

**entrevista**  
Guadalupe Jover. Docente



**análisis**  
Las escuelas privadas de bajo coste generan desigualdad y segregación

**última página**

Lectura:  
base de igualdad



# ¿Es posible un pacto educativo?

dossier



**CCOO ante la propuesta de pacto:  
luchar para conseguir**

## EDITA

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

## DIRECTOR

Pedro Badía Alcalá

## ADJUNTA A LA DIRECCIÓN

María del Carmen Romero Carrión

## CONSEJO EDITORIAL

Andalucía: Inmaculada Béjar  
Aragón: Carlos Migliaccio  
Asturias: Susana Nanclares  
Canarias: Juan Jesús Bermúdez  
Cantabria: M<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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  
María Díaz  
Montserrat Ros  
José Manuel Fuentes Fariña

## DISEÑO, MAQUETACIÓN Y PRODUCCIÓN

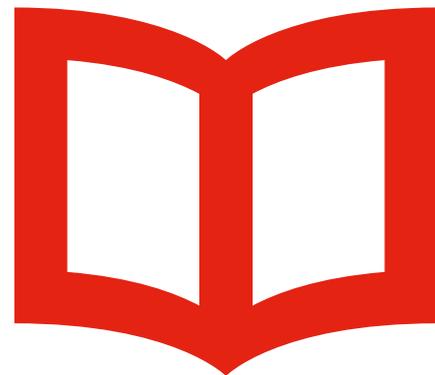
IO, sistemas de comunicación  
www.io-siscom.com

## DEPÓSITO LEGAL

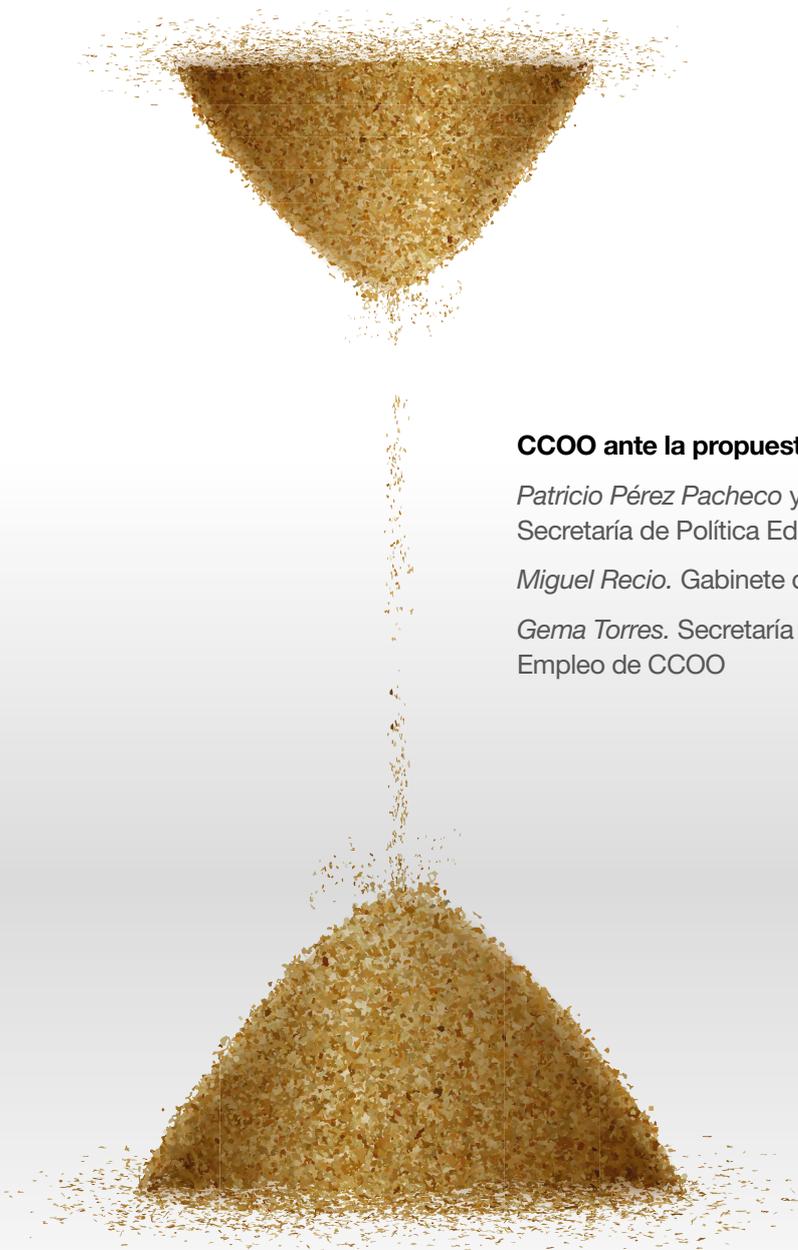
M. 4406-1992  
ISSN 1131-9615  
CONTROL O.J.D.

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

	<b>editorial</b>	
	9 de marzo: huelga general en educación. <i>Francisco García</i>	4
	<b>internacional</b>	
	Condiciones feudales en Escuelas Europeas. <i>Manfred Brinkmann</i>	6
	<b>actualidad educativa</b>	
	La justicia reconoce por primera vez la gravedad de las elevadas ratios	8
	Al profesorado de los colegios de educación especial	10
	Estado de la negociación colectiva: paralizada o inexistente	12
	Sin escuela inclusiva no habrá mejora educativa	14
	La modernización del Espacio Madrileño de Enseñanza Superior	16
	<b>entrevista</b>	
	“No podemos dejar al azar que los profesores decidan, a posteriori, sensibilizarse, tomar conciencia o formarse”. <i>Manuel Menor</i>	18
	<b>análisis</b>	
	Las escuelas privadas de bajo coste generan desigualdad y segregación. <i>Roberto Tamayo</i>	32
	<b>igualdad y política social</b>	
	Leyes LGTBI y educación: normativa y práctica. <i>Elisabet Ruano Crespo y Carmen Heredero</i>	34
	<b>reflexión</b>	
	PISA y el puzle de la política educativa. <i>José Saturnino Martínez García</i>	36
	<b>cultura/libros</b>	
	Leones con quevedos. <i>Víctor Pliego de Andrés</i>	40
	Los internados del miedo. <i>Manuel Menor Currás</i>	41
	<b>última página</b>	
	Lectura: base de igualdad. <i>Elvira Novell Iglesias</i>	42



# ¿Es posible un pacto **educativo?**



**CCOO ante la propuesta de pacto: luchar para conseguir**

*Patricio Pérez Pacheco y Montserrat Ros.*  
Secretaría de Política Educativa FECCOO

*Miguel Recio.* Gabinete de Estudios FECCOO

*Gema Torres.* Secretaría Confederal de Formación para el Empleo de CCOO

# 9 de marzo: huelga general en educación

**Francisco García**  
Secretario General FECCOO

 [pacogarcia@fe.ccoo.es](mailto:pacogarcia@fe.ccoo.es)

**TRAS LA CONSTITUCIÓN DEL NUEVO GOBIERNO, el pacto educativo se convierte en una de las apuestas emblemáticas de la legislatura. Los principales partidos políticos toman posiciones sobre el tema y afinan sus propuestas de cara a la negociación.**

EL PACTO PARECE HABERSE CONVERTIDO EN UN OBJETIVO EN SÍ MISMO, deseable independientemente de sus contenidos, como si los debates que han atravesado nuestro sistema educativo y que la LOMCE y los decretos de universidad no han hecho más que agudizar devinieran de pronto en ejercicios estériles. Como si el espacio educativo pudiera quedar al margen de la disputa ideológica, como si no hubiera modelos educativos diferentes y hasta confrontados que responden a diversas concepciones sociales y políticas, legítimas todas... Como si, después de la contrarreformas educativas y de los recortes intensivos que han asolado nuestro sistema educativo, pudiéramos hacer tabla rasa del pasado y, como señalaba un antiguo ministro de Educación, “si con idéntica legislación básica los resultados en las distintas comunidades autónomas son diferentes, la conclusión sería que no deben abordarse grandes reformas estructurales y sus correspondientes modificaciones legislativas, sino medidas de ingeniería educativa fragmentaria”. Fin de la cita. Es decir, se plantea que un hipotético

pacto podría construirse sobre la base de la LOMCE y de las políticas educativas del PP. Para CCOO, ese es un escenario imposible y constituiría además un enorme fraude a la comunidad educativa y a las organizaciones sindicales y sociales que se han movilizado con firmeza contra estas políticas y sus efectos durante los últimos años.

Un hipotético pacto educativo tendría que anclar sus cimientos en la consideración de la educación como política de Estado, lo que quiere decir que debe estar al margen de los avatares presupuestarios, garantizando la recuperación de los niveles de inversión anteriores a la crisis (recuperando los 9.000 millones de euros perdidos como consecuencia de los recortes) en una legislatura y fijando un horizonte de inversión educativa del 7% del PIB. Sin este compromiso previo y básico, lo demás es literatura hueca.



La prueba del nueve del alcance real de la apuesta por el pacto que el ministro Méndez de Vigo dice liderar, estará en el capítulo de Educación de los Presupuestos Generales del Estado para 2017. Si, como se prevé en los documentos del Ministerio de Hacienda, se rebaja una décima del PIB en Educación, nos enfrentamos a un nuevo recorte de 1.000 millones de euros. Fin del trayecto. No se puede edificar un pacto sobre la cronificación, cuando no sobre la profundización en las políticas de recorte, que han ocasionado daños y sufrimiento a las familias, al alumnado y a los trabajadores y trabajadoras del sistema educativo y han debilitado la igualdad de oportunidades, la equidad y el derecho a la educación.

Tampoco puede construirse un pacto de espaldas a los trabajadores y las trabajadoras de este ámbito que, a lo largo de los últimos años, hemos visto cómo empeoraban nuestras condiciones laborales y retributivas y se deterioraba la cantidad y calidad de nuestros empleos. Hoy trabajamos



## No habrá pacto de espaldas a los trabajadores de la educación

en aulas masificadas (la ratio media en la enseñanza pública ha crecido cinco veces más que en la privada desde el año 2010), el número de horas lectivas se ha incrementado, dificultando que el profesorado pueda realizar en condiciones todas las tareas que garantizan una enseñanza de calidad. Hemos perdido miles de empleos (30.000 profesores/as en la pública, 4.500 en la universidad, 6.000 entre el personal de servicios educativos y complementarios, 3.500 entre el personal de administración y servicio de la universidad...), a la vez que se ha deteriorado su calidad, situándose la tasa de temporalidad por encima del 21%. El poder adquisitivo de nuestros salarios se ha visto mermado entre un 18% y un 21%... No puede haber pacto si no se aborda la recuperación de los derechos de los trabajadores y la cantidad y calidad en el empleo.

Pero tampoco debe cometerse el error de elaborar una nueva ley educativa de espaldas al profesorado. El Gobierno del PP puso en marcha la LOMCE sin

escuchar a sus legítimos representantes, y corremos el riesgo de que el itinerario dibujado para el pacto educativo se empecine en el error. Las organizaciones sindicales representativas no hemos sido citadas en el Ministerio a pesar de haber reiterado la exigencia de que se convoque la Mesa Sectorial. Lo hicimos de forma unitaria en octubre, sin recibir ningún tipo de respuesta por parte de la Administración, y lo hemos reiterado en enero sin resultados hasta el momento. Las organizaciones sindicales estamos consensuando una plataforma reivindicativa para la recuperación de nuestros derechos y de nuestras condiciones laborales y retributivas, con la que pretendemos forzar la negociación, para lo que puede ser necesario recurrir a la movilización.

Y por último. CCOO siempre ha apostado por un pacto social y político por la educación. Hasta el momento solo está definida la hoja de ruta para el pacto político. Una subcomisión parlamentaria creada “ad hoc” nos convocará y podremos exponer allí nuestro diagnóstico y nuestras propuestas. Pero el recorrido que estas tengan estará supeditado a la dinámica política, sin que las organizaciones sociales tengamos ningún control sobre el resultado final del proceso. No se ha formulado una hoja de ruta para armar una dimensión social para un hipotético pacto, por lo que las legítimas aspiraciones de la comunidad educativa que lleva años movilizándose en las huelgas y en la calle podrían quedar postergadas en una coyuntura de preeminencia de las dinámicas político-parlamentarias. Nadie puede dudar de la legitimidad de un hipotético pacto político. Pero las organizaciones sociales también tenemos nuestra representatividad y legitimidad y no queremos vernos relegadas. Aspiramos a un pacto social y político y las actuales circunstancias ponen muy en cuestión la dimensión social del pacto. No aceptaremos un pacto a espaldas de la comunidad educativa.

Este es el sentido de la huelga del 9 de marzo. No podemos permitir que el debate educativo se salde sin los trabajadores y las trabajadoras del sistema educativo o contra ellos, que se olviden de devolvernos los derechos que nos han quitado en los últimos años, que se olviden de contar con nosotros en la elaboración de una nueva ley educativa o que se olviden de derogar las contrarreformas educativas y revertir los recortes. Por todo ello, el 9 de marzo todos/as a la huelga. 

# Condiciones feudales en Escuelas Europeas

Sección coordinada por Cuqui Vera  
Secretaría de Internacional FECCOO



**Manfred Brinkmann**

Responsable de relaciones internacionales del Sindicato de Educación y Ciencia (GEW) de Alemania

“ES ESCANDALOSO que algo como esto sea posible en una institución Europea. Yo hago un trabajo cualificado con un alto compromiso personal, que merece respeto y aprecio. Pero soy tratada como una profesora de segunda clase.” Silvia Rodríguez (nombre ficticio) es maestra de una Escuela Europea. No quiere que su nombre real se publique, porque tiene miedo de sanciones.

## Escuelas con buena reputación

Las Escuelas Europeas han sido establecidas por la Comisión Europea y los estados miembros de la UE para enseñar a los niños de los empleados de la Comisión Europea y otras instituciones de la UE y llevarlos a una graduación in-



ternacionalmente reconocida: el Baccalariato Europeo. Las Escuelas Europeas tienen una buena reputación. Hay actualmente 14, con 25.000 estudiantes y 2.200 profesores en siete estados de la Unión Europea: Bélgica, Luxemburgo, Reino Unido, Italia, Países Bajos, Alemania y España. La

Escuela Europea de España está ubicada en Alicante, donde se encuentra la Oficina de Propiedad Intelectual de la Unión Europea (EUIPO), encargada de gestionar las marcas de la UE.

## Trabajo precario con salario desigual

En las Escuelas Europeas hay dos grupos principales de profesores, cada

uno trabajando bajo diferentes condiciones. Una parte de los maestros son oficialmente enviados por sus países de origen y liberados de la enseñanza en su patria durante algunos años. Tienen ciertos derechos y obtienen los salarios de los gobiernos nacionales. El segundo grupo de maestros es contratado y pagado por las Escuelas Europeas. Originalmente concebido como una excepción para cerrar los cuellos de botella cuando no hay suficientes maestros desplazados por los países, su número ha crecido constantemente en los últimos años. Hoy en día son la mayoría de los maestros en las Escuelas Europeas. Los maestros directamente contratados no tienen ninguna protección legal. Trabajan en condiciones precarias, muchos de ellos con contratos temporales y remuneración desigual. En cualquier momento pueden ser reemplazados por un maestro enviado por su país. Hay maestros que acumulan más de diez años con contratos de un año. Puede que consigan tres horas garantizadas, pero en la práctica dan 18 horas de clase. Esto tiene implicaciones profundas en la planificación de la vida: no se pueden comprar un coche o un piso, ya que no son sujetos de crédito para los bancos.

### No hay protección de leyes laborales nacionales

Con el apoyo del Sindicato de Educación de Alemania (GEW), los maestros de la Escuela Europea en Múnich se habían quejado de la limitación permanente de sus contratos. Bajo la ley alemana no están permitidos estos contratos de trabajo. Aunque los maestros ganaron sus denuncias ante el tribunal de trabajo alemán, en 2015

el Tribunal de Justicia Europeo decidió que las leyes laborales nacionales no son aplicables a los maestros directamente contratados y que solo el sistema de las Escuelas Europeas está autorizado a establecer normas para sus condiciones de trabajo. Después de este juicio, la secretaría general de las Escuelas Europeas ha introducido un nuevo estatuto de trabajo para los maestros contratados que entró en vigor el 1 de septiembre de 2016. Desde la perspectiva de los afectados, los reglamentos de este nuevo estatuto sirven unilateralmente a los intereses de las escuelas y no mejoran la situación laboral precaria de los maestros.

### Respuesta sindical europea

Es evidente que no hay una solución nacional para los problemas de los maestros en las Escuelas Europeas. Por eso el Comité Sindical Europeo de la Educación (CSEE), la organización regional Europea de los sindicatos de la educación, adoptó una resolución para iniciar y apoyar actividades conjuntas para promover condiciones de trabajo decentes, buenos salarios y una fuerte representación legal de los profesores en Escuelas Europeas en su conferencia cuatrienal en Belgrado los días 6 a 8 de diciembre 2016. El CSEE va a establecer y coordinar una red de sindicatos miembros con el objetivo de ganar más afiliados sindicales, promover la solidaridad y la representación conjunta de los distintos grupos de maestros y desarrollar una estrategia para el diálogo social y la negociación colectiva frente a la Secretaría general de las Escuelas Europeas. No será un camino fácil. Pero vale la pena el esfuerzo. 

**“Es escandaloso que algo como esto sea posible en una institución europea. Yo hago un trabajo cualificado con un alto compromiso personal, que merece respeto y aprecio. Pero soy tratada como una profesora de segunda clase”**

# La justicia reconoce por primera vez la gravedad de las elevadas ratios

**Roberto Tamayo**

Redacción

@ rtamayo@fe.ccoo.es

LA COMUNIDAD DE MADRID tiene un problema de ratios en las aulas, y de los graves. La región acumula 6.172 alumnos más de los que debería. Sería necesario crear 222 grupos y asignar 412 profesores más para cubrir este exceso de ratio, según un informe de CCOO. Entre un 15% y un 30% de las clases madrileñas tenían exceso de estudiantes en el curso 2015-2016. "Estos alumnos no están ejerciendo su derecho a la educación en condiciones de igualdad. Las altas ratios son un factor de discriminación y el Gobierno regional tiene que poner sobre la mesa un plan, abrir aulas cerradas, habilitar espacios e inversión", sostiene Isabel Galvín, secretaria de Enseñanza de CCOO de Madrid.

La justicia de madrileña ha reconocido la gravedad de la situación. Por prime-

ra vez investigará la masificación en las aulas de la región, que afecta especialmente a los centros públicos de la zona Sur y de Bachillerato. CCOO agotó la vía administrativa, presentando en octubre de 2016 cinco recursos en juzgados de lo Contencioso-administrativo, uno por cada Dirección de Área Territorial (DAT) educativa en las que se divide la región. Dos juzgados los han admitido ya a trámite, otro se ha declarado competente para investigar el recurso y los restantes los han remitido al Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) para continuar con el procedimiento.

En las antípodas se sitúa Rafael van Grieken, consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, que defiende el cumplimiento de la LOMCE en las ratios por aula. "La Ley admite un margen



dentro del cual se maneja la Consejería de Educación y cumple con la legalidad vigente", asegura van Grieken. Galvín se alegra de que la Consejería reconozca "por fin que aplica este margen, porque hasta ahora han negado que haya exceso de ratio" y lamenta que el Gobierno regional no haya puesto una solución sobre la mesa. La secretaria de FECCOO de Madrid aclara, no obstante, que "este margen lo da la ley como excepción. Educación usa esa potestad [contemplada en la legislación como circunstancia excepcional] para ampliar las ratios de forma ordinaria".

Ambos se refieren al artículo 2 del Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, que contempla aumentar hasta un 20% el número máximo de alumnos por aula de Primaria y Secundaria.

### Radiografía preocupante

El informe elaborado por CCOO presenta una radiografía preocupante. El exceso de ratio en aulas de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato se produce de manera homogénea, en todas las etapas. Se trata, por tanto, de un problema estructural, ya que no son casos aislados. El estudio es el resultado de la recopilación de datos realizada por el sindicato en su campaña de reclamaciones y denuncias, caso a caso, de los grupos que se encuentran por encima del número máximo de alumnos y alumnas que actualmente recoge la normativa vigente. Esos datos y reclamaciones presentadas por los delegados de centros de las secciones sindicales de CCOO en su acción sindical. Por ello, la situación real puede ser incluso peor que la que presenta el informe, ante la opacidad y falta de transparencia de la Administración en algunos casos y que algunos centros tienen miedo a las represalias y no quieren que se presenten reclamaciones relativas a sus grupos. El sindicato se va a dirigir a todos los grupos parlamentarios de la Asamblea de

Madrid para que este tema sea tratado y se actúe sobre una situación que es de emergencia.

Los números totales resultantes del informe son demoledores: 2.720 grupos por encima del número de alumnos que establece la normativa vigente, más de un 15% del total de los grupos existentes, con 6.172 estudiantes más de los que debería. Teniendo en cuenta que hay 1.099 centros en la Comunidad de Madrid entre colegios e institutos, estaríamos ante una media de dos grupos y medio por centro que no cumplen la norma. "La situación parece clara pero contrasta con las medidas que está tomando la Consejería, que prefiere no sólo ignorar la situación sino, incluso, seguir suprimiendo unidades en lugar de crear las necesarias", según el informe.

Entremos al detalle. Existen 747 unidades por encima del ratio legal normativo en el segundo ciclo de Educación Infantil, lo que supone cerca de un 18% de los grupos totales existentes, mientras que el alumnado "excedente" del ratio legal asciende a 1.224. En Educación Primaria la situación es similar. Hay 1.353 grupos con exceso de alumnado, algo más de un 16% del total, hasta llegar a 2.374 estudiantes. Tal y como sucede en Infantil, las zonas más afectadas son la oeste y la sur.

En Educación Secundaria Obligatoria se han detectado 410 grupos por encima del número de alumnos prescriptivo, más del 11% del total de grupos existentes, con un exceso de 1.033. La gravedad se agudiza en Bachillerato, con 210 grupos con sobreratio, cerca del 17% de total y 1.541 estudiantes por encima. Estas fotografías de Bachillerato implican que existe una media de más de siete alumnos de sobreratio por cada grupo que no cumple la normativa. 

# Al profesorado de los colegios

**José Antonio Rodríguez**  
 Secretaría de Privada y  
 Servicios Socioeducativos  
 FECOOO

@ jarodriguez@fe.ccoo.es

@lanbrue

HACE YA 16 MESES ACORDAMOS CON AEDIS y FEACEM la revisión salarial del convenio para los años 2015 y 2016 en unos términos que nos parecieron razonables. Esa revisión incluía al personal complementario y de administración y servicios de los colegios concertados, pero exceptuaba a su profesorado en “pago delegado”.

Pese a que el Salario Mínimo Garantizado de nuestro convenio ha funcionado bien, ambas patronales, bajo presión de las específicamente educativas, aplazaron la revisión. El problema era, y es, que en el convenio de enseñanza concertada FSIE, UGT y USO firmaron que en 2015 el sueldo, trienios y complementos de función directiva tenían que adaptarse estrictamente a los módulos de concertos de los Presupuestos Generales del Estado (PGE), y querían que lo aceptásemos. CCOO no podía hacerlo porque olvidan que los PGE solo marcan mínimos y que nuestro convenio también se referencia en los presupuestos de las comunidades autónomas, que son más altos siempre.

En caso de haber aceptado, hubiera supuesto, para la gran mayoría, una reducción de todos esos conceptos salariales, salvo que se pudiese compensar negociando comunidad por comunidad con sus consejerías. Una cuestión difícil en los tiempos que corren. De hecho, en 2016 hubo más diferencias dentro de España que en 2015, y pueden incrementarse en 2017. En este momento, la situación es la siguiente:

- El sueldo base en Galicia es de 1.585,79 euros; en Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha y Madrid, de 1.570,09; en Andalucía, Asturias, Baleares, Extremadura y La Rioja, de 1.506,50 (que quieren generalizar). Otras comunidades tienen convenios propios o cantidades intermedias. Igual pasa con trienios y complementos de dirección.

En el año largo transcurrido hemos tenido multitud de contactos con las patronales, intentando resolver una situación tan dispar que afecta por



# de educación especial



igual a tres convenios distintos, sin ningún avance. Pero creemos tener una solución, avalada por nuestros servicios jurídicos, que en junio planteamos a las patronales, conjuntamente con UGT. Entendemos que es la más razonable para reflejar la realidad, sin perjudicar a nadie.

Hemos propuesto una horquilla salarial con un máximo -los 1.585,79 euros-, un mínimo -los 1.506,50 euros- y una cantidad más habitual -los 1.570,09 euros-, indicando, desde el propio convenio, que la cantidad

que falte hasta los 1.585,79 euros de sueldo (el 1% más de 2016) se incrementará en el complemento autonómico y se crearán complementos específicos para trienios y complementos de dirección, para que no se produzca un recorte salarial real.

Desde entonces no hemos tenido respuesta, por lo que creemos necesario difundir nuestra propuesta, advirtiendo que, en vísperas de negociar un nuevo convenio, será muy difícil avanzar sin resolver esta cuestión pendiente. 

# Estado de la negociación colectiva: paralizada o inexistente

**Matilde Llorente**

Secretaría de Personal de Servicios Educativos y Complementarios (PSEC) FECCOO

@ mllorente@fe.ccoo.es

FINALIZADO EL PRIMER TRIMESTRE DEL CURSO 2016/2017 y nos parece adecuado hacer un breve repaso de cómo ha transcurrido la negociación colectiva en un año marcado por la continuidad de los recortes. Se han constituido las mesas de negociación en las respectivas comunidades autónomas, pero los avances que se han producido son pocos y la consecución de los acuerdos ha sido lenta.

Sí han sido firmados por CCOO -casi de forma mayoritaria-, los acuerdos del Área Pública referidos a la recuperación de la paga extra de 2012, aunque los pagos fraccionados de la deuda se están percibiendo de forma muy distinta. En muchas comunidades autónomas ya se ha abonado toda la paga: Galicia, La Rioja, Extremadura, Castilla y León y País Valencià. En la Región de Murcia falta el 37,7%, el 25% en Castilla-La Mancha y Madrid. En estas tres comunidades se ha pagado en enero de 2017, mientras que en otras como Euskadi, Cataluña, Aragón y Andalucía todavía queda el 50%, con previsión de cobrar en 2017 y 2018.

Escribir en pocas líneas el trabajo que se realiza en cada comunidad por parte de nuestros compañeros y compañeras es complicado. Este texto tan sólo pretende dar una breve visión general de las mesas de negociación.

En **Andalucía** están constituidas las mesas técnicas de negociación y de salud laboral; se ha negociado la aplicación de las 35 horas semanales

en los centros educativos, la puesta en marcha del Concurso General de Traslados, los Concursos de Acceso al puesto de trabajo de convocatorias anteriores; y se han controlado, por parte de nuestra organización, todas las adjudicaciones de servicios complementarios y atención al alumnado con necesidades de apoyo educativo.

En la **Comunidad de Madrid** están en pleno proceso de negociación del convenio colectivo y del acuerdo de funcionarios. Para CCOO es imprescindible la reversión de los recortes y no aceptará unas propuestas de la Administración que no contemple este aspecto.

El convenio de la Administración General del Estado está muy paralizado en espera de los ajustes ministeriales; a este convenio se acogen los trabajadores y trabajadoras de **Exterior, Ceuta y Melilla**.

En **Euskadi** están a la espera de retomar negociaciones de los respectivos convenios colectivos que datan de 2003, todavía no hay nombrados responsables políticos con capacidad de negociación, y todo está muy paralizado.

En **Castilla-León** se han negociado la relación de puestos de trabajo de educación, las plazas de nueva creación son a 30 horas excepto en centros específicos de educación especial; CCOO está en contra de crear empleo precario y con jornadas menores de la ordinaria del convenio, pero el documento se aplicará con estas limitaciones.

En **Castilla-La Mancha** está muy avanzada la negociación del VII Convenio Colectivo, aunque lejos todavía de su firma. Se ha paralizado la negociación del mismo por la de las bases de las convocatorias de Acceso y Promoción Interna, que se publicarán en los primeros meses de 2017. La subida salarial es del 1,5% + 1% del recorte del 3% habido en la comunidad autónoma.

En **Cataluña** tan solo ha habido negociación en la mesa técnica de Educación Especial con avances en la misma. Ha existido negociación en la regulación de las bolsas de trabajo en todas las categorías profesionales. En 2016 no ha habido Oferta de Empleo Público, y se espera en enero de 2017 una convocatoria de cambio de destino y promoción interna.

En el **País Valencià** están inmersos en la negociación de las jornadas y horarios para las educadoras y educadores de educación especial tras la puesta en marcha de la jornada continuada en los centros educativos públicos. Se presentará una propuesta por parte de la Administración. En fechas recientes se ha abierto la negociación con la Consejería de Educación y Función Pública para negociar las discrepancias en los horarios; la posible modificación de la Ley de Función Pública; el Decreto de Provisión de Puestos y la posible reclasificación de la categoría de educador/a de Infantil al grupo B.

En la comunidad de **Extremadura** no hay constituidas mesas de negociación, dado que la negociación colectiva está paralizada y el convenio terminó su vigencia en 2007.

Las negociaciones en la comunidad de **Aragón**, vinculada al con-

venio colectivo, son inexistentes. Dicho convenio está prorrogado desde el año 2008. La Mesa General Autonómica no se reúne desde hace más de un año; la oferta de empleo de 2016 era muy reducida para PSEC, alrededor de 20 plazas de auxiliar de educación especial.

En **La Rioja** se va a iniciar la negociación de la carrera profesional, pero la Administración regional no ha tenido en cuenta en sus propuestas los acuerdos firmados anteriormente referidos al desarrollo profesional.

En **Galicia** ha habido un acuerdo de reconocimiento de antigüedad del servicio militar o equivalente para el personal laboral para el cómputo de trienios. Se ha realizado Concurso General de Traslados y una OPE de personal funcionario no docente. Se ha negociado el Decreto de Listas para el personal laboral y funcionario no docente. Recientemente se ha negociado un Protocolo sobre el Acoso Laboral.

En la **Región de Murcia** se negoció un Acuerdo de Promoción Interna para los años 2016, 2017 y 2018: reconversión interna sobre el puesto de trabajo (PIR) dotado con 100 plazas para cada año. Está pendiente la reclasificación de la categoría de auxiliares técnicos educativos y ha habido negociaciones sobre el profesorado de adultos que no se funcionarizó al cuerpo de profesores docente.

Como decíamos al inicio de este artículo, sólo hemos recogido una aproximación a las negociaciones (o a la falta de éstas) en las distintas comunidades autónomas. El intenso trabajo que se realiza no es factible recogerlo en un solo artículo. 



# Sin escuela inclusiva no habrá mejora educativa

Montse Ros  
Secretaría de  
Política Educativa

@ mros@fe.ccoo.es

## Los grupos homogéneos no son justos

Los grupos homogéneos no son justos porque siempre excluyen a alguien y eso es doloroso para ese alguien.

Por suerte, a mí no me midieron en la escuela por mi pierna torcida: la gimnasia era una "maría" y yo tenía memoria, que era lo que contaba. ¿Y si lo que contaba hubiera sido el salto de altura y los cien metros lisos?

Quien dice qué cuenta, dice quién vale. Y es una decisión política, no la ley de la gravedad. Nuestro sistema educativo se atreve a decir que hay personas que no valen. Eso es muy grave, porque en nuestra sociedad todas las personas, afirmamos, nacen iguales en derechos y valor.

El currículum no es neutro. Hemos analizado muchas veces el sesgo de género y pocas el del sesgo de clase. Los saberes de la clase trabajadora no cuentan para aprobar. Los de la convivencia y los cuidados tampoco. Aunque sean imprescindibles para vivir. Véase PISA: los buenos resultados correlacionan siempre con familias de un "nivel social y cultural" medio-alto. Ven lo que miran: conocimientos de clase "alta", que son los que consideran valiosos. Si miraran otra cosa, verían otra cosa. El valor está en su ojo.

No recomendaría no aprender los saberes de los ricos. Estaríamos perdidos... Pero si no valoramos los saberes de nuestros padres y de nuestras madres, también.

## Los grupos homogéneos no son deseables

Si treinta personas saben hacer la misma cosa, la suma de cosas que se sabe hacer es igual a uno. Si cada una sabe una cosa distinta, las posibilidades de hacer cosas distintas suman treinta. Pero además, se puede crear nuevo saber a partir de la combinación de conocimientos. El conocimiento se construye en red. ¿Para qué queremos conformarnos con uno si podemos tener treinta, y treinta por treinta, y más?

El 90% de las personas que se han dedicado a la investigación en toda la historia de la humanidad están vivas hoy, produciendo conocimiento a espaldas. La sociedad de conocimiento es a la vez la sociedad de la ignorancia. Cuanto más conocimiento hay, mayor es la parte que ignora. Hoy, más que nunca, hay que enseñar cosas porque a quien no sabe, cualquiera le engaña. Pero que estas cosas sean iguales es una pérdida de oportunidades. Es mejor aprender cosas variadas y cooperar.

Las redes ricas, diversas y conectadas producen más conocimiento y menos injusticias. La segregación en grupos homogéneos cercena la conexión, aísla los conocimientos y limita la creación.

## Promoción de la diversidad

Hay que pasar de la *atención a la diversidad* como atención a las carencias a la promoción de la diversidad como atención a las potencias.



Puede que la medicina sepa arreglar un ojo ciego. La pedagogía, no. Pero puede potenciar el tacto, el oído, el entendimiento, la concentración y las habilidades de la persona ciega para que tenga mejor autonomía personal, pero sobre todo para que pueda aportar algo propio y valioso a la sociedad. Pues así con todos los puntos ciegos de todo el mundo.

Nadie es perfecto. Lo bueno es que podemos ayudarnos, en una relación interdependiente y responsable. El reparto de trabajo y el conocimiento compartido, en una red social solidaria y extensa, fue la base adaptativa sobre la que se expandió el *homo sapiens*. La humanidad prospera por la cooperación. La competencia empezó siendo una cosa de machos jóvenes presumiendo de genes (legítimamente) y mira cómo está dejando el mundo (sin legitimidad alguna).

En el contexto cultural y social actual no hay grupos homogéneos, excepto en centros de élite. Luego, las élites se gastan un dineral en construir diversidades culturales, deportivas y

lingüísticas para su prole: estancias en Irlanda, o en Canadá, quizás en Alemania. En cambio, tenemos en las escuelas a una clase trabajadora plurinacional, plurilingüe, pluricultural, que tiene una potencia combinatoria explosiva. En cualquier barrio se hablan por lo menos cinco o seis lenguas, se conocen geografías y ecosistemas de tres continentes y, al menos, una docena de saberes vinculados al trabajo. Están aquí, no hacen falta 5.000 euros por criatura para que pasen un mes en San Diego codeándose con otras criaturas japonesas, árabes, rusas, argentinas. En un centro de 450 alumnos, esto costaría más de dos millones de euros. Con menos de 100.000 euros bien gastados en profesionales, se puede conseguir un efecto muy superior. Derogar la LOMCE es gratis.

### Empoderar y cooperar

Porque hay que derogar la LOMCE y darle una vuelta al sistema educativo. Aurelio Arteta se refería al sistema educativo como "la factoría educativa en todos sus grados, que

produce titulados". Esto es exactamente la pretensión de la LOMCE: un sistema de expedición de títulos que nos seleccione y nos envuelva como paquetitos de currículum homologables.

Pues bien, estos paquetitos homogéneos no son justos ni deseables, pero es que, además, no los compra nadie.

El sistema escolar debe ser un nodo de nodos en la red social y en la red del conocimiento. Es la forma más justa de dar poder a las personas y de vertebrar las comunidades del aluvión que nos está dejando el nomadismo laboral y la hiperindividualización del neoliberalismo global.

Esto es, educando personas libres, a la vez que tejiendo sociedad democrática: una cosa no se hace sin la otra. 

+ info: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/02/07/cultura/1328606393.html>

# La modernización del Espacio Madrileño de Enseñanza Superior

Equipo de Universidad FREM

@ sacuesta@usmr.ccoo.es

@CCOOUUMM

LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN de la Comunidad de Madrid (CM) presentó el documento “La Modernización del Espacio Madrileño de Enseñanza Superior (EMES). Ideas para el debate” el pasado mes de julio. Se trata de una propuesta generada de forma unilateral por la administración sin negociación ni información previa.

El texto no tiene carácter sistemático en su valoración, análisis y planteamiento de propuestas en relación al Sistema Universitario Madrileño (SUM). Su contenido no está respaldado documentalmente: no se aporta un estudio de presupuestos y evolución de la financiación, avance de una memoria económica, estado actual y evolución de las plantillas de PAS y PDI, ni se aporta el mapa actual de titulaciones, ni se hace un análisis de la carga docente, de la evolución del número de estudiantes, de su empleabilidad, de la tasa de abandono, de la dotación de becas, la evolución de los precios públicos, etc.

Como grandes ejes, podríamos contemplar los siguientes:

**1. Financiación y recursos.** Se parte de la asunción de los recortes y pérdidas del SUM sufridos en los últimos años como algo irreversible, cuando el planteamiento debería ser el contrario: se tendría que partir de dicha realidad con el objetivo de recuperar la situación previa al inicio de dichos recortes.

El documento no refleja un compromiso real de financiación específica e independiente del SUM. Resulta evidente que se debe definir un marco general y estable de financiación, pero resulta igualmente necesario que la presente ley tenga una presupuestación específica, toda vez que plantea cuestiones que van más allá de la financiación general y ordinaria de las universidades.

Se apuesta por un modelo de financiación en el que el peso de la búsqueda de recursos propios por parte de las universidades (en convocatorias competitivas de financiación) o como contrapartida a la consecución de unos objetivos fijados por la Comunidad de Madrid (financiación variable) es cada vez mayor en la financiación universita-



ria, en detrimento de la financiación general asociada a su carácter de servicio público.

**2. El documento plantea un criterio más incentivador que regulador,** ofertando una batería de posibilidades a las universidades por las que estas deberían optar en virtud de las posibles ventajas asociadas (financiación, recursos humanos y técnicas, acreditación institucional, etc.). Y para lograr esta adhesión voluntaria se plantean dos opciones:

- Un sistema de incentivos, tanto personales (reconocimiento de complementos y currículos al PDI, fundamentalmente al que desarrolla labores de investigación) como institucionales (reconocimientos regionales para acreditaciones institucionales a otros niveles).
- Un modelo de financiación básica que se articularía con una financiación por objetivos.

CCOO defiende que la Comunidad de Madrid debería apostar por regular un marco general común y no dejar la participación a la puesta en marcha de unos incentivos “voluntarios” que finalmente adoptarán la fórmula de “requisito de obligado cumplimiento” al vincularse a la financiación de las universidades y al reconocimiento profesional y retributivo del PDI.

### 3. Docencia frente a investigación.

La modernización se centra fundamentalmente en la actividad investigadora, olvidando en gran medida todo lo que no es investigación pero sí actividad universitaria. Este protagonismo de la investigación se refleja en diferentes medidas:

- La especialización de la actividad docente mediante la posibilidad de elección de “la actividad preferente”, docente o investigadora. Siendo necesario potenciar la in-

vestigación, defendemos que no se puede disociar de la docencia. La clave reside en la necesidad de una racionalización de las tareas docentes, investigadoras y de gestión de carácter generalista. Este debe ser el punto de partida y no la generación de un grupo selecto de investigadores desconectados de la docencia y centrados en la transferencia de conocimiento como vía para generar nuevos recursos que reviertan en la investigación y no en la propia universidad.

- Se contempla la creación de estructuras estables para la investigación dentro de las universidades y a iniciativa de estas, con distintas gradaciones de autonomía y peso institucional, partiendo de unas unidades distintas de los departamentos hasta llegar a la creación de centros de investigación con personalidad jurídica propia; es decir, con autonomía total para su gestión pero vinculados a la universidad de turno para la utilización de sus recursos humanos y materiales, financiación, etc. La Comunidad de Madrid favorecería su creación mediante una financiación adicional en oferta competitiva.

Desde CCOO hemos planteado que la única personalidad jurídica a considerar es la de la universidad en la que se ubiquen los distintos grupos y centros de investigación. El gobierno regional debería dotar presupuestariamente a todas y cada una de las universidades de una partida dentro del marco general de financiación, y éstas deberían presentar las distintas propuestas que se formularan dentro de su ámbito para optar a la misma.

**4. Mapa de titulaciones:** La Comunidad de Madrid plantea tener capacidad previa para la autorización de las titulaciones que se pueden ofertar o crear en la región. Sin negar la necesidad de

coordinación y racionalización del mapa autonómico de titulaciones, su diseño debe ser el resultado del consenso y no de la imposición de criterios en muchos casos de sesgo puramente económico o empresarial.

### 5. No compartimos el criterio de que el Consejo Social añada estas tres funciones a las que ya tiene:

- Generar recursos no sólo para la universidad a la que pertenezca, sino para el mismo en tanto que órgano.
- Crear un consejo académico que ofrecerá una opinión sobre los distintos aspectos de su actividad y organización: la evaluación de la investigación y la docencia; de los centros de la universidad; los proyectos de implantación de nuevas líneas investigadoras o docentes; la adecuación de su estructura organizativa, incluyendo su personal, funcionamiento interno.
- Efectuar de manera no pública recomendaciones a los órganos de gobierno, debiendo estos dar cuenta de su cumplimiento o no.

Lo que realmente se plantea es una clara modificación de la estructura de gobierno de la universidad, superando el marco establecido por la LOU.

Desgraciadamente, no se prevé la apertura de un proceso de negociación con los agentes sociales en relación al anteproyecto de ley que en estos momentos se está redactando. En todo caso, CCOO ha puesto en marcha un proceso participativo del conjunto de la comunidad universitaria que supuso el punto de partida para la elaboración del documento de contestación a las propuestas de la Consejería y que se remitió a la misma. Ese documento nos permitirá articular la respuesta que sea precisa en relación a los desarrollos futuros de este proyecto legal. 

# “No podemos dejar al azar que los profesores decidan, a posteriori, sensibilizarse, tomar conciencia o formarse”



**Manuel Menor Currás**  
Profesor de Historia

@manolo.menor@gmail.com

Fotos: Teresa Rodríguez

Más entrevistas en [www.te-feccoo.es](http://www.te-feccoo.es)

*Guadalupe Jover nació en Valencia, pero se siente madrileña. Lleva 31 años de profesora en Secundaria y actualmente trabaja en un instituto de la sierra de Madrid. En 2011, como reacción frente a la erosión que la Administración de esta Comunidad acrecentó hacia la enseñanza pública, decidió aumentar su compromiso con el alumnado. Es su forma de mantenerse joven. Desde Yo estudié en la pública se mantiene alerta para repensar el trabajo educativo en plena sintonía de lo personal y lo colectivo.*

**¿Desde 1985, en que empezaste a trabajar, cómo han evolucionado tus condiciones laborales?**

Han empeorado notablemente en el tiempo, sosiego y condiciones que tengo para hacer bien mi trabajo para todo lo que no se ve en el aula: preparación de clases, formación, revisión de tareas de los alumnos, etc. Tanto en ese tiempo que no transcurre dentro del instituto, como en el interno, han empeorado de manera considerable. Y en estos últimos cinco o diez años, el empeoramiento ha sido flagrante: como consecuencia de los recortes, tenemos muchísimas más criaturas que sacar adelante. Antes, aunque era insuficiente el tiempo disponible, sí que podíamos atender mínimamente esa diversidad –que no significa anormalidad, pues todos somos diversos–, podíamos conocerlos en lo personal y en lo académico de manera individualizada. Ahora, tenemos muchísimas más criaturas por aula como consecuencia del aumento de las horas lectivas. Tenemos muchos más grupos, mucha más diversidad, y se nos ha reducido el tiempo reconocido legalmente para la preparación de las clases y revisión de tareas.

Y nos han desmantelado la formación continua, cuando ya veníamos con una formación inicial deficiente porque no responde en absoluto a las necesidades con que se encuentra

un profesor de Secundaria... Mal que bien, esto se podía paliar con los Centros de Formación Permanente siempre que hubiera un compromiso y una voluntad del profesorado para seguirse formando y preparando para responder a los retos que se encontraba día a día. Desmantelados estos centros, con jornadas lectivas que ahogan completamente los tiempos personales de formación y de encuentro con otros compañeros para impulsar proyectos colectivos –un proyecto de centro no se puede hacer si no es en equipo–, tanto en cuestión de recursos como de tiempos las condiciones han empeorado. Por no hablar del sueldo...

**¿Ha habido antes preocupación por que los profesores estuvieran mejor preparados de manera generalizada para afrontar su trabajo cotidiano?**

Sí, claro. Durante una serie de años y no sólo al calor de los Centros de Formación del Profesorado, en muchos de los cuales hubo voluntad de complementar la deficiente formación inicial con que veníamos de las facultades respectivas. Los ejes de esa formación y su reconocimiento institucional eran relevantes según qué tipo de proyectos. Hoy en día, esto se está dejando en manos de instancias privadas, a las que les interesan unas cosas y no les interesan otras.

**Para una educación que merezca la pena, no basta con tener buena voluntad, estudiar y querer comunicarlo; no es suficiente con escribir mucho y bien, y que otros lo reconozcan. Además de artículos de gran interés y perspectiva crítica, Guadalupe tiene premios valiosos por sus aportaciones a la mejora del trabajo educativo en el aula. Eso es solo una pequeña parte. Para ella es, ante todo, una cuestión de diálogo colectivo, donde los compromisos por que sea una educación de todos y para todos han de ser compartidos.**

Habría que tener un diagnóstico sobre las consecuencias reales que la triple red del sistema educativo está produciendo en la formación personal y en la de la ciudadanía

Vivimos unos enormes cambios con la ampliación de la edad de enseñanza obligatoria y con la llegada de gente de otras geografías. Entonces, se vieron muchas carencias del profesorado para dar respuestas coherentes a esas necesidades, y hubo unos años en que sí se nos dio formación y se alentaron proyectos innovadores. Hoy han desaparecido completamente.

**¿Esa formación promovida institucionalmente era voluntaria?**

En gran medida, sí. Me atrevería a decir, incluso, que sólo el profesorado previamente sensibilizado o comprometido, dispuesto a entregar muchas más horas de su vida personal que las que tenía reconocidas, siguió formándose. Pero el problema es que, en estos momentos, ni siquiera quien lo desea encuentra ese tipo de espacios, foros y apoyos.

**Otro profesor de Lengua y Literatura, Julián Moreiro, reivindicaba que todo profesor es profesor de Lengua. ¿Hasta dónde debe llegar su profesionalidad?**

Hasta el infinito: todo lo humano no nos es ajeno... Aunque tampoco ha de pretenderse que los profesores carguen sobre sus espaldas todos los desafíos del mundo. Debe haber, más bien, una confluencia con otras instancias a las que les son debidas responsabilidades y tareas. Pero es verdad que en lo nuestro hemos funcionado como compartimentos estancos y los críos así lo perciben tras esta "asignaturización del currículo" en que cada profesor



parece ocuparse sólo de su materia. Yo creo absolutamente en los ejes transversales del currículo como algo que debe atravesar cuanto hacemos en las aulas. Cuestiones como la sostenibilidad, la coeducación o el diálogo intercultural tienen que ver con la educación de cada una de las personas y, también, con la contribución a una sociedad más justa. Por eso digo que nada humano nos debe ser ajeno.

**¿En qué medida ese trabajo de los profesores y maestros tiene que estar enraizado estructuralmente con la vida de una comunidad?**

Absolutamente, desde la educación en los primeros momentos. Pero desde el inicio de la educación profesional de los docentes, tampoco podemos dejarlo al albur de que, a posteriori, decidan formarse, sensibilizarse o adquirir conciencia. Eso tiene que estar considerado desde el punto de vista estructural, tanto en la formación como en los otros elementos del sistema educativo. No puede dejarse fuera: es lo nuclear de la educación en definitiva.

**¿Por qué tanto empeño de cada Gobierno en fijar papeles, currículos y otras especificaciones que no conectan con esta preocupación?**

Para empezar, partimos de la base de que son partidos políticos los que, desde detrás de los gobiernos, son los artífices en soledad de una ley de educación: así ha sido y tal es la que ahora mismo nos han implantado. Pero incluso la educación en sentido amplio tendría que ser fruto de un diálogo social, algo no cerrado, rígido y hermético, sino siempre en proceso y dinámico, donde las distintas voces entraran en diálogo y todas fueran escuchadas, pues hay muchas acalladas dentro del propio sistema educativo. Tanto la ley como la estructura marco, y el devenir cotidiano

Estas cosas han de construirse de abajo arriba, y siempre como fruto de un diálogo constante en proceso



de un colegio o un instituto, deberían ser objeto de un diálogo social al que todos estuviéramos convocados.

**¿Tu experiencia, desde la LGE, ha sido la de que hubiera habido ese diálogo?**

Viví la LGE como alumna. Cuando empecé a trabajar, lo que viví enseguida fue la implantación de la LOGSE sobre todo. Recuerdo, de mis primeros años de docencia, que se hablaba mucho de educación en los centros. Éramos conscientes de que estábamos en un momento de cambio y la LOGSE tiró mucho de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Es verdad que aquella ley recibió desde entonces muchísimas críticas, pero tengo la

sensación de que se confundían a veces con los problemas derivados de la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años. Posiblemente, su implantación tuvo deficiencias, pero de ahí a añorar tiempos pretéritos simplemente porque a la escuela fueran sólo unos dejando en la cuneta al resto, creo que media un trecho.

De entonces acá sí que hemos vivido sin parar cambios en las medidas educativas sin que muchas veces el profesorado se haya enterado. Pero también me gustaría añadir que, desde el interior de las aulas, –como decía *El Gatopardo*–, es como si todo cambiara para que nada cambie. De los sucesivos libros de texto de una determinada asignatura, no es fácil determinar a qué momento corresponde cada uno. De modo semejante, los cambios de las sucesivas leyes han implicado cambios en el sistema, pero muy poco en cuanto al quehacer cotidiano en las aulas, porque las rutinas docentes han pesado mucho más que las cambiantes normas.

**¿Es por eso que a todas las leyes, incluida la LGE, se las ha acusado de “egebeización”, “masificación”, “bajada de nivel”?**

Claro. Pero ha habido dos tipos de críticas diferentes. Todavía, cuando empecé a trabajar como profesora de Secundaria, me llegaron los ecos de que “los alumnos de la EGB no saben nada”, “antes había mucho nivel”, “a dónde vamos a parar”. Esto se repitió, ampliado, con la LOGSE, en añoranza de tiempos pasados como si fueran mejores. A mi manera de ver, una mirada absolutamente desenfocada, porque son magnitudes heterogéneas: no se puede comparar el 40% de criaturas que antes iban a los institutos, con el 100% de la población. Y aun así, creo que tampoco es cierto que los



En Yo estudié en la pública estamos convencidos de que la educación concierne a toda la sociedad

de antes supieran muchísimo y los de ahora no sepan nada. Pero sí, eso se puede remontar por los siglos de los siglos hacia atrás, y siempre los lamentos han sido los mismos: "la bajada de niveles", ahora "ya no se esfuerzan", etc.

Creo que estamos actualmente en un momento cualitativamente muy diferente. El tipo de críticas que ha recibido la LOMCE y, además, de manera prácticamente unánime desde todos los sectores, es muy distinto. Se acusa a esta ley de ser antidemocrática –porque el déficit democrático en los centros es palpable–; de resultar muy segregadora –cuando hasta ahora las críticas provenían de lo contrario, de que la educación se iba haciendo cada vez más extensiva al menos formalmente, aunque se nos fueran quedando muchas criaturas por el camino–; y de ser enormemente mercantilista, al convertir a críos y crías en mercancías o productos para insertarse en el mercado de trabajo. En estos momentos, aunque las otras críticas se han venido sucediendo desde la antigua Grecia y han sido prácticamente idénticas, estamos ante otro tipo

de reproches a los que habría que prestar oído.

**¿El lema "Yo estudié en la pública" expresa por dónde va vuestra idea de cómo debiera ser la educación?**

Este eslogan nace de la voluntad de interpelar a toda la sociedad respecto a los asuntos educativos. Con los recortes y la nueva ley, parece que quienes hemos salido a la calle lo hemos hecho por nuestra condición de profes o estudiantes, y de papás o mamás. Pero estamos convencidos de que la educación concierne a toda la sociedad y apelamos a la condición de antiguo estudiante de la pública porque todas las personas deben reciclarse y, en un 100%, a lo largo de su vida han pasado por la educación pública, sea un colegio, un instituto, una escuela de música, de idiomas o la Universidad. Pero el eslogan va más allá, para decir que ahí cabemos todos los que creemos que la educación pública es un factor principal de cohesión social, que hay que reivindicarla como compensadora de desigualdades, y que nuestra educación pública es de mucha calidad si cuenta con los recursos necesarios. Yo estudié en la pública nace de la voluntad, por una parte, de dirigirnos a la ciudadanía y,

por otra, de reivindicar la educación pública en tiempos de creciente privatización en ese ámbito.

**La privatización aparece, sin embargo, en el art. 27 de la Constitución en perfecta ambigüedad con la pública. ¿Habría que redactarlo de otro modo?**

No me atrevo a decir cómo habría de redactarse. Lo que habría que hacer es un diagnóstico de qué está pasando realmente en nuestro sistema educativo, y en qué medida la triple red está contraviniendo el principio de equidad –que me parece esencial–, observando las consecuencias que esta triple red está teniendo en la formación personal y en la formación de la ciudadanía. Un maestro uruguayo del siglo diecinueve, José Pedro Varela, decía que sólo se mira como iguales a aquellos con quienes se ha compartido pupitre en la escuela.

Yo creo que es enormemente enriquecedor para cada uno de nosotros –y, desde luego, así lo he querido para mis hijos– tener la oportunidad de relacionarse en la escuela con aquellos que el azar ha creado diversos. Si no lo hacen en la escuela, posiblemente sus trayectorias 



Los marcos legislativos también pueden sofocar proyectos educativos con dimensión emancipadora

vitales les lleven luego a determinados micromundos que elevarán muchas veces a la categoría de “mundo” a secas. Es esencial convivir con criaturas de todo tipo de origen, y de variada creencia o no creencia, origen social, etc., en la escuela. Es fundamental para la formación personal y, desde luego, es imposible una sociedad cohesionada y con mayores cotas de justicia social si no es desde estos presupuestos.

**Cuando hablamos de “democracia educativa”, ¿qué es lo que no entra en el cuadro?**

Hace de bisagra con lo anterior. En los últimos años se nos está alentando –tiene que ver también con el art. 27 de la Constitución– a conjugar el verbo

educar en singular: “elige su educación”, “elige la educación de tus hijos”... Y yo creo que el verbo educar exige que lo conjugemos en primera del plural. Entre otras cosas, porque –incluso por el bien de mis hijos– se van a encontrar a lo largo de su vida personal y profesional con multitud de personas de las que va a depender también su felicidad, la calidad de su trabajo, etc. Lo fundamental es la participación de todos en el modelo y la no exclusión de nadie.

**¿Qué aprendizajes deberían alcanzar los estudiantes de una escuela democrática?**

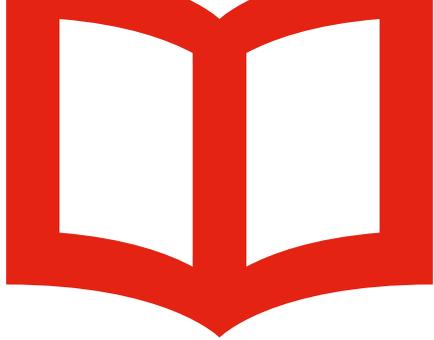
Por decirlo de manera muy rotunda, cuanto tiene que ver con los derechos humanos y los derechos sociales; llevar permanentemente esas gafas puestas de tal manera que se les enciendan las alarmas en cualquier situación de la vida personal o social donde se estén conculcando tales derechos. Por eso, cuando se dice que educamos a chicos y chicas para trabajos que no sabemos en qué van a consistir, por supuesto que hace falta atender destrezas que tienen que ver con el uso del lenguaje y demás, pero de lo que no podemos despojarnos jamás es de esas gafas que nos ayudan a ver las injusticias y desigualdades allá donde las haya. Lamentablemente, el mundo que aguarda a nuestros niños y adolescentes no anda escaso de esto.

**¿La LOMCE favorece esa perspectiva?**

No, no. Va en sentido absolutamente contrario. Es más, si recordamos las dos primeras líneas de aquel preámbulo con que se presentó el anteproyecto, presentaba a los centros prácticamente como gladiadores del circo romano, dispuestos a “competir” en una pelea “internacional”. Después de muchísimas críticas, y como descuidaban valores esenciales en la formación de las personas y de la sociedad, cogieron algunas palabras de aquí y de allá y las espolvorearon como el azúcar glas sobre una tarta, pero sin dejar ninguna huella en los currículos ni en las estructuras educativas. Lo que pretende el sistema LOMCE constantemente es, en vez de diagnosticar a tiempo las dificultades de aprendizaje que puedan tener las criaturas –factores personales y cuestiones académicas a que poner remedio–, desviarlas hacia fuera.

**¿Si los Gobiernos se ocuparan de erradicar los problemas existentes, bastaría para tener una buena educación para todos?**

No. No hay puntos de llegada. Todo son procesos; nada que venga de fuera, impuesto desde arriba abajo, tiene sentido. Ese feliz horizonte de fábula tiene que ser un punto de llegada y que –como decía Galeano– cuanto más nos aproximemos a él más se aleje, porque todavía imaginemos una educación mejor. Otra cosa, y eso sí que es cierto, es que los marcos pueden ayudar, propiciar, impulsar, pero, ¡ojo!, también pueden sofocar los intentos en marcha, proyectos que tengan puesto el timón hacia una educación más emancipadora en lo individual y en lo colectivo. Es decir, por supuesto que es necesario el marco propicio, pero incluso ese marco ha de ser fruto de un proceso de diálogo. Porque tampoco tiene sentido que llegue un iluminado y lo imponga: la realidad en nada cambiaría. Creo que las cosas han de construirse de abajo arriba y siempre como fruto de un diálogo constante en proceso. 🧩



# ¿Es posible un pacto **educativo?**



A lo largo de las siguientes páginas nos planteamos qué tipo de pacto educativo necesitamos y cuáles son los mimbres que deberían vertebrarlo. En concreto, la Federación de Enseñanza de CCOO defiende que cualquier acuerdo pasa por la financiación, una escuela inclusiva, reforzar la profesionalidad docente y corregir el exceso de alumnos y alumnas por clase, entre otros muchos otros aspectos que exponemos a continuación.

# CCOO ante la propuesta de pacto: luchar para conseguir

**Patricio Pérez Pacheco**

**Montserrat Ros**

Secretaría de Política Educativa FECCOO

**Miguel Recio**

Gabinete de Estudios FECCOO

**Gema Torres**

Secretaría Confederal de Formación para el Empleo de CCOO



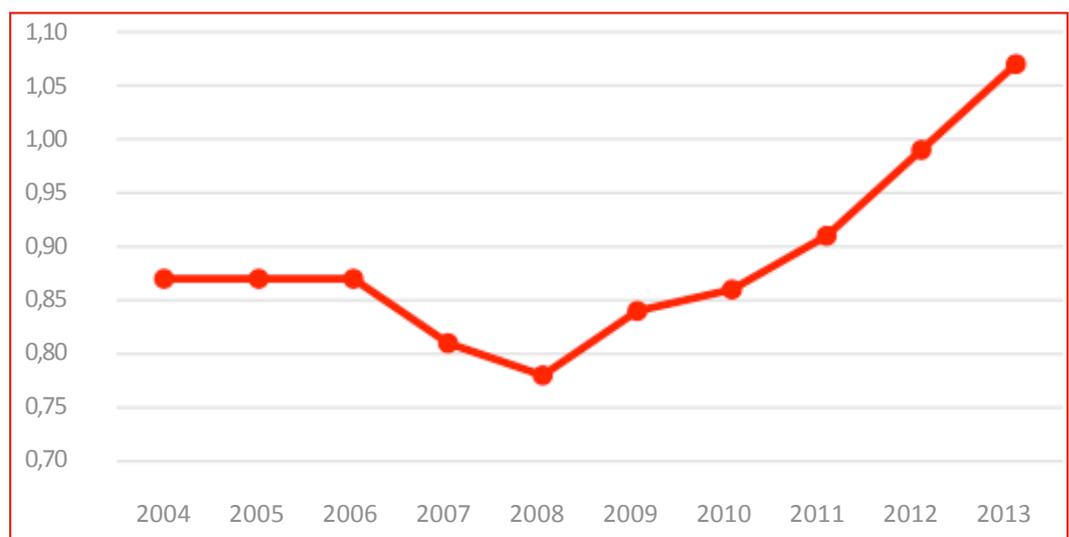
CCOO va a jugar el partido. Si hay una oportunidad para mejorar la educación y el trabajo educativo, vamos a poner razones, vamos a poner presión, vamos a negociar. Deseamos un buen pacto. No descartamos acuerdos concretos y parciales. No descartamos tampoco que se endurezca la confrontación y que no haya pacto ni acuerdo posible. De

una cosa estamos seguros: sin movilización, no obtendremos un pacto favorable, es decir, no obtendremos un pacto.

## Sin reversión no hay pacto

CCOO va a presionar, sin ninguna duda, para que la educación no sea un gasto de las fa-

## Evolución del gasto privado en educación en % del PIB



milias, que es lo que está ocurriendo. Cuando la educación no es gratuita, se cercena el derecho a la educación, que deja de ser universal para convertirse en un derecho mercantil, y pierde carácter emancipador para reforzar la reproducción de las desigualdades sociales.

**El contexto: España se ha comprometido a gastar un 3,7% del PIB**

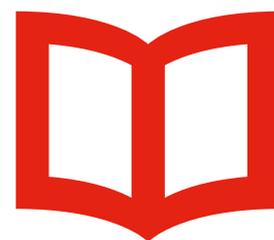
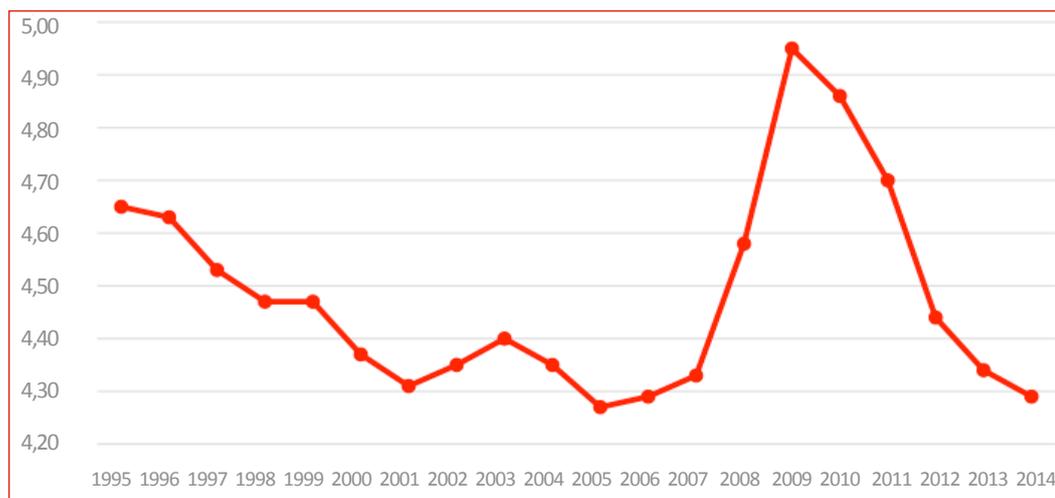
El contexto no ayuda. Todavía no se han aprobado los presupuestos para 2017, pero

el gobierno español ha comprometido con la UE, mediante el Plan Presupuestario 2017 y su Informe de Acción Efectiva, una reducción del gasto educativo del PIB en una décima (pasa del 4% al 3,9%). Además, en el Plan de Estabilidad para el año 2019 también se indica una reducción de estos gastos, que pasan al 3,7% en el caso de educación. Después de 10 años de recortes en la educación pública, es duro pensar en tres años más de lo mismo y es impensable que sean pactados.

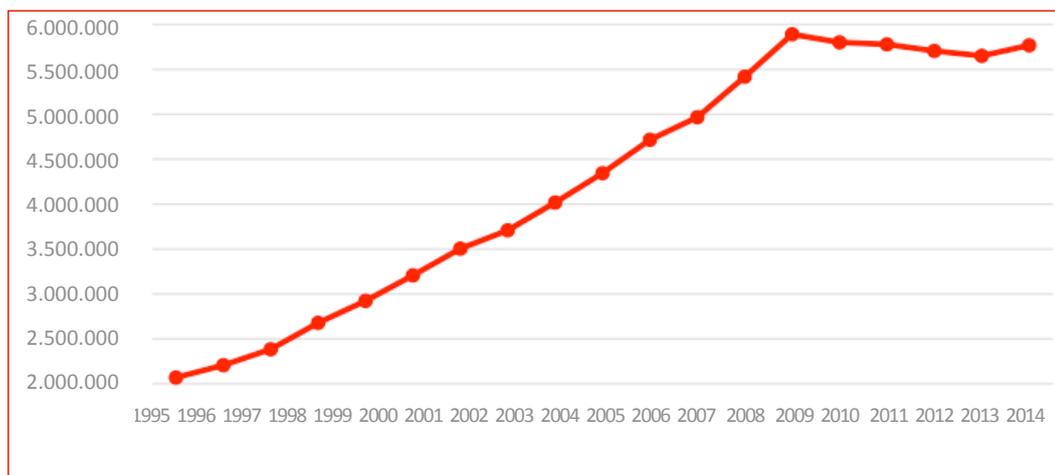
**EL PACTO PASA POR LA FINANCIACIÓN.**

**CCOO ante la propuesta de pacto: luchar para conseguir**

**Porcentaje del PIB destinado al gasto público educativo, 1996-2014**



**Fondos para conciertos y subvenciones, del gasto público educativo, 1996-2014**



Fuente: MECD. Estadística del gasto público en educación. Resultados definitivos año 2014, elaboración propia.

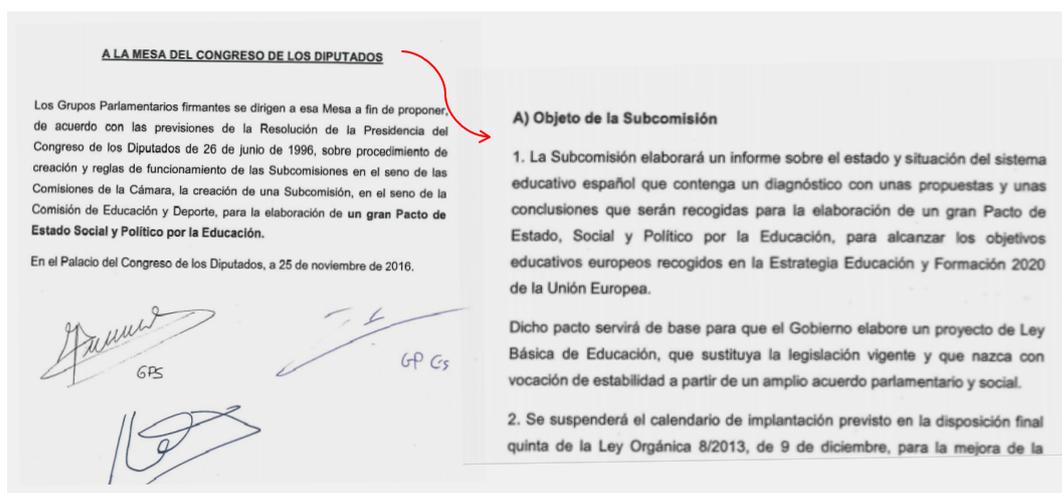


↳ **La subcomisión del pacto educativo y la estrategia 2020 de la UE**

Los únicos fondos no comprometidos por el techo de gasto son los de la propia Unión Europea, vinculados a la digitalización de la economía y la promoción del empleo. La UE no tiene competencias en educación, que corresponden a los estados miembros. No obstante, desarrolla una política de formación, que se adopta mediante recomendaciones que tienen una cierta autoridad política, puesto que han sido acordadas y, además, van acompañadas de financiación. La formación

consiste en llevar banda ancha a los centros. El Libro Blanco de nuevas titulaciones universitarias<sup>2</sup>, que también existe, y tiene que ver con la promoción de titulaciones vinculadas a la digitalización, es otro. La Coalición por las capacidades y empleos digitales, en la FP, y la Alianza para la formación de aprendices permiten el aumento de plazas de formación profesional, especialmente de la formación dual<sup>3</sup>.

**PARA QUE HAYA UN PACTO, EL DINERO DE LA UNIÓN EUROPEA DEBE LLEGAR A LAS PERSONAS Y AL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO.**



que se promueve en esta vía está más atenta a los deseos de las empresas que al empoderamiento político de la ciudadanía.

El texto que aprobó el Congreso de los Diputados para la creación de la subcomisión para el Pacto Educativo muestra la vinculación directa con las políticas europeas. Es muy cómodo para los partidos trasladar las políticas financiadas por la Unión Europea al escenario español. A menudo nos encontramos discutiendo políticas educativas en las consejerías de las comunidades autónomas, con cualquier dirección general, cuando en realidad son políticas europeas en las que apenas tenemos capacidad de presión social.

Sin embargo, en este campo hay posibilidad de acuerdo, aunque sea parcial, porque hay dinero. Debemos disputar su distribución para que no sea un regalo a consultoras y a empresas productivas por contratos de formación fraudulentos, algo que está pasando. Uno de estos programas es el Plan de escuelas conectadas<sup>1</sup>, que ya existe y que

**El mito de la mediocridad (o de la calamidad)**

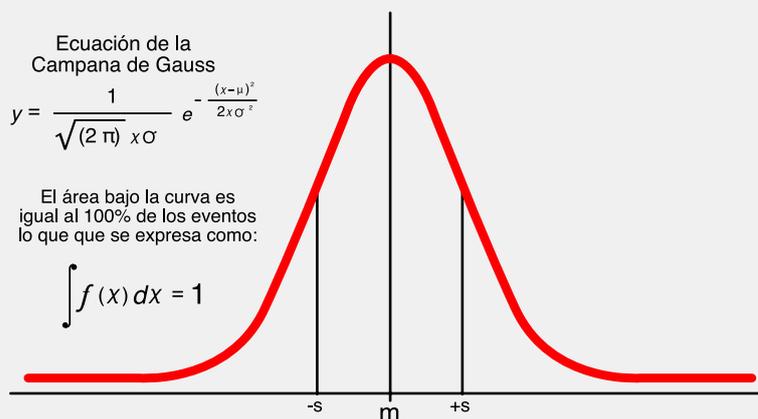
Alguien nos ha convencido de que lo normal es equivalente a mediocre. ¿Por qué dar este matiz despectivo al comportamiento mayoritario de la medida de cualquier variable? No tiene sentido social ni matemático. Los resultados escolares, excepto el conocimiento del inglés, siguen la “distribución normal”, la más probable, conocida como la campana de Gauss. Eso no es ningún problema. Que las evaluaciones coincidan en poner a España en la distribución normal internacional es un logro colectivo. ¿Nadie se acuerda de los planes de urgencia del 75 y del 80? ¿O de que los Pactos de la Moncloa incluyeron un millón de plazas escolares? La medida de cualquier progreso colectivo va a ser otra campana de Gauss, donde la mayoría se agrupará alrededor del eje central. Los problemas de nuestro sistema educativo son muy parecidos a los de otros sistemas educativos, salvo en que nos faltan plazas de formación profesional.

A partir de este diagnóstico, que falsea el sentido de las palabras y que no tiene sentido histórico, nos van a proponer muchas evaluaciones, del alumnado, del profesorado, de los centros, internas, externas, internacionales, que conllevarán una esclero-

en el caso de la red totalmente privada este porcentaje se reduce al 4,7% del total. Es más, la escuela pública, en conjunto, presenta unos niveles mucho mayores de concentración de alumnado en riesgo educativo y/o social<sup>4</sup>.

**CCOO ante la propuesta de pacto: luchar para conseguir**

### Curva normal, en campana o de Gauss



La campana de Gauss, curva de Gauss o curva normal, es una función de probabilidad continua, simétrica, cuyo máximo coincide con la media (m) y que tiene dos puntos de inflexión situados a ambos lados de la media, a una distancia (d) de ella.

Esta curva fue descrita por el matemático alemán Carl Friedrich Gauss, estudiando los errores que se producen al medir reiteradamente una cierta magnitud.

sis del currículo, una mayor presión laboral sobre el profesorado y un incremento de la competencia entre los centros que provocará mayor segregación.

### La realidad de la desigualdad y la segregación

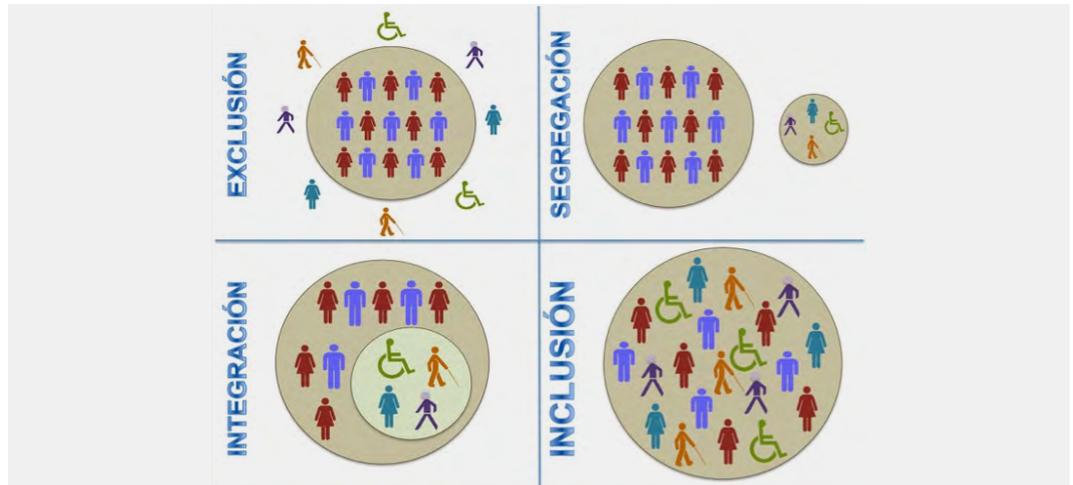
Lo que es un problema es estar fuera de la distribución normal, media, y que haya una gran distancia entre los dos extremos de la campana de Gauss. Los niveles de desigualdad en el sistema educativo español se explican sobre todo por formas de segregación entre los centros educativos y dentro de los centros educativos. *Las variables sobre las que se desarrollan estos procesos son amplias y diversas e incluyen aspectos como el sexo de los estudiantes, el estatus socioeconómico y cultural de las familias, las necesidades educativas especiales o la nacionalidad y origen étnico del alumnado. (...) Así, en el conjunto del Estado, la red pública escolariza a un 82,2% del alumnado extranjero, mientras que la red privada-concertada únicamente escolariza al 13,1%, y*

Nuestro sistema no está orientado a la justicia escolar. Favorece y naturaliza esta segregación mediante una financiación desequilibrada, un sistema de escolarización inadecuado, la inhibición en la planificación escolar y la competencia entre centros. A la vez tolera y favorece la segregación dentro de los centros mediante un currículo clasista, una ordenación escolar selectiva desde primaria, el uso abusivo del diagnóstico excluyente y los grupos de nivel. Es mayor la desigualdad dentro de un mismo centro que entre comunidades autónomas, por ejemplo.

Las soluciones pasan por políticas y pedagogías de inclusión, de equidad y de compensación. Las evaluaciones internacionales, con sus limitaciones coinciden en señalar que a partir de un umbral, las políticas de equidad mejoran los resultados educativos medidos, cualesquiera que sean estos.

**EL PACTO PASA POR LA ESCUELA INCLUSIVA.**





Fuente: <http://www.ianamericas.org/inclusion-un-acontecimiento-para-todos/>

### El mito de las diferencias territoriales

El estudio PISA refleja diferencias entre las comunidades autónomas. Merece la pena leer a José Saturnino Martínez García, que correlaciona el nivel de alfabetización de 1860 con los resultados de PISA 2012<sup>5</sup>.

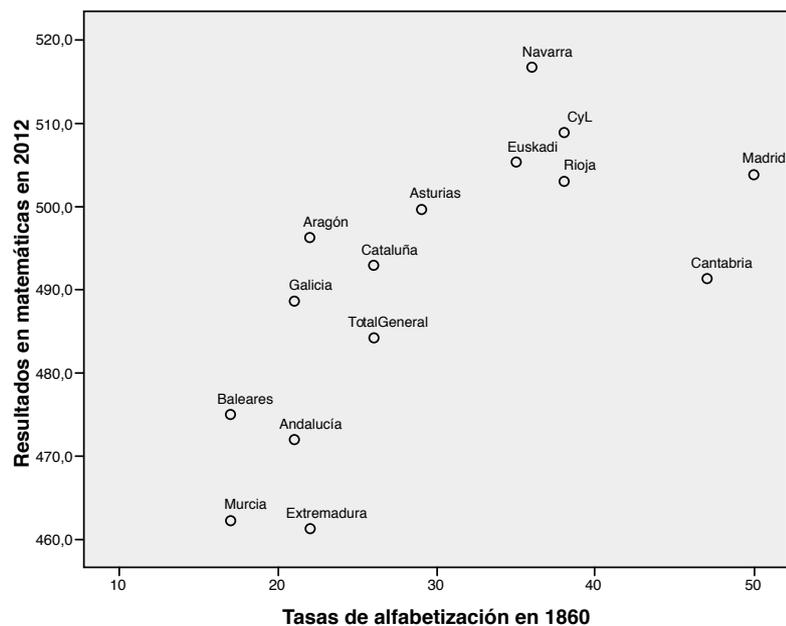
Es un hecho cierto que en la España centralista (o todavía centralizada, después de 1978) las diferencias en los indicadores educativos eran -desde el punto de vista territorial- muy importantes y, desde luego, mayores de lo que luego lo fueron y están siendo en un Estado autonómico. Sin irnos muy atrás, simplemente comparando las tasas netas de escolarización a los 2, 3, 16 y 17 años, entre 1991-92 y 2014-15, podemos ver

cómo las diferencias entre CCAA se reducen de manera notable.

Así, para alumnado de dos años, en el curso 1991-92, la tasa más alta (21% en Cataluña) multiplicaba por 10 la más baja (no llegaba al 2% en Andalucía y Extremadura). En 2014-15 las diferencias se reducen a sólo cuatro veces: del 93% del País Vasco al 18% de Canarias.

Para el alumnado de tres años, las diferencias eran en 1991-92 de nueve veces, y en 2014-15 de 0,05.

A los 16 años, las diferencias se reducen a la mitad: en 1991-92 en el País Vasco estaba escolarizado el 88% de los de 16 años, pero sólo el 64% en Extremadura. En 2014-15, sal-



Fuente: José Saturnino Martínez García.

vo Baleares, todas están por encima del 90%, aunque el País Vasco llegue al 99,5%. Una reducción similar, aunque menor, se produce a los 17 años. También afecta con fuerza esta convergencia a los estudiantes universitarios.

Ya se han dado a conocer propuestas de mayor centralización que no tienen ningún sentido. La descentralización ha reducido las desigualdades. En cambio, son necesarias políticas de compensación.

### Democracia y descentralización

La educación debe ser democrática porque es el único modo de que sea una escuela de democracia. Debe ser democrática porque debe ser corresponsable: eso solo se consigue con una gobernanza descentralizada y pactada en todos los niveles.

Debemos recordar, para no llevarnos a engaño, cuáles son las políticas de la Unión Europea, y debemos influir para que garanticen los derechos y permitan la movilidad, el acompañamiento y el reconocimiento de títulos de las personas migrantes. A veces, el estado quiere parecer más soberano de lo es y pretende dictar las políticas que acaban pagando las comunidades autónomas. En este momento, la mayor responsabilidad del parlamento es la confección de una ley que actualice y refuerce los derechos educativos y la financiación que los garantice. Este debe ser el centro de un pacto educativo.

La gobernanza debe desbordar también a las comunidades autónomas y reconocer y financiar las políticas locales, que refuercen la participación y la cooperación en beneficio y cohesión de sus poblaciones. Por supuesto, debe potenciar y reconocer la corresponsabilidad, la participación y la capacidad de decisión de las comunidades educativas reales. Los Consejos escolares deben repensarse y articularse para ser instrumentos efectivos de gobierno de la educación, no como un simple servicio de información al cliente.

### El mito de la falta formación para el empleo

La educación es mucho más que la empleabilidad de las personas. Las empresas no tienen derecho a aspirar a que el sistema educativo,

con los impuestos de todos, les proporcione empleados con el grado de especificidad de un puesto de trabajo concreto y recién inventado. Su propio negocio se basa muchas veces en crear productos nuevos y diferentes a la competencia. Esta ventaja competitiva debe correr a su cargo, no a cargo del conjunto de la población.

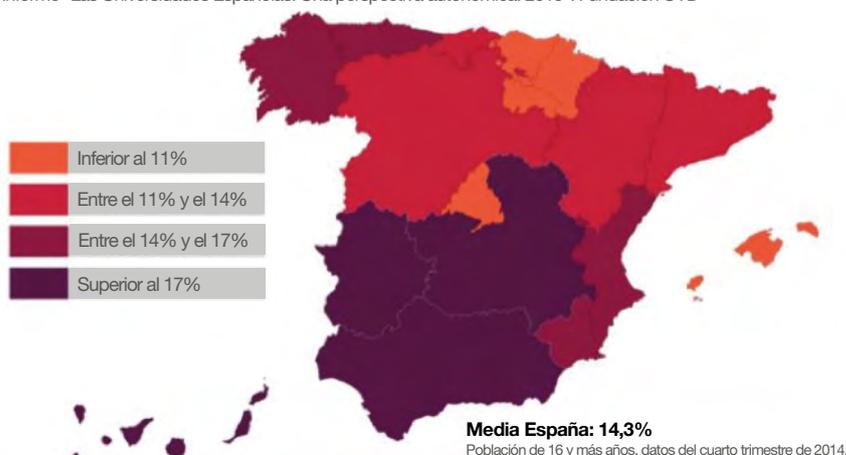
Sin embargo, la educación también debe preparar para el trabajo, actividad que acompaña y define al ser humano desde que es humano y que no es lo mismo que el empleo. Puede que el sistema ignore demasiadas cosas del trabajo, pero ¿cuántos empleos se quedan sin cubrir por falta de cualificación? El desajuste es actualmente más de sobrecualificación que de infracualificación. Nos insisten en que la educación no está a la altura del mercado de trabajo. El mercado de trabajo español contrata, sobre todo, en hostelería, peones en diferentes sectores, dependientes de comercio, protección... (Observatorio SEPE 2014). Adaptarse al mercado de trabajo significaría bajar el nivel educativo. ¿Esto es lo que queremos? Parece que la LOMCE, sí. Quizás por eso el PP insiste en preservar su ley.

Es al revés: el mercado laboral español no está a la altura del nivel formativo de las personas, pero eso no se lucha en el sistema educativo sino en el sindicalismo de clase. El paro de los titulados universitarios españoles triplica la media de la OCDE y sus empleos son precarios y de menor cualificación. Una cuarta parte de titulados en traducción e interpretación, arquitectura, ingeniería trabajan en el extranjero<sup>6</sup>.



### Tasa de paro 2014 de los graduados superiores

Informe "Las Universidades Españolas. Una perspectiva autonómica: 2015". Fundación CYD



➤ **El mito de que la calidad del sistema educativo es la calidad de su profesorado**

El sistema es graduado, con doble red, selectivo y segregador, con pocos medios, sin gratuidad, con evaluaciones externas más o menos arbitrarias pero habilitantes para pasar de nivel o para trabajar. El currículo se fija desde fuera, las ratios, las plantillas, la estabilidad del profesorado. Un profesorado bien contratado, formado y reconocido es condición necesaria pero no suficiente para hacer de la educación un instrumento de empoderamiento personal y colectivo.

Los estudios sobre el profesorado refieren un gran compromiso con el alumnado, a la vez que la percepción de injusticia y desajuste del sistema. Gran parte del profesorado siente que el sistema no le reconoce o le culpabiliza o que es un obstáculo para hacer bien su trabajo.

El Gobierno, mediante el Libro Blanco que encargó a José Antonio Marina, está convirtiendo al profesorado en personal sospechoso: no trabaja lo suficiente, somos corporativos, contrarios a cualquier reforma, conservadores, acomodaticios... y culpables de que el sistema educativo seleccione y excluya. Nos van a proponer la evaluación del profesorado y el pago por resultados.

CCOO va a defender la oferta de empleo público y la estabilidad, la diversificación de perfiles educativos, una formación continua de alto nivel, la recuperación del poder adquisitivo, la capacidad investigadora e innovadora del profesorado, y su capacidad de decisión profesional.

**EL PACTO PASA POR REFORZAR LA PROFESIONALIDAD DOCENTE Y CORREGIR EL EXCESO DE ALUMNOS Y ALUMNAS POR ESCUELA Y POR CLASE.**

**Un pacto requiere una nueva ley: derechos educativos del siglo XXI**

Una nueva ley de educación, lejos de aumentar la reglamentación, debe reforzar los derechos educativos ante la evolución científica, tecnológica, económica y social.

1. El derecho a la educación es un derecho de ciudadanía, que debe ser garantizado por los poderes públicos.
2. El derecho a la educación comprende el acceso gratuito al sistema educativo. Se debe avanzar hacia la gratuidad partiendo del criterio de que nadie se quede sin la plaza escolar que necesita por motivos económicos.
3. El derecho a la educación requiere un currículum común que integre los distintos saberes necesarios para ejercer la ciudadanía responsable y una vida personal plena. Requiere también un currículum diversificado que permita a cada persona desarrollar oportunidades propias y valiosas para su vida y la vida común. La investigación, la creatividad y el trabajo cooperativo deben formar parte de los objetivos educativos.
4. El derecho a la educación es el derecho a la educación inclusiva. La diversidad es un valor para el aprendizaje y la cooperación. La pluralidad es condición para la formación de criterio propio.
5. El derecho a la educación engloba la educación para la convivencia, la paz y el cuidado del ecosistema.
6. El derecho a la educación comprende el acceso a espacios y recursos adecuados, incluidos los dispositivos TIC y la conexión a la red.
7. El derecho a la educación implica el derecho a una comunidad educativa real y a un ecosistema educativo no segregador.
8. El derecho a la educación incluye el derecho al juego libre y al ocio educativo y creativo.
9. El derecho a la educación se debe extender a lo largo de la vida, en sincronía o en alternancia con el trabajo.
10. El derecho a la educación incorpora el derecho a la participación en los proyectos y procesos de toda la comunidad educativa.
11. El derecho a la educación incluye la acogida, la orientación y el acompañamiento del alumnado, y cuando son menores, de sus familias. Este derecho implica el reconocimiento de títulos y acreditaciones en la UE, el desarrollo de la competencia plurilingüe y la reserva de plazas para la movilidad durante el curso escolar.
12. El derecho a la educación precisa del derecho a la compensación cuando se parte de situaciones de desventaja.

## Riesgos de un pacto educativo: Fast Policy en lugar de participación

### Una forma de tomar decisiones políticas para que no parezcan políticas

Las llamadas *Fast-Policy*, o políticas urgentes, parten del principio de *ideas que funcionan* según parámetros estadísticos económicos de análisis y de réditos inmediatos, y que se trasladan a gran velocidad alrededor del planeta. La *Fast-Policy* establece numéricamente resultados económicos comparativos entre diferentes entornos obviando sus contextos y realidades (históricas y sociales) mediante el procesamiento instantáneo de datos gracias a las nuevas tecnologías. Si las decisiones parecen técnicas, en lugar de políticas, se legitiman sin pasar por el filtro democrático.

### Deslocalización y privatización

Esto provoca una deslocalización de las decisiones políticas al dejar de depender de los países y sus gobiernos en aras de análisis elaborados por agentes externos a éstos (agencias, multinacionales, expertos, colectivos profesionales...). La *Fast-Policy* se convierte así en el máximo exponente del neoliberalismo, entendiéndose por éste la liberalización de la economía, el libre comercio y la reducción del gasto e inversión pública para ceder terreno al sector privado que pasa a desempeñar las competencias del Estado. La privatización de bienes básicos encuentra su justificación como desarrollo de estas políticas y en aras de este modelo de crecimiento.

### La falsa participación

Los agentes que pueden impedir el desarrollo de esta *Fast-Policy* (incluyendo los sindicatos representativos) pasan a considerarse organizaciones *perturbadoras*. Se pretende cubrir el derecho social de la participación recurrien-

do en su lugar a fundaciones, organizaciones profesionales y *lobbies*, que dan apariencia de pluralidad pero que no representan intereses generales ni ejercen derechos de ciudadanía. En este momento, nadie ha definido quién va a negociar un pacto social ni en qué escenario. La subcomisión del Congreso está elaborando listas de comparecientes que van a yuxtaponer sus propuestas y análisis sin acreditar su representatividad. En España se han creado fundaciones que generan propuestas “técnicas” a partir de los bancos (BBVA, Santander, La Caixa), Telefónica, las patronales católicas, las editoriales de libros de texto. Las grandes empresas de la tecnología y la información están lanzando fundaciones de alcance mundial.

### La OCDE y PISA

Los máximos defensores de esta *Fast-Policy* son la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y el WEF (Foro Económico Mundial), que cuentan para ello con el apoyo de agentes externos tales como organizaciones internacionales, consultorías, ONG, centros de investigación y colectivos de expertos.

En educación se suele aceptar como *valor absoluto* el mayor instrumento que la OCDE posee para esta estrategia, el informe PISA. Se trata de un modelo que pone en valor la excelencia y los altos rendimientos escolares curriculares por encima del desarrollo del espíritu crítico en las personas, la igualdad de oportunidades o el papel de cohesión social que posee la educación. Esta concepción transforma al profesorado en un mero transmisor de contenidos condicionado por evaluaciones externas que miden en exclusiva los contenidos curriculares que adquiere su alumnado y no el desarrollo como personas en relación a ellos mismos e inmersos en los entornos sociales y económicos en los que viven. 

**CCOO ante la propuesta de pacto: luchar para conseguir**



<sup>1</sup> <http://www.red.es/redes/actuaciones/educacion-en-red/programa-escuelas-conectada>

<sup>2</sup> <http://www.agendadigital.gob.es/planes-actuaciones/Bibliotecacontenidos/Material%20Formaci%C3%B3n%20de%20excelencia/Libro-Blanco.pdf>

<sup>3</sup> [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-16-4081\\_es.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-4081_es.htm)

<sup>4</sup> <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/author/atarabini/>

<sup>5</sup> [http://www.eldiario.es/zonacritica/Historia-PISA\\_6\\_203739626.html](http://www.eldiario.es/zonacritica/Historia-PISA_6_203739626.html)

<sup>6</sup> <http://www.nuevatribuna.es/articulo/economia-social/no-535671-personas-paradas-menos-535671-emigrantes-mas/20170127082436136098.html>

# Las escuelas privadas generan desigualdad



**Roberto Tamayo**

Periodista

@ rtamayo@fe.ccoo.es



EDUCACIÓN Y PRIVATIZACIÓN mantienen una relación cada vez más estrecha. La UNESCO alertó el año pasado de la “amenaza” de privatización y mercantilización de la enseñanza, recalando que se trata de un “bien público y común, y como tal debe protegerse”. En esta línea acaba de publicarse un estudio de la Internacional de la Educación (IE) y la Unión Nacional de Profesores de Kenia que desmonta el espejismo de las escuelas privadas “de bajo coste”. Dicho informe analiza las operaciones que ha desarrollado la Bridge International Academies (BIA) en Kenia y descubre la realidad que se esconde detrás de las afirmaciones realizadas por el proveedor privado con fines lucrativos, que asegura ofrecer una educación de calidad “asequible”.

La BIA es la “mayor compañía de innovación educativa del mundo”, que planea educar a 10 millones de niños en 12 países para 2025. Constituye un gran negocio en expansión, que ofrece una educación privada con fines de lucro en Kenia (país en el que empezó en 2009), Uganda, Nigeria y la India. Cuenta con una ingente cantidad de recursos económicos y el respaldo de Pearson, el gigante del “edunegocio” mundial. También le financian el Banco Mundial, el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido, así como inversores de alto nivel: Mark Zuckerberg y la Fundación Gates. Con este arsenal económico y propagandístico, la BIA difunde una imagen de que sus servicios ofrecen la solución respecto al acceso de los desfavorecidos a la educación.

# s de bajo coste y segregación

Asegura que ofrece educación de calidad a bajo coste. Para reducirlo más se basa en dos elementos: economías de escala y tecnología, y datos.

Pero el estudio pone de manifiesto que, lejos de proporcionar una educación de alta calidad a un coste reducido para las personas más desfavorecidas de Kenia, la enseñanza que imparte la BIA es “de mala calidad, inaccesible para las personas más pobres y desfavorecidas y, a fin de cuentas, resulta inasequible para la mayoría de las familias que residen en las comunidades en las que BIA opera”.

## Repensar la educación

La UNESCO considera que hay que repensar la educación en estos tiempos cambiantes. El organismo detecta tres tensiones en el orden mundial que afectan a la educación y considera que uno de ellos consiste en que “se ha difuminado la línea entre el entorno local y global, y las decisiones educativas no solo se toman en el ámbito más cercano. La segunda es el riesgo de “privatización y mercantilización” de la educación, al que hay que reaccionar con la protección de la educación como “un bien público común”. Por último, se refiere al “desvanecimiento” de la barrera entre educación formal e informal. El objetivo es que las competencias que aprendemos “no solo respondan a lo que reclama el mercado y vayan más allá de las lógicas de la formación de capital humano, sino que también sirvan para cada persona”.

En ese proceso de aprendizaje es fundamental la cualificación del profesorado. Y es aquí donde el método de la BIA despierta dudas, según el informe. Revela que la mayoría de los alumnos de BIA en Kenia reciben una educación que imparten docentes no cualificados y sobrecargados de trabajo. Los profesores de BIA están atados de pies y manos. Apenas pueden maniobrar porque se ven obligados a seguir un currículo guionizado, que se elabora en Estados Unidos. Los temarios se leen en tabletas, “lo que deja muy poco o ningún margen para adecuarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos”. Dos datos llaman la atención de este currículo. Por un lado, no está aprobado por las autoridades educativas de Kenia, y por el otro, la autoridad educativa para el currículo determina que “la mayor parte del contenido impartido [por BIA] no resulta relevante para los objetivos curriculares de Kenia”.

La UNESCO se refiere a la educación como un “bien público común”. El informe sobre la BIA concluye que su modelo no es accesible para todos los niños en edad escolar de Kenia. Incluso “podría ser visto como una contribución a la educación segregada”, según el estudio. El importe total de tasas y gastos que sufragar los padres es notablemente más elevado que los que la empresa declara en su publicidad sobre las escuelas. Los padres de los alumnos de BIA han descrito cómo se endeudaban debi-

do a las tasas escolares o les creaban grandes dificultades para poder pagar los gastos de comida y atención sanitaria. Dado que el pago de las mensualidades se aplica de manera estricta, se excluye de la escuela a los alumnos que se retrasan en pagar las tasas. El informe concluye que la presencia de estas escuelas con fines lucrativos de bajo coste supone graves consecuencias para el derecho que poseen todos los niños y niñas de recibir una educación gratuita de calidad.

¿Qué función tiene el Gobierno de Kenia en esta situación? La Meta 4.1 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ratificada por Kenia, exige que el ejecutivo asegure que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa, de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces. El informe sugiere dos líneas de actuación al Gobierno de Kenia. Por un lado, cumplir con su obligación de proporcionar una educación pública, gratuita y de calidad. De forma paralela debería reforzar la normativa relativa a la oferta educativa alternativa, con el fin de garantizar que todos los proveedores respeten unos requisitos mínimos en lo que respecta a la contratación de docentes cualificados y al cumplimiento de las normas nacionales referentes al currículo y las instalaciones escolares. 

# Leyes LGTBI y educación: normativa y práctica

## Elisabet Ruano Crespo

Alumna del Máster de Igualdad de Género en las Ciencias Sociales de la UCM

## Carmen Heredero

Secretaría de Mujer, Igualdad y Política Social FE CCOO

 [cheredero@fe.ccoo.es](mailto:cheredero@fe.ccoo.es)

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS SON VARIAS LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS de nuestro país que han aprobado leyes en relación con los colectivos de personas lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales. En unos casos, su contenido se refiere a todos los colectivos; en otros, solo a las personas trans; unas leyes están formuladas como reconocimiento de derechos; otras, como rechazo de discriminación, y, algunas, con uno y otro objetivo. Por otra parte, la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) ha elaborado una propuesta de ley de carácter estatal.

Todas las leyes contienen un capítulo relativo al ámbito educativo. Nos referiremos a las medidas que contiene.

Son comunes a todas ellas los siguientes aspectos:

- Crear programas de capacitación y sensibilización que fomenten el respeto y la no discriminación de las personas por la orientación sexual e identidad o expresión de género, y que estén enfocados a medidas de prevención y de actuación para combatir el acoso escolar y la violencia.
- Formar al profesorado en materia de identidad de género y diversidad familiar para que tenga las herramientas necesarias para trabajar en los centros educativos.
- Promover la coeducación para potenciar la igualdad real de oportunidades y la eliminación de cualquier tipo de discriminación por orienta-

ción sexual e identidad o expresión de género.

- Incluir en los planes educativos contenidos transversales para fomentar el respeto a la diversidad afectiva, la identidad de género, y los distintos modelos de familia.
- Fomentar la formación, docencia e investigación para la visibilidad de las personas LGTBI dentro del ámbito universitario.
- Crear protocolos de actuación dentro de los centros educativos para detectar, prevenir, intervenir y combatir la discriminación, tanto del profesorado como del alumnado LGTBI.
- Dejar a la elección del personal docente y alumnado transexual el nombre con el que quiere ser designado, así como la vestimenta y el uso de zonas comunes.

Queremos destacar, además, algunas medidas específicas, como la promoción de un programa de coordinación entre los sistemas educativo, sanitario y social, y de un protocolo de prevención e intervención conjunto que será obligatorio para todos los centros educativos en los casos de Extremadura, Murcia y Andalucía. Dicho protocolo ya se ha elaborado para las personas trans en esta última comunidad autónoma. La ley aprobada por la Comunidad de Madrid recoge su compromiso para desarrollar políticas activas de apoyo y visibilización de las asociaciones y organizaciones LGTBI legalmente constituidas, que realizan



actividades educativas a favor de la no discriminación por orientación sexual e identidad o expresión de género.

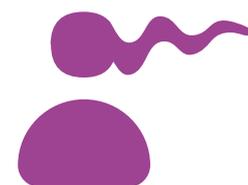
La diferente legislación autonómica, aun conteniendo muchos elementos comunes, no deja de presentar una diversidad de medidas y/o matices que pueden representar diferencias importantes en los derechos de las personas que, como ciudadanas de un mismo Estado, deberían tener todas reconocidos. Por otra parte, hay comunidades autónomas que no ha legislado al respecto. Por ello es importante que exista una ley estatal que proporcione a todas las personas LGTBI un tratamiento igualitario en sus derechos, por lo que saludamos la propuesta de la FELGTB, que puede dar un marco estatal común.

El ámbito educativo es, además, fundamental en la conformación de la cultura y las prácticas sociales. Esa ley debería partir de la consideración de una educación inclusiva que reúna los siguientes requisitos:

- Que dé cabida a toda la amplia gama de aspectos de la identidad personal y de las relaciones humanas y sociales.
- Que, frente al binarismo, posibilite la visibilización de las diferentes expresiones de género, entendiéndolas todas como una rica variedad que nos hace personas únicas.

- Que reconozca la diversidad sexual y las diferentes formas de vivir, de sentir y de orientar el deseo, el amor y el afecto hacia las otras personas y, por tanto, la diversidad de estructuras familiares.
- Que se plantee la necesaria sensibilización del profesorado y su formación para el ejercicio de esta educación inclusiva que propugnamos.
- Que promueva una decidida actividad educativa en los centros y en las aulas y hacia el conjunto de la comunidad educativa, a favor de la normalización de las diferencias y del respeto a la diversidad de orientación sexual y de identidad y expresión de género.

Una ley puede servir -están sirviendo ya las de las comunidades autónomas- para la sensibilización social y supone un paso obligado en la necesidad de combatir la discriminación de las personas LGTBI y el rechazo de la lgtbifobia, y de reconocer los derechos de estos colectivos. Ahora bien, tengamos en cuenta que la realidad es tozuda, que las mentalidades no cambian por decreto y que las prácticas sociales se modifican muy lentamente si no hay grandes dinámicas que empujen. Por eso, es clave la voluntad política de que los contenidos de la ley se lleven a efecto. Para ello, la acción de las organizaciones sociales se convierte en un elemento decisivo. 



**Es importante que exista una ley estatal que proporcione a todas las personas LGTBI un tratamiento igualitario en sus derechos**

# PISA y el puzle de la política educativa



**José Saturnino  
Martínez García**

Profesor de Sociología  
de la Universidad  
de La Laguna

LAS FAMILIAS SON MÁS POBRES; el empleo, más precario; el Estado invierte menos en educación; se han recortado los programas de apoyo a la diversidad educativa, las aulas están más masificadas; el profesorado está más estresado... Pero el abandono educativo temprano nunca había estado tan bajo, el fracaso escolar se reduce rápidamente, aumenta la tasa neta de matriculación en todos los niveles de educación postobligatoria (aunque se reduzca el número de estudiantes en la universidad, pero es debido al descenso de natalidad de hace dos décadas, que nos ha dejado con menos jóvenes).

La desigualdad de oportunidades se mantiene relativamente estable, mejorando o empeorando ligeramente según el indicador empleado (aumenta en fracaso escolar, se reduce en abandono educativo, se mantiene en PISA). Incluso disminuye la proporción de alumnado de orígenes populares con malos resultados en PISA.

Los resultados educativos, tanto en rendimiento como en equidad, contradicen lo que se esperaría de la crisis económica más grave que hemos padecido desde la Guerra Civil. Podemos pensar que, sin crisis, los resultados serían mucho mejores. Cabe la duda: en PISA, la mayoría de los países se mantienen estables, mientras que tanto el abandono como el fracaso comenzaron a bajar después de la crisis económica. Por otro lado, entre 2000 y 2009 mejoró la inversión en educación, el salario del profesorado y la ratio alumnado/profesorado, mientras los resultados se mantuvieron estables.

## Debate de peso

El debate sobre política educativa sigue preso de ideas que cada vez se muestran menos apoyadas en la evidencia. Más presupuesto, mejor educación. No es eso lo que estamos aprendiendo con la crisis. Siempre queda esperar, ya que puede que no veamos los efectos de los recortes que empezaron en 2010 hasta dentro de varios años. Pero los niños de 4.º de Primaria ya han sido escolarizados durante toda su vida en crisis, y, sin embargo, sus resultados en ciencias y matemáticas han mejorado ligeramente, como ha mostrado TIMSS.

Por un lado, el debate puede que no sea solo cuánto gastar, sino cómo gastar. Hemos llegado a un punto de saturación tal en la inversión que, si seguimos gastando en lo mismo, no conseguiremos mejoras significativas. Hubo un tiempo que no fue así. Hasta los ochenta, en España hacía falta construir más centros educativos. En ese contexto era acertado pensar que con más gasto conseguiríamos mejor educación: entre escolarizar a una niña y no escolarizarla, la diferencia presupuestaria se nota considerablemente. Ahora bien, entre enseñarle mediante una pizarra digital o una convencional, no está tan claro que vaya a haber mejoría. En todo caso, la diferencia de rendimiento entre una pizarra de uno u otro tipo no será tan grande como la diferencia entre estar o no escolarizada.

Por otro lado, nos queda por calibrar qué parte del éxito educativo se genera en el sistema educativo. Las comparaciones nos invitan a cuestionar los lugares co-

munes del debate educativo. Si Castilla y León fuese un país, sería de los primeros en Europa en PISA. Antes de ir a Singapur estaría bien acercarnos a Valladolid. Pero entonces también veríamos que los castellanos tienen unos niveles de fracaso escolar y abandono educativo del todo incompatibles con tan excelentes resultados en pruebas de rendimiento. Esto nos hace pensar que las competencias educativas no se transforman de manera clara en éxito escolar en esa región, ni, posiblemente, en España. Interviene también la adquisición de conocimientos, la obediencia al profesorado, cumplir con las expectativas de la cultura escolar, etc.

Sigamos con las comparaciones. Los países asiáticos obtienen muy buenos resultados, así que vamos a mirar qué hacen. Por un lado, jerarquizar la mano de obra en función de los resultados escolares. Según las notas, así será la universidad en la que se entra. Según la universidad, así será la calidad del empleo al que se aspira. Como consecuencia, los adolescentes viven con una enorme presión porque saben que su futuro (y el de sus progenitores, pues el Estado de

Bienestar es mínimo) depende de los resultados que obtengan en pruebas de evaluación más complejas que PISA. Pero si seguimos a los asiáticos, veremos que cuando se van a otros países a vivir, como sucede con los chinos, también obtienen buenos resultados educativos. Es decir, parte de su éxito no está en el sistema educativo, sino en lo que ellos hacen dentro de un sistema educativo dado. ¿Queremos “madres tigre” que lleven a sus hijos a conocer cuáles son sus límites y empujarlos más allá, sin importarles el sufrimiento psicológico que les causen? Esto es lo que afirmó una polémica madre sinoestadounidense: los occidentales frustramos la vida de futuros adultos plenos a cambio de dar una infancia idílicamente feliz, sin frustraciones.

De todas las variables que mide PISA, las relacionadas con el nivel socioeconómico y cultural de la familia son las que marcan más diferencias de rendimiento entre los jóvenes, mucho más que las variables estrictamente educativas. Es algo que viene denunciando con insistencia la sociología crítica desde hace más de medio siglo: el éxito escolar no es más que una forma



**Los resultados educativos, tanto en rendimiento como en equidad, contradicen lo que se esperaría de la crisis económica más grave que hemos padecido desde la Guerra Civil**



## PISA y el puzle de la política educativa



sublimada de la clase social de la familia. Pero este argumento se enfrenta a dos problemas. Por un lado, la “resiliencia”: una proporción nada desdeñable de jóvenes de orígenes populares obtienen buenos resultados educativos. Por otro, la comparación internacional: los jóvenes asiáticos de clases populares obtienen mejores resultados que los jóvenes de clases medias de muchos países europeos.

La relación entre desigualdad educativa y económica es uno de los grandes mitos que ya no tiene ningún asidero. Basta con pensar todo lo que ha crecido la desigualdad económica en España con la crisis o en otros países, sin que se vean afectados los resultados educativos, que se mantienen, en general, muy constantes. Por otra parte, la desigualdad económica en España es mucho más alta que la danesa, pero en equidad educativa estamos en posiciones similares. Por no hablar de los países asiáticos, los más eficientes y equitativos en educación, pero con alta desigualdad económica.

### Mala praxis

Desde el punto de vista de la investigación académica, parte de lo que se investiga con PISA es resultado de la mala praxis que cada vez se extiende más por la ciencia en general y las ciencias sociales en particular. El objetivo de los investigadores ya no es conocer mejor el mundo en el que vivimos, sino lograr publicaciones de impacto en revistas de prestigio. Los bien intencionados esperan que mejorar nuestro conocimiento del mundo y mejorar el currículum van de la mano. Pero la presión tan grande para publicar y poder progresar en la carrera académica lleva cada vez más a una investigación poco reposada y replicante de lo que ya hay, mejorando la sofisticación técnica, pero sin tiempo para la reflexión. Cada vez son más las señales de alarma de la impostura científica que está generando la máxima de “publish or perish” (publica o muere). La buena calidad técnica de los datos de PISA, así como la generosidad con que la OCDE facilita su explotación con herramientas estadísticas sofisticadas, ha llevado a mucha investigación que de forma acrítica da demasiadas

cosas por supuesto con tal de conseguir parámetros estadísticos significativos que permitan una publicación de impacto.

Pero los datos educativos se resisten a ser tratados con tanta alegría mediante la estadística. El sentido de la educación, las tradiciones, la interacción entre sistema educativo, familia y mercado de trabajo... se resisten a ser simplificados para ser incluidos en modelos estadísticos. La estadística supone que las unidades analizadas proceden de una población homogénea, pero no existe una población homogénea de países. Por ejemplo, antes de la caída del Muro de Berlín, Alemania podría contar como dos países. O actualmente, Alemania, Holanda y ciertos cantones de Suiza tienen rasgos comunes en su sistema educativo y su mercado de trabajo, que permitiría caracterizarlos como un solo país. Lo más absurdo de esta confusión estadística elemental está en las derivaciones de política educativa que se extraen a partir de medias. Una política educativa puede producir efectos positivos en unos países y negativos en otros, pero si al calcular la media el valor sale positivo, se concluye que la medida es positiva.

Además, el propio diseño de los datos de PISA limita su posible interpretación estadística. Por ejemplo, el informe asegura que el buen clima escolar está asociado a mejores resultados educativos, pero es igual de consistente afirmar que los buenos estudiantes generan buen clima escolar. Este problema se conoce técnicamente como endogeneidad, ya que no podemos asegurar cuál de las variables es la causa y cuál el efecto, y si están realmente relacionadas con una tercera variable que no observamos y que explica ambas.

La política educativa es mucho más compleja que las proyecciones ideológicas que sobre ellas se hacen. Los agentes educativos tienen razones lo suficientemente poderosas como para que el efecto de la crisis afecte de formas no previstas por las simplificaciones de las diversas ideologías. Todos quieren mejorar los resultados educativos, sin duda. Pero también tienen otros objetivos. Las familias, que sus hijos tengan un buen futuro económico, pero que



se los eduquen fuera de casa; los estudiantes, aprobar, pero también pasárselo bien y encontrar un buen trabajo; el profesorado, enseñar, pero mejorar sus condiciones de trabajo; la administración, gastar poco y obtener buenos resultados, con paz social; los empresarios, encontrar trabajadores capacitados y pocas protestas; los humanistas, ensalzar el estudio de las tradiciones culturales y la creatividad que no se ve reconocida en otros lugares; los investigadores, conocer mejor cómo funciona el sistema educativo, pero también publicar artículos de investigación sorprendentes y que consigan muchas citas... Y así podemos seguir. Cada agente inmerso en el campo educativo tiene sus propios intereses, que no siempre coinciden con el interés general de que todos tengamos acceso a una educación de calidad, que cohesione socialmente, sea relevante en términos económicos y nos inserte en las tradiciones y valores culturales más loables.

La conclusión es que en la política educativa debemos tener un conocimiento profundo más allá de lo que se puede "operacionalizar" mediante números, como tienden a hacer muchas lecturas de PISA. Es necesario un conocimiento profundo de la realidad educativa de cada país, de las particularidades de sus instituciones, de las estrate-

gias de familias, estudiantes, profesorado, gestores y autoridades educativas... de su historia, de las instituciones de su mercado de trabajo, etc. Sobre todo, hay que tener muy en cuenta que lo que funciona bien en un contexto educativo puede no hacerlo en otro, porque se interpretará en un ambiente social diferente, con resultados imprevisibles. Quizá, lo mejor para reformar no sea copiar acríticamente aquello que hacen los países con buenos resultados, cuando PISA está mostrando que ni los fineses saben muy bien qué estaban haciendo bien, ahora que sus resultados empeoran.

Para mejorar en política educativa debemos conocer en profundidad cuáles son las diversas racionalidades prácticas, las estrategias y los equilibrios de poder. Todo ello está amalgamado con la suficiente fuerza como para formar un sistema con lógica propia, que no puede reducirse a la economía. La política educativa es política, es decir, relaciones de poder y gestión de inercias e intereses enfrentados, y no técnica, en el sentido de derivar recomendaciones a partir de un análisis sofisticado de datos sin contexto social, confundiendo "las cosas de la lógica con la lógica de las cosas", pero que es de gran aprecio entre la comunidad investigadora, cegada por el empirismo abstracto. ”

**De todas las variables que mide PISA, las relacionadas con el nivel socioeconómico y cultural de la familia son las que marcan más diferencias de rendimiento entre los jóvenes, mucho más que las variables estrictamente educativas**



# Leones con quevedos

**Víctor Pliego de Andrés**

✉ victor.pliego@educa.madrid.org

DURANTE EL AÑO 2016 se ha conmemorado el IV Centenario de la muerte del ilustre escritor Miguel de Cervantes. El programa oficial ha desplegado un amplio catálogo de actividades: exposiciones, teatro, danza, música, cine, ópera, investigación, publicaciones, congresos, conferencias, charlas, promoción, turismo cultural, patrimonio, rutas gastronómicas... Las celebraciones se prolongarán durante 2017, más allá del marco cronológico inicial. Sin embargo, tras este aluvión de propuestas, percibo un cierto desencanto, una sensación de que el año cervantino ha pasado sin pena ni gloria. Tal vez el esfuerzo se ha desperdigado en demasiadas acciones pequeñas y aisladas, en proyectos que ya forman parte de circuitos habituales. El pretexto no podía ser mejor ni más noble, pero me queda la triste impresión de que no ha gozado del suficiente respaldo de las autoridades durante este año de gobierno en funciones, de crisis perpetua y de recortes irreversibles. Me parece que la cultura sigue sin tomarse en serio, sin ocupar

un lugar destacado en la agenda política ni mediática. Hay asuntos que concitan mucho más interés nacional como el fútbol, los toros o Eurovisión.

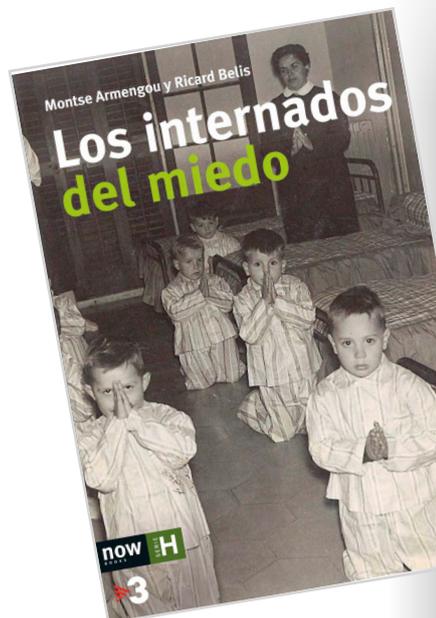
Lo más cerca que ha estado Cervantes de nuestros poderes fue cuando, el pasado mes de abril, el Congreso de los Diputados le dedicó una sesión extraordinaria organizada por quienes eran entonces su presidente, Patxi López, y su responsable de cultura, Toni Cantó. Fue un día memorable. Manuel Tallafé presidió la sesión encarnando a un divertido y sarcástico Miguel de Cervantes. Marisa Paredes, José María Pou, José Mota y José Luis Gómez leyeron textos del Quijote y Miguel Poveda los cantó desde la tribuna. Los invitados reclamaron al unísono “¡Don Quijote, presidente!” y todos salieron por la puerta grande ante los leones de bronce, que vistieron unos quevedos para ocasión tan especial. Pero tras el festejo, la desertificación cultural prosigue sus avances bajo el aliento del austericidio.

Una vez formado gobierno, las mejores ideas que el ministro de Educación, Cultura, Deporte y Tauromaquia ha presentado en el Congreso de los Diputados dentro de su rimbombante “Alianza Social por la Cultura” se refieren al mecenazgo y a la propiedad intelectual. Lo primero, para eludir responsabilidades, dejando en manos de las grandes empresas la financiación y domesticación de las mentes más rebeldes y creativas, con las debidas ventajas fiscales y promocionales; y lo segundo, para continuar satisfaciendo la infinita codicia de uno de los mayores y más nefastos grupos de presión de la “industria cultural”. Cuando don Miguel de Cervantes vea esta alianza, seguro que retorna a su sepultura, si es que la encuentra. A los leones, conocidos como Daoíz y Velarde, ya se les han caído los anteojos. ●



Nuestro Quijote  
vivirá eternamente,  
por ser el más  
humano de todos los  
libros. Y como es el  
más humano de  
todos los libros,  
guarda consejos para  
todos los casos.

Emilio Castelar  
Diario de Sesiones, 13 de febrero 1883



**Manuel Menor Currás**

@ manolo.menor@gmail.com

# Los internados del miedo

**Montse Armengou y Ricard Belis**

*Los internados del miedo*, Barcelona, Arallibres, 2016.

EMPEZAMOS A TENER UN CUADRO MÁS COMPLETO de cómo fue la educación española después de la II República. No pocas claves de por qué nuestro sistema educativo actual adolece de una serie de problemas está ahí. Los Informes PIIE han detectado algunas limitaciones de lectoescritura, pero poco se han destacado otras carencias, tal vez porque conceptualmente se vieran como algo “natural”. La formación del profesorado, el currículum escolar e ingredientes muy estresantes como los que la organización de los centros genera, forman parte sustantiva de una cultura casi intangible por lo naturalizado que suele estar determinado “sentido común” del “cómo debe ser” educador. Tanto, que suele ser considerado ignorante quien, hablando del panorama educativo, no culpe de inmediato al corpus normativo que lo ha configurado desde 1985 y no ponga de vuelta y media, todavía, a la LOGSE.

Lo que *Los internados del miedo* pone en evidencia son desmemorias que conforman un Alzheimer colectivo en buena parte inducido. Además de las que yacen en las cunetas de nuestras carreteras sin haber encontrado reparación alguna, existen muchas otras víctimas que no han tenido voz para expresarse. Entre ellas, quienes, en modalidades educativas de la época, sufrieron de todo. En los “internados” principales de que habla este libro –cuya existencia llegó en bastantes casos hasta los años ochenta–, las víctimas directas fueron miles de niños y niñas albergados en instituciones dependientes de Protección de Menores y Protección de la Mujer: Auxilio Social, Beneficencia, Casas de Caridad y similares. Procedían de situaciones de difícil entorno familiar, similares a las que nutren hoy los “centros de acogida” de las comunidades. La guerra y posguerra multiplicaron estos problemas exponencialmente: la muerte y el hambre rondaron a muchos hasta muy entrados los años sesenta, pero el interés primordial del libro es que documenta las razones por las que muchos fueron a parar a ellos hasta su mayoría de edad. Ser “educados” o “reeducados” en estos internados tenía mucho que ver con la moral de la época y la ideología nacional católica imperante. Ser hijo de soltera era razón sobrada, si había algún signo concomitante de pobreza alimentaria.

Si la genealogía y las carencias económicas eran determinantes en estos centros, cuestión no menos relevante era la del “miedo” como terapia. Los testimonios reunidos hablan de la pedagogía que se estilaba, de quienes la ejecutaban –habitualmente frailes y monjas, además de personal afecto al régimen–, y de una dureza de los castigos y maltrato físico o psíquico que pretendía justificar la vara alta y mano larga de sus ejecutores para adoctrinar mejor. De paso, aparecen muchos de los abusos de todo tipo –especialmente los sexuales y la explotación laboral– que, “por su bien”, sufrieron “cientos de miles de niños en los internados religiosos y del Estado durante el franquismo y hasta bien entrada la democracia”. Afortunadamente, en estos ámbitos educativos no todo fue tan horrendo. Algunos salieron del paso e, incluso, encontraron caminos atractivos para sus vidas. Pero muchos quedaron mutilados para siempre. ●

EL PASADO 10 DE ENERO se presentó en la Biblioteca Nacional el informe elaborado por la Federación de Gremios de Editores, con la participación de expertos cualificados, “La lectura en España 2017”, en el que se ofrece una visión panorámica global de la situación en torno a la lectura y los elementos que inciden en ella. Podríamos decir que se trata de una observación del paisaje después de la batalla.

¿Qué ha ocurrido en este ámbito en España desde la publicación del último informe, en el año 2008? ¿Qué efectos ha tenido la crisis económica y la reducción de recursos?

Efectivamente, nos encontramos con muchas sombras. La desigualdad, cada vez más creciente a nivel económico y social, también se ha instalado en los hábitos de lectura. La edad, la ubicación geográfica, el nivel de estudios y el género marcan la diferencia, que crece. Las personas que ya leían, ahora leen más, contrastando con las cifras aportadas por el CIS: el 39,4% de los españoles manifiestan no haber leído un solo libro en 2015.

En la última década ha desaparecido el 25% de los quioscos y papelerías existentes. Nos alarma el cierre de 700 librerías en el último año, mientras se da la paradoja de que se publican más libros que nunca y la lectura ocupa el segundo lugar entre todas las actividades culturales que se llevan a cabo.

Las bibliotecas públicas han reducido su horario y sus actividades por falta de recursos, y el presupuesto destinado a reponer y ampliar sus fondos ha llegado a ser inexistente sin que esto haya provocado una movilización social.

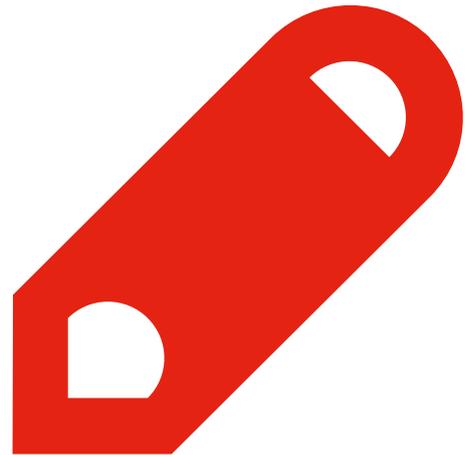
La lectura es un derecho fundamental, que debe acompañar a las personas a lo largo de la vida. El libro y la lectura son instrumentos básicos e imprescindibles para el desarrollo educativo, económico y social.

A nivel educativo también se ha sufrido un retroceso importante. La LOM-CE olvida incluso los 30 minutos de lectura diaria, dejándola relegada en un gran cajón de sastre en el que cabe desde la educación cívica hasta el emprendimiento, pasando por las TIC.

Las bibliotecas escolares están en una crisis total, después de un tímido impulso en el periodo 2006-2011. Más allá de iniciativas particulares de algunos centros educativos, no existe la previsión de fondos para su dotación y mucho menos la asignación de recursos humanos con el tiempo y la formación necesarias para que la biblioteca sea el núcleo del centro educativo, como sucede en los países de referencia de éxito escolar.

Es necesario contar con un Plan Integral de Lectura que aborde todos los ámbitos, especialmente el educativo, que vaya más allá de las buenas intenciones y el maquillaje acostumbrado y que contemple las concreciones necesarias e indicadores de resultados. 

# Lectura: base de igualdad



**Elvira Novell Iglesias**  
Especialista en Literatura  
infantil y juvenil.  
Patrona de 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

### Nuestra diferencia: Calidad, precio y compromiso social

Los seguros distribuidos bajo la marca ATLANTIS se caracterizan por:

- Productos y servicios de alta calidad al precio más ajustado posible.
- Las pólizas de Auto, Moto, Hogar, Caravanas, Vida y Accidentes que ofrecemos incluyen una **garantía gratuita de protección de seguros por desempleo**.
- **Fondo de Solidaridad** para ayudar a los clientes que por un acontecimiento accidental se vean inmersos en dificultades.
- En los últimos 6 años hemos obtenido el sello EthSI, que certifica una **gestión ética y solidaria**.



Infórmate en tu delegación ATLANTIS o en:

**934 964 797**

[www.atlantis-seguros.es/educatlantis](http://www.atlantis-seguros.es/educatlantis)

\*El descuento del 25% en el seguro de Auto para profesores se aplica a las garantías de Responsabilidad Civil y Daños.

Los productos distribuidos bajo la marca ATLANTIS están asegurados por las entidades del Grupo ACM España:

- Seguros de Daños: AMGEN SEGUROS GENERALES, COMPAÑÍA DE SEGUROS Y REASEGUROS, S.A.U. CIF A-59575365 - Seguros de Vida y Ahorro Atlantis: ATLANTIS VIDA, Compañía de Seguros y Reaseguros, S.A., CIF A-61944203 - Seguros de Decesos y Mascotas: AMSYR Agrupació Seguros y Reaseguros, S.A., CIF A-79202420 - Planes de Ahorro: Agrupació AMCI de Seguros y Reaseguros, S.A., CIF A-65782807 - Planes de Pensiones: Agrupación Pensiones, EGFP S.A.U., CIF A-08605396. Domicilio social de todas las compañías: Ctra. Rubí, 72-74, 08174 Sant Cugat del Vallès.

# 9 de marzo

# Huelga General

## en la Enseñanza

- Por la dignificación de las condiciones de trabajo
- Por la reversión de los recortes
- Por el derecho a la educación
- Por la derogación de la LOMCE y las reformas universitarias

# ¡Movilízate!

---



¡Defiende tus derechos!

[www.fe.ccoo.es](http://www.fe.ccoo.es)

