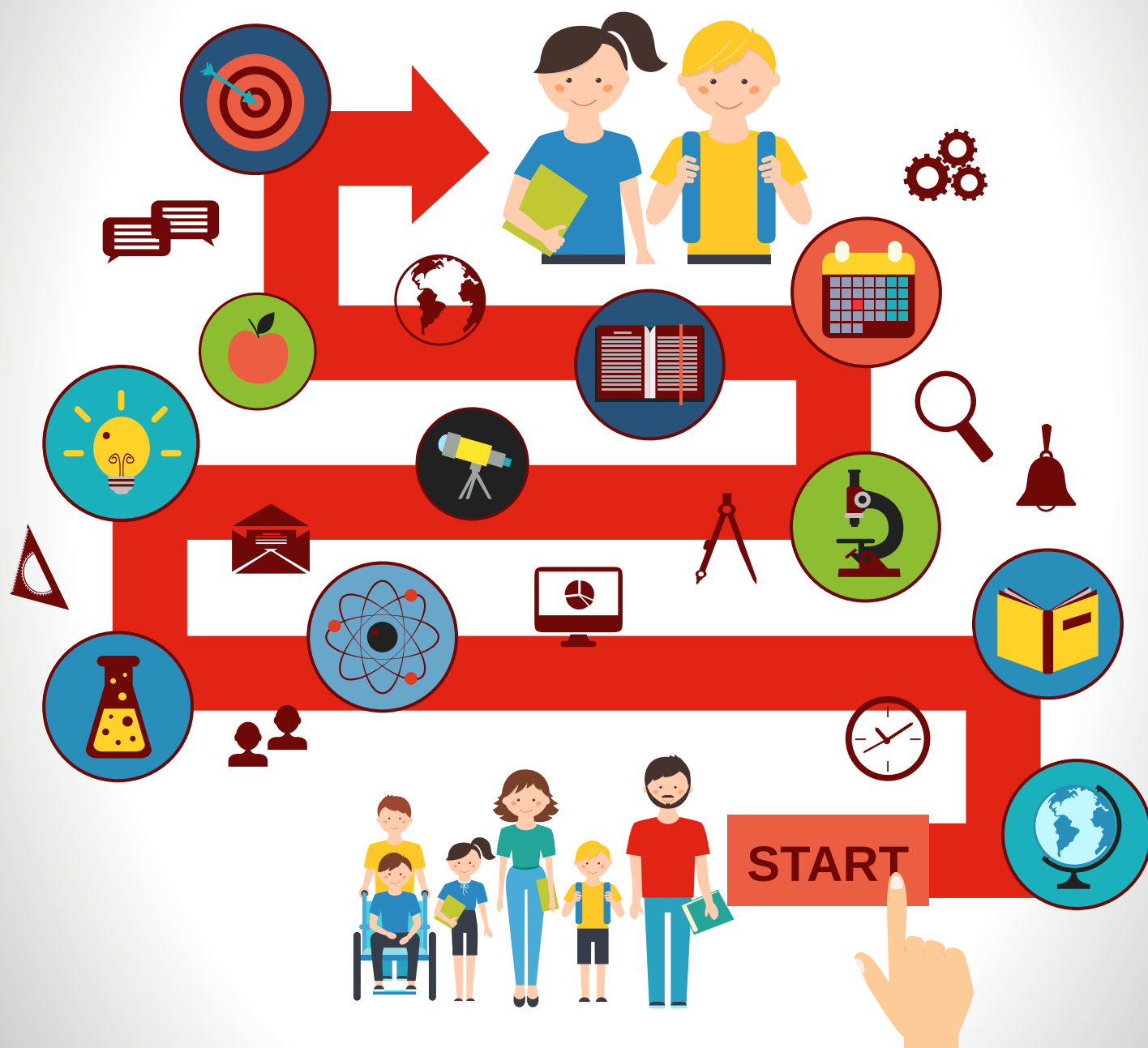


editorial

Sin legitimidad ni credibilidad

**internacional**La docencia y la lucha
contra la desigualdad**igualdad y política social**

Orientación educativa no sexista



dossier



El futuro

de la profesión docente

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: M^a Jesús Barrado
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: Pedro Javier Antolín
Madrid: José María Ruiz
Melilla: Ricardo Jimeno
Murcia: Juana Martínez
Navarra: Marian Ocariz
País Valencià: Pau Díaz

CONSEJO DE REDACCIÓN

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

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

Sin legitimidad ni credibilidad
Francisco García

4



internacional

La docencia y la lucha contra la desigualdad
Pablo Gentili

6



actualidad educativa

Plan de empleo para recuperar la plantilla perdida	8
Reclasificación y adaptación de perfiles laborales	10
Negociación colectiva en enseñanza privada y servicios socioeducativos	11
Un nuevo curso marcado por las contrarreformas del PP	12
Fondos de formación a discreción	14
Aumentar la inversión pública y la calidad	15
Parar la LOMCE ya	16



entrevista

"El éxito de la LOMCE depende de que los docentes sean más peones que profesionales". <i>Manuel Menor</i>	18
---	----



análisis

Los docentes destripan la LOMCE	32
---------------------------------	----



igualdad y política social

Orientación educativa no sexista <i>Carmen Heredero</i>	34
--	----



reflexión

Meta educativa. Derecho a la educación de personas refugiadas y/o desplazadas	36
---	----



cultura/libros

Las puertas de la fantasía	40
Somos como Somos: deconstruyendo y transformando la escuela	41



última página

Currículo indiferente <i>Begoña López</i>	42
--	----

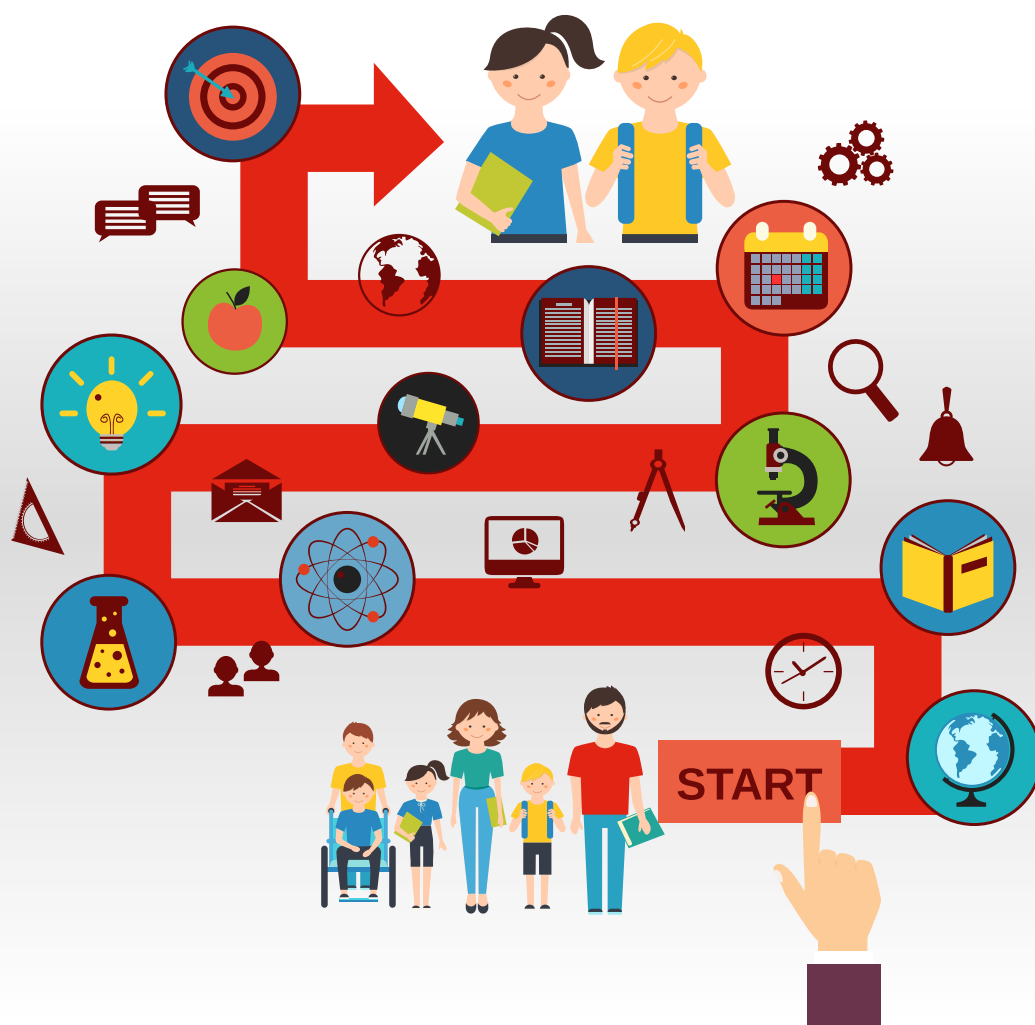


24

26

28

Montserrat Ros. Secretaria de Política Educativa FE CCOO



Sin legitimidad ni credibilidad

Francisco García
Secretario General FE CCOO

 pacogarcia@fe.ccoo.es

AHORA RESULTA QUE EL PP quiere un pacto educativo.

Lo ha proclamado en la campaña de las elecciones de junio y lo ha suscrito en el nonato pacto de investidura con Ciudadanos. Dice querer armarlo el ministro Méndez de Vigo, que, nada más aprobar unilateralmente y contra la opinión de la comunidad educativa el decreto que regula las reválidas, se ha puesto a la faena con denuedo, convocando de urgencia a las partes implicadas.

A ESTE PROPÓSITO CABE OPONER algunas consideraciones.

Por un lado, el Gobierno está en funciones y la investidura de su candidato ha contado con el rechazo del Congreso, por lo que carece de legitimidad política para liderar ese empeño. Por otro, carece de credibilidad para llevar adelante una iniciativa de esa enjundia, ya que es el artífice de la LOMCE, rechazada por las fuerzas políticas y por la sociedad, y de los recortes que han asolado nuestro sistema educativo y debilitado el derecho a la educación hasta el punto de que la OCDE ha llamado la atención a España por considerar que se pagará un alto precio por el deterioro de la educación en nuestro país. Por si fuera poco, a finales de julio el Gobierno en funciones aprobó con “veranosidad” y alevosía el decreto que regula las reválidas, cerrando así el desarrollo normativo de la LOMCE y blindando su implantación.

La pretensión resulta, además, cínica cuando el PP ha reiterado su decisión de seguir adelante con las contrarreformas educativas y con los recortes. En el acuerdo de investidura con Ciudadanos se establece como premisa fundamental cumplir con los compromisos suscritos con Bruselas en el Pacto de Estabilidad y cabe recordar que en dicho documento se compromete seguir recortando la inversión educativa hasta el 3,7 % del PIB, cifra que nos retrotrae a los niveles de inversión de finales de la década de los 80 del siglo pasado. Lo que en realidad acordaron PP y Ciudadanos fue recortar otros 4.000 millones de euros en educación.



De modo que en la reunión que hemos mantenido con el ministro, además de señalarle que carece de legitimidad y de credibilidad para liderar un acuerdo educativo, le hemos dicho con absoluta claridad que la LOMCE y los decretos de Universidad no son el campo de juego sobre el que construir un consenso en educación; que exigimos su derogación, así como la reversión de los recortes, la recuperación de las condiciones laborales y retributivas y de la cantidad y calidad del empleo en el sector educativo. Y que la primera medida a tomar con carácter de urgencia debería ser la derogación del decreto de reválidas. El eje de cualquier acuerdo ha de pasar por reforzar el derecho a la educación.

Las reválidas son un compendio de lo que representan las políticas educativas del PP. Tienen una clara vocación selectiva y se configuran como un filtro



para disminuir el caudal de alumnado que entra en el Bachillerato y en la Universidad. Van a contribuir a aumentar las tasas de abandono educativo temprano, dejarán a miles de alumnos/as en “el limbo” (los que hayan aprobado la ESO y el Bachillerato y suspendan la reválida) y contribuirán a erosionar la profesionalidad del profesorado con una evaluación externa que también tendrá efectos sobre docentes y centros educativos.

Desprofesionalizar al profesorado

Más allá de lo arcaico e inútil de este tipo de exámenes, merece la pena hacer una reflexión sobre lo que algunos caracterizan como la apuesta por “desprofesionalizar al profesorado” y que está presente, al menos, en las políticas educativas promovidas por el PP.

Repasando mi historial de formación, he podido constatar que durante más de 20 años he participado en actividades de formación que tenían la vocación de mejorar mis competencias para el ejercicio de la profesión. Cursos y seminarios sobre la atención a la diversidad, la convivencia escolar, la didáctica, el currículum, la organización escolar, el desempeño de tutorías, el aprendizaje cooperativo, los fines de la educación..., son algunas de las cuestiones presentes en mi itinerario formativo y en el de la mayoría del profesorado. Pero en los últimos años, la comunidad autónoma en la que trabajo sólo reconoce y certifica los cursos que tienen que ver con las TIC y los idiomas. Siendo rigurosos, también reconoce y certifica cursos sobre la didáctica de la religión o la revisión de nuestra historiografía a la luz de las reflexiones de Pío Moa. Este cambio radical en la formación de los docentes,

La LOMCE y los decretos de Universidad no son el campo de juego sobre el que construir un consenso en educación

me parece un ejemplo paradigmático de cómo se está privando al profesorado de recursos para el desempeño de la profesión. No es el único ejemplo. Cuando se incrementa el horario lectivo, se está desvalorizando el trabajo que es necesario hacer fuera del aula para que el que se realiza dentro alcance todo su valor. Lo mismo ocurre cuando se nos obliga a dar clase en aulas masificadas, cuando se llevan a cabo políticas que deterioran la calidad del empleo haciendo aumentar la precariedad hasta más allá del 23 %, cuando se despide a 30.000 profesores/as como si el trabajo que hacían no tuviera valor, cuando realizan pruebas externas que ponen en cuestión la evaluación del profesorado y van a ser utilizadas contra este o cuando se llevan a cabo reformas educativas y se pretenden pactos sin su participación...

Un pacto por la educación es otra cosa.

La docencia y la lucha contra la desigualdad

Sección coordinada por Cuqui Vera
Secretaría de Internacional FE CCOO



Pablo Gentili
Secretario ejecutivo de
CLACSO y profesor de la
Universidad del Estado
de Río de Janeiro

EL MUNDO SE HA
VUELTO CADA
VEZ MÁS DES-
IGUAL. Y lo ha
hecho por la
imposición
de un mo-
delo de de-
sarrollo que
prioriza y
beneficia los
intereses de
los más ricos,
de las grandes
empresas multi-
nacionales y de los
grupos económicos que
expanden las fronteras del
mercado y del consumo, reduciendo y limitando las fronteras de los derechos ciudadanos, de la justicia social y la libertad humana. La desigualdad impacta gravemente en los sistemas educativos, segmentándolos y diferenciándolos. Con un sistema escolar dividido y fragmentado, el conocimiento deja de ser definido como un bien común, y



la educación pública de calidad no es el pilar fundamental para la construcción de los derechos humanos y la promoción de una ciudadanía activa.

Además de un sistema de relaciones políticas, económicas y jurídicas, la desigualdad es también una construcción simbólica y cultural. La desigualdad se vuelve posible no sólo gracias a las dimensiones “materiales” que le brindan sentido y sustentabilidad, sino también, y fundamentalmente, gracias a un conjunto de saberes y valores que la vuelven posible y necesaria. Los poderosos pretenden hacer de la escuela un espacio multiplicador y creador de los conocimientos y certezas que nos

permiten aceptar este mundo como inevitablemente injusto y desigual. Así, la escuela puede ser la cuna de las desigualdades o el mejor espacio para desestabilizar sus bases culturales, cognitivas y éticas. El sistema escolar no sólo promueve la igualdad cuando permite el acceso y la permanencia de todos en las escuelas públicas, sino también cuando contribuye a mostrar que es posible y necesario vivir en un mundo más justo, solidario y democrático.

Este es el gran valor político de la escuela. Y este es el imprescindible papel que juegan los trabajadores y las trabajadoras de la educación

en la construcción de una sociedad más justa.

Para hacerlo, disponemos de las armas del conocimiento y, no debemos olvidarlo, del inmenso desafío del ejemplo. Eduquemos y eduquémonos, mostrando que la desigualdad desintegra aquello que nos pertenece a todos: la libertad, la dignidad y la felicidad humana. Organicémonos y comprometámonos con nuestras organizaciones sindicales para luchar con ellas, y desde ellas, para hacer de la escuela el espacio de la utopía, el espacio donde empezamos a soñar y a construir las bases de un mundo igualitario. 🌍

**Los poderosos
pretenden hacer
de la escuela
un espacio
multiplicador y
creador de los
conocimientos y las
certezas que nos
permiten aceptar
este mundo como
inevitablemente
injusto y desigual**



Plan de empleo para recuperar la plantilla perdida

Francisco García Cruz
Secretaría de Pública no
Universitaria FE CCOO

@ ffgarcia@fe.ccoo.es

@Paco_Garcia_C

LA ENSEÑANZA PÚBLICA es un sistema robusto y eficiente. Lo demuestra que sus resultados están entre los mejores, aunque su actividad se desarrolla en unos contextos y condiciones desfavorables. No obstante, los efectos de las políticas contra la enseñanza pública acaban haciendo daño. En el último año, la enseñanza pública ha perdido escolarización en las enseñanzas de Régimen Gene-

ral. A pesar de ello, aún concentra al 68,1 % del alumnado de éstas, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), entre el que se encuentra alumnado extranjero y con necesidades educativas especiales en una parte muy superior a la que le correspondería. Mientras tanto, la enseñanza concertada ha mantenido su mismo nivel de escolarización (25,4 %).



El profesorado no ha tenido la misma tendencia. Siguiendo con datos del MECD, desde el curso 2009/10 la enseñanza pública de régimen general ha perdido 23.416 docentes (el 4,61 % de sus efectivos), mientras que la concertada ha aumentado en 9.091 docentes (el 4,81 %). Los datos de escolarización y los de empleo demuestran que las medidas políticas no se fundamentan en criterios sociales o económicos, sino ideológicos.

Aunque los datos no son del todo homologables, encontramos diferencias en la evolución del profesorado de la enseñanza pública si la fuente consultada es el Boletín Estadístico de Empleados Públicos del Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. En este registro constan las contrataciones del profesorado, lo que significa que mientras las plazas de funcionarios de carrera son a tiempo completo, no sucede lo mismo con el profesorado interino, cuyas condiciones de jornada se han diversificado negativamente, ya que han proliferado las medias jornadas e incluso contrataciones por tres horas lectivas. Es decir, las vacantes no sacadas a oferta pública de empleo han sido fraccionadas y están siendo cubiertas por varios docentes donde antes sólo había uno.

Precariedad

Los datos ofrecidos por las administraciones constatan una pérdida neta de plazas y mayor precariedad para el profesorado de la enseñanza pública. Resulta especialmente llamativa la destrucción de empleo fijo (funcionarios de carrera) que se viene produciendo, aproximadamente a razón de 10.000 docentes fijos al año desde la llegada al gobierno del PP. Entre enero de 2010 y enero de 2016, el sector público educativo ha perdido 40.842 puestos fijos (funcionarios de carrera), lo que supone aproxi-

madamente el 10 % del empleo fijo existente en aquella fecha. El empleo precario (profesorado interino) se ha visto incrementado en 26.144 plazas en el mismo periodo, lo que significa que la temporalidad ha aumentado en un 28,61 %.

Considerando la etapa de Gobierno del PP, es decir, 2012-2016, se han destruido 41.014 plazas fijas. Ello se debe fundamentalmente a la limitación en la tasa de reposición del profesorado que se jubila, pero también es consecuencia del incremento de ratios de alumnos y alumnas por aula, la ampliación de la jornada lectiva del profesorado y otras medidas antisociales que deterioran las condiciones de trabajo del personal docente.

En parte, el empleo fijo destruido ha sido sustituido por empleo más precario (temporal), ocupado por personal interino. En concreto, 29.021 docentes interinos más. En la actualidad, más del 23,56 % del empleo docente público está ocupado por profesorado interino, mientras que ese ratio, en el año 2012, era del 17,30 %. Por tanto, la precariedad ha aumentado en un 6,26 % en este tiempo.

El resultado global que estas políticas están teniendo sobre el empleo del profesorado de la enseñanza pública es una pérdida neta del número de plazas y la transformación de empleos con derechos en otros temporales, peor retribuidos y de mayor precariedad.

Además, la inmensa mayoría del profesorado no ha recuperado ninguna de las condiciones de trabajo que tenía antes de los Reales Decretos 14 y 20 de 2012, relacionadas con las retribuciones básicas, el cobro del verano del personal interino que ha trabajado más de cinco meses y medio, la situación de baja por enfermedad, la reducción de jornada lectiva para

mayores de 55 años, la Acción Social, la movilidad del profesorado entre comunidades autónomas a través del concurso de traslados, etc. Estos resultados son congruentes con los objetivos planteados en la denostada LOMCE y fundamentados en su memoria económica.

Desde la FECCOO reiteramos la demanda que hemos hecho al Gobierno y la hacemos extensiva a quienes corresponda la formación de un nuevo Gobierno, para que inmediatamente negocien con los representantes de los trabajadores un plan de empleo para la enseñanza pública que suponga un incremento notable (en todo caso superior al 100 % de la tasa de reposición de efectivos) e introduzcan los cambios políticos necesarios para poner la educación en el lugar que le corresponde como derecho fundamental de la sociedad en su conjunto. 

Reclasificación y adaptación de perfiles laborales

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

 mllorente@fe.ccoo.es

INICIAMOS UN NUEVO CURSO ESCOLAR con muy pocos cambios relevantes respecto al anterior. Continuamos sin gobierno, lo que implica la paralización de la negociación colectiva dependiente del Ministerio de Educación. Los acuerdos que sí se han ido firmando se circunscriben mayoritariamente a las comunidades autónomas. Se ha logrado, por ejemplo, la recuperación de parte de la paga extra de Navidad de 2012 y de los días de asuntos propios recogidos en el Estatuto Básico de los Empleados Públicos. También se han conseguido avances en las prestaciones por incapacidad temporal, en casos de enfermedad común, aunque estas todavía distan mucho de las que se cobraban antes de los drásticos recortes que se han aplicado en estos últimos años.

Una de las reivindicaciones que ha planteado la Federación de Enseñanza de CCOO de Murcia es la reclasificación del Cuerpo de Auxiliares Técnicos Educativos (C2) al Cuerpo de Técnicos Especialistas, opción Técnico Educativo de Centros Docentes grupo (C1). En algunas comunidades ya se han alcanzado logros en esta dirección. Se trata de una reivindicación histórica del Personal de Servicios Educativos y Complementarios cuyo objetivo es adaptar los perfiles profesionales a las

nuevas necesidades que se plantean en los centros educativos y, de esta manera, dar respuesta a una concepción más amplia en la integración del alumnado con necesidades educativas especiales y de apoyo educativo.

Las justificaciones de esta propuesta son básicamente dar mayor contenido a las tareas educativas, de control y seguimiento de hábitos, programas de autonomía social, vigilancias, desplazamientos, comedor escolar. Este mayor contenido educativo requiere de varias adaptaciones formativas tanto en el nivel exigido en las Ofertas de Empleo Público como para los y las profesionales que ya están ejerciendo su trabajo. Dar mayor contenido a estas tareas requiere establecer una estrecha colaboración con el resto de profesionales del centro educativo.

Nuestro objetivo es que esta propuesta sea negociada con la Administración y encuentre continuidad en reclasificaciones y adaptaciones de perfiles profesionales para otras categorías que también han quedado muy desfasadas de las necesidades reales que tienen los centros. Es ya el momento de plantear estas reivindicaciones en la exigencia de recuperar derechos y mejorar nuestras condiciones laborales. 



Negociación colectiva en enseñanza privada y servicios socioeducativos

José Antonio Rodríguez
Secretaría de
Privada y Servicios
Socioeducativos
FE CCOO

@ jarodriguez@fe.ccoo.es

@lanbrue



COMENZAMOS EL NUEVO CURSO en enseñanza privada y servicios socioeducativos con una intensa actividad y diversas acciones específicas en la negociación colectiva.

El pasado 12 de septiembre de 2016 se realizó la revisión salarial de los Centros de Enseñanza de Peluquería y Estética, de Enseñanzas Musicales y de Artes Aplicadas. La FE CCOO consiguió acuerdos para los años 2015 y 2016 que suponen un aumento de la masa salarial de los trabajadores y trabajadoras de este sector de en torno al 1,5 %. Se revierte así la dinámica de congelación salarial, pactando subidas salariales del 0,5 % para 2015 y de un 1 % para 2016.

En el mismo sentido se han mantenido reuniones para la revisión de Autoescuelas, para las que presentamos idéntica propuesta, siendo rechazada por la patronal del sector. El desencuentro se resolverá en una nueva convocatoria.

También es relevante la subida salarial del 2,5 % para los años 2016 (0,83 %) y 2017 (1,66 %) conseguida en la Fundación Diagrama, aplicándose dicha subida a las pagas extras.

En el ámbito de Atención a las Personas con Discapacidad, con la reciente denuncia que hemos interpuesto

para la negociación del convenio colectivo mantenemos abierta una intensa actividad en relación al desarrollo de propuestas de cara a la próxima negociación, para la que hacemos un llamamiento a la participación de trabajadoras y trabajadores a través de las sedes de CCOO de los distintos territorios.

Por otro lado, tras tres años intentando constituir la Mesa de Negociación, por fin se ha conseguido, y actualmente nos encontramos en proceso de negociación del convenio colectivo de Enseñanza No Reglada, sobre cuya evolución iremos informando.

En cuanto a futuras negociaciones, desde CCOO creemos absolutamente necesario abrir para su actualización, tanto el convenio de Centros de Asistencia y Educación Infantil, como el convenio de Colegios Privados sin ningún tipo de subvención, para lo que vamos a proceder a la denuncia de ambos textos para una próxima negociación.

Por último, en Enseñanza Concertada seguimos pendientes de la resolución de sentencia de nuestra demanda en el Supremo sobre el VI Convenio, cuya previsión de resolución, que se prevé inminente, esperamos clarifique las diversas cuestiones que llevaron a CCOO a su impugnación. 

Un nuevo curso marcado por las contrarreformas del PP

Julio Serrano

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

@julioserrano@fe.ccoo.es

@jsgracias

HACE UN AÑO POR ESTAS FECHAS, comenzábamos el curso pendientes de la aprobación del último Real Decreto anunciado por el Gobierno del PP, el nuevo Estatuto de ANECA, al que se vinculaba la entrada en vigor del nuevo sistema de acreditaciones del Personal Docente e Investigador Funcionario. Un sistema que recurrimos ante el Tribunal Supremo porque provocará una mayor arbitrariedad de las comisiones en la valoración de los méritos y más inseguridad jurídica que el antiguo sistema.

El pasado mes de junio, en estas mismas páginas, denunciábamos el retraso injustificado en la puesta en marcha del nuevo sistema de acreditaciones y recordamos la posición que mantuvo la mayoría de los integrantes del Consejo Asesor de ANECA respecto a la necesidad de impedir la solicitud de nuevas acreditaciones durante un periodo de tiempo suficiente para resolver las que estaban pendientes. En estos momentos llevamos casi nueve

meses con la “ventanilla” cerrada, es decir, desde enero de este año nadie ha podido solicitar su acreditación a profesor titular ni a catedrático de universidad.

El Ministerio de Educación nos ha engañado a todos y estamos convencidos de que los retrasos injustificados responden a un plan premeditado: el cambio en el modelo de acreditación del profesorado debía servir para evitar el crecimiento de la bolsa de acreditados y aliviar así la presión que estos ejercen sobre las universidades en un contexto de recortes de plantillas. Lo cierto es que en estos nueve meses se ha producido un grave perjuicio a muchos candidatos a profesor universitario porque se ha impedido la acreditación que necesitan para poder presentarse a las plazas que se convocan. Por eso, desde la Federación de Enseñanza de CCOO exigiremos responsabilidades legales a quienes han provocado este desaguizado.

Pérdida de alumnado

Otro efecto perverso de la contrarreforma del PP es la pérdida de alumnado en las universidades públicas provocado por el aumento de las tasas y la disminución de las becas y ayudas, además del endurecimiento para acceder a estas. Muchos jóvenes han tenido que renunciar a iniciar estudios universitarios o los han tenido que abandonar por no tener capacidad económica para hacer frente al precio de las matrículas.

El pasado mes de agosto, el Ministerio publicó los datos definitivos de alumnado matriculado en el sistema

universitario español durante el curso 2014/15 y el avance estadístico de alumnos matriculados en el curso 2015/16. Según esta información, entre los cursos 2011/12 y 2014/15 las universidades públicas tuvieron 94.818 alumnos menos en las titulaciones de 1er, 2º ciclo y grado, mientras que las universidades privadas incrementaron su matrícula en 2.058 estudiantes en estas titulaciones. En las de másteres oficiales, en ese mismo periodo de tiempo las universidades públicas crecieron en 8.235 alumnos y las privadas en 18.087.

En total, según las cifras definitivas, las universidades públicas perdieron 86.583 estudiantes y las universidades privadas ganaron 20.145. Estos datos empeoran las previsiones de matriculación de las universidades públicas que Educación dio a conocer en el verano de 2015 y mejoran, significativamente, las previsiones de matriculación de las universidades privadas. La información del MECD nos anunciaba una pérdida de 77.164 alumnos para las universidades públicas y un crecimiento de 5.731 alumnos matriculados en las universidades privadas.

Las diferencias entre las previsiones publicadas y los datos definitivos se vienen produciendo, al menos, desde los últimos tres cursos y siempre se dan en el mismo sentido: finalmente las universidades públicas pierden más alumnos y las universidades privadas crecen bastante más de lo previsto en los datos de avance. Desconocemos la justificación de este curioso fenómeno, pero podría estar vinculado



a la forma en que el MECD presenta las estadísticas, ya que publica ambos datos a la vez y únicamente marca como novedad los datos de avance y no los definitivos del curso anterior. Esta forma de presentar los datos provoca que los medios centren su atención en los de avance de matriculaciones y no en los datos definitivos.

Analizando las cifras de avance del curso pasado, las universidades públicas habrían perdido 127.066 alumnos en las titulaciones de 1er, 2º ciclo y grado y habrían ganado 25.637 en los másteres oficiales. En total, habría 101.429 alumnos matriculados menos que en el curso 2011/12.

Los datos de avance de las universidades privadas nos indican que habrían perdido 608 alumnos en las titulaciones de 1er, 2º ciclo y grado y habrían ganado 25.437 en los másteres oficiales. En total, habría 24.829 alumnos matriculados más que en el curso 2011/12.

Si tenemos en cuenta la diferencia que se produce entre los datos de avance y los definitivos, seguramente el próximo verano comprobaremos que las universidades públicas perdieron muchos más alumnos de los previstos y, por contra, las universidades privadas matricularon muchos más estudiantes de los que aparecen en el avance estadístico del MECD.

Plantillas

La situación de las plantillas de las universidades públicas también va a condicionar el nuevo curso. Desde enero de 2012, se ha reducido un 8,72 % la plantilla del Personal Docente e Investigador funcionario y un 10,56 % la del Personal de Administración y Servicios laboral fijo, según los últimos datos publicados por el Boletín Estadístico del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas elaborado por el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. Estos colectivos, que han perdido 4.200 y 2.353 efectivos en los últimos cuatro años, están siendo reemplazados por

personal con contratos temporales y a tiempo parcial en el caso del profesorado (interinos, eventuales y asociados). La sustitución de una modalidad de contratación por otra es especialmente llamativa durante el año 2015. Este fenómeno, que se ha producido por las limitaciones impuestas con las tasas de reposición incluidas en las sucesivas leyes de presupuestos generales, excepto en 2016, puede volver a reproducirse durante el próximo año.

Por último, la aprobación, el pasado 30 de julio, del Real Decreto por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, recurrido por CCOO, junto con el vigente Real Decreto por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado, van a conformar un sistema de acceso a los estudios universitarios que se convertirá en una carrera de obstáculos e incrementará la desigualdad en el acceso a la educación superior a partir del próximo curso. 

Fondos de formación a discreción

Belén de la Rosa
Secretaría de
Formación Sindical

@ bdelarosa@fe.ccoo.es

@girasolok

BAJO MI PUNTO DE VISTA / desde mi punto de vista. Hace unos días debatía sobre la manera de decir esta frase. Una gran amiga defendía que lo correcto era “desde mi punto de vista”. Argumentaba que los españoles somos orgullosos y nunca nos situábamos por debajo. Me dio qué pensar.

No sé si somos o no orgullosos, lo que sí tengo claro es que el Gobierno se empeña en tenernos siempre bajo su yugo déspota, así que he decidido decir “desde mi punto de vista”. Así no sentiré estar bajo nada, aunque sea una fantasía.

Pues bien, desde mi punto de vista, lo que el Gobierno está haciendo con la formación para el empleo de los y las trabajadoras es realmente indignante. Nos intentaron convencer de que la nueva ley mejoraba la anterior e impedía cualquier irregularidad relacionada con la financiación pública. Sin embargo, con la primera convocatoria regida por la nueva regulación pudimos comprobar que su única finalidad era dificultar la presentación de planes sectoriales que respondan a las necesidades formativas de los y las trabajadoras.

Parece que el objetivo sea que los fondos, de 250 millones de euros, no lleguen a gastarse en formación, como evidencia el hecho de la que las dos convocatorias estatales para jóvenes en situación de desempleo hayan sido un sonoro, grave y estrepitoso fracaso. Entre julio de 2015 y julio de 2016 el número de empresas que programan formación para sus trabajadores se ha reducido un 18,54 %, y el de permisos individuales de formación, un 62 %. Y esto solo va en directo detrimento de las condiciones de las trabajadoras y trabajadores. Es importante saber que los fondos de formación que no son gastados no se reinvierten en periodos sucesivos.

A la vista de estos datos deduzco que la intención no es la de mejorar la formación, darle calidad y favorecer el acceso al empleo, sino la de poder manejar una cuantía a discreción, sin agentes sociales ni testigos directos que puedan ejercer un control. Esto redundaría en la imposibilidad de ejercer un derecho que nos permite aumentar nuestra cualificación, posibilitándonos que seamos cada vez mejores. 



Aumentar la inversión pública y la calidad

María Díaz

Secretaría de Empleo,
PSEC y Área Pública
FE CCOO

@ mariadiaz@fe.ccoo.es

EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES, el aumento de la afiliación a la Seguridad Social se ha producido sobre todo en el comercio, hostelería y servicios auxiliares, sectores con gran cantidad de empleos inestables y bajos salarios. Por tanto, no nos encontramos ante un cambio en el modelo productivo basado en la industria y los sectores de alto contenido tecnológico. Al contrario, a medio plazo no se garantizan en absoluto los incrementos de la afiliación a la Seguridad Social ni la bajada del paro.

Basar la economía, en gran parte, en servicios de bajo valor, disminuyendo las actividades industriales, origina una gran precariedad en el empleo y deficientes condiciones laborales, con fluctuaciones estacionales y un índice de rotación importante. Lo más preocupante es que el Gobierno, ahora en funciones, apuesta por este modelo, supuestamente para salir de la crisis, llevándonos a cometer los mismos errores que en el pasado.

El empleo que se crea es precario: temporal y a tiempo parcial. Esto, sumado a la devaluación salarial fomentada por la reforma laboral, hace que encontrar trabajo sea cada vez menos una garantía de vida independiente o de salir de la pobreza. Junto a la creación de trabajo de calidad, es importante mejorar el poder de compra de los salarios, para impulsar la demanda interna, un aumento vigoroso del empleo y un descenso rápido del paro.

Cambios estructurales

Es necesario y urgente que un nuevo gobierno active una política económica que fomente el cambio estructural del aparato productivo, que promueva el uso eficiente de los recursos públicos en todos los niveles de la Administración y que ayude a recuperar la demanda interna. No cabe otro objetivo más importante que sacar la economía española de su patrón tradicional de crecimiento de bajo valor añadido, sin industria, empleo inestable y salarios bajos. Es preciso aumentar la inversión pública y reorientarla hacia la mejora de la calidad y el contenido tecnológico de las empresas. Los servicios de alto valor añadido, los servicios a las personas, la reorientación del sector de la construcción hacia la rehabilitación y la eficiencia energética y un sector industrial diversificado con presencia creciente de los sectores de futuro tienen que ser la base del nuevo modelo.

Por otra parte, en España hay 1.693.901 personas paradas exclui-

das del sistema de protección por desempleo. Esto genera pobreza y exclusión y es necesario solucionarlo, entre otras medidas, implantando una renta mínima en el conjunto del Estado.

En este sentido, CCOO y UGT han puesto en marcha una iniciativa legislativa popular para implantar una prestación de ingresos mínimos que tiene como finalidad proteger a las personas más desprotegidas.

Se trata de una prestación equivalente al 80 % del IPREM (426 euros mensuales), destinada a personas que llevan más de un año en desempleo, carecen de rentas y no reúnen los requisitos para acceder a prestaciones contributivas o asistenciales de cualquier tipo.

El número potencial de personas beneficiarias se estima en dos millones, por lo que el coste anual del programa estaría entre un mínimo de 11.000 y un máximo de 17.000 millones de euros (entre el 1,1 % y el 1,7 % del PIB), cantidad asumible si se tiene en cuenta que el gasto en desempleo se ha reducido en más de 13.000 millones de euros en los últimos años. Con devolver lo que se recortó estos años, ya se financiaría el 80 % del coste del programa. Un gasto necesario, en todo caso, en la situación de grave exclusión y necesidad de muchas familias sin ingresos y que, presumiblemente, se irá reduciendo de forma progresiva a medida que mejore la situación del empleo y la precariedad. 

Parar lo peor de la LOMCE ya

Montse Ros
Secretaría de
Política Educativa

 mros@fe.ccoo.es

Si no hacemos nada, pasarán tres cosas, todas muy graves:

- **Primera, a final de curso empezarán las reválidas.**
- **Segunda, no se harán las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU).**
- **Tercera, este curso acabará con otro recorte de 4.000 millones de euros en educación.**

LAS REVÁLIDAS FIJAN EL CURRÍCULO PP, que ya es de por sí un currículo anclado, que no quiere entender que la ciencia avanza a pasos exponenciales. Las reválidas fijan también un modelo educativo. Cualquier cambio costará mucho más después de las reválidas.

Muchas comunidades autónomas han recurrido, o afirman que no van a “perseguir” a quien no las haga o que van a sustituir la prueba. No me tranquiliza. En 2016/2017, la decisión sobre el graduado en ESO y el título de Bachiller está todavía en los centros. Pero lo que es seguro es que la nota de la reválida valdrá para la selección de acceso a la universidad.

¿Qué harán las comunidades autónomas en 2017/2018, si el título lo da el Ministerio? ¿Qué pueden hacer los centros sino preparar a su alumnado para estas pruebas? ¿Lo van a dejar sin titular y por tanto sin progresión en el sistema? ¿Qué hará el profesorado? El Gobierno no se fía de nuestra evaluación. Los resultados de nuestro alumnado en las reválidas serán la base de nuestro propio valor como docentes. La intención del Ministerio es que repercutan en los sexenios.

Las reválidas son una llave de paso. Sirven a la Administración para regular el número de estudiantes que promocionan al Bachillerato y a la Formación Profesional, y sobre todo para controlar el número de estudiantes que accede a la universidad. Desde que gobierna el PP, la universidad pública ha destruido 100.000 plazas; con las reválidas serán más. Es un desastre para los chicos y chicas que quedan fuera; es un desastre para la universidad que pierde talento, actividad y puestos de trabajo; es un desastre para el país, que renuncia a la economía del conocimiento.

A día de hoy nadie sabe cómo se accederá a la universidad a final de este curso. El profesorado no tiene elementos para orientar su acción en Bachillerato. La LOMCE dice claramente que este año no habrá PAU, las pruebas de acceso que han funcionado razonablemente bien durante décadas. Eran un marco que permitía ordenar los flujos, excluyendo a muy pocos aspirantes. Era un marco de igualdad y movilidad territorial. Y no ponía en cuestión la titulación de Bachillerato. Por lo tanto, dejaba abierto el acceso a la Formación Profesional de Grado

Superior, una salida de calidad y con perspectivas de futuro.

Todo esto se rompe. Es fácil que los bachilleres tengan que recorrer varias universidades examinándose repetidamente durante el verano. La LOMCE también dice claramente que cada universidad podrá organizar pruebas propias para seleccionar a su alumnado. El Ministerio les ha requerido que trabajen en este sentido. Hemos visto cómo un grupo de universidades autodenominado G9 ya ha propuesto una prueba cuyos resultados se reconocen entre ellas. El ministro afirma que ha llegado a un acuerdo con los rectores para utilizar la reválida como PAU, pero esto no es ley. La ley dice lo que dice.

Consejo Escolar del Estado

Estamos pendientes de que el Ministerio publique la orden para la realización de las reválidas de este curso. Ahí veríamos en qué consiste este acuerdo anunciado pero no explicitado. Ahí viene otra chapuza. Para que se pueda publicar la orden, se necesita preceptivamente el dictamen del Consejo Escolar del Estado. Este órgano ya emitió un informe sobre un primer proyecto de orden ministerial, que se vio conjuntamente con el Real Decreto de Reválidas. Pero no vale. El Real Decreto incorpora cambios que no se habían visto en el Consejo, y la orden tiene que recogerlos. Y, según dicen en el MECD, la orden ha cambiado después del pacto con los rectores y con algunas comunidades autónomas. En consecuencia, hay que volver a dictaminar. Pero el Consejo Escolar del Estado no puede reunirse, su presidente y su vicepresidenta dimitieron por jubilación, y su secretario falleció este verano. Nadie puede convocar las reuniones y presidirlas. Y tengo dudas razonables de que un gobierno en funciones pueda nombrar a un nuevo equipo.

¿Cuándo sabrán algo los y las estudiantes de segundo de Bachillerato? ¿Cuándo lo sabrán los centros? En todo caso, tarde. Demasiado tarde para garantizar la seguridad jurídica y el respeto a los derechos del estudiantado. No es justo que trabajen a ciegas.

El Gobierno ha comprometido con la Unión Europea, en el Plan de Estabilidad, otro recorte del gasto educativo. Unos 4.000 millones de euros. Podrían sacarlo del Bachillerato y so-

zadas y parches creativos porque no quieren aparecer como responsables políticos del desaguado. Se ganó en el Parlamento la paralización del calendario, y se volvería a ganar. Ya veremos qué pasa si hay terceras elecciones. El ministro diplomático ha tenido que dialogar con las universidades que tampoco han apoyado la LOMCE y el Real Decreto.

Ahora hay que ganar la batalla de los hechos. Las organizaciones



bre todo de la universidad. Va avanzando la aplicación del 3+2, que no es razonable económicamente.

Esto es muy grave. Pero pienso que podemos pararlo.

La batalla ideológica contra la LOMCE está ganada. Incluso Rajoy, que no mueve nunca nada, tuvo que relevar a Wert y poner a un diplomático, por si con mejores modales sofocaba el conflicto. Las comunidades autónomas han comprometido con su electorado inaplicaciones, aplicaciones suavi-

de estudiantes, los sindicatos, los Movimientos de Renovación Pedagógica, las organizaciones de las familias, los partidos, los consejos escolares locales y autonómicos, las universidades, las distintas plataformas, tenemos que conjurarnos para enterrar las reválidas, arreglar el acceso a la universidad e impedir el recorte de 4.000 millones. Estamos en tiempo de descuento, pero es posible.

Si no paramos estas tres cosas, el futuro de una generación se va a ir muy lejos y va a tener mucha cuesta. 

Manuel Menor y Julio Rogero. Profesores

“El éxito de la LOMCE depende de que los docentes sean más peones que profesionales”

Redacción

@te@fe.ccoo.es

¿Por qué han historiado la formación del profesorado escolar?

Manuel: Tuvieron mucho que ver percances varios, como uno muy desagradable en 2004. Para conmemorar la fundación del centro donde uno de nosotros trabajaba, se empeñaron en obviar que su nombre actual lo había impuesto uno de los primeros decretos de Franco en Madrid, en abril de 1939, muy ominoso para la historia anterior del centro, la realmente valiosa. Antes que mostrar que se había llamado de otro modo, o que había desarrollado la educación democratizadora que la República asumiría como propia, prefirieron acomodarse al canon franquista –y al de la señora Aguirre– y desperdiciaron la ocasión de enseñar Historia actual. Algo que Fernando Hernández ha documentado en *El bulldozer negro de Franco*, al desvelar que así suele ser la Historia del siglo XX español en la enseñanza escolar.

Aquella mala experiencia nos llevó a estudiar las raíces del presente educativo. En la formación de los docentes confluían casi todas, y pudimos confirmar que silenciar e ignorar esos orígenes es muy expresivo de dudosas querencias y atrasos. Es sintomático que no haya ley que no insista en que su éxito depende de los maestros y profesores, aunque pronto

se advierta que los responsables de ejecutarla no lo creen: se contentan con firmarla en el BOE.

El libro destaca el compromiso voluntario que asumieron muchos maestros y profesores...

Julio: No podíamos dejar de lado algo que ha sido y sigue siendo muy importante: el deber responsable de muchos docentes con su profesión. Siempre ha permanecido en nuestra memoria el compromiso moral y político con la educación que tuvieron muchas maestras y maestros de finales del siglo XIX y primer tercio del XX, impregnados de las propuestas de la Escuela Nueva, de la Escuela Moderna y de la Institución Libre de Enseñanza. Ese mensaje permaneció latente a pesar de la represiva dictadura franquista, y en la clandestinidad resurgió con afán de poner en pie un modelo educativo alternativo para una sociedad democrática. A lo largo de tan duro período edificaron esa preocupación voluntaria de hacerse protagonistas; su madurez éticocrítica desarrolló el modelo de escuela pública que acabarían definiendo en la *Declaración por una alternativa democrática* de 1975, del Colegio de Licenciados y del Movimiento de Renovación Pedagógica Rosa Sensat. El surgimiento de los movimientos de renovación pedagógica –y

Manuel Menor y Julio Rogero

comparten similar currículum profesional. Coinciden, incluso, en formas de emplear su tiempo de jubilación. En este libro escrito a cuatro manos intentan evidenciar, como en otras ocupaciones y publicaciones suyas, políticas erradas de antemano en la enseñanza pública, pero provechosas para unos pocos. Dicen que es lo menos que pueden hacer por contribuir a la dignidad del derecho a la educación, principal para todos.

***La Formación del profesorado escolar (1970-2015)* (Editorial La Muralla, Madrid) se debate en la duda, más que razonable, de si, en el transcurso de los 45 años últimos, maestros y profesores han sido tratados como *peones* o como *profesionales*. Sus autores terminaron este ensayo hacia el 20-D, cuando la última legislatura intentaba acentuar su regulación administrativa hacia un peonaje comandado por directores convertidos en agrios capataces. Hoy han incrementado esta duda.**

Es el colmo decir que todo está ya en el art. 27 de la Constitución

de los sindicatos docentes—, su asentamiento, su fuerza y su debilidad, se construyeron en los avatares sociopolíticos de estos años. Sin esa arriesgada responsabilidad de tantos enseñantes, las políticas educativas habrían fomentado de forma más descarnada la expropiación de la capacidad de ser profesionales autónomos, comprometidos con la educación y la escuela pública.

¿La cronología del título es la estudiada en el libro?

Manuel: Sí, pero no exactamente. En los setenta, Julio y yo éramos ya bastante adultos; fuimos testigos de cómo el sistema continuó, en muchos aspectos, idéntico a cómo lo habían reformado en detalle desde 1936. Lo sufrimos de lleno más allá de nuestra infancia; todavía hay, sin embargo, quienes dicen que la educación de antes sí que era buena. Teníamos que contar, por tanto, los antecedentes de la Ley General de Educación de Villar Palasí y repasar las decisiones con que el franquismo nacionalcatólico revirtió, desde primera hora, la labor de la II República: las depuraciones de los maestros que no pudimos tener, los cambios de currículum y de formación exigible para enseñar. Y para que se entendiera de dónde venía tanta inquina, había que exponer que esta historia ni había empezado en 1939 ni terminó en 1970. Cuestiones tan principales en España como “libertad educativa”, enseñanza pública y privada o laicidad de la escuela, son muy viejas. Como lo son formulaciones elegidas para los espacios y tiempos educativos de la ciudadanía en cuanto a exigencia formativa de los docentes, 



simbologías escolares, libros de texto, ortodoxias o heterodoxias curriculares y pedagógicas. Las desavenencias por el control de todo ese poder simbólico que todavía padecemos vienen de antes del Concordato de 1851; la “guerra escolar” de comienzos del XX continuó los desencuentros de que Blanco White, exiliado en Londres, se había hecho eco ya en 1810... Las consecuencias de la guerra civil, que todavía mostraba la LGE en 1970, tenían una larga cadena de presagios.

Puesto que nuestro libro es ante todo un ensayo historiográfico, entendimos que había que evidenciar los orígenes de tendencias actuales supuestamente modernizadoras de la educación y su profesorado. El lector podrá ver que no es mero postfranquismo lo que impera, sino vuelta a posiciones previas al “Estado Nuevo”. Esas aspiraciones, nunca satisfechas del todo por cumplimiento siempre “accidental”, propias de quienes sólo se miran ante la eternidad, son las que la LOMCE ha tratado de satisfacer en 2013.

Parece que el crecimiento cuantitativo del sistema educativo en este tiempo se hubiera estancado en lo cualitativo...

Julio: Es una conclusión importante del libro. El número de plazas escolares que la República había planeado todavía no se había construido en los años sesenta, cuando el I Plan de Desarrollo. A casi treinta de la guerra, empezó a crecer a remolque del desarrollismo que acompañó el brusco éxodo rural español. Desde entonces, las crecidas zonas suburbanas han vivido de lleno todos los cambios y carencias, las de entonces y después. La “diagonal madrileña” de que hablan algunos sociólogos pronto expresó muy bien esa dualidad de nuestra sociedad y sistema educativo. Dividió en dos la ciudad mostrando dónde hay más pobreza, menos esperanza de vida y dónde fracasa mejor el sistema educativo. Y, desde 2008, estas

Este es un ensayo independiente y con abundante documentación. Cualquier lector puede contrastarlo y se le anima a hacerlo



asimetrías se han acentuado más, como reiteran sucesivos informes de Cáritas, Save the Children y hasta de la OCDE. Ahí siguen las desigualdades, contradiciendo las posiciones oficiales e indicando que la mera escolarización no basta.

El estancamiento cualitativo de la educación está ligado también a que la formación del profesorado propuesta

por la Administración a través de sus Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) ha estado paralizada desde los años 70; los másteres desarrollados desde 2009, y otras propuestas, tampoco han aportado gran cosa. Es decir, que en estos 45 años, no se ha generalizado un sólido planteamiento transformador de la formación inicial y permanente imperante. Una parte sensible del profesorado se sintió por ello concernida a ocupar ese espacio mal atendido y tomó en sus manos su formación a través de colectivos propios. Las propuestas oficiales no respondían a lo que su profesionalidad y necesidad de mejorar la dignidad laboral exigían, y fue el único modo de salir del estancamiento en que se había convertido el sistema escolar. Los nostálgicos promotores de la LOMCE han procurado, sin embargo, eliminar cualquier atisbo formativo que pueda hacer de la docencia una profesión de intelectuales críticos, ocupados en aportar lo mejor de sí mismos a la enorme tarea de hacer ciudadanos capaces de convivir asumiendo positivamente su protagonismo en una sociedad democrática.

¿Por qué existen estas distancias?

Julio: Son muchas las causas de la continuada situación de desigualdad e injusticia. Los datos sobre precariedad y exclusión de una parte importante de la sociedad son más que alarmantes, como ya dije, y los elementos de equidad e inclusión que debería aportar un sistema educativo basado en la justicia distributiva están ausentes. Se invisibilizan y manipulan por quienes controlan los medios de comunicación, de modo que este derecho se convierte en mercancía que se vende en el “libre mercado”, donde se ha de comprar igual que sucede en Sanidad u otros servicios debidos. El ataque a lo público viene desde diversos frentes: la privatización y la desregulación en nombre de la “libertad” de negocio sigue creciendo. Y las elecciones del 26 de junio de 2016 muestran que



hay bastante más de siete millones de votantes que así lo demandan: a saber dónde lo han aprendido.

En nuestro repaso a la formación que, desde antes de 1936, ha sido proporcionada a los docentes escolares, sobresalen tres fuerzas que se apoyan entre sí. Es un sistema en que el verdadero poder reside en la jerarquía de la Iglesia vaticana, anclada en privilegios medievales dentro de una sociedad moderna, laica y democrática; una oligarquía económica ligada al capitalismo financiero y a intereses de la economía globalizada; un conservadurismo político, cultural y social al que la dictadura franquista y el nacionalcatolicismo le vinieron de perlas para mantener sus postulados y privilegios clasistas. Estas tres fuerzas utilizaron el crecimiento de la estructura educativa durante la dictadura para consolidar su poder. Configuraron y asentaron una metódica organización autoritaria, clasista y segregadora, acompañada de un academicismo e instruccinismo extremos, de que no hemos llegado a salir en ningún momento. Esos poderes se vieron obligados a adaptarse a una sociedad democrática que se les imponía por

imperativos externos y presión cívica. Pero, a su vez, han logrado mantener su hegemonía en el vaivén de las leyes educativas desde la Ley General de Educación en 1970 y seguirla fortaleciendo.

¿Y desde 1975 hasta hoy?

Julio: En cuanto a la manoseada Transición, se insiste demasiado en el consenso y casi nada en las enormes demandas sociales en la calle –muchas insatisfechas todavía–, muertes, represión y golpe de Estado el 23-F. Hasta parece que cualquier pequeño intento de cambio se hubiera congelado por escrito en la Constitución de 1978. En educación, el colmo es decir que todo está ya en el art. 27, cuando es el único pacto logrado hasta ahora y el más contravenido también. Si nada puede objetarse respecto a que constantemente haya sido arañado en perjuicio de los más necesitados de una “buena” y consistente educación, también será bueno que ahora sólo tengamos un 19,7 % en gasto social, uno de los más bajos de Europa. Una cuenta en que, de añadido, hemos de incluir al tercio de escolares que –mayormente oriundos de las familias

Sólo intentamos explicar. No defendemos como panacea falsos consensos para soslayar problemas

de más renta– atiende la enseñanza privada y concertada subvencionadas con dinero de todos, mientras la enseñanza pública ha de atender a la restante población en toda su variedad, necesidades de todo orden y difícil localización.

Pues bien, entre esta población, a la que ni la socialdemocracia llama ya “clase trabajadora”, está la de menor renta. Esto explicaría buena parte del desprestigio y dejación programada de los centros de titularidad pública, sus recortes y abandono, descuido y desdén con los medios que un buen sistema educativo para todos requiere. Y entre estos, una buena formación de todo el profesorado, pues, a los compromisos existentes entre las fuerzas de poder acordes en la estrategia neoliberal, les viene bien que, cuanto menos autónomos sean los maestros y profesores en el plano profesional y más obedientes, mejor. Todo indica que estamos en una etapa de fragilidad institucionalmente protegida, para mayor beneficio de unos pocos privilegiados.

¿Cabe sospechar que “el fracaso escolar” tenga que ver con todo esto?

Manuel: Más bien ha de afirmarse en firme. Bien entendido que, a nuestro modo de ver, el fracaso es, ante



La LOMCE
-y su cohorte
dispositiva- es
un magnífico
paradigma del
instinto regresivo
de una parte
de la sociedad
española

todo, del sistema y sus responsables por más que las consecuencias las paguen determinados alumnos. Con el fracaso personal de estos, de algún modo fracasamos todos. En nuestra infancia no había “fracaso”; ni escuelas suficientes había, no digamos ya institutos o universidad. Hubo que esperar casi a los años sesenta para que España volviera a lograr el nivel de vida de 30 años atrás, el tiempo perdido de absoluto fracaso educativo y social como país que todavía detectan los Informes PIAAC.

Solo hacia 1989 pudieron estar escolarizados todos los menores de 14 años, aunque con grandes limitaciones en medios, espacios, y etapas como la de Infantil. Entonces fue cuando se acentuaron las descalificaciones de “masificación” o “bajada de nivel” frente a lo que tan tardío logro pudiera representar en democratización del conocimiento. Los estudiantes que fracasaban cada año en la EGB superaban el 30 %, asunto del que a nadie más que a ellos se responsabilizaba. Peor fue todavía cuando, en 1990, la LOGSE amplió dos años más la universalización gratuita y obligatoria de la escolaridad. “Egebeización” fue el denuedo de menor cuantía a los autores de esta ley escasa en medios y ancha en propósitos. En continuidad con esa onda, ¿no es extraño que la LOMCE diga ahora pretender “la mejora” de todo el sistema, sin cuestionarse haber sido impuesta a casi todos los agentes sociales e instancias políticas?

El “fracaso” es que, en este amplio periplo, sólo hayamos universalizado la escolarización y no hayamos sido capaces de acordar qué deba hacerse con el tiempo y espacio en que, afortunadamente, las generaciones actuales invierten como promedio 13 años de sus vidas. O que tengamos

una Administración que sigue distrayéndonos con comunicados y decretos como el de las reválidas, similares a los años sesenta. Fracaso es hablar de “diálogo”, “consenso” y “calidad”, pero sin oír qué conviene a un sistema generalizado de exigencia profesional en el quehacer del aula, al que corresponde un buen trato estatutario. Éste es el gran fracaso escolar: que, jibarizada la semántica, se trate de reducir a los docentes a simples peones de arbitrios y “dedazos” que prolongan lo más rancio y obsoleto.

¿Por qué leer este libro?

Julio: A nosotros, nos ha ayudado a repensar una historia en que hemos participado como actores con nuestro trabajo docente. Hemos encontrado nuevas explicaciones a las calamitosas carencias de nuestro sistema educativo, en especial en cuanto a la formación que nos dieron. Leerlo quizás aporte algo a quienes vivieron ese tiempo. Probablemente, también a quienes viven hoy en una coyuntura marcada por una historia cada vez más silenciada para que no se entienda qué esté pasando.

Este ensayo era una obligación moral con que concuerdan muchos docentes y ciudadanos. Si contribuye a la conversación social entre cuantos no quieran quedarse en meros figurantes, habrá merecido la pena. Podemos asegurar que hemos intentado superar toda certeza para explicar de manera independiente nuestro análisis. Por ello, hemos procurado que toda la documentación manejada sea accesible y que lo sustantivo del texto pueda ser contrastado con las fuentes documentales. Ofrece y sugiere, en fin, elementos relevantes para que prosiga, en los niveles representativos de debate, la búsqueda de caminos para la educación sin los falsos consensos que suelen propugnarse como panacea de problemas que se quisieran soslayar.



El futuro de la profesión docente

En un entorno de cambios constantes y de inflación exponencial de la información disponible, toca reflexionar sobre los retos sociales de la educación y el futuro de la profesión docente. Para ello, en primer lugar repasamos la evolución de los indicadores educativos que tienen especial incidencia en las condiciones de trabajo del profesorado y profundizamos en la situación de los interinos, uno de los colectivos docentes más vulnerables. Por último, abordamos de lleno el nuevo rol del profesorado en un mundo individualizado en quiebra comunitaria.



Los docentes asumen más trabajo



Miguel Recio

Gabinete de
Estudios FE CCOO

Han pasado ya ocho cursos desde el inicio de la crisis y tenemos suficientes datos para valorar la evolución de algunos de los principales indicadores, especialmente los que tienen incidencia en las condiciones de trabajo del profesorado. Durante este tiempo, en el que se han perdido decenas de miles de trabajos de docentes, profesoras y profesores han visto menguar sus salarios y crecer su carga de trabajo (un 12 % más en las horas lectivas del Profesorado de Secundaria, por poner solo un ejemplo). En las etapas de Infantil (3 a 5 años), Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) existen también otros factores que condicionan fuertemente la docencia, como son la evolución del número de estudiantes y unidades, y la ratio.

Educación Infantil

En Infantil (3 a 5 años) el alumnado tuvo un crecimiento levemente mayor en los centros privados que en los públicos (un punto porcentual más). Sin embargo, el número de unidades de los centros privados duplica al de los públicos, con casi 8 puntos porcentuales por encima. La lógica consecuencia ha sido que la ratio ha bajado en los centros privados el doble que en los públicos, quedando ahora éstos por encima de los privados. Hay que tener en cuenta los datos que justifican una ratio más baja en los centros públicos, que expondremos en Primaria, pero extensibles a este ciclo de Infantil.

Educación Primaria

En Primaria, el alumnado crece en los centros públicos más que en los privados. Con el número de unidades sucede lo inverso, creciendo, en todo caso, por debajo del porcentaje

en que lo hacen los alumnos. La consecuencia es clara: la ratio aumenta en los centros públicos cinco veces más que en los privados. Ello a pesar de que en los centros públicos se escolariza (2015/16) al 67,7 % del total del alumnado, pero al 82,5 % de los hijos de los extranjeros y al 80,1 % del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, siendo los centros públicos casi los únicos en localidades con menos de 2.000 habitantes (zona rural, con ratio más baja).

Educación Secundaria Obligatoria

En Educación Secundaria Obligatoria la situación es la siguiente: el alumnado crece más en los centros privados que en los públicos (un punto porcentual más); pero con el número de unidades se produce un crecimiento en los centros privados, frente a un recorte en los públicos. De nuevo, la consecuencia es evidente: la ratio aumenta otra vez en los centros públicos casi cinco veces más que en los privados. Esto se produce pese a que en los centros públicos se escolariza (2015/16) al 65,7 % del total del alumnado, pero al 76,7 % de los hijos de los extranjeros, al 74,1 % del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y al 81 % de los alumnos de localidades de menos de 10.000 habitantes (zona rural, con ratio más baja). Lo mismo sucede con los alumnos de Diversificación (ahora de Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR)), asumiendo los centros públicos la inmensa mayoría de quienes cursan esta medida.

Los recursos

Todo ello ha tenido su reflejo financiero: el presupuesto dedicado a conciertos ha au-

mentado (2008 a 2014) en un 6,5 %, mientras que el resto de las partidas han disminuido un 15,2 %. Esto sin contar los fondos destinados a “becas” (que se conceden a familias de renta alta: más de 250.000 euros al año) y ayudas dedicadas a alumnos y alumnas de Infantil u otros niveles, para fomentar la escolarización sólo en centros privados. La crisis ha supuesto una excusa para reducir los fondos y las unidades de los centros públicos, que, sin embargo, son los que han aumentado más su ratio por unidad, así como el número de sus alumnos, sin que necesidades de escolarización justificaran

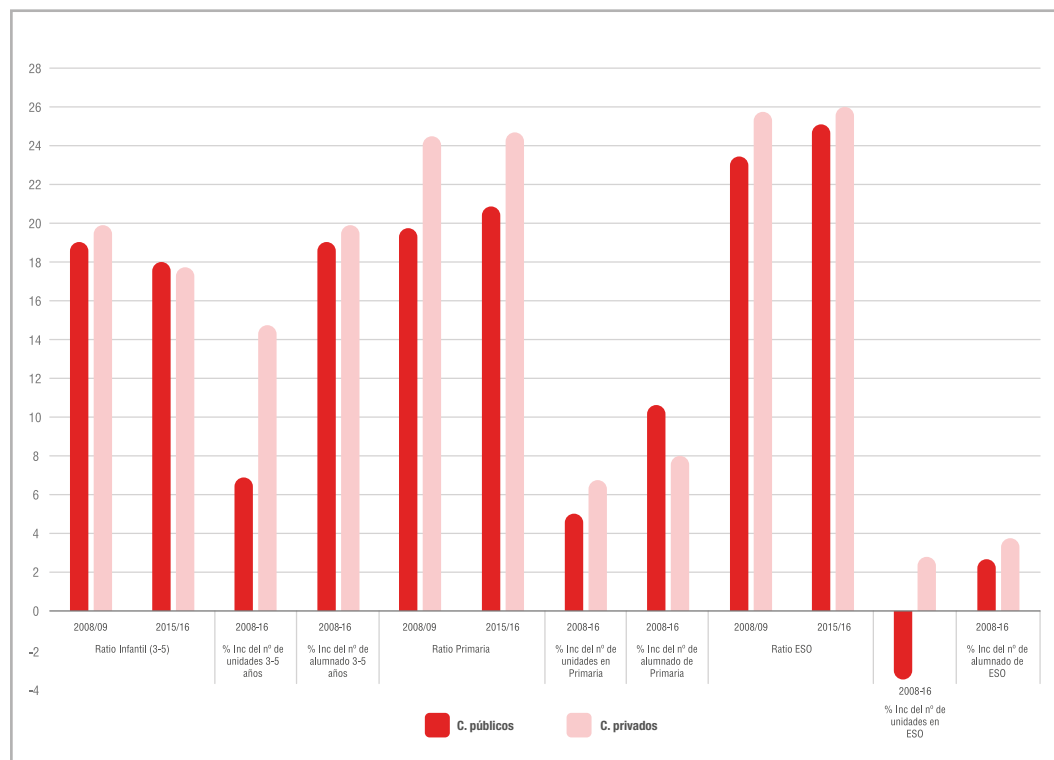
el desvío de fondos públicos a los centros privados. Los conciertos han sido, pues, un ejemplo de ineficiencia (cuando menos) en el destino de los fondos públicos; por el perfil social y educativo de los alumnos que escolarizan, los centros públicos facilitan en mejores condiciones la igualdad de oportunidades a todo el alumnado.

La conclusión es que el esfuerzo de escolarización realizado durante la crisis en los centros públicos ha recaído sobre el deterioro de las condiciones de trabajo de su profesorado. 

Los docentes asumen más trabajo

EVOLUCIÓN DE 2008/09 A 2015/16 DE INDICADORES QUE AFECTAN AL PROFESORADO, POR TITULARIDAD

	RATIO INFANTIL (3-5 años)		% incremento del nº de unidades 3-5 años	% incremento del nº de alumnado 3-5 años	RATIO PRIMARIA		% incremento del nº de unidades en Primaria	% incremento del nº de alumnado de Primaria	RATIO ESO	% incremento del nº de unidades en ESO	% incremento del nº de unidades en ESO
	2008/09	2015/16	2008/16	2008/16	2008/09	2015/16	2008/16	2008/16	2008/09	2008/16	2008/16
C. públicos	19,1	18,1	6,9	2,1	19,8	20,8	5,1	10,6	23,5	-3,5	2,7
C. privados	19,9	17,7	14,8	3,1	24,5	24,7	6,8	8	25,8	2,8	3,8



¿Qué está pasando con el profesorado interino?



**Francisco
García Cruz**

Secretaría de Pública
no Universitaria
FE CCOO

@ ffgarcia@fe.ccoo.es

@Paco_Garcia_C

Resulta obvio que en España los gobiernos han abusado de las interinidades, la mayoría de las veces sin ton ni son. Los sindicatos negociaron y acordaron con el Gobierno (en 2005 y 2009) la reducción de esta figura para que las interinidades no sobrepasaran un porcentaje de entre el 5 y el 8 %. Es decir, se trataba de que las plazas estructurales no fueran cubiertas por interinos. De igual modo, hace tiempo que el personal interino viene recurriendo en los tribunales asuntos sobre sus condiciones laborales: retribuciones, movilidad, etc. En bastantes ocasiones las sentencias les están dando la razón. Esto se debe a que la normativa europea toma como referencia el Acuerdo Marco que firmaron la Confederación Europea de Sindicatos, de la que forma parte CCOO, la Patronal Europea UNICE y la Comisión Europea, en 1999. Este acuerdo dio lugar a una directiva para equiparar las condiciones de trabajo de los temporales con los fijos y evitar la precariedad en la contratación.

El sindicato también ha promovido diversas acciones para hacer efectivo el derecho a la no discriminación. Por citar algunos casos, mediante la negociación del Estatuto Básico del Empleado Público se consiguió que se incorporara el cobro de los trienios y se alcanzaron acuerdos en muchas comunidades autónomas para el pago del verano al profesorado interino, en la actualidad derogados unilateralmente la mayoría de ellos. También se judicializó con éxito el derecho al cobro de los sexenios. Posteriormente, han surgido otros conflictos que tienen la misma base, la directiva 1999/70, como son las sentencias sobre cómputo del tiempo de servicio pres-

tado como interinos, la adjudicación como personal indefinido no fijo en el sector sanitario, o la última y muy importante sentencia que reconoce la misma indemnización por despido para los interinos laborales que para el personal fijo.

De esta manera, el Tribunal de Justicia de la UE interpreta que, según la directiva 1999/70, no puede haber discriminación de trabajadores con contratos de duración determinada frente a los indefinidos. No obstante, establece que corresponde a los tribunales de los Estados miembro la comprobación de que los temporales desempeñan las mismas funciones que los fijos.

Una sentencia del Tribunal Constitucional de 2015 precisa que se deben eliminar las diferencias que existen entre funcionarios de carrera y personal interino con determinados efectos: asistencia social, ayudas, licencias y permisos, carrera profesional, retribuciones... Además, reconoce una situación también resuelta por el tribunal europeo: los tribunales españoles pueden aplicar directamente medidas contra aquellas disposiciones internas que contravengan el derecho comunitario.

No obstante, la defensa de algunos derechos de los trabajadores no es pacífica. Por ejemplo, exigir el reconocimiento de derechos económicos no supone un conflicto entre trabajadores. Sin embargo, otros derechos como la movilidad o el ingreso son acciones de intereses encontrados. No sería una buena solución resolver estos asuntos litigando en los juzgados ni confrontando al

profesorado entre sí o contra quienes aspiran a ser docentes. Sería más razonable que se abriera una negociación con el Gobierno que permita identificar los verdaderos problemas que tiene el profesorado. En este sentido, el primer problema que existe para el ingreso a la función pública docente es la limitación de la tasa de reposición y el mal uso que como consecuencia se está haciendo de la temporalidad.

En 2011, se produjo la primera limitación de un 30 % en la tasa de reposición en el sector educativo. En los años 2012, 2013 y 2014, la tasa de reposición quedó reducida a un 10 %. En el año 2015, fue del 50 % de las jubilaciones producidas, y en 2016, el Gobierno central permitió a las autonomías llegar al 100 %. Sin embargo, algunas comunidades decidieron acumular las plazas para procesos de años posteriores, y en otras ni las acumularon ni repusieron las jubilaciones. De hecho, en el presente año, que se permitía el 100% de la reposición, las convocatorias para docentes de las comunidades han sido de 11.447 plazas, que no alcanza el 100 % de la posibilidad de convocatoria. En el año 2015, cuando se podía sacar el 50 % de las vacantes, se convocaron 5.305 plazas.

¿Serían adecuadas las medidas de política socioeconómica para la persecución de un objetivo legítimo de un Estado miembro? La sentencia C16/2015 del TJUE deja claro que no. El TJUE, en la sentencia R. Mascolo, iba en el mismo sentido. ¿Qué diría el TJUE sobre la limitación de la tasa de reposición en España? La Ley de Presupuestos Generales para 2013 permitía, como mínimo, un número de amortizaciones de plazas igual al de las jubilaciones. ¿Cuántas han sido realmente amortizadas? No lo sabemos. Pero parece razonable pensar que las amortizadas que han dejado de ser plantilla jurídica puedan haber perdido la condición de estructurales. A ello hay que añadir la dificultad que entraña saber qué plaza concreta ocupa cada docente interino en ausencia de una relación de puestos de trabajo. Todo ello es importante de cara a saber si tiene derecho a reclamar algún tipo de fijeza.

Si al profesorado interino con contrato en fraude de ley se le aplicara mediante sentencia la figura de indefinido no fijo de forma similar al personal laboral, posiblemente tendría como consecuencia la que identifica el TJUE. Solo se puede “adquirir una condición de fijeza en plantilla tras haber superado los procedimientos selectivos con arreglo a lo dispuesto en las normas sobre selección de personal laboral fijo en las Administraciones públicas; existe por tanto una causa lícita para extinguir la relación laboral indefinida no fija cuando el procedimiento de provisión o amortización de dicha plaza haya tenido lugar en la forma legalmente procedente...”. Es decir, que tras conseguir una hipotética sentencia favorable, la Administración puede sacar la plaza a proceso selectivo y enviar al paro al indefinido no fijo que la ocupaba por sentencia. Su situación final podría incluso ser peor que la de partida.

Ofertas de empleo excepcionales

Por ello, CCOO ha propuesto como solución que se promueva una norma con rango de ley para impulsar ofertas públicas de empleo excepcionales, que no precisarían de créditos presupuestarios extraordinarios, pues el profesorado interino cubre empleos que ya existen en el Capítulo I de los presupuestos correspondientes.

Las posibilidades que se abren ante esta situación novedosa jurídicamente, aunque antigua como derecho adquirido, ya que proviene de 1999, son varias, y el sindicato deberá decidir cómo las organiza y lleva a efecto: reclamaciones individuales, conflictos colectivos y, la más importante, la apertura inmediata de negociaciones en el sector público para garantizar los derechos del profesorado interino y evitar las costosas consecuencias personales y sociales de una judicialización masiva. Como hemos dicho, si bien para la aplicación de algunas sentencias no es necesaria ninguna reforma legal para que los tribunales puedan reconocer un derecho, otras situaciones requieren una negociación de las reformas legislativas urgentes para reconocer el derecho a todos los trabajadores temporales. 

¿Qué está pasando con el profesorado interino?



CCOO ha propuesto como solución que se promueva una norma con rango de ley para impulsar ofertas públicas de empleo excepcionales



El futuro de la profesión docente



Montserrat Ros
Secretaría de Política
Educativa FE CCOO

 mros@fe.ccoo.es

Hay mucho escrito sobre el profesorado diciendo en qué, cómo y cuánto debemos cambiar.

La OCDE¹ o el Informe McKinsey² insisten en que la calidad del profesorado es el factor clave del éxito escolar, sobre todo si estamos motivados. Es incluso mucho más decisivo que el gasto educativo, más que los programas, más que la vida que lleva el alumnado, más que la ratio, más que la segregación escolar... Me parece exagerado, la verdad. La acción en el aula raramente consigue cambiar la selección de clase que opera el sistema, por ejemplo. Desde luego, el trabajo del profesorado me parece relevante, llevo toda la vida dedicada a esta profesión sintiendo que es útil, digna, imprescindible. Pero ponerle demasiadas expectativas sólo produce frustración.

Estos informes de entidades internacionales, con gran capacidad de influencia, generan propuestas que aterrizan en España, más o menos adaptadas, mediante estudios y libros blancos o coloreados editados por fundaciones (cada día hay más), programas electorales o leyes educativas. El MIR docente, la reforma de la formación inicial, la escuela como responsable del liderazgo educativo, la evaluación del profesorado y el pago por resultados, su desfuncionarización y expulsión de la toma de decisiones en los consejos escolares y en la negociación colectiva, el énfasis en la innovación.

Tengo más dudas respecto a las propuestas que respecto al diagnóstico: no estoy con-

vencida de que las propuestas sean coherentes entre sí y dudo que operen en favor del empoderamiento educativo del profesorado.

El cambio que requieren los retos de la educación

Aseguraría que algunas de las estrategias que nos proponen no sirven para hacer frente a tres grandes retos (por lo menos) que tiene la educación y que nos obligan a pensar nuestra profesión de otro modo.

En primer lugar, ¿cómo se puede garantizar el derecho a saber (lo que te haga falta) en un contexto de inflación exponencial de la información disponible y dónde el conocimiento que tiene valor no es el acumulado (está en Google) sino el conocimiento nuevo? La obsolescencia técnica y la ignorancia, nadie tiene conocimiento para saberlo todo, son consustanciales a la sociedad del conocimiento.

En segundo lugar, ¿cómo se puede educar en un mundo individualizado, de éxodos, en quiebra comunitaria? La educación es social o no es educación. Sheldon Cooper no es nuestro alumno ideal, creo. Me impresionó la descripción de Lipovetsky y Serroy³ en *La cultura-mundo*: "Aunque la cultura global difunde por todas partes, a través del mercado y las redes, normas e imágenes comunes, funciona al mismo tiempo como un potente incentivo de desarraigo, de desterritorialización general, de individuación de las personas y los modos de vida. (...) También desorganiza las conciencias, las formas de vida,

El futuro de la profesión docente

la existencia individual”. Educación y solidaridad van unidas antropológicamente, son mecanismos adaptativos de supervivencia colectiva que superan la fragilidad individual de nuestra especie.

Y en tercer lugar, ¿cómo se puede conseguir que los resultados escolares no naturalicen las diferencias sociales? ¿Cómo lograr más justicia educativa?

Afrontar estos retos no está al alcance de una persona por muy “profesorado de calidad” que sea. Nadie tiene el mapa completo de una ruta de cambio. Sabemos que no

tudiante en tiempo real a través de la evaluación de datos digitalizados y constantes de sus actividades y tareas. La OCDE desarrolla instrumentos de medición *de habilidades sociales y emocionales tales como la perseverancia, la resistencia y la amabilidad*. Estos sistemas llevarían la toma de decisiones pedagógicas fuera del aula y podrían servir los datos evaluados a los gobiernos, cuyas políticas pasarían a depender de este flujo continuo de datos (Ben Williamson, Fast Policy⁴).

Esto sería coherente con algunas de las propuestas sobre cambio laboral del profe-



sabemos muchas cosas. Tampoco está al alcance de un centro educativo, aunque la OCDE lo diga. Es un desafío grande incluso para el sistema educativo. En mi opinión, hay que mirar al ecosistema educativo, el conjunto de redes reales y virtuales, pero sobre todo reales, donde se produce el fenómeno educativo.

Hay una opción en la que está trabajando, por ejemplo, el Center for Data Analytics and Adaptive Learning de Pearson: sistemas de aprendizaje automático, en los que el contenido se adecua al progreso del es-

sorador. Insistencia en habilidades prácticas porque no entraría en la toma de decisiones; desfuncionarización porque no tendría valor su estabilidad y su independencia; desprofesionalización porque no habría discrecionalidad en sus decisiones; despolitización porque no construiría proyecto colectivo; evaluación y selección a la entrada y durante el ejercicio... Pero desde luego no sería coherente con reconocer el gran valor al profesorado de calidad. Me parece que sería incompatible con los retos sociales de la educación y con cualquier sentido de justicia educativa.

Es necesaria la formación específica de los profesionales para la intervención y resolución de los conflictos, la gestión de grupos y el aprendizaje entre iguales

Me ha ayudado leer a *Innerarity*⁵ para entender que tampoco responde a los retos de la sociedad del conocimiento. Señala que el *governing by numbers* es una manera de tomar decisiones de forma que parece que no se decide: indicadores, rankings, datos, medidas. Automatismos que actuarían como impedimentos para la comprensión, la interpretación de la realidad y, a fin de cuentas, como contención a la creatividad. No nos ayuda a resolver problemas porque lo más difícil de un problema es reconocerlo como problema, formular sus términos y la pregunta.

Hay otras opciones para afrontar el futuro de la educación. Ante la soberbia del *big data*, Sheila Jassanoff⁶ propuso desarrollar las “tecnologías de la humildad”. “Éstas son métodos, o mejor, hábitos de pensamiento institucionalizados que intentan hacerse cargo de los precarios límites del entendimiento humano –lo desconocido, lo incierto, lo ambiguo, lo incontrolable–. (...) Requieren de habilidades expertas y de formatos de relación entre los expertos, los que toman las decisiones y la opinión pública, diferentes de los que se consideraban necesarios en las estructuras de gobierno de la alta modernidad. Implican no sólo la necesidad de mecanismos de participación, sino también de una atmósfera intelectual en la que los ciudadanos sean alentados a poner en funcionamiento sus conocimientos y habilidades para la resolución de los problemas comunes” (Jassanoff, 2003: p.227). El profesorado debería tener estas habilidades expertas para la creación de inteligencia colectiva, en un marco de participación de la comunidad educativa.

Con esta visión más humanista, se corresponderían otros cambios profesionales.

Me parece estratégico para que el sistema educativo evolucione de manera continua y armónica, configurar las profesiones educativas como profesiones investigadoras. La evaluación debe formar parte de procesos de investigación-innovación rigurosos.

Se necesitaría una potentísima formación continua, vinculada al sistema universitario, apoyada en el trabajo en equipo en el centro, que colabore en el territorio y llegue a dimensionarse internacionalmente.

Es imprescindible la participación colegiada en la toma de decisiones educativas, probablemente con organizaciones que mejoren los actuales claustros y consejos escolares.

Una profesión orientada tanto al alumno como a su ecosistema educativo debería cohesionarse y legitimarse con un código ético.

El conjunto de la institución educativa debe tener nuevas capacidades para reforzar la orientación comunitaria de la educación: participación y organización de redes, antropología social, más idiomas y didáctica de las lenguas, educación social, salud, de orientación e integración laboral, perfiles técnicos, artísticos... Habría que estudiar cómo modificar la formación inicial, las especialidades y perfiles profesionales. Me parece importante que los currículos del personal educativo no sean todos puramente académicos. La experiencia laboral en otros campos, trayectorias artísticas, activismo social, debería configurar un mundo de saberes que no excluya los conocimientos de trabajo, del cuidado, del arte, de la política... Si los excluimos, discriminamos a la clase trabajadora y perpetuamos estereotipos.

La inteligencia colectiva necesita dar valor, oportunidad y complementariedad a todos los saberes y capacidades, por lo que será necesario revisar la organización del trabajo para potenciar el trabajo en equipo.

El cambio que ya teníamos que haber cambiado

En cualquier lugar del mundo occidental, cuando se ha preguntado al profesorado por su profesión, ha expresado preocupaciones coincidentes: la alta dificultad y exigencia de su trabajo; inestabilidad y falta de

control; falta de tiempo; aislamiento; currículum rígido; burocracia; presión para llegar a determinados objetivos; falta de apoyo de las familias; mal comportamiento del alumnado; sentir que el sistema es injusto y contradictorio.

Y ha expresado cuáles son los factores de satisfacción profesional: autonomía, colegialidad, ser escuchado y valorado, tener tiempo para aprender, reflexionar y planificar, el contacto directo con el alumnado, margen para la experimentación, sentir que haces un bien a las personas. John MacBeath, que trabajó mucho con los sindicatos escoceses, tiene buenas aproximaciones a este tema⁷.

Los cambios profesionales que pueden inferirse de estos estudios ayudarían a un mejor ejercicio, y a una mejor educación. Ya habrían ayudado si se hubieran podido negociar en algún momento.

En la mejora de las condiciones de trabajo, debemos priorizar el buen uso del tiempo. Se dice pronto, pero es un elemento difícil. La reducción y delegación del trabajo burocrático puede ayudar a racionalizar la tarea. Este es un elemento clave para todas las profesiones educativas, no sólo para el profesorado.

La convivencia es la esencia de la complejidad humana. Los problemas derivados de esta deben ser abordados desde varios flancos. Los conflictos existen y se puede aprender de ellos, si evitamos que nos destruyan. Algunas estrategias han sido más exploradas, como la mediación o la claridad en las medidas disciplinarias. La experiencia de Finlandia⁸ muestra que se pueden reducir las conductas agresivas desde el refuerzo de los lazos comunitarios, la corresponsabilidad, la solidaridad, el compañerismo. Las conductas abusivas, el acoso y otros problemas graves se intensifican con el hiperindividualismo, la clientelización y el consumismo, y la falta de cultura compartida. Es necesaria la formación específica de los profesionales para la intervención y resolución de los conflictos, la gestión de grupos y el aprendizaje

entre iguales. En este aspecto, la experiencia práctica es fundamental.

El acompañamiento, asesoría y apoyo al profesorado debe ser desarrollado, tanto desde el punto de vista profesional como psicológico o jurídico, especialmente el apoyo al profesorado de nueva incorporación. Nuestra profesión tiene riesgos psicosociales. Las condiciones laborales pueden y deben hacer tres cosas: prevenir con una buena organización, compensar con sueldo y tiempo, apoyar con acompañamiento.

En todo caso, los cambios tienen que seguir el camino de la representación colectiva, la negociación y la concertación social. Después de años de lucha y pérdidas, en algunas comunidades autónomas se empieza a recomponer la negociación. Algo.

Es fundamental que no decidan por nosotras ni Pearson ni la OCDE ni las fundaciones. Un poquito de humildad. 

-
- 1 <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/building-high-quality-teaching-profession-lessons-from-around-the-world.htm>
 - 2 file:///C:/Users/mros/Downloads/documento_preal41.pdf
 - 3 GILES LIPOVETSKY, JEAN SERROY, *La cultura-mundo, respuesta a una sociedad desorientada*, Anagrama, 2010
 - 4 <https://codeactsineducation.wordpress.com/2016/08/29/super-fast-education-policy-fantasies/>
 - 5 <http://www.fbofill.cat/publicacions/incertesa-i-creativitat-educar-la-societat-del-coneixement>
 - 6 <https://www.hks.harvard.edu/sdn/articles/files/Jasanoff-Humility.pdf>
 - 7 <http://www.fbofill.cat/publicacions/collaborar-innovar-i-liderar-el-futur-de-la-professio-docent>
 - 8 <http://muhimu.es/educacion/metodo-kiva-acoso-escolar/>

El futuro de la profesión docente



Los docentes des



Roberto Tamayo
Periodista

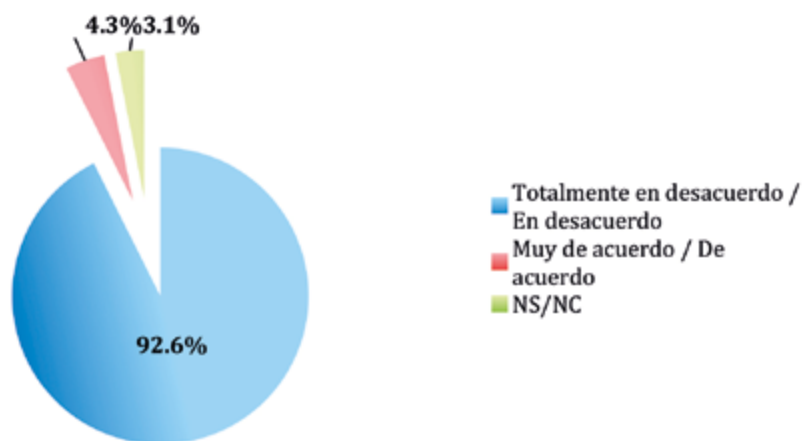
@rtamayo@fe.ccoo.es

Nació criticada por la comunidad educativa. Creció entre manifestaciones de rechazo. Pero nada cambió, ni una coma. La LOMCE se ha impuesto merced a la apisonadora de la mayoría absoluta del PP en la última legislatura. Tres años después de su aprobación, el 79,6% de los docentes señala que no era necesaria y el 87,6% sostiene que esta ley no ha mejorado la educación en España. Así se desprende de la macroencuesta a 6.054 profesores que ha elaborado la Universidad Autónoma de Madrid.

LAS SUCESIVAS LEYES EDUCATIVAS HAN PROVOCADO que España haya tenido un contexto de fuerte inestabilidad normativa. Desde 1990 se han promulgado cuatro leyes generales de educación, aunque la Ley Orgáni-

opiniones de 6.054 docentes (76,5%), incluyendo miembros de los equipos directivos (23,5%) de las 19 comunidades autónomas. El 86,9% de los encuestados trabajan en centros públicos. La mayoría de las personas que

¿Ha sido elaborada la LOMCE con la participación del profesorado?

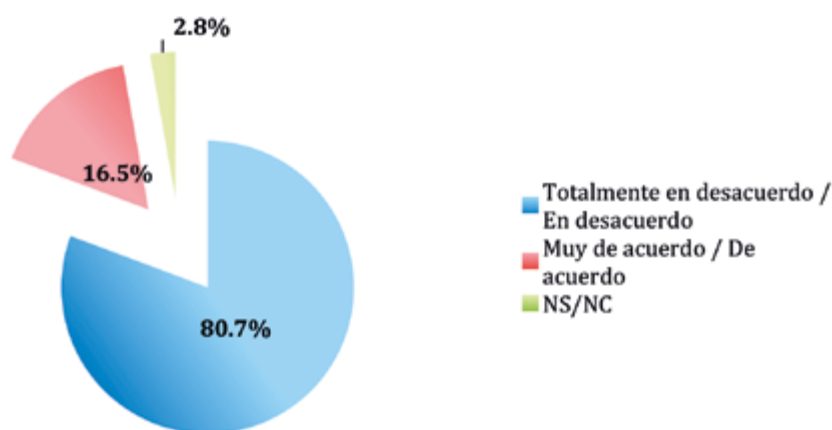


ca de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 no llegó a implementarse. Los autores del estudio se han centrado de forma exclusiva en la LOMCE y ofrecen los datos obtenidos a partir de las

respondieron al cuestionario trabajan en Secundaria (3.446), mientras que 2.325 lo hacen en Primaria y 283 en Infantil. La recogida de datos se hizo entre diciembre de 2015 y abril de 2016.

tripan la LOMCE

¿Es adecuada la incorporación de las reválidas que realiza la LOMCE?



Los autores realizan dos reflexiones principales sobre los constantes cambios normativos. En primer lugar, ponen de manifiesto la gran confianza por parte de los gobiernos en el poder transformador de las leyes. Por otra parte, consideran que hay algunos aspectos clave del sentido de la educación sobre los que no se logran acuerdos duraderos.

A partir de estas dos opiniones se desprenden otras tres. La primera es que “parece improbable que la velocidad de los cambios permita comprobar la eficacia de las políticas precedentes”. En segundo lugar, los autores consideran que resulta “improbable que la velocidad de los cambios permita realizar evaluaciones rigurosas de las políticas implementadas que se transformen en evidencia para una toma de decisiones fundamentada”. La última de las reflexiones es que parece “improbable que la velocidad con la

que suceden los cambios normativos permita realizar verdaderos procesos participativos”.

El 79,6% de los encuestados considera que España no necesitaba la LOMCE, mientras que el 87,6% muestra su disconformidad con que la LOMCE suponga una mejora para la educación del país. Además, un 92,7% de los docentes manifiesta que la actual ley de educación no ha sido aprobada con la participación del profesorado. Este dato está en línea con el sentir de los encuestados sobre el grado de intervención que desempeñaron las comunidades autónomas. Un 75,1% asegura que la LOMCE salió adelante sin el concurso de los gobiernos regionales. Como consecuencia de estas dos perspectivas, los encuestados (94%) afirman que la LOMCE no es el reflejo de un pacto educativo, que es lo que prometía el PP en su programa electoral. Y como colofón, el

86,3% piensa que no ha contribuido a mejorar la inclusión educativa.

El varapalo al que los docentes someten a la LOMCE también queda reflejado en su crítica hacia el proceso de implementación de la normativa. El 89,6% opina que no ha sido el adecuado.

Rechazo a las reválidas

Uno de los aspectos más controvertidos de la norma es el de las reválidas para alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. A pesar de entrar en vigor en el curso 2015/2017, no será hasta 2018 cuando sea necesario aprobar ambas evaluaciones para obtener el título para seguir estudiando. Los profesores ven con ojos muy críticos todo lo que rodea a esta norma.

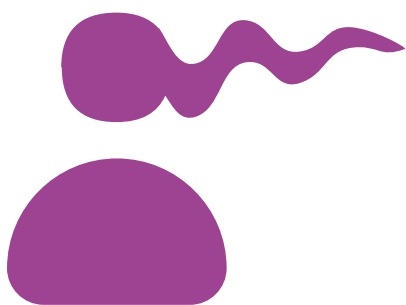
En contra del profesorado

El 83,8% de quienes han respondido a las preguntas de los investigadores piensa que la LOMCE no favorece la profesionalización del profesorado. Además, un 71% añade que no otorga al director del centro un papel adecuado y el 70,4% cree que no es correcto el sistema de elección del director. En lo que se refiere a la asignatura de Educación para la Ciudadanía, el 71,3% de los maestros piensa que su eliminación no es acertada. El 77% de los docentes tampoco ve adecuado cómo recoge la Ley el tratamiento de la autonomía de los centros. Un 75,3% responde que el tratamiento de las competencias que hace la LOMCE no supone una mejora respecto a la LOE. 

Orientación educativa no sexista

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

@ cheredero@fe.ccoo.es



UNO DE LOS OBSTÁCULOS con que nos encontramos para el avance de la igualdad entre los sexos en el mercado laboral es “la ausencia de solicitudes de mujeres para determinados procesos de selección o la escasez de mujeres con una formación profesional adecuada a los puestos que se pretenden cubrir”¹.

Partiendo de la segregación horizontal según el sexo de nuestro mercado laboral y siendo conscientes también de las estadísticas de la educación y, más en concreto, de la Formación Profesional en nuestro país, y con la voluntad de desarrollar un papel activo en la transformación de esta situación, la Federación de Enseñanza, junto con la de Industria y el Centro 8 de Marzo de la Fundación 1º de Mayo, de CCOO, hemos constituido un grupo de trabajo cuyo objetivo es “analizar con detalle las razones del mantenimiento de la segregación laboral por sexo en el sector industrial, y abordar medidas que ayuden a superar las barreras que tienen las mujeres en su incorporación y su desarrollo profesional en igualdad en el trabajo”².

¹ En palabras de Isabel Rodero, secretaria de Mujer e Igualdad de la Federación de Industria de CCOO, quien apunta así a lo que expresan las empresas de su sector a la hora de evaluar el cumplimiento de los planes de igualdad.

² Según expresa Amaia Otaegui, de la Fundación 1º de Mayo. Una exposición más amplia se encuentra en *Trabajadora* nº 58.

Empezando el análisis por el ámbito educativo

Las transformaciones que se han dado en nuestro sistema educativo no dejan lugar a dudas: la escuela se ha revelado como un lugar de menor discriminación para las mujeres si tenemos en cuenta las estadísticas que, en todos los aspectos, nos anuncian que el éxito escolar tiene rostro femenino. Ahora bien, otros factores dificultan que las mujeres jóvenes disfruten de los beneficios de ese éxito en términos de obtención de empleo, condiciones de trabajo y salario, y calidad de vida. Muchos de esos factores tienen que ver con el mantenimiento de los estereotipos sociales en relación con el reparto del trabajo y con el papel de las mujeres en el cuidado de hijos y mayores.

Pero también encontramos causas en el propio sistema educativo: fruto de unos mejores resultados académicos y de una menor oferta de ciclos formativos para ellas, entre otras variables, las chicas son mayoría en el Bachillerato, mientras que los chicos lo son en la Formación Profesional por razones inversas³. Las mujeres siguen siendo mayoría en los ciclos formativos de Imagen personal, Servicios culturales y a la co-

³ Si bien los porcentajes habían tendido a igualarse, las estadísticas del curso 2014-15 vuelven a darnos mayor distancia entre los sexos: los porcentajes femeninos en la participación en FP eran de un 45,7 por 100 en 2004-05, un 47,4 por 100 en 2008-09 y un 42,21 en 2014-15. Muy probablemente la crisis tiene mucho que ver en esto.

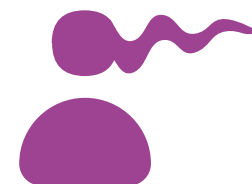
DISTRIBUCIÓN POR SEXO DEL ALUMNADO DE CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO CURSO 2013-14	
Panadería, repostería y confitería Operaciones de laboratorio Imagen personal Farmacia y parafarmacia Textil, confección y piel Administración y gestión Comercio y marketing Servicios culturales y a la comunidad	Agraria Marítimo-pesqueras Aceites de oliva y vinos Elaboración de productos alimenticios Planta química Emergencias sanitarias Fabricación mecánica Instalación y mantenimiento Electricidad y electrónica Transporte y mantenimiento de vehículos Industrias extractivas Edificación y obra civil Vidrio y cerámica Madera, mueble y corcho Artes gráficas Imagen y sonido Informática y comunicaciones Hostelería y turismo
Ciclos formativos de grado medio que realiza el 80% de las alumnas de ese nivel de FP	Ciclos formativos de grado medio que realiza el 83% de los varones de ese nivel de FP

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

munidad, Textil, confección y piel, Administración y gestión, Comercio y marketing..., ocupaciones que reproducen roles atribuidos de manera tradicional a la mujer y empleos de baja calidad y remuneración. Son mayoría en todas las modalidades de Bachillerato, excepto en la de Ciencias y Tecnología (45,97 por 100), una modalidad que proporciona más salidas al mercado laboral y mejor colocación. Situación que se repite en el caso de los estudios universitarios, siendo el porcentaje de alumnado femenino menor solo en el caso de Ingeniería y Arquitectura (27,9 por 100).

Y es que el sistema educativo adolece de un compromiso real con el objetivo de igualdad entre los sexos: la consideración de la existencia de la discriminación social de las mujeres y, sobre todo, la importancia de que el sistema educativo la combata, es una cuestión formal, que no va acompañada de la suficiente

reflexión y de la implicación personal, colectiva e institucional, sin las que no se pueden acometer las necesarias tareas para superar una realidad discriminatoria. Así, nos encontramos con currículos androcéntricos, que siguen invisibilizando a las mujeres y sus aportaciones en todos los campos del saber humano; se mantienen los estereotipos de género en la interpretación del reparto de trabajo, considerando "naturales" determinados aspectos de una socialización diferenciada de roles en función del sexo. En definitiva, la visión utilitarista y mercantilista de la educación impone unos contenidos motivados por intereses pragmáticos, dejando como mero adorno y sin la obligada planificación las cuestiones relativas a un desarrollo integral y, más concretamente, las relativas a la educación en valores y al cuestionamiento del sexismo y el fomento de la igualdad entre los sexos. 



El sistema educativo adolece de un compromiso real con el objetivo de igualdad entre los sexos

Meta educativa

Derecho a la educación de las personas refugiadas y/o desplazadas



Laura Vargas



Laura Tiana



Begoña López

Grupo de Expertas en Educación de la Fundación Investigación, Desarrollo de Estudios y Actuaciones Sociales



LA LLAMADA *CRISIS DE LOS REFUGIADOS* es la peor que afronta el continente europeo desde la II Guerra Mundial. Pero la verdadera tragedia es que, de los 61 millones de personas desplazadas por la fuerza, más de la mitad son menores de 18 años; que hay aproximadamente 75 millones de niños y niñas sin escolarizar en todo el mundo y más de la mitad de éstos viven en los estados dañados por conflictos, además de los millones que viven en situaciones afectadas por desastres naturales o provocados por el hombre; que 20 millones de niñas están sin escolarizar en zonas de conflicto, y sólo las niñas representan el 30 % de los refugiados inscritos en la escuela secundaria; y que el mundo se enfrenta a un déficit de 18 millones de maestros y maestras de Primaria en la próxima década, y que las zonas más necesitadas de personal docente son precisamente los países afectados por emergencias y desastres.

Según la Organización Mundial de las Migraciones (OIM), familias sirias, afganas, kosovares, eritreas, nigerianas o somalíes escapan de situaciones de guerra, de terrorismo y represión. Suman miles las personas que han muerto ahogadas o hacinadas en barcos intentando cruzar el Mediterráneo en lo que va de año.

Las personas refugiadas y desplazadas a causa de la violencia (más de 60 millones actualmente según la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR, 2016)) se encuentran entre las más vulnerables del mundo. Con frecuencia, se quedan fuera de las estadísticas sobre la consecución

de los Objetivos del Milenio en cada país y, sin embargo, cada uno de esos objetivos reclama directamente una solución a las dificultades a las que se enfrentan cada día las personas refugiadas, y especialmente las mujeres y niñas, en campamentos y en zonas urbanas, de todo el planeta.

Los niños y niñas refugiadas y desplazadas enfrentan toda una serie de obstáculos para acceder a la educación. Aproximadamente, solo la mitad asiste a la escuela primaria en los 12 países del programa “Educa un Niño” (ACNUR, 2016).

Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño

La educación es un derecho humano y una condición previa para la participación en una sociedad moderna, pero también es una herramienta para la supervivencia en una situación de crisis y una preparación para una posible repatriación. Desde el 2º Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, reunido en Washington D.C. en 1998, se está llamando a todas las naciones a respetar y aplicar los convenios internacionales sobre el derecho de todos los niños y las niñas a una educación; los hijos y las hijas de las personas refugiadas, solicitantes de asilo o residencia por motivos humanitarios, son más vulnerables que los demás niños y niñas.

El acceso a la educación está vinculado a la reducción de la pobreza, con promesas de estabilidad, crecimiento económico y de una vida mejor para la infancia, las familias y las comunidades. Desde 1948, la

enseñanza Primaria obligatoria está reconocida como un derecho universal (Declaración Universal de Derechos Humanos). En 1979, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Naciones Unidas, 1979) hizo un llamamiento a no discriminar, al ofrecer educación a hombres y mujeres, y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 reconocía el derecho de todos los niños y las niñas, independientemente de su estado, a una educación Primaria gratuita y obligatoria, a la disponibilidad y accesibilidad de la educación Secundaria y una accesibilidad de la educación superior con base en la capacidad (Naciones Unidas, 1989, artículo 28).

El derecho a la educación de los refugiados se establece asimismo en el artículo 22 de la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951; la resolución 64/290 (julio de 2010) del Consejo de Derechos Humanos de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (Naciones Unidas, 2010) y en el proyecto de resolución del Consejo de

Derechos Humanos sobre el derecho a la educación de los refugiados, los migrantes y los solicitantes de asilo de junio de 2011 (Naciones Unidas, 2010). En todos estos tratados y resoluciones se reconoce la educación como promotora de la libertad y la autonomía personal, y como generadora de beneficios para el desarrollo. Sin embargo, millones de niños y niñas y de personas adultas siguen privadas de esas oportunidades educativas y de ese derecho fundamental.

En 1959, la ONU se refiere a los niños y niñas como sujetos de derecho, por lo que declara que la Humanidad les debe lo mejor que puede darles y, en 2011, la UNESCO hacía un llamamiento “a todos los gobiernos del mundo para que gasten menos en balas y bombas, mucho más en libros, maestros y escuelas”, lo que cobra especial sentido en un mundo donde, como señala ACNUR, la pérdida de oportunidades educativas es uno de los legados más dañinos de las guerras.

A pesar de toda la legislación de reconocimiento de derechos y amparo, recogida



El acceso a la educación está vinculado a la reducción de la pobreza, con promesas de estabilidad, crecimiento económico y de una vida mejor



Meta educativa



aquí o no, son más de 16 millones de niños, niñas y jóvenes desplazados y/o refugiados los que se enfrentan a un presente y un futuro incierto, en el que han perdido sus condiciones básicas de humanidad. Y en este contexto y frente a esos desafíos e incertidumbres, la educación, como planteaba Delors en 1996, en *La Educación encierra un tesoro*, sigue constituyendo el instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Dentro de la acción humanitaria, una de las prioridades destacadas en la Cumbre de Estambul, mayo de 2016, fue la de hacer protagonista a la educación en situación de emergencia, desde la visión de una educación igualitaria, inclusiva y gratuita a la que se han comprometido las Metas de Desarrollo Sostenible (MDS) y el Marco para la acción Educación en la Agenda 2030. Todos los niños y niñas, jóvenes y adultos tienen los mismos derechos y estos no pueden ni deben ponerse en riesgo para aquellas personas que viven en contextos de crisis.

Ban Ki Moon, Secretario General de Naciones Unidas, ha señalado recientemente que “somos una única humanidad con una responsabilidad compartida, no solo hay que resolver cómo mantener vivas a las personas sino como darles la oportunidad de vivir con dignidad, si queremos afirmar la humanidad para millones de personas, no podemos conformarnos con un proyecto teórico, sino que la humanidad deberá reflejarse en nuestras políticas y nuestra conducta e impulsar continuamente nuestras decisiones políticas, sociales y financieras. Deberá pasar a ser inseparable de nuestra responsabilidad de actuar”.

En el ámbito del derecho a la educación de las personas desplazadas y/o refugiadas, la educación en emergencias, desde un enfoque de derechos y de desarrollo, es una necesidad tanto para mantener como para salvar las vidas, proveyendo protección psicológica, psicosocial y cognitiva. De esta manera, el derecho a la educación se convierte no solo en el derecho a frecuentar escuelas, sino también a una educación que reconstruya, articule, genere

lazos y produzca intervenciones que habiliten el devenir de modos de existencia más humanizantes.

Proyecto Meta Educativa

El proyecto Meta Educativa apuesta por estas políticas desde un enfoque de derechos y desarrollo humano, y pone en marcha la solidaridad y el compromiso de diversas administraciones públicas con el asilo y derecho de acogida de las personas refugiadas/desplazadas, bajo la premisa urgente de que “Europa debe hacer algo” distinto a lo que se está haciendo, porque hay una percepción generalizada de que violar la legislación internacional sobre el derecho a la protección internacional y al refugio, así como los más elementales principios de humanidad, o la especial protección a la infancia, que se le está negando hasta ahora a millones de menores, traerá consecuencias impensables.

La educación de las personas refugiadas en zonas urbanas requiere un enfoque y unas estrategias diferentes de las que se usan en los campamentos. ACNUR señala que, en esta labor, se debe dar prioridad al trabajo con los gobiernos nacionales, para integrar a los refugiados y refugiadas en sus sistemas escolares nacionales, con base en las nuevas directrices operacionales (ACNUR, 2011). Es vital conceptualizar el trabajo en educación como el fortalecimiento de los sistemas educativos y no sólo como los logros de cada niño o niña refugiada. Para ello, es necesario contar con personal con conocimiento y experiencia en los sistemas educativos nacionales y dedicar tiempo y recursos a cultivar relaciones institucionales e interpersonales, para facilitar esa labor y asegurarse de que los ministerios de educación toman en serio las necesidades educativas particulares de los niños, las niñas y jóvenes refugiados y refugiadas.

Sin embargo, hay otro reto que debemos afrontar, y es paliar la escasez de maestros y maestras cualificadas en la materia, así como una falta de estructuras. Las Notas de Orientación de la Inter Agency Network for Education in Emergency (INEE) sobre enseñanza y aprendizaje describen a los



maestros y maestras como “el elemento central de la educación”, que requiere una “inversión real” (INEE, 2010). Para la mayoría de los niños y niñas refugiadas, la educación que reciben en el exilio es su única oportunidad de educación y la calidad del profesorado es vital. Urge pensar más allá de la formación a corto plazo y la emergencia e invertir más en profesores de calidad.

Todas las propuestas de Meta Educativa se enmarcan en el enfoque de derechos humanos y están centradas en el derecho a la educación como un derecho humano que debe alcanzarse y cultivarse en cualquier situación, incluso en las de crisis. Educación entendida como un *derecho habilitante* que proporciona “habilidades que las personas necesitan para desarrollar todo su potencial y ejercer otros derechos, como el derecho a la vida y la salud” (INEE, 2010). Pero hay que resaltar que la educación solo cumple esa función si es de calidad, lo que significa que debe estar disponible y ser accesible, aceptable y adaptable, como señalaba Katarina Tomaševski en su etapa de Relatora Especial de la ONU. Y en el enfoque de desarrollo, que considera la educación como una inversión a largo plazo para la sociedad, y la falta de educación de calidad en una crisis como un retraso en el potencial de desarrollo, como ha señalado ACNUR. La calidad de

la educación que reciben los niños y niñas refugiadas determina definitivamente su capacidad para contribuir a la reconstrucción de sus sociedades de origen y de construcción de la de acogida.

El “problema de los refugiados” no es un problema sólo de quienes lo padecen, sino que atañe a toda la sociedad. Es un problema con un eminente carácter de pérdida de condiciones básicas de humanización, de destitución social, que la escuela, en su conjunto, puede y debe trabajar recuperando y construyendo posibilidades para niños, niñas y familias en situación de expulsión y vulnerabilidad desde que abandonaron sus hogares.

La propuesta de trabajo, desde el *locus* de la recuperación del derecho básico y fundamental de la educación, se plantea como la articulación de un lazo vinculante mediante diferentes dispositivos integradores: planes de trabajo, formación del profesorado, red de escuelas, misiones pedagógicas, etc.; en la construcción de sujetos poseedores de derechos, reinventando espacios educativos, que habiliten experiencias potentes al conjunto de los sujetos. Pensar lo universal como creación de condiciones educativas que permitan, parafraseando a Lévinas (1977), a cada uno ser capaz de otro destino. ”

El planteamiento básico dentro de este marco de derechos y de desarrollo se basa en recuperar el carácter democratizador de los proyectos educativos de los centros que acojan a personas refugiadas



EXPOSICIÓN DEL BOSCO EN EL MUSEO DEL PRADO

Las puertas de la fantasía



Víctor Pliego de Andrés

Catedrático de Historia de la Música en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

PÁJAROS, PLANTAS, BESTIAS, demonios, frutos, quimeras, bosques, ángeles, fuentes, flores, ríos, ciudades y cientos de personajes habitan las pinturas del Bosco. Gran parte de su significado sigue siendo un misterio que convocó a 600.000 curiosos en el Museo del Prado. Las multitudes se reunieron dentro y fuera de los cuadros, formando largas y pacientes colas. Todo ello a pesar de la subida del precio de las entradas, tan beneficiosa para la recaudación, y del aforo limitado, que no lo era tanto. Las colas llegaron hasta los alrededores de las piezas, repletas de minúsculos detalles. Muchos se detuvieron, como es lógico, para mirar con atención, pero otros tantos se plantaron delante de los cuadros

para leer el catálogo o escuchar su audioguía con la mirada perdida, sin compasión hacia quienes esperaban su turno. O tal vez pasmados, catatónicos, ante el derroche de color y fantasía. El efecto hipnótico de este exuberante universo visual se recreó en la estupenda instalación audiovisual que ocupó una sala del museo. Sería muy útil prolongar este lucrativo éxito con una muestra de copias que satisfaga la insaciable curiosidad de las masas. Las exposiciones de reproducciones artísticas no son nuevas y tenemos el reciente ejemplo de la tumba y ajuar de Tutankamón. En el caso del Bosco, cabría mostrar múltiples réplicas de sus pinturas para distribuir a los espectadores, así como copias a mayor escala para ver bien todos los detalles. Pero todo ello con imágenes fijas, no virtuales ni proyectadas, para preservar la fuerza del lenguaje pictórico original. Sería muy educativo y rentable, ¿o no?

Cuando pase este frenesí, podremos volver a ver algunas de estas piezas maestras con el sosiego más o menos habitual del museo. Aunque las alucinadas imágenes del Bosco no dejarán de inquietarnos por su misterio, lleno de movimiento, color y bullicio. Al verlas resuenan en nuestra cabeza los gritos de los torturados, las risas del jardín, el rumor de las fuentes y el canto de las aves. Y del coro que lee la partitura tatuada en un culo, compuesta por dos páginas: nalga I y nalga II. Existe un insólito disco de vinilo grabado en 1978 por Gregorio Paniagua con el Atrium Musicae de Madrid con la interpretación de esta música. El disco se titula, cómo no, *Codex Gluteo*, y se completa con otras obras licenciosas de aquella época. •



Somos como Somos: deconstruyendo y transformando la escuela

Melani Penna, Belén de la Rosa, Mercedes Sánchez

La Catarata



ESTE EJEMPLAR PUEDE considerarse como diverso, pues es único. Si esperas encontrar una obra cualquiera, no lo adquieras. Si eres una persona inquieta que se cuestiona las cosas con espíritu crítico, que cree que la diversidad tiene la cualidad de enriquecernos y no está de acuerdo con valorarse en función de parámetros normativos, esta es tu obra.

PECULIARIDADES DE USO Y APLICACIÓN

Composición

20 mg de diversidades funcionales.
20 mg de diversidades sexo-genéricas.
20 mg de diversidades culturales.
10 mg de diversidades materiales.
20 mg de diversidades físicas.
10 mg de diversidades no visibilizadas.

Componentes químicos encargados de amalgamar: la intersección y la diversidad como riqueza colectiva.

No se observan trazas de sexismo.

Indicaciones

El carácter de *Somos como Somos* (ScS) es eminentemente preventivo, aunque también se han mostrado efectos positivos en casos de acoso, maltrato entre iguales, personalidades prejuizadoras, sexismo, homofobia, transfobia, xenofobia, capacitismo y otras enfermedades sociales.

Qué debe saber antes de aplicar ScS

Aquellos conceptos que condicionan el ScS: heteropatriarcado, intersección, fobias, binarismo sexo/género, realidades e identidades diversas.

Contraindicaciones

Personalidades cerradas al cambio y orgullosas de sus prejuicios.

Precauciones

Una vez aplicado puede causar transformaciones sin retorno.

No aplicar si no se quiere cuestionar la vida y cambiar aspectos normativos, limitantes o binarios.

Interacciones

La aplicación del ScS puede interactuar con compañeros, equipos directivos o familias. Es precisa la concienciación antes de la aplicación.

Efectos secundarios

Frecuentes: pueden observarse cambios a la hora de juzgar a la gente y aparecer pensamientos de cuestionamiento de lo que es ser normal.

De manera esporádica: puede dar un giro a la forma de enfocar la propia vida y querer ser diferente.

En rarísimas ocasiones: no tiene ningún efecto.

Advertencias

Ver la vida sin sexismo, sin canales normativos impuestos y sin juzgar las experiencias puede causar adicción.

Sus relaciones familiares y sociales también pueden sufrir algunos cambios.

Antes de aplicar

Haga una revisión de su vida, de la carga que lleva en su mochila de condicionantes, de sus prejuicios. Si no, los efectos de ScS disminuirán considerablemente.

Posología

Inicialmente una vez por semana. Pasadas las primeras semanas, la aplicación será diaria.

Aplicación en menores de 12 años

Es más fácil la aplicación cuanto menor es la edad, ya que los canales normativos todavía no han sido impuestos. Podrán verse visos de homofobia y transfobia, de sexismo, de xenofobia o de capacitismo pasados los seis años de edad y en aumento a lo largo de Primaria.

Es fundamental la aplicación antes de que aparezcan los síntomas o en el momento en que se detecten.

Formas de uso

Desde el afecto y la apertura a lo que tengan que contarnos.

Su uso se hará de manera interrelacionada; todos los componentes pueden y deben trabajarse a la vez.

Puede ser aplicada por unidades individuales y monodosis o de manera general a lo largo del curso, poniendo en interrelación unas unidades con otras.

El empleo será más eficaz si se realiza de manera colectiva.

Si toma más ScS del que debiera

Puede causar efectos irreversibles, como ver la vida más positivamente, entender la diversidad como riqueza colectiva, visibilizar lo que estaba oculto y ver como posible todo aquello que nos hace sentir bien.

Para adquirir esta obra: <http://www.librosdelacatarata.org/libro/mostrar/id/1154>

También puedes consultar con bdelarosa@fe.ccoo.es

HACE MÁS DE 50 AÑOS que la Asamblea General de Naciones Unidas reconocía “el derecho de los pueblos y de las naciones a la soberanía permanente sobre sus riquezas y recursos naturales”. Y hace 42 recogía la obligación de “restitución y plena compensación por la explotación y el agotamiento de los recursos naturales”.

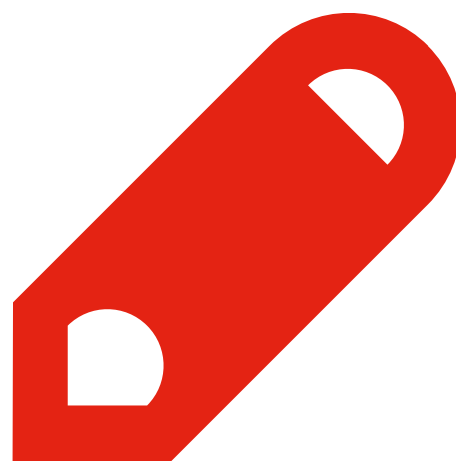
Más de 50 años que la acción del hombre viene causando desastres y daños irreparables al planeta. Los diez peores desastres ambientales de la historia los recogía la revista *Time* hace unos años, con motivo del derrame de petróleo en el Golfo de México: Chernóbil y el desastre por la explosión de la planta nuclear en Ucrania en 1986; Bhopal y la fuga de una planta de pesticidas que provocó 15.000 muertos en India en 1984; Los pozos petroleros de Kuwait en llamas, que en 1991 ardieron durante más de 7 meses; Love Canal, un pueblo en el que, en 1978, 21 mil toneladas de desechos tóxicos industriales, enterrados por una compañía local en los años 40 y 50, comenzaron a aparecer por todos lados; el Exxon Valdez, el barco petrolero que encalló, en 1989, en el estrecho de Prince William en Alaska, derramando 11 millones de galones de crudo; la planta nuclear de Tokaimura, donde en 1999 se vivió el peor accidente nuclear de Japón, hasta Fukushima; el Mar de Aral, con la desaparición de un mar entero; la nube de dioxina que se creó en el pueblo italiano de Seveso en 1976 tras una explosión en una planta química; el mal de Minamata: desde el año 1956 los habitantes del pueblo japonés de Minamata comenzaron a sufrir un extraño mal provocado por la ingesta de productos del mar procedentes de aguas contaminadas por los desechos de las industrias locales; Three Mile Island, el peor desastre nuclear de los Estados Unidos. Y añadido la deforestación amazónica que en 2004 alcanzó la cifra de 27.000 kilómetros cuadrados de selva devastados.

A todo este desastre hay que sumar los millones de personas desplazadas a causa de las alteraciones climáticas globales, los llamados “refugiados ambientales”, que para 2050 se estima serán 200 millones de personas.

Con estos antecedentes, parece necesario educar para el desarrollo sostenible, ser conscientes de que la Tierra y sus ecosistemas sustentan nuestras vidas; y nuestra responsabilidad, de aquellos que estamos vinculados con la educación, es la de promover la armonía con la naturaleza. La Carta Mundial de la Naturaleza de 1982 ya incluía la obligación de incluir la enseñanza ecológica como parte integrante de la educación, y recogía que el hombre debe adquirir los conocimientos necesarios a fin de mantener y desarrollar su aptitud para utilizar los recursos naturales de forma tal que se preserven las especies y los ecosistemas en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Hoy, más que nunca, la educación debe estar vinculada al desarrollo sostenible y a la “economía verde” y no especulativa. Nuestras escuelas deben ser capaces de activar ese “efecto mariposa” definido por el meteorólogo Edward Loren en su teoría del caos, donde cada acción es importante por insignificante que parezca, pues puede provocar una reacción en cadena en cada persona que conocemos, en cada escuela, en cada niño y cada niña, en cada familia. 📌

Currículo indiferente



Begoña López

Experta en educación y secretaria de la Fundación Investigación, Desarrollo de Estudios y Actuaciones Sociales (FIDEAS)

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

Y hasta el 30.12.16

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

Nuestra diferencia: Calidad, precio y compromiso social



- Primer grupo asegurador certificado en **gestión ética y solidaria**: sello EthSI.
- Invertimos **sin ánimo especulativo** y con criterios éticos.
- **Fondo de Solidaridad** para clientes y organizaciones benéfico-sociales.
- Garantía gratuita de protección de seguros por **desempleo** con las pólizas de Auto, Moto, Hogar, Vida, Accidentes y Caravanas.

Infórmate en tu delegación ATLANTIS o en:

934 964 797

www.atlantis-seguros.es/educatlantis

Descuentos
para la
AFILIACIÓN

CCOO
enseñanza

FORMACIÓN **CCOO** enseñanza

Formación no subvencionada de la Federación de Enseñanza de CCOO



EL CINE COMO RECURSO DE INTERVENCIÓN Y DE APRENDIZAJE EN EL AULA

FECHAS Y HORARIO

16 al 18 de diciembre
Viernes de 17 h a 21 h, sábado de 10 h a 14 h y de
16 h a 20 h y domingo de 10 h a 14 h.

FECHA TOPE DE INSCRIPCIÓN

30 de noviembre

PRECIO

120 € afiliación, 150 € resto

PLAZAS

15 mínimo

DURACIÓN

16 horas presenciales y 4 horas no
presenciales (20 horas)



CIBERACOSO: DETECCIÓN Y PREVENCIÓN DEL CIBERBULLYING APLICANDO PERSPECTIVA DE GÉNERO

FECHAS Y HORARIO

18 al 20 de noviembre
Viernes de 17 h a 21 h, sábado de 10 h a 14 h y de
16 h a 20 h y domingo de 10 h a 14 h.

FECHA TOPE DE INSCRIPCIÓN

31 de octubre

PRECIO

90 € afiliación, 120 € resto

PLAZAS

15 mínimo

DURACIÓN

16 horas presenciales y 4 horas no
presenciales (20 horas)



SOMOS COMO SOMOS II: 12 INCLUSIONES, 12 TRANSFORMACIONES

FECHAS Y HORARIO

Del 25 al 27 de noviembre
Viernes de 17 h a 21 h, sábado de 10 h a 14 h y de
16 h a 20 h y domingo de 10 h a 14 h.

FECHA TOPE DE INSCRIPCIÓN

31 de octubre

PRECIO

90 € afiliación, 120 € resto

PLAZAS

15 mínimo

DURACIÓN

20 horas (16 presenciales y 4 no
presenciales a justificar con
propuestas de trabajo)



GESTIÓN DE EMOCIONES: PARADIGMA EDUCATIVO PARA EL LIDERAZGO

FECHAS Y HORARIO

2 al 4 de diciembre
Viernes de 17 h a 21 h, sábado de 10 h a 14 h y de
16 h a 20 h y domingo de 10 h a 14 h.

FECHA TOPE DE INSCRIPCIÓN

30 de noviembre

PRECIO

90 € afiliación, 120 € resto

PLAZAS

15 mínimo

DURACIÓN

20 horas (16 presenciales y 4 no
presenciales a justificar con
propuestas de trabajo)

Inscripciones

Por teléfono, llamando al **91 506 30 56**

Por correo electrónico, escribiendo a **formacion@fe.ccoo.es**

o **ateneo1mayo.madrid@usmr.ccoo.es**

En caso de duda con el proceso de inscripción en la página
web, contactar con: **ateneo1mayo.madrid@usmr.ccoo.es**

En caso de duda con la documentación, homologación,
contactar con: **formacion@fe.ccoo.es**



CCOO
enseñanza

intef Instituto Nacional
de Tecnologías Educativas
y de Formación del Profesorado

AN Fundación Sindical
Ateneo 1º de Mayo