

te

CCOO
enseñanza



363

trabajadores/as de la enseñanza. Noviembre-Diciembre 2017

entrevista

Carmen Tolosana.
Profesora emérita de la UAB

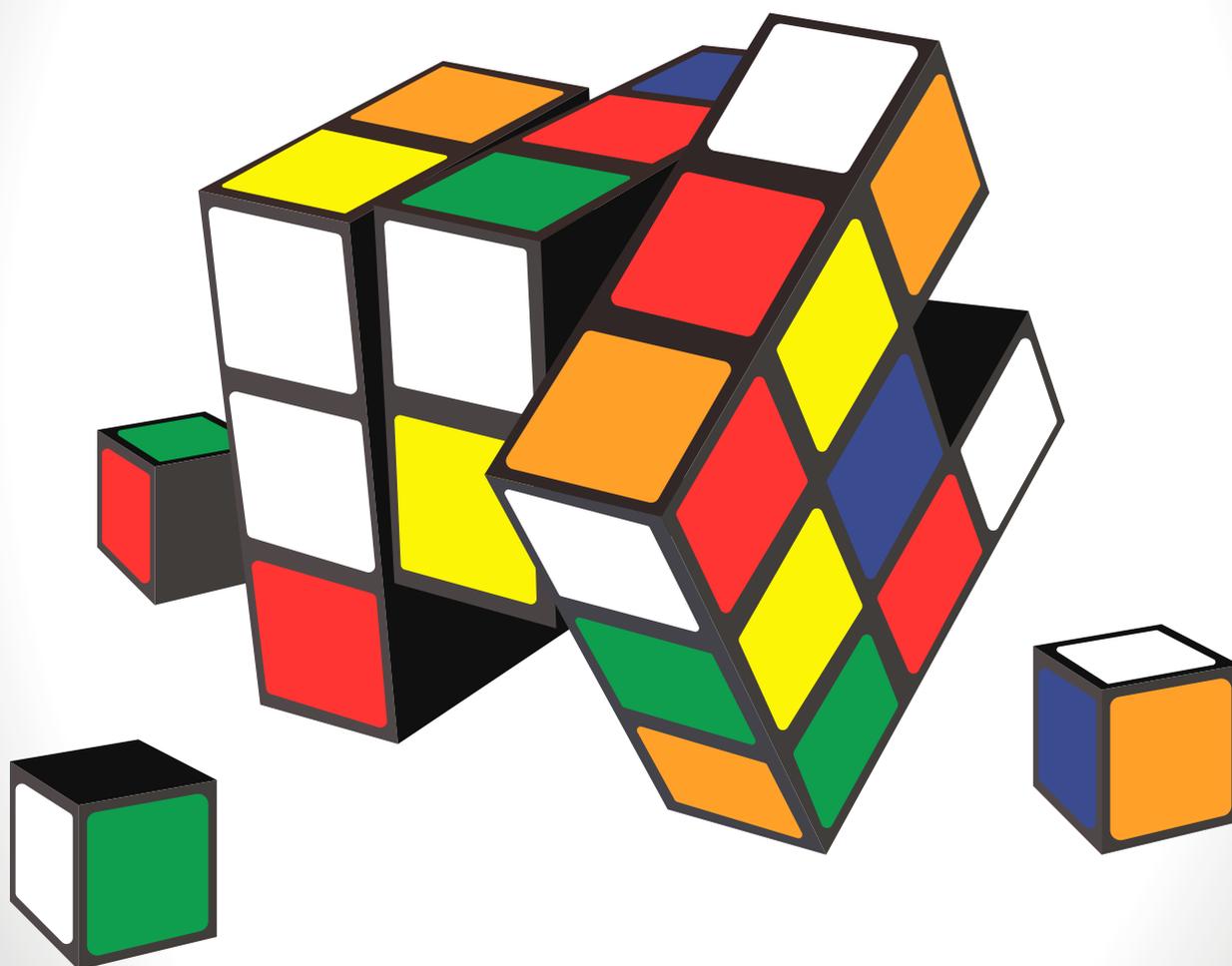


igualdad y política social

Pedagogías feministas
críticas

reflexión

Una mirada inconclusa
a la escuela rural



El negocio
de la **precariedad**



EDITA

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

DIRECTOR

José Antonio Rodríguez

ADJUNTA A LA DIRECCIÓN

María del Carmen Romero Carrión

CONSEJO EDITORIAL

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

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

DISEÑO, MAQUETACIÓN Y PRODUCCIÓN

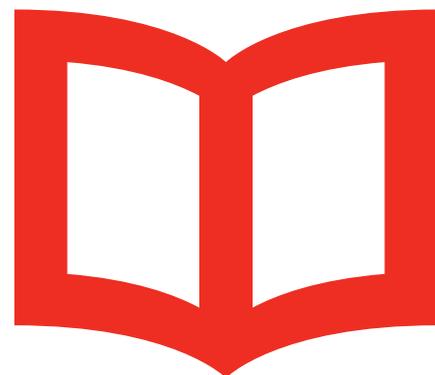
IO, sistemas de comunicación
www.io-siscom.com

DEPÓSITO LEGAL

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

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

	editorial	
	El reto de la consolidación del empleo <i>Francisco García</i>	4
	internacional	
	Construcción colectiva de una educación democrática. <i>Fátima Da Silva</i>	6
	actualidad educativa	
	Oposiciones docentes: solo se están ofertando una de cada tres plazas	8
	Ampliar el proceso de consolidación al PSEC	9
	Avanza la implantación del modelo de universidad neoliberal	10
	Ahora: salarios, empleo público y derechos	12
	Acuerdo con los colegios profesiones de Educadores Sociales	13
	¿Es posible un pacto desde la contrarreforma?	14
	Yo, el maltrato infantil	15
	Recuperar el derecho a la formación	16
	entrevista	
	“Ignorar lo que sucede es también una manera de condicionar, de moldear al futuro ciudadano”. <i>Manuel Menor</i>	18
	salud laboral	
	Radón: peligroso cancerígeno en los centros educativos. <i>Encarnación Pizarro y Rafael Páez</i>	32
	igualdad y política social	
	Pedagogías feministas críticas. <i>Belén de la Rosa</i>	34
	reflexión	
	Una mirada inclusiva a la escuela rural. <i>Alonso Gutiérrez</i> . Profesor de Enseñanza Secundaria y profesor asociado de la Universidad de Cantabria	36
	cultura/libros	
	Bailando en una España de colores. <i>Víctor Pliego de Andrés</i>	40
	La formación profesional: el valor del trabajo y la cualificación	41
	última página	
	Erradicar el trabajo infantil para 2025. <i>Joaquín Nieto</i>	42



El negocio de la precariedad

El negocio de la precariedad

Pedro Ocaña. Secretario de Enseñanza Privada y Servicios Socioeducativos de FECCOO

24

El nuevo chollo de los centros y servicios de atención a la discapacidad

Daniel Moreno. Adjunto a la Secretaría de Enseñanza Privada y Servicios Socioeducativos de FECCOO

26

La privatización en los centros docentes y educativos de Andalucía

Daniel Moreno.

28

Servicios privatizados en los centros docentes públicos y derecho de huelga

José Adriano Fernández. Responsable de Privada y Sector Socioeducativo del sindicato provincial de CCOO de Granada

30

El reto de la consolidaci

Francisco García
Secretario General de FECCOO

 pacogarcia@fe.ccoo.es

LA IMPLEMENTACIÓN DEL ACUERDO DE consolidación del empleo en el ámbito educativo no está exenta de dificultades. En primer lugar, las que devienen de que importantes colectivos (Personal de Administración y Servicios de la Universidad y Personal de Servicios Educativos y Complementarios) hayan quedado inicialmente fuera del proceso, lo que nos ha exigido un intenso trabajo, tanto en el Área Pública de CCOO como con el Gobierno, de cara a su inclusión en el plan de consolidación para los Presupuestos Generales del Estado (PGE) de 2018.

CUANDO YA TENÍAMOS EL COMPROMISO DEL GOBIERNO para recoger esta incorporación, se produjo el anuncio de prórroga presupuestaria, lo que nos exige mantener la reivindicación de cara a una hipotética presentación de los PGE en el futuro inmediato o explorar la posibilidad de hacerlo en la comisión de seguimiento del Acuerdo por el Empleo, en caso de que se mantenga la prórroga presupuestaria.

Las cosas tampoco están siendo fáciles en el sector de la enseñanza pública no universitaria. Las negociaciones con el Ministerio de Educación comienzan a encallar en los dos objetivos que nos habíamos propuesto para la consolidación del empleo en el sector: la convocatoria de las plazas necesarias para reducir la tasa de temporalidad al 8 % (como recoge el acuerdo) y la puesta en marcha de un sistema extraordinario de ingreso que acompañe a la oferta pública de empleo (OPE) extraordinaria y que pondere la experiencia docente al máximo permitido por la jurisprudencia, a la par que introduzca cambios que flexibilicen la fase de oposición, como las pruebas no eliminatorias, entre otros.

En lo que se refiere a la determinación del número de plazas, el Ministerio ha renunciado a ejercer el liderazgo que le corresponde como Administración del Estado y como representante del Gobierno que ha suscrito el acuerdo, limitándose a recoger las propuestas que vienen de las comunidades autónomas. La mayoría de estas opera con



ón del empleo

criterios restrictivos a la hora de definir las OPE, lo que nos aleja del objetivo de reducir la temporalidad al 8 %.

La Federación de Enseñanza de CCOO ha presentado una propuesta, trabajada con nuestras organizaciones territoriales, que pone sobre la mesa la convocatoria de 151.000 plazas durante los próximos cinco años, lo que duplica las cifras que hasta ahora manejan las comunidades y el MECD. Según nuestros cálculos, la propuesta de las administraciones dejaría la tasa de temporalidad en el doble de lo pactado en el acuerdo,

cuestión de seguridad jurídica, sino una decisión política: el Ministerio se ha negado a asumir la principal petición de la mayoría sindical en lo que se refiere al sistema de ingreso por razones que no han sido explicadas.

Para acabar de empeorar la situación, ha presentado en la Mesa una propuesta de cambio y ampliación de temarios, amenazando con implementarla para las oposiciones de 2019, aunque después ha aclarado que los nuevos temarios no entrarían en vigor hasta 2020. CCOO ha manifestado su absoluto rechazo



Junto con otros sindicatos, hemos organizado una campaña de movilizaciones que se extenderá a lo largo de los próximos meses

lo que nos ha llevado a manifestar un rotundo rechazo y, ante la pasividad ministerial, exigir la reunión de la comisión de seguimiento del acuerdo por la consolidación del empleo, para clarificar y flexibilizar los criterios para la determinación del número de vacantes a sacar a OPE.

Por otro lado, el MECD ha manifestado una absoluta cerrazón a poner en vigor un nuevo decreto que regule un sistema extraordinario de ingreso para acompañar a la OPE extraordinaria e, incluso, a modificar sustancialmente al vigente RD, negándose además a asumir la principal reivindicación de CCOO y de la mayoría de las organizaciones sindicales presentes en la Mesa sectorial y de ocho comunidades: los exámenes no eliminatorios en la fase de oposición. Lo hace argumentando un presunto informe de la Abogacía del Estado que no se ha presentado en la Mesa de negociación y que contradice lo regulado en el sistema transitorio de la LOE, que estuvo en vigor durante cinco años sin que haya ninguna sentencia que lo ponga en cuestión. Así, pues, no es una

al cambio de temarios durante todo el periodo que abarca la OPE extraordinaria (5 años), señalando la inseguridad que generaría entre los opositores/as, además de la incongruencia de tratar de poner en vigor unos temarios adaptados a la LOMCE, cuando hay abiertas negociaciones para alcanzar un Pacto Educativo y uno de los puntos a tratar es el cambio de los currículos que darían sustento a los nuevos temarios.

Así las cosas, la negociación se asoma peligrosamente al desacuerdo, lo que nos obligaría a denunciar que en el ámbito educativo podría incumplirse el acuerdo de consolidación del empleo.

Nos queda la movilización para torcer la voluntad del MECD. Hemos suscrito una plataforma de mínimos unitaria con UGT, STEs y CSI-F y hemos organizado en torno a la misma una campaña de movilizaciones que se extenderá a lo largo de los próximos meses. Estamos defendiendo la consolidación del empleo en la Mesa de negociación. Lo haremos también en la calle. 



Construcción una educación

Sección coordinada por Cuqui Vera
Secretaría de Internacional FECCOO



Fátima Da Silva
Vicepresidenta del
Comité Regional de
la Internacional de la
Educación de América
Latina (IEAL)

LAS FUERZAS POLÍTICAS NEOLIBERALES y conservadoras de América Latina generan desigualdad y exclusión en áreas sociales fundamentales de la vida de los países: educación pública, servicios sociales, cultura, etc. Ante esto, se requiere una revisión de las estrategias sindicales orientadas a promover la organización y el resurgimiento popular en defensa de los derechos de la clase trabajadora, que impulse alianzas con la sociedad y fortalezca y visibilice a las y los sindicalistas.

Desde la Internacional de la Educación de América Latina (IEAL), y junto al Movimiento Pedagógico Latinoamericano, planteamos que la educación promueva espacios de diálogo crítico para garantizar una democracia más equitativa y menos desigual, donde se respeten los derechos de todas y todos. En este sentido, se necesita el protagonismo activo de los sindicatos como uno de sus instrumentos organizativos para impulsar la definición de una propuesta de política pública educativa.

Movimientos pedagógicos latinoamericanos

Desde 2011, desde la IEAL venimos organizando estos movimientos pedagógicos latinoamericanos como lu-

gares de encuentro de reivindicación y lucha sindical. El primero de ellos lo celebramos en Bogotá (2011), seguido del evento en Recife-Brasil (2013), el de San Jose-Costa Rica (2015) y el más reciente celebrado el pasado mes de noviembre en Belo Horizonte, Brasil (2017).

Durante este último “IV Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano”, se ha definido la ruta estratégica para desarrollar la política pública educativa desde los sindicatos de la educación en la región, frente a la oleada de políticas neoliberales que están implementándose en toda Latinoamérica.

La variedad de temas, experiencias pedagógicas, perspectivas y conferencias que se han desarrollado han permitido un intercambio muy enriquecedor para todas las delegaciones presentes. Algunas de las conclusiones del trabajo realizado en los diversos grupos temáticos (población indígena, primera infancia, políticas LGTBIQ, red de mujeres, etc.) insisten en la necesidad de seguir elaborando propuestas, estrategias y acciones sindicales sobre:

1) el futuro del trabajo de los profesionales de la educación en el contexto

ión colectiva de ción democrática

de la mercantilización educativa y las nuevas formas de control de la producción del conocimiento; 2) derecho a la educación y currículo; 3) reconocimiento profesional; 4) gestión democrática y participación social; y 5) un marco de acción y estrategia sindical frente a las políticas neoliberales.

Durante el encuentro regional, los y las participantes representantes de sindicatos docentes de todos los países de América Latina expresaron un unánime rechazo a las políticas neoliberales y mostraron su compromiso con la consolidación de un movimiento sindical local, nacional y regional en defensa de la educación pública.

Fuerza simbólica

Asimismo, desde la IEAL se instó a todos los sindicatos a "seguir organizando la iniciativa para desarrollar y consolidar en cada país el movimiento pedagógico articulado desde el aula, para construir en consulta y participación con los docentes una propuesta de política pública educativa alternativa a la neoliberal". Se animó a "ratificar, como eje de nuestra acción en la base sindical, estudiantil y con la comunidad educativa, la defensa del derecho a la educación pública. Los

sindicatos de educación cuentan con la fuerza simbólica que nace de la acción colectiva, de la militancia con las compañeras y los compañeros, del afecto entre los pueblos latinoamericanos, del sentido de pertenecer a una patria grande, más grande de lo que alcanzamos a mirar y más libre de lo que la lógica del mercado puede concebir".

Este IV Encuentro ha sido un claro paso hacia adelante en la construcción colectiva de una educación democrática en América Latina. "Cuando decimos que el movimiento pedagógico tiene que poner en el centro la defensa de la democracia, tenemos que entender qué es eso. [...] Hablamos de sociedades sin censura, sin represión, sin encarcelamiento de activistas sociales, sindicales, políticos; sin persecución, sin caza de brujas, sin asesinatos selectivos por parte de fuerzas paramilitares o parapoliciales".

"Hicimos un tránsito juntos. Ese tránsito nos permitió pasar de ser militantes sindicales de tal o cual país, a pasar a ser lo que somos, la militancia latinoamericana de los sindicatos de la educación. Para nosotros es un orgullo ser parte de este entramado que en América Latina defiende la educación pública". 

La educación ha de promover espacios de diálogo crítico para garantizar una democracia más equitativa y menos desigual, donde se respeten los derechos de todas y todos

Oposiciones docentes: solo se están ofertando una de cada tres plazas

José María Ruiz

Secretaría de Enseñanza
Pública No Universitaria
de FECCOO

@ joseruiz@feccoo.es



LA CONCRECIÓN DEL ACUERDO para la mejora del empleo en la función pública está encontrando numerosos problemas tanto a nivel estatal como en las comunidades autónomas. A la ausencia de negociación real en relación a un modelo extraordinario que simplifique la fase de oposición, aumente el peso de la experiencia y garantice la transparencia del proceso, se suma, además, la resistencia de las comunidades a convocar todas las plazas necesarias para reducir la temporalidad al 8 %.

En la Federación de Enseñanza de CCOO hemos realizado una cuanti-

ficación de las plazas que tienen que salir en las próximas ofertas de empleo público. Los datos con los que hemos realizado el estudio han sido recogidos en las distintas comunidades, tanto en las mesas de negociación como de las informaciones que las administraciones publican regularmente. Además, hemos realizado una estimación de las jubilaciones que se van a producir hasta el año 2022 tomando como referencia los datos estadísticos publicados en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Plazas de estabilización

Con toda esta información hemos estimado que en la actualidad hay 119.650 interinos e interinas en todo el Estado y que para la concreción del Acuerdo para la mejora del empleo han de convocarse 83.460 plazas de estabilización. Este número corresponde a las plazas ocupadas de manera temporal que han de salir a oposición para reducir la temporalidad al 8 %.

Además, la cobertura de las futuras jubilaciones, que se estiman en 66.671, elevaría la cifra hasta el próximo año 2022 a 150.131 plazas para los distintos cuerpos y especialidades.

Tras la firma del Acuerdo se han ido sucediendo las mesas de negociación en las distintas comunidades, en las que se ha puesto de manifiesto que las ofertas de plazas difieren mucho de las cifras que manejamos. A falta de

conocer los datos de cinco comunidades (Andalucía, Cataluña, Extremadura, Galicia y Navarra), las plazas que las administraciones están poniendo en las mesas de negociación suponen un 32,83 % de las que tendrían que convocarse (49.290). Es decir, solo se están ofertando una de cada tres plazas temporales a nivel estatal.

Interpretación restrictiva

Las dificultades que estamos encontrando tienen su origen en una interpretación restrictiva del acuerdo por parte de las distintas administraciones. Algunas están proponiendo, por ejemplo, sacar del cómputo las plazas que son a tiempo parcial, que ascienden a 35.775 a nivel estatal o aquellas que no han sido ocupadas ininterrumpidamente por personal interino en los últimos tres años.

Desde CCOO le hemos trasladado al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la preocupación por el incumplimiento del Acuerdo para la mejora del empleo. En este sentido, hemos instado al MECD a que abra un espacio de trabajo en el marco de la mesa sectorial para poder establecer criterios específicos que faciliten la convocatoria de todas las plazas, a lo que se ha negado. La actitud del MECD de mirar para otro lado derivando responsabilidades nos hace pensar que no existe la menor preocupación por cumplir los acuerdos y constata que en materia de educación el Gobierno ni está ni se le espera.

Ampliar el proceso de consolidación al PSEC

Luis Fernández

Secretaría de Personal de Servicios Educativos y Complementarios y Área Pública de FECCOO

 luisfernandez@fe.ccoo.es



EL ACUERDO PARA LA MEJORA DEL empleo público alcanzado entre CCOO, UGT y CSI-F y el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas ha dejado fuera a muchos colectivos, entre ellos el del Personal de Servicios Educativos y Complementarios (PSEC). Desde la Federación de Enseñanza de CCOO seguimos reivindicando y reclamando de forma insistente y contundente a la Administración la necesidad de nuestra inclusión en dicho acuerdo.

Pese a que nuestra labor suele ser poco reconocida, somos un colectivo que desempeña y realiza multitud de actividades, funciones y servicios fundamentales para garantizar el derecho a la educación.

La Federación de Enseñanza de CCOO reclama la ampliación del proceso de consolidación laboral a todos los sectores del ámbito educativo, lo que supondría la eliminación de la tasa de reposición, el incremento de empleo público y la disminución de la tasa de interinidad. Se daría un salto sustancial no solo en lo cualitativo, sino en lo cuantitativo, en lo referente al empleo en nuestro ámbito.

De forma global, nuestras demandas son las siguientes:

- Inclusión de todos los colectivos y sectores del ámbito educativo en el Acuerdo de Mejora para el Empleo Público.
- Reactivación de todos los espacios de negociación para recuperar y mejorar derechos en cuestiones como jornada laboral, IL (incapacidad laboral), salud laboral, conciliación, planes de igualdad, etc.
- Recuperación del salario perdido, con incrementos en los próximos años por encima del IPC.
- Más inversión para detener la pérdida de empleo público, y poder incrementar plantillas.

Por último, debemos tener en cuenta que el Gobierno central ha prorrogado los Presupuestos Generales del Estado. Esto, sin duda, es un contratiempo que ralentizará cualquier posible futuro acuerdo para los empleados públicos. 

Avanza la implantación del modelo de universidad neoliberal

Encina González
Secretaría de Universidad
e Investigación FECCOO

@ milaescalera@fe.ccoo.es

EL CONTEXTO DE LA CRISIS FINANCIERA y económica que ha conllevado los más graves recortes sufridos por toda la sociedad en las últimas décadas está siendo utilizado por el Gobierno del PP y los gobiernos autonómicos más afines para desarrollar y consolidar el cambio hacia el modelo neoliberal de universidad pública.

Tras culminar la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en las universidades españolas en 2010, con estudios de grado de cuatro años y másteres oficiales de un año en general, se han ido completando durante los tres últimos cursos académicos las renovaciones de las acreditaciones, sobre todo de las enseñanzas oficiales de grado ofertadas, mediante procesos de evaluaciones interna y externa. Pero antes de que el sistema universitario hubiera finalizado el proceso con la consolidación del sistema 4+1 (RD 1393/2007) y la realización de una valoración integral sobre su calidad, el Gobierno publicó el RD43/2015, que planteó de nuevo la reforma de las enseñanzas universitarias oficiales abriendo la puerta al 3+2, con la excusa de flexibilizar la oferta académica y facilitar la convergencia con otros grados y posgrados de países europeos, y empleando como subterfugio para su aprobación que sólo el 20 % de los estudiantes universitarios de grado realizaban estudios de másteres oficiales de carácter no profesionalizante.

Incremento desmesurado de las tasas

De modo concomitante, los gobiernos central y la mayoría de los autonómicos han autorizado que, en los momentos más crudos de la crisis, el precio de las enseñanzas oficiales universitarias experimentaran un incremento desmesurado. Alcanzaron así las más altas cotas en enseñanzas de másteres oficiales y adquirieron su máxima expresión en Madrid y Cataluña, comunidades tradicionales receptoras de estudiantes nacionales e internacionales. Y establecieron, además, una clara diferenciación de precios públicos para alumnado del espacio europeo y para los procedentes de países extracomunitarios.

Al mismo tiempo, en el curso académico 2012/13 el Gobierno modificó sustancialmente, al alza, los requisitos académicos y cambió considerablemente los conceptos susceptibles de financiación para ser beneficiario de una ayuda en la convocatoria general de becas del Ministerio de Educación; eliminó las convocatorias de becas que facilitaban la movilidad nacional (programa Séneca); y disminuyó sustancialmente (50 %) la duración de las becas de movilidad europea, programa Erasmus y Erasmus plus. La modificación de las sucesivas convocatorias de las becas generales ha dado lugar a una disminución de la cuantía individual y un considerable retraso en la percepción de la parte variable, fracción más importante del importe.



Fuente de desigualdad

Las consecuencias han sido un incremento significativo de la desigualdad en el acceso a los estudios universitarios y en la permanencia en los mismos, que ha alcanzado su máxima manifestación en los estudios más costosos, los de máster oficial; una disminución de la movilidad en general y de la nacional en particular; y una menor capacidad de atracción de estudiantes internacionales. En definitiva, el acceso a la enseñanza superior ha dejado de ser un derecho que ha contribuido a la cohesión social, para convertirse en un elemento diferenciador, fuente de desigualdad en función de los ingresos y la riqueza de las familias.

Otro de los polos sobre los que se asienta el cambio de modelo de universidad ha sido, según los gobiernos del PP, la necesidad de aumentar la eficacia y eficiencia del gasto público. La publicación del RD Ley 14/2012 de racionalización del gasto público puso en marcha un abanico de medidas urgentes, que parece han venido para quedarse, puesto que en ningún momento se ha iniciado su derogación tras el inicio de la recuperación de la crisis.

Por otro lado, durante los últimos años se ha producido una disminución de las plantillas estables de personal y un incremento considerable de la temporalidad y precarización, una pérdida notoria de derechos laborales y una importante disminución de los salarios, que ha coincidido con una política de mayor exigencia, dedicación y compromiso con menor remuneración. Mención especial merece la exclusión que ha sufrido el personal de administración y servicios del Acuerdo por la Mejora del Empleo Público que busca reducir la temporalidad, algo que debe ser enmendado lo antes posible.

La situación para el personal docente e investigador (PDI) se ha visto agravada con el cambio brusco del sistema de acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios o programa ACADEMIA (RD 415/2015), que ha dado lugar a un incremento desproporcionado en los niveles de exigencia de los requisitos necesarios para obtener una acreditación positiva. Además, aún no se ha puesto en marcha el nuevo sistema por la falta de publicación de los criterios definitivos de acreditación, paralizando todo el proceso de acceso a los cuerpos docentes universitarios durante dos años (2016 y 2017).

Acreditación del PDI

CCOO ha expresado su rechazo al RD de Acreditación, porque contribuirá de modo importante al bloqueo de las aspiraciones legítimas de crecimiento y promoción del profesorado universitarios con trayectoria académica y del personal docente que está en el inicio de su carrera docente e investigadora, y porque, además, puede desincentivar a docentes de buen nivel académico y de intenso compromiso con la universidad.

En definitiva, lo que se ha hecho desde las administraciones durante estos últimos años y que se incardina en el modelo de universidad neoliberal, es obviar los marcos de negociación colectiva y fomentar la fragmentación y precarización, abusando de la contratación temporal o incrementando bruscamente y de modo significativo los requisitos necesarios para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, sin que exista ningún interés en configurar ni desarrollar un modelo negociado y consensuado de carrera profesional para el PAS y para el PDI de la universidades públicas, excepto para devaluar la docencia en detrimento de la investigación. 

Ahora: salarios, empleo público y derechos

Luis Fernández

Secretaría de Personal de Servicios Educativos y Complementarios y Área Pública de FECCOO

@ luisfernandez@fe.ccoo.es

CON EL LEMA “VAMOS A RECUPERAR lo Arrebatado”, el Área Pública Confederal de CCOO puso en marcha una campaña de acción sindical reivindicativa e informativa para que los empleados y empleadas públicos, las administraciones, el Gobierno central y la sociedad en general, sean conscientes de que ha llegado el momento de reconocer el esfuerzo laboral y económico que han realizado en estos años de crisis los trabajadores y trabajadoras del sector público.

Esta campaña fue el primer estadio para hacer las reivindicaciones que considerábamos necesarias, justas e imprescindibles para garantizar, por un lado, el estado de bienestar, la igualdad de oportunidades y los servicios públicos, y, por otro, mejoras de carácter laboral y económico a todos los/las empleados/as públicos.

Posteriormente, el Área Pública Confederal de CCOO y la Federación de Empleados/as Públicos/as (FeSP) de UGT acordaron, desde la unidad de acción, la continuidad de esta campaña reivindicativa y de movilización

bajo el lema “Ahora: salarios, empleo público y derechos”.

El 14 de noviembre de 2017, se realizó una rueda de prensa conjunta para explicar y hacer públicas nuestras reivindicaciones al Gobierno. También se anunciaron las movilizaciones de noviembre y diciembre.

El discurso permanente que utiliza el Gobierno central sobre la salida de la crisis, las organizaciones internacionales relacionadas con la economía, el incremento previsto por el Gobierno del PIB para el año 2018 y 2019, los datos de afiliación a la Seguridad Social, etc., indican claramente que no estamos en crisis económica y que, por lo tanto, es el momento de que los empleados públicos recuperen derechos laborales perdidos y mejoren sustancialmente sus salarios.

Reivindicaciones

Desde el Área Pública de CCOO reivindicamos:

- Recuperar el salario perdido para el conjunto de los empleados/as públicos/as con incrementos salariales por encima del IPC para los próximos años.
- Ampliar hasta la universalización de los sectores, no solo a los prioritarios, el proceso de mejora del empleo público, eliminando las tasas de reposición fijadas.
- Rescatar la negociación colectiva en todos los ámbitos, recuperando la estructura y capacidad que fija el Estatuto Básico del Empleado Público.
- Recuperar y mejorar los derechos en materias como: jornada laboral (recuperación de las 35 horas semanales), creación de empleo, conciliación, complementos por Incapacidad Temporal (IT), salud laboral, formación, acción social, planes de igualdad, etc. 

Presupuestos Generales del Estado 2018

**¡VAMOS
A RECUPERAR
LO ARREBATADO!**

Derechos laborales • Empleo público • Poder adquisitivo

Acuerdo con los colegios profesionales de Educadores Sociales

Diego Rodríguez Villegas

Secretaría de Enseñanza Privada y Servicios Socioeducativos de FECCOO

 drodriguez@fe.ccoo.es

LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA de Comisiones Obreras es pionera en la atención a los trabajadores y trabajadoras en los ámbitos de reforma juvenil y protección de menores, atención a personas con discapacidad y acción e intervención social. Todos estos servicios públicos son gestionados por la Administración tanto de forma directa como indirecta, en este último caso a través de empresas privatizadas. CCOO trabaja desde el principio en la regulación y defensa de los derechos de este personal. Estos derechos se han ido articulando, entre otros, en los distintos convenios sectoriales que hemos firmado con la patronal y que han supuesto hitos históricos en el sector.

La evolución normativa, académica y laboral del denominado Tercer Sector está sufriendo una serie importante de transformaciones que vienen afectando de distinta manera a sus trabajadores y trabajadoras y que desde la FECCOO venimos abordando en toda su extensión. Una de ellas, de candente actualidad y directa repercusión en el personal que se encarga de la atención directa de usuarios y usuarias, es la necesaria profesionalización ligada a la ya consolidada titulación universitaria de Educador Social. Por este motivo, todos aquellos profesionales que tienen una dilatada experiencia, pero cuentan con otras titulaciones y formaciones, podrían ver peligrar sus puestos de trabajo si la administración hiciera una lectura maximalista y parcial de la actual situación normativa.

Mantenimiento de puestos de trabajo

Por todo ello, desde la FE CCOO venimos trabajando desde hace más de cinco años con administraciones y colegios profesionales de educadores sociales, con el convencimiento de que la futura evolución y profesionalización del sector indefectiblemente tiene que pasar por garantizar que todos aquellos trabajadores y trabajadoras que contribuyeron a construirlo, y cuya experiencia y profesionalización es indiscutible, mantengan sus puestos de trabajo en las mismas condiciones laborales y económicas que vienen disfrutando desde hace muchos años.

Fruto de ese de trabajo son los acuerdos que recientemente hemos firmado con los Colegios Profesionales de Educadores Sociales de Andalucía y Castilla-La Mancha. A través de los mismos, tanto los colegios profesionales como CCOO nos comprometemos a velar conjuntamente por la profesionalización progresiva del sector, por su reconocimiento y el mantenimiento de las condiciones laborales y puestos de trabajo actualmente existentes.

En la actualidad estamos en contacto con los colegios profesionales de otras comunidades para hacer extensivos a todo el territorio nacional los términos de los presentes acuerdos. 

¿Es posible un pacto desde la contrarreforma?

Pedro Badía

Secretaría de Política Educativa y Cultura de FECCOO

@ pbadia@fe.ccoo.es

¿ES POSIBLE EL NECESARIO equilibrio de intereses para conseguir un pacto por la educación? Más de cien personas representantes de la comunidad educativa, sindicatos y expertos y expertas han pasado por la Subcomisión de Educación del Congreso de los Diputados con el objetivo de situar ante la opinión pública los problemas a resolver, los retos a afrontar y los cambios necesarios para que el sistema educativo garantice el éxito escolar a todas las personas.

Líneas divisorias

Existen grandes líneas divisorias a la hora de afrontar un pacto de largo alcance que dé estabilidad y procure un futuro sin sobresaltos al sistema educativo. Los tres grandes retos se corresponden con la resolución de tres problemas de alcance: mejorar y ampliar las políticas educativas que garantizan la equidad y la inclusión, con medidas sociales de acompañamiento dirigidas a las familias y al entorno sociocultural del estudiante; bajar el abandono escolar temprano y el fracaso escolar; y garantizar el éxito escolar para todo el alumnado.

Hay diferencias explícitas e insalvables que nos llevan hasta la Iglesia católica: la financiación de la escuela privada concertada; la catequesis de religión fuera del currículum; el papel político



que la Iglesia se ha atribuido en la política educativa del Estado y el control moral de la sociedad. La Iglesia católica siempre apostará por instruir feligreses antes que por educar ciudadanos y ciudadanas. Y siempre preferirá tener las aulas llenas y no los templos.

Y hay coincidencias al señalar por parte de los y las intervinientes en la Subcomisión cuáles son los elementos mejorables para construir un sistema educativo compartido y de mayor calidad. Estamos de acuerdo en mejorar el currículum, pero ¿con qué sentido y en qué dirección? ¿La LOMCE ha supuesto una mejora del currículum? Según la mayoría del profesorado y de la comunidad educativa, el currículum de la Lomce añora el pasado y es una pesada carga para el éxito escolar de los millones de niños, niñas y jóvenes que lo sufren cada día en la enseñanza obligatoria. Es un elemento disuasorio y selectivo. Hipoteca el futuro de la sociedad porque lastra el futuro de muchas personas. ¿Se puede pactar si separamos o no al alumnado desde edades tempranas?, ¿si la comunidad educativa tiene capacidad para decidir o si su papel es simplemente consultivo, con el impacto que un modelo u otro tiene en la organización, la gestión y la toma de decisiones en el centro? ¿Qué hacer con las repeticiones escolares? ¿Cómo

reducir el abandono escolar temprano? ¿Cómo resolver los problemas de convivencia? ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la Formación Profesional y qué papel juega en la educación de los jóvenes? ¿Qué cambios son necesarios para afrontar los retos de la profesión docente? ¿Es sostenible el sistema educativo teniendo en cuenta que la inversión en relación al PIB vuelve a bajar en 2018? Las reformas y las contrarreformas no son de carácter técnico. La LOMCE es una reacción ideológica a la LOE, que era una ley de mano tendida.

Pactos políticos

Los pactos son políticos. El Gobierno del PP no parece interesado en liderar la propuesta de pacto. Sigue aplicando la Lomce en aquello que es verdaderamente sustancial. Continúa prestando sus servicios a la Iglesia católica en asuntos tan importantes como preservar los conciertos educativos. Y sigue apretando las clavijas presupuestarias a la escuela pública con el Plan Presupuestario Anual 2018 enviado a Bruselas, en el que se contempla una disminución de la inversión educativa, que cae al 3,8 % del PIB.

¿Es posible un pacto desde la contrarreforma y el ajuste de cuentas? Para CCOO, no.

Yo, el maltrato infantil

María Díaz

Secretaría de Políticas
Sociales de FECCOO

 mariadiaz@fe.ccoo.es

SOY UNIVERSAL Y PERTENEZCO A una amplia familia, capaz de abarcar todas las edades (bebés, menores de edad, personas adultas y ancianas), todos los niveles (físico, psíquico, emocional), todos los ámbitos (escuela, trabajo, hogar) y cualquier circunstancia. En muchos casos, la diferencia es un potente acicate para que actuemos (raza, sexo, cultura, discapacidad física o psíquica). Y no sólo atacamos a la especie humana,

cualquier animal puede ser blanco de nuestra ira.

En concreto, yo me encuadro dentro del maltrato infantil.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) me define como “los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico”.

Con frecuencia estoy en el ámbito familiar o entorno próximo. Para ello me valgo de padres, madres, sus parejas, amigos, amigas o familiares. A veces, utilizo la fuerza física y/o el abuso sexual, en ocasiones, con una brutalidad extrema, que pueden provocar incluso la muerte. Otras veces, simplemente paso de cuidar a quienes tengo a mi cargo, no cubro sus necesidades básicas. Es lo que llaman maltrato físico; tiene consecuencias tanto físicas como psicológicas.

También utilizo gritos, insultos, indiferencia, desprecio, humillaciones,

confinamientos, amenazas, etc., para demostrarles mi hostilidad desde mi posición de superioridad. Es lo que llaman maltrato psicológico, afecta sobre todo a la autoestima y tiene consecuencias a largo plazo.

Aunque actúo con menores de cualquier edad y en cualquier ámbito, me ensaño más con menores de cuatro años, adolescentes, menores con discapacidad física o mental, en familias con problemas de drogadicción, violencia doméstica, exclusión social. Les causo trastornos emocionales, conductuales y sociales, dependiendo de muchos factores (edad, gravedad, frecuencia, prolongación en el tiempo...).

Muchas veces, se plantean eliminarme. Para ello nada mejor que la prevención a través de programas globales educativos para los colectivos que, de una forma u otra, están en el entorno de las niñas y niños: familia, profesionales de la educación y de la salud, etc. Aún no lo han conseguido. 



Recuperar el derecho a la formación

Milagros Escalera

Secretaría de Formación de FECCOO

 milaescalera@fe.ccoo.es

LA REFORMA LABORAL y posteriormente la aprobación de la Ley 30/2015 que regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral, lejos de favorecer la formación de las personas ocupadas desempleadas está suponiendo la dilapidación del sistema de Formación Profesional para el Empleo y la primacía de los intereses mercantilistas frente a los meramente formativos, de cualificación y recualificación de trabajadores y trabajadoras. Recuperar el derecho a la formación es un objetivo fundamental para la FECCOO, una formación vinculada a la negociación colectiva y la acción sindical que garantice que los fondos que generamos con las cotizaciones empresariales y trabajadores/as sean finalistas y garanticen nuestro derecho.

Esta oferta estará disponible en breve y tendrá fechas de impartición entre enero y junio de 2018. Incluye los siguientes cursos:

- Ayuda en la preparación de los niveles A1/A2 Básico I INGLÉS.
- Primeros auxilios en la enseñanza (PRL).
- Diseño, Metodología y Gestión de un curso de e-learning Moodle.
- Curso Práctico para la Creación de Cursos Online con Moodle.
- Curso Online de Gestión Emocional: Práctico.
- Diseño de presentaciones y de videotutoriales: Prezzi, Genially, Piktochart y Animoto.
- Aportaciones de la neurociencia a la educación.
- Estrategias para la prevención e intervención ante el acoso en el entorno escolar.
- Estrategias para la prevención e intervención ante el acoso en el entorno escolar.
- Elaboración y programación de unidades didácticas Primaria.
- Elaboración y programación de unidades didácticas Secundaria.
- Elaboración y programación de unidades didácticas FP.
- El cuento como elemento dinamizador.
- Multiculturalidad.
- Curso Práctico en Técnicas de Mejora Personal y Búsqueda de Empleo.
- Altas Capacidades.
- Aspectos legales en la intervención con menores.
- Intervención social para la inmigración.
- Cursos Práctico de Orientación Laboral para Discapacitados e Inmigrantes.
- El Programa de Profesores Visitantes en EEUU, Canadá y Reino Unido.
- El Asesor en la AEEE y la fase específica del concurso del Exterior.
- Aprendizaje basado en proyectos.
- Ayuda en la preparación de los niveles A1/A2 Básico III INGLÉS.
- Ayuda en la preparación de los niveles B1/B2 Intermedio I INGLÉS.
- Consumo Responsable.
- Técnicas de Comunicación Interpersonal.
- Energías Renovables.
- Ayuda en la preparación de los niveles B1/B2 Intermedio II INGLÉS.
- Ayuda en la preparación de los niveles B1/B2 Intermedio III INGLÉS.
- Ayuda Fonética en la preparación de los niveles B1/B2 Pronunciation I INGLÉS.
- Ayuda Fonética en la preparación de los niveles B1/B2 Pronunciation II INGLÉS.
- Estrategias Docentes en la Acción Educativa de España en el Exterior.
- La labor del auxiliar de educación especial.
- Programación robótica en el aula.
- Flipped Classroom.
- Herramientas de Google aplicadas a la enseñanza.
- Tutorización y clases docentes online.
- Curso avanzado de práctica y programación preparación oposiciones-convenio con CENoposiciones. 

¡AHORA!

#AhoraLoPúblico

Salarios, Empleo público y Derechos

CCOO
área pública



ESP
Servicios
Públicos



Carmen Tolosana. Profesora emérita de la UAB

“Ignorar lo que sucede es también una manera de condicionar, de moldear al futuro ciudadano”



Manuel Menor Currás
Profesor de Historia

@manolo.menor@gmail.com

Fotos: Juanjo Bravo

Más entrevistas en www.te-feccoo.es

Carme Tolosana Cidón, está orgullosa de ser maestra. Sus afanes la llevaron desde Lleida a la Universidad de Barcelona, donde ha sido profesora titular –y hoy es emérita– del Departamento de Pedagogía Aplicada. También, al Parlamento catalán, donde fue diputada de IC-EV (Iniciativa per Catalunya-Els Verds) en 1995. Esa combinación de preocupaciones políticas y pedagógicas, junto a su pertenencia a la Associació de Mestres Rosa Sensat o del desempeño de algún cargo institucional relevante entre 2004 y 2006, se ha traducido en una línea de investigación especializada en laicidad de la educación y en organización del sistema educativo.

¿Toda ciudad –y todo Estado– educa? ¿Cuándo lo hace bien y cuándo lo hace mal? ¿Qué condiciona la cualificación moral de esa educación? ¿Quién es antes en el proceso de interacción cultural, la ciudad y su territorio o la educación? ¿Cuál es el baremo ideal de un intercambio de positivos influjos mutuos?

Son dimensiones muy distintas. La escuela, el sistema educativo como lo entendemos ahora, aparece con el nacimiento del Estado Moderno: el poder no emana de Dios sino que lo otorgan los ciudadanos a través del sufragio. Para que se pueda ejercer este voto con autonomía y con libertad de conciencia, hay que luchar contra la ignorancia. *La instrucción pública* es el instrumento para empoderar a la ciudadanía y es el Estado quien debe proveerlo. Dicho de otra manera, el Estado es el garante de una instrucción pública, universal, gratuita y laica. Para ilustrados y revolucionarios, la finalidad sería la búsqueda de la felicidad, la utilidad y, sobre todo, el instrumento de formación del ciudadano de la nueva sociedad.

¿Cómo se traduce en la actualidad esta obligación? Garantizando la escolarización, desde luego; pero con los medios materiales, personales y formativos necesarios que aseguren

la calidad, la equidad y la eficiencia del sistema. Y al hablar de Estado me refiero a cualquier tipo de Estado: centralizado, federal, confederal o de otras formulaciones.

Como dicen Gómez y Vila, la ciudad es, en sí misma, un agente educativo y así ha sido entendido por las diferentes civilizaciones. Un lugar donde las personas se reúnen para convivir, para aprender, para participar en la vida social y política, para ejercer sus derechos como ciudadanos. La educación y la instrucción hace mucho tiempo que han ido más allá de las aulas como señaló Edgar Faure al hablar de *ciudad educadora*. Estado y ciudad no son ámbitos excluyentes, sino que tienen funciones a veces distintas, a veces complementarias.

Está bien que exista una asignatura como “Educación para la Ciudadanía”, pero es en la escuela, en el barrio, en la ciudad, donde podemos y debemos participar, aprender a resolver los conflictos para que nuestros jóvenes sean esos nuevos ciudadanos y ciudadanas que transformen –para mejorarla– la sociedad en que viven.

¿La aplicación práctica a que ha dado lugar el artículo 27 de la Constitución, es mejorable? ¿En qué puntos principales, para que sea más democrática la educación de todos los españoles? ¿Habría

En el siglo IV a. C., Aristóteles hablaba de que la “ciudad es una de las cosas más naturales y que el hombre es, por naturaleza, un animal cívico”. Señalaba, asimismo, que, “por naturaleza, la ciudad es anterior a la casa y a cada uno de nosotros, pues el conjunto es anterior a la parte”. Y, en consecuencia, defendía que “puesto que el fin de toda ciudad es único, necesariamente deberá ser una y la misma la educación de todos: el cuidado por ella ha de ser común y no privado”; es decir, que “el entrenamiento en los asuntos de la comunidad ha de ser comunitario”. En 2017, cuando son muchos los retos democráticos que nuestro sistema educativo tiene pendientes, la ilerdense Carme Tolosana vuelve a estas cuestiones que la situación política hace urgentes.



La escuela como educadora de la ciudadanía es un agente imprescindible en la permanente consecución de la democracia

que reformular los derechos ahí contenidos, para que sean menos aleatoriamente interpretables?

Como bien dices, el artículo 27 de la Constitución (CE) detalla el derecho a la educación en diversos aspectos: su objeto, la libertad de enseñanza, la participación, la inspección, la autonomía universitaria. Y dos aspectos que han resultado conflictivos por su formulación ambigua: los poderes públicos ayudarán a los centros, y la garantía de que los alumnos recibirán la formación religiosa y moral de acuerdo con las convicciones de los padres. Estos dos aspectos tuvieron desarrollo legislativo posterior en la LODE y en la LOGSE, respectivamente, predeterminados por los acuerdos de 1979 entre el Estado español y la Santa Sede.

¿Es suficiente el papel que, en el sentido democratizador, han desempeñado los consejos escolares que había patrocinado la LODE? ¿Ha hecho bien la LOMCE en reducir casi a la nada su función?

La LODE crea los conciertos entre los centros privados y el Estado, con requisitos de transparencia, digámoslo así, en la admisión de alumnos –que nunca se han cumplido– y, en contrapartida, el derecho a tener *carácter propio*, el ideario de centro de obligado cumplimiento para las familias y los profesores. Esto, por una parte, limita las funciones del consejo 



escolar de estos centros, que prácticamente se reduce a estar informado porque es la titularidad del centro quien elabora el ideario, quien escoge el director, etc.; y por otra, beneficia sobre todo a la Iglesia Católica, que es el titular de escuelas privadas más importante en España.

La LOGSE incorporó al currículo la asignatura de Religión de oferta obligada para los centros, impartida por profesorado –pagado por las administraciones educativas– con la ayuda de los libros de texto de la materia, ambas cosas elegidas por la autoridad diocesana correspondiente. Y la LOMCE no ha mejorado la situación precisamente. Esto supone la legitimación democrática de una doble red escolar en España, de modo que es el instrumento selectivo más potente de nuestro sistema educativo y ha fulminado la neutralidad religiosa de la escuela pública.

Es necesario y urgente, por tanto, revisar los Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede, así como las políticas sibilinas que utilizan los centros privados–concertados para la admisión de alumnos.

Las formas de segregación o desigualdad que pueda sostener el sistema educativo en conjunto o, más en detalle, su desarrollo concreto en cualquiera de sus aulas, ¿son formas de adoctrinamiento social?

La escuela reproduce los esquemas sociales dominantes, pero no sólo. También da instrumentos para el cambio, para la transformación social .

Estando afectadas por el mismo marco legal, no encontrarás dos escuelas que desarrollen el currículo oficial de la misma manera y, si me apuras, ni siquiera dos aulas idénticas en un mismo centro. En definitiva, sí existe lo que hemos conocido como *currículum oculto* que, en cuestiones

La LOMCE supone la legitimación democrática de una doble red escolar en España. Es el instrumento selectivo más potente de nuestro sistema educativo y ha fulminado la neutralidad religiosa de la escuela pública



organizativas sobre todo, funciona como “ensayo” (me cuesta utilizar aquí la palabra “adoctrinamiento”) para la incorporación *sumisa* a la sociedad adulta. Pero la escuela puede y debe dar instrumentos a los alumnos para ser ciudadanos y ciudadanas críticos.

Cuando el sistema o alguno de los proyectos a que da cobertura legal segregan al alumnado por sexo, creencias, razones económicas o culturales previas, o de cualquier otro modo, ¿cumplen los objetivos que debe patrocinar el Estado en cumplimiento de un derecho fundamental, capaz de promover la convivencia democrática?

No, en absoluto. El artículo 14 de CE recoge la igualdad de los ciudadanos ante la ley y que nadie pueda ser

discriminado por ninguna de las razones que expones. Pues bien, ahora que se habla de la Constitución como si fuera un texto sagrado e intocable, y se dice que lo que no está en ella *no existe*, sorprende que lo que sí está tampoco exista si no conviene.

No conozco ningún expediente abierto por estas causas, pero sí sé de muchos centros que escogen a sus alumnos por motivos diversos. En muchas escuelas concertadas hay que hacer donaciones a la fundación correspondiente; las actividades extraescolares son voluntarias pero se crea una situación insostenible para las familias que no pueden costearlas; se *recomiendan* cambios de escuela para que los niños o niñas no “tengan” que repetir curso; se concertan centros de élite que separan por sexo...



¿Persisten en la educación española reservas a que su organización y procedimientos metodológicos se abran al exterior, al territorio en que se inscribe? ¿En qué direcciones es mejorable la conexión del sistema escolar con su ecología social?

No de modo explícito. Pero cuando una ley orgánica como la LOMCE, por ejemplo, pone el acento en los aspectos de la instrucción más tradicionales y utiliza la evaluación (reválidas) como instrumento selectivo, olvidando que “evaluar es aprender de la experiencia para mejorar”, sí lo hace. Y no olvidemos que la organización escolar, cuando segrega (clase A, clase B...), puede funcionar –y mucho– como elemento vicario de la jerarquización y de la selección del alumnado.

¿Cómo evitarlo? Relacionándose con otras escuelas del barrio, de la ciudad o de la zona escolar (ZER) en el caso de las escuelas rurales; utilizando metodologías de proyectos, por ejemplo, con un buen uso de las TIC y ejerciendo ese *sentido común pedagógico* que la inmensa mayoría de nuestros docentes poseen.

Cuando la globalización determina muchos aprendizajes, ¿los localismos tienen más riesgos –o menos– de imponer criterios perversos a lo que la escuela puede y debe contribuir a cómo haya de ser hoy la ciudadanía?

El desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos ha acercado los unos a los otros; los avances científicos, por ejemplo en el campo de la ingeniería genética o la robótica, son espectaculares; las mujeres poco a poco, aun con dificultades, vamos perdiendo nuestra invisibilidad y eso es positivo. Pero con la globalización económica también se han incrementado las diferencias entre el Norte y el Sur, y en el interior de los países desarrollados, como hemos podido ver en la crisis que estamos viviendo. No solamente en la distribución de la riqueza, sino también en la salud y la duración de la vida. Si añadimos los conflictos bélicos, estas situaciones han provocado movimientos migratorios para buscar una vida mejor o, en el caso de los refugiados, sencillamente para protegerla.

¿Y todo esto qué implica? Pues que en la escuela, en el instituto, hemos

La organización escolar, cuando segrega (clase A, clase B...), puede funcionar –y mucho– como elemento vicario de la jerarquización y de la selección del alumnado

de hablar de todas estas cosas de acuerdo al principio de capacidad progresiva del menor, como recoge el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece que “Los Estados Partes garantizarán al niño (...) el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose debidamente en cuenta (...), en función de la edad y madurez”. Y seguramente habrá opiniones discrepantes de las familias y de los mismos alumnos, pero ¿hay mejor manera de aprender a convivir que aceptando la diferencia? ¿Ignorar lo que sucede no es también una manera de *condicionar*, de moldear al futuro ciudadano?

Es necesario incorporar nuevos objetivos: hemos de educar para la paz, para estimular el reconocimiento mutuo, para impulsar la cooperación y no la competitividad insolidaria...

¿Cómo puede y debe articularse la influencia y capacidad educativa de un territorio urbanizado? ¿En el currículum, como punto de partida para el conocimiento del medio? ¿En el mejor aprovechamiento de los conflictos para potenciar la



cohesión social? ¿Como recurso sostenible para impulsar el interés por saber más? ¿Como consuelo sentimental? ¿Qué ha de esperarse que pueda transmitir o devolver la escuela y el conocimiento al territorio y a la convivencia?

En los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC), sin sacralizar el término –pues pueden darse acuerdos ciudadanos menos formales del mismo valor y utilidad sobre todo en poblaciones pequeñas–, se habla de las dimensiones de la ciudad educadora: como contenedora de recursos educativos, como medio o territorio que hay que conocer y como agente educador.

Las formas de vida, normas y actitudes sociales, valores y contravalores –conflictos en definitiva– tradiciones que se dan en la ciudad, pueblo o aldea, *educan* por sí mismos; son instructivos y formativos a la vez. La familia, la escuela y la ciudad educan intelectual, emocional y socialmente, seamos o no seamos conscientes de ello.

¿Cómo potenciar mejor la idea matriz de lo que quiso ser –no sólo llamarse– “comunidad escolar”?

Siguiendo el hilo de nuestra reflexión, la comunidad escolar en el sentido más tradicional: los alumnos y sus familias, y los trabajadores del centro – profesores y el resto de profesionales– se enriquece, se amplía en cuanto salimos de las aulas.

Participamos en la vida del barrio y de la ciudad, con ayuda de las TIC tenemos correspondencia con centros educativos más lejanos o participamos en redes educativas como *Escuelas Verdes* o *Escuelas para la Paz*. O en el ámbito internacional, como el proyecto *Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO*, que reúne a 10.000 instituciones educativas de todo el mundo. En Europa, existe la *Comunidad eTwinning*, que reúne a 450.000 profesores para fomentar la colaboración y comunicación entre centros educativos y estudiantes, para promover los principios de tolerancia e inclusión. A mi modo de ver, todo ello forma parte de una comunidad escolar más rica y extensa, de acuerdo con los tiempos que vivimos.

Queda otra cuestión, urgente en España, cuando ya apenas existen espacios no tocados por los procesos de urbanización, y a los que la ciudad pretende ser ajena.

¿Qué pasa con las escuelas rurales de esa España abandonada, con gente muy mayor y sin apenas niños? ¿En qué educa el ver que arde impunemente, sin que nadie se ocupe de las causas profundas y, como mucho, solo se susciten lamentos tan sentimentales como vacíos?

Muchos nos preguntamos si cerrar una escuela rural es sencillamente el fin de una escuela o es el fin de un pueblo. No tiene sentido una escuela con un alumno, claro está. ¿Pero lo tiene cerrar 60 escuelas en Castilla-La Mancha por no tener el mínimo de 11 alumnos exigido por la consejería de la comunidad, como sucedió en 2013? ¿Sería esta una de las ocasiones en que el Estado debería ejercer su papel de garante del derecho a la educación? Aunque, pensando que era ministro el señor Wert y presidenta de la comunidad la señora Cospedal, tampoco sorprende.

La calidad de la educación de las escuelas rurales es reconocida: los alumnos reciben atención más individualizada, se estimula la cooperación entre los alumnos, las nuevas tecnologías han corregido el tradicional aislamiento y los padres están más implicados... y no se van del pueblo. El tema merece una reflexión amplia.

Como corolario, me gustaría añadir que en estos *tiempos líquidos* –como decía Zygmunt Bauman–, tiempos convulsos, se necesita un pacto para la convivencia que suponga la aceptación de unos valores comunes y el compromiso de respetar aquellos que son diferentes. Democracia, equidad, participación y laicidad son el marco necesario, y la escuela como educadora de la ciudadanía es un agente imprescindible en la permanente consecución de estos objetivos.



El negocio de la precariedad

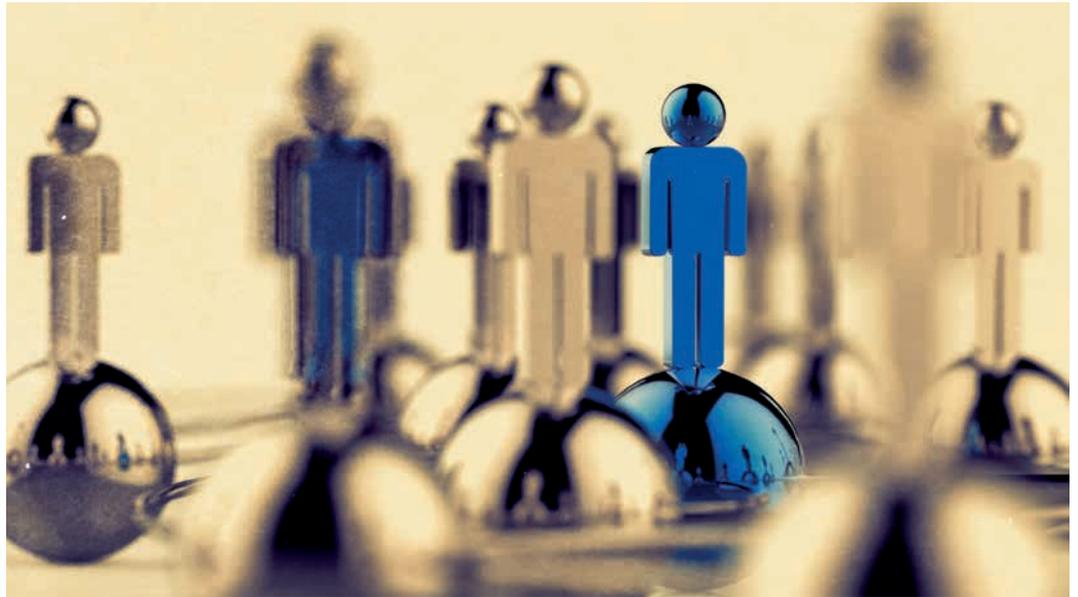
¿Por qué se permite que haya monitores de educación especial de empresas privadas realizando, codo con codo, las mismas tareas que el personal laboral de la Administración pero a un coste mucho más bajo? ¿Por qué se externalizan al 100% determinadas tareas en vez de incentivar el empleo público? ¿Por qué se permiten los abusos en los centros especiales de empleo? En este dossier, la Secretaría de Enseñanza Privada y Servicios Socioeducativos de la Federación de Enseñanza de CCOO pone la lupa en estas y otras situaciones para denunciar la precariedad laboral que se esconde detrás de prácticas anómalas que se han convertido en habituales.

El negocio de la precariedad

Pedro Ocaña

Secretario de Privada
y Servicios Educativos
de FECCOO

@ pocana@fe.ccoo.es



Cesión ilegal, externalización, explotación, precariedad laboral, empresas multiservicios, etc., son términos que, desgraciadamente, están cada vez más presentes en el mundo de la enseñanza privada, sin que las administraciones públicas y las patronales de turno se ruboricen, dando por buena la normalización de situaciones anómalas que lo único que generan es inestabilidad y conflicto en algunos sectores educativos.

¿Por qué se permite que haya monitores de educación especial de empresas privadas realizando, codo con codo, las mismas tareas que el personal laboral de la Administración pero a un coste mucho más bajo? ¿Por qué se considera normal que haya profesionales que perciben como retribución el SMI por 40 horas de trabajo? ¿Por qué se externalizan al 100% determinadas tareas en vez de incentivar el empleo público? ¿Por qué se permiten los abusos en los centros especiales de empleo? Estas son solo algunas de las preguntas que podríamos realizarnos. Resulta evidente que

las respuestas a todas ellas nos llevan a la misma conclusión: la educación no es una prioridad, la visión economicista se impone y no hay voluntad política por implementar un sistema educativo de calidad.

Centros especiales de empleo

Como ha ocurrido en otros ámbitos, en los centros especiales de empleo (CEE) la crisis económica ha servido de excusa para generar precariedad alarmante en los empleados y empleadas que allí trabajan.

No cabe duda de que muchas empresas constituidas como CEE están llevando a cabo una labor encomiable de integración en el mercado laboral ordinario de personas con diferentes grados y tipologías de discapacidad. De hecho, su objetivo principal es proporcionar a estos trabajadores y trabajadoras la realización de un trabajo remunerado, ajustado a sus características personales y que facilite su integración laboral en el mercado ordinario de trabajo. Y, por ello, debemos reconocer este tipo de iniciativas empresariales.

No obstante lo anterior, la deriva que está tomando el sector comienza a ser cada vez más preocupante. Al descubrir un nicho de mercado nada despreciable, algunas de estas entidades han puesto en práctica iniciativas empresariales inspiradas en un poderoso ánimo lucrativo. Concurren en el mercado de manera muy competitiva respecto a otras empresas que no son CEE, fruto de las condiciones tan ventajosas de que gozan por el simple hecho de emplear a personas con discapacidad.

Y, desde esta perspectiva, es evidente que si estos CEE llevan a cabo las mismas tareas que desarrollan otro tipo de empresas, la labor de los trabajadores y trabajadoras que los integran es funcionalmente muy similar y/o de igual valor. A partir de esta idea, se podría realizar el siguiente planteamiento que generaría un intenso debate: podríamos afirmar que la equiparación de condiciones de trabajo, convertiría a estas empresas (CEE) en menos competitivas e, hipotéticamente, podría correrse el riesgo de que se diluyera o atenuara la labor de integración que desarrollan. Y, bajo esta visión, al no equipararse las condiciones, podría entenderse que se estaría asumiendo el mal menor, ya que se favorecería la integración. Y quedaría de esta manera justificada la aplicación de condiciones laborales inferiores a las de otras empresas que realizan tareas similares.

Mismas tareas, diferentes derechos

Pero no nos engañemos. A pesar de que este planteamiento de fondo podría generar ciertas contradicciones, no es menos cierto que, tratándose de este colectivo de personas, no nos podemos sentir cómodos con dicha conclusión, ya que la creciente actitud de desconsideración y desprecio hacia el personal de estos centros representa una falta de respeto a personas especialmente vulnerables. Además, el lucro que en algunos casos se está obteniendo es fruto de la explotación y la esclavitud laboral. No es casual que más de dos terceras partes de los contratos que se realizan a personas con discapacidad sean

en Centros Especiales de Empleo y que casi el 80% de ellos sean temporales y asociados a tareas poco cualificadas. La consecuencia de todo ello es que los CEE están dejando de ser el punto de partida para acceder al mercado laboral para convertirse en un fin en sí mismos: la precariedad subvencionada en esencia pura. Hay que recordar que, aparte de recibir innumerables subvenciones y bonificaciones, tienen ventajas fiscales y cuentan con la complicidad de las administraciones públicas. Plenamente conscientes de la situación, no dudan en mirar hacia otro lado ante esta problemática.

Lucro inmoral

Este tipo de empresas, al verse favorecidas por un convenio colectivo que remunera por debajo de lo que lo hacen otros sectores productivos (por la tipología propia de esas entidades y por la finalidad con la que se crean), acaba por actuar en demasiadas ocasiones como empresa multiservicios. Ofrece mano de obra barata que les permite obtener un lucro inmoral, vulnerando de esta manera el principio de igualdad entre trabajadores y desvirtuando, por tanto, la esencia del CEE.

En virtud de todo ello, resultaría razonable que cuando coincidiesen en una misma empresa trabajadores procedentes de un CEE con los propios de ese centro, pudiesen extenderse las condiciones laborales del convenio colectivo de la empresa cliente a los primeros, de manera que quedasen integrados en su ámbito de aplicación. Sería el primer punto de partida para empezar a considerar a las personas con discapacidad por sus capacidades y no por sus carencias. Sería la manera de demostrarles el respeto y cariño que se merecen.

A lo largo de este dossier hablaremos de centros especiales de empleo, pero también de las restricciones del derecho a huelga que sufren las trabajadoras de las aulas matinales y los servicios privatizados con el objetivo de denunciar la precariedad creciente. 

El negocio de la precariedad

No es casual que más de dos terceras partes de los contratos que se realizan a personas con discapacidad sean en Centros Especiales de Empleo

El nuevo chollo de los ce de **atención a la discapa**

Daniel Moreno Ponce

Adjunto a la Secretaría de Enseñanza Privada y responsable del Sector de Centros y Servicios de Atención a las Personas con Discapacidad en FECCOO Andalucía



En el próximo convenio del sector (XV Convenio Colectivo General de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad), CCOO quiere incluir una cláusula por la que, cuando un centro especial de empleo (CEE) licite para entidades públicas, lo haga según el convenio del sector. En caso contrario, el sindicato demanda una mejora en las condiciones salariales de los trabajadores y trabajadoras de los CEE, más de 77.000 en España (hasta hace poco, algunos puestos de trabajo estaban por debajo del Salario Mínimo Interprofesional). Solo de esta manera conseguiremos que la competencia laboral entre los propios CEE entre sí y entre las empresas ordinarias sea justa e igualitaria.

Los motivos

¿Por qué los delegados y delegadas de CCOO han decidido incluir esta propuesta de cara a la negociación del XV convenio

colectivo del sector? Porque nos encontramos con un boom de creación de CEE, y lo que en un principio es una buena noticia no lo es tanto si analizamos a fondo algunos datos.

En 2008, de los 55.000 contratos que se realizaron a personas con discapacidad, 25.000 correspondieron a empresas ordinarias y 30.000 a CEE. Actualmente, el número de contratos realizados a personas con discapacidad se ha reducido a 15.000 en las empresas ordinarias y ha aumentado a 60.000 en los CEE. Además, hemos pasado de tener 1.900 CEE en España, en 2009, a más de 2.200 CEE en la actualidad, con un total de 77.000 trabajadores/as del sector a nivel nacional.

¿Esto quiere decir que hay más empleos y de más calidad para personas con discapacidad? Rotundamente, no. La realidad es que se han realizado más contratos a

Centros y servicios de atención a la discapacidad

El nuevo chollo de los centros y servicios de atención a la discapacidad



personas con discapacidad y se han creado más CEE, porque las empresas (sobre todo los CEE con ánimo de lucro) han encontrado “un chollo” en este sector. Hay empresas grandes que externalizan servicios y crean sus propios CEE a los que contratan servicios por la simple razón de que se ahorran seguros sociales y salarios, ya que estos puestos de trabajo son bonificados por la seguridad social y los salarios de los/las trabajadores/as de los CEE son más bajos.

Licitaciones ante la Administración

Este no es el único “chollo” que encontramos en el sector: cuando los CEE licitan ante los pliegos que sacan las administraciones públicas, lo hacen “tirando” los precios de la licitación (y por lo tanto ganándola porque nuestras administraciones públicas contratan al postor más bajo y no al de me-

jor calidad laboral). Los CEE se benefician de bonificaciones por personal contratado y, además, si licitan, por ejemplo para un servicio de hostelería, no aplican los salarios de este sector, sino los del convenio de CEE, mucho más bajos.

Por lo tanto, nuestra propuesta es necesaria, razonable y de justicia. CCOO va a luchar por que los CEE sean entidades potentes encaminadas a la inserción laboral de personas con discapacidad y a velar por sus necesidades laborales y personales. Los grandes perjudicados de los entramados de empresas detrás de las que se encuentran los grandes “lobbys” del sector son los/las trabajadores/as con discapacidad y los CEE sin ánimo de lucro, que se preocupan por los/las trabajadores/as y que están siendo relegados a un segundo plano o, en algunos casos, se han visto abocados al cierre. 



La privatización en los docentes y educativo

Daniel Moreno Ponce

La privatización de servicios en los centros docentes públicos de la Consejería de Educación de Andalucía está alcanzando cifras muy elevadas. Lejos de disminuir, continúan en aumento, sin que se vislumbre en el horizonte la posibilidad de invertir la tendencia, máxime cuando las políticas favorecen la destrucción del empleo público a favor de las empresas que hacen su negocio a costa de las necesidades derivadas del sector público, sobre todo en dos ámbitos tan importantes como son el de la salud y la educación.

Las administraciones públicas sacan los servicios privatizados a través de los “entes semipúblicos” que ellas mismas crean (como la Agencia “Pública” de Educación) y utilizan pliegos de licitación que no cumplen las condiciones del convenio del sector. La denuncia de CCOO ha conseguido que la mayoría de estos pliegos recojan los convenios colectivos del sector al que van dirigidos y ciertas cláusulas sociales. Sin embargo, lo que todavía no hemos podido cambiar es que las administraciones “elijan” a la empresa que licita a un precio económico más bajo sin tener en cuenta el proyecto educativo.

Los servicios privatizados que se han identificado son los siguientes:

1. Centros: a. Gestión de cinco escuelas infantiles del primer ciclo.
2. Dentro del aula (junto al personal docente): a. Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; b. Interpretación del lenguaje de signos.
3. Fuera del aula: a. Aula matinal; b. Acompañamiento en transporte escolar; c. Atención al alumnado en comedores escolares de gestión directa; d. Comedor escolar; e. Servicios complementarios en escuelas in-

fantiles del 1^{er} ciclo; f. Limpieza de centros docentes y residencias escolares.

Alumnado con necesidades específicas

La privatización del servicio de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es uno de los casos más “sangrantes”, puesto que para atender a este alumnado nos encontramos tanto con personal laboral de la administración pública como con monitoras/es de educación especial (auxiliar técnico educativo en muchas licitaciones) de la parte externalizada. Pese a realizar las mismas tareas, las condiciones laborales y económicas de unos/as y otros/as no tienen nada que ver, creando una discriminación laboral que debería ser ilegal en pleno siglo XXI.

La jornada del personal de la Consejería de Educación es de 30 horas de atención al alumnado en el centro, sin cómputo anual, y su contratación es a año completo. En las empresas privadas, el convenio de aplicación establece una jornada anual de 1.600 y semanal de 35 horas de trabajo efectivo. No obstante, la media de jornada en sus contratos de trabajo es de 26 horas semanales y cinco horas diarias, siendo su contratación discontinua.

Condiciones salariales

En cuanto a salarios, el personal de la Consejería de Educación, prorrateadas las pagas extras y excluidos los trienios, tendrían un salario mensual de 1.584,82 euros. El personal de las empresas privadas, con el mismo prorrateo y teniendo en cuenta su situación de dis-

S centros s de Andalucía

La
privatización
en los
centros
docentes y
educativos
de Andalucía



continuo, tendrían un promedio de retribución mensual de 815,32 euros. Estos últimos valores salariales son teóricos, dado que las empresas vienen usando la estrategia de considerar una categoría inferior a la reseñada en los pliegos y, por tanto, salarios inferiores a los de convenio. Sin embargo, son una muestra de la precarización en el empleo privatizado: mismo trabajo, pero casi el 50% menos de salario (datos obtenidos de la comunidad autónoma andaluza).

Podríamos hablar de muchos más casos, ya que ocurre lo mismo con los intérpretes de lengua de signos, monitores/as de aula matinal, monitores/as de comedor y transporte escolar, etc.

CCOO es la única defensa y voz que tienen muchos de estos/as trabajadores/as del sector. No pararemos hasta que se dignifiquen las condiciones laborales de todos los/as trabajadores/as que tienen puestos de trabajo precarios al amparo de las administraciones públicas. 

Servicios privatizados docentes públicos y de

**José Adriano
Fernández Hurtado**

Responsable de Privada
y Sector Socioeducativo
del sindicato provincial
de CCOO de Granada

@ jafernandez@fe.ccoo.es

En los centros públicos es habitual la vulneración de los derechos de las trabajadoras de los servicios complementarios (plan de apertura, en los que se incluyen aula matinal, comedor escolar, actividades complementarias y transporte escolar) y de los privatizados (atención al alumnado con necesidades educativas especiales y servicio de atención al alumnado con discapacidad auditiva ILSE). Para exigir el cumplimiento de la normativa laboral por parte de las empresas de turno y que sus reivindicaciones sean escuchadas, las trabajadoras pueden recurrir a la convocatoria de protestas, movilizaciones y huelgas.

Sin embargo, las peculiaridades de los sectores y la ambigüedad de la Administración educativa en lo referente a la importancia que le otorga a estos servicios, complican que secunden estas iniciativas. Generalmente, se establecen servicios mínimos que no permiten que estas trabajadoras puedan ejercer el derecho a huelga con las garantías necesarias.

Posicionamientos contradictorios

Ante estos conflictos, la Administración educativa adopta posicionamientos contradictorios. Por una parte, se mantiene al



en los centros derecho de huelga

margen, pues la relación laboral es exclusiva entre la empresa y las monitoras (así figura en el articulado de los pliegos). Con esta premisa, en la fase previa (SERCLA previo a huelga) ni se pronuncia ni le preocupa. Ahora bien, en la fase de fijación de servicios mínimos ante la autoridad laboral, no se persona, pero sí se pronuncia y considera el servicio como esencial y solicita unos servicios mínimos de entre el 80 y 90 %. Estos servicios son esenciales; quien realmente los menosprecia es la propia Administración, que primero los privatiza, luego firma con las empresas unas cuantías precio/hora ridículas y, por último, permite que esas empresas vulneren los derechos fundamentales de las trabajadoras y las cláusulas sociolaborales que figuran en los pliegos. La empresa se pronuncia en la misma línea.

En los diferentes casos a los que hemos tenido acceso, con datos contrastados, el posicionamiento de la autoridad laboral fluctúa en función de las diferentes convocatorias. Cuando se trata de una huelga general, como servicios mínimos se suele fijar que haya una monitora en las aulas matinales, otra en comedores por cada 40 estudiantes, una monitora de acompañamiento en transporte, etc. En convocatorias propias, los servicios mínimos suelen ser de entre un 20 y un 50 %.

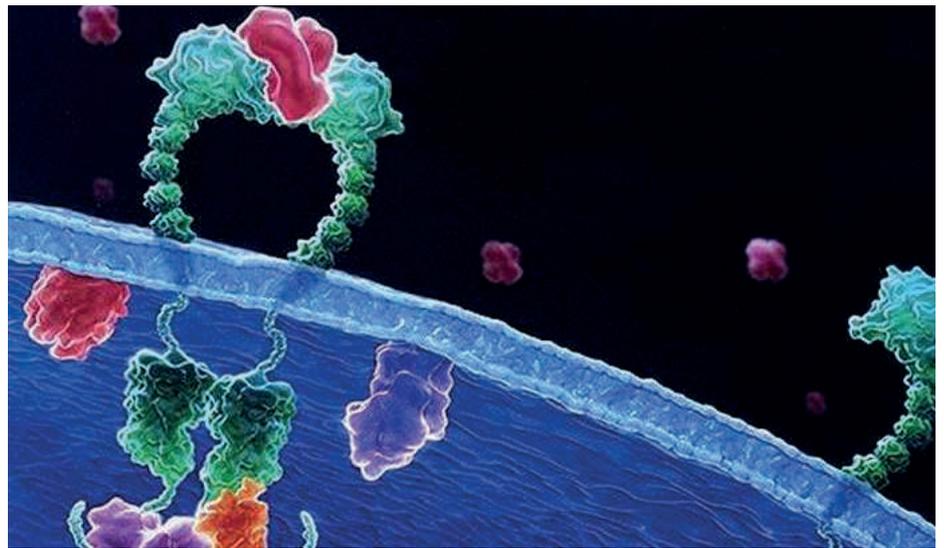
Es evidente que, como consecuencia de la relación entre plantilla y porcentaje de servicios mínimos, hay una clara restric-

ción en el acceso a este derecho. En las aulas matinales de los centros educativos el número de trabajadoras oscila entre dos y cuatro. En el servicio de atención al alumnado con necesidades educativas especiales esta cifra suele reducirse a una trabajadora por centro. Como vemos en estos dos ejemplos, el número de monitoras por centro impide el libre ejercicio del derecho a huelga, que es restringido por los porcentajes de servicios mínimos. Si tenemos en cuenta cómo se establecen los servicios mínimos en el resto de plantilla de los centros educativos, la discriminación de las monitoras es totalmente inaceptable.

Contra las privatizaciones

CCOO siempre se ha mostrado en contra de las privatizaciones de la enseñanza pública. La calidad del sistema educativo se fundamenta en varios pilares, y uno de ellos, tan importante como el resto, es el relativo a los servicios privatizados y los servicios del plan de apertura. La externalización de servicios de los centros públicos da pie a la explotación laboral de miles de trabajadoras. Ante esta situación, la Administración educativa, lejos de buscar soluciones, mantiene estas políticas de privatización y continuamente se enorgullece de prestar estos servicios a las familias, servicios que se mantienen y financian a costa del trabajo y la profesionalidad de las monitoras. 

Radón: peligroso can en los centros educa



**Encarnación Pizarro Pariente
y Rafael Páez Castro**

Secretaría de Salud Laboral y
Medio Ambiente de FECCOO

 nanypizarro@fe.ccoo.es

**El 23 % de
los centros
educativos
estudiados
presenta altos
niveles de
concentración
de radón**

EL RADÓN (RN-222) ES UN ELEMENTO radiactivo que tiene efectos cancerígenos, puesto que aumenta de manera importante las posibilidades de contraer cáncer de pulmón de las personas expuestas al mismo. En el caso de España, se conocen sus efectos gracias a diversas investigaciones en el ámbito doméstico y no tanto en el laboral, donde son mucho menores. De ahí la importancia del estudio sobre la exposición laboral al radón llevado a cabo por la Universidad de Santiago de Compostela, el Instituto de Radón de Galicia e ISTAS-CCOO.

La exposición al radón se produce debido a su presencia y acumulación en el interior de los edificios, tanto por las características geológicas del suelo del área geográfica en que se sitúan, como por las características propias que presentan y que determinarán tanto su existencia como su grado de acumulación, y, por tanto, su peligrosidad.

Según el mapa elaborado por el Consejo de Seguridad Nuclear (CSN), en nuestro país existen tres categorías en función del grado de probabilidad de verse afectados por este elemento. Determinadas zonas de Galicia, Castilla y León, Madrid, Extremadura y Castilla-La Mancha muestran niveles elevados de exposición. Además, hay que tener en cuenta las características propias de la edificación, puesto que en zonas aparentemente seguras también se han detectado niveles altos de concentración de radón.

En el estudio anteriormente citado comprobamos que en Galicia el 46 % de los lugares de trabajo analizados presenta un nivel alto de concentración de radón. En Madrid este porcentaje disminuye hasta el 11 %. Desde la Secretaría de Salud Laboral y Medio Ambiente de la Federación de Enseñanza de CCOO hemos puesto el foco de atención en este asunto porque entre

cancerígenos

los resultados del estudio se desprende que el 23 % de los centros educativos estudiados presenta altos niveles de concentración de radón. Estos valores no solo se dan en sótanos, como cabría esperar, sino también en plantas superiores por la circulación del aire en el interior de los edificios. Esto supone que tanto el profesorado como el resto personal de los centros educativos, además del conjunto del alumnado, están expuestos a este agente cancerígeno, un problema que urge abordar y que está totalmente olvidado por las distintas administraciones educativas.

En este sentido, debemos señalar que en el año 2013 se aprobó la Directiva 2013/59/EURATOM, cuyo plazo de trasposición finaliza el 6 de febrero de 2018, fecha en la que nuestro país debe aprobarla, actualizando y rebajando los niveles de exposición de radón. Además, determina la exigencia de establecer un Plan Nacional de Radón. Esto se hace especialmente necesario en el caso de los centros educativos.

La Agencia Internacional para la Investigación del Cáncer clasifica la exposición al radón como cancerígeno del grupo I, el de los principales cancerígenos laborales. La Organización Mundial de la Salud señala que la exposición a Radón constituye la segunda causa de cáncer de pulmón tras el tabaco, por lo que, una vez prohibido el humo del tabaco en los centros de trabajo, representa el prin-

cipal agente laboral conocido en relación a este tipo de cáncer. Por último, el Código Europeo Contra el Cáncer indica que se debe evitar la exposición a concentraciones elevadas de radón interior con el objetivo de reducir el riesgo de contraer cáncer de pulmón.

Desde la Secretaría de Salud Laboral y Medio Ambiente de FECCOO exigimos al Gobierno que trasponga de manera inmediata la citada Directiva EURATOM, adecuando a la misma toda nuestra legislación. CCOO pondrá en marcha una campaña para informar y formar a nuestros delegados y delegadas, así como a todas las secciones sindicales, para que presionen e incluyan en las políticas de empresa la prevención a la exposición al radón como algo prioritario. Igualmente, y de la mano de los colectivos de madres y padres, nos dirigiremos a las administraciones educativas y les solicitaremos que realicen los estudios pertinentes para determinar los niveles de concentración de radón de acuerdo con el Consejo de Seguridad Nuclear, y pongan en marcha planes de prevención que cumplan con la normativa vigente.

Es urgente abordar ya esta problemática y tomar las medidas necesarias para evitar que este agente cancerígeno suponga un riesgo para la salud de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, así como la de todas las alumnas y alumnos. 



Determinadas zonas de Galicia, Castilla y León, Madrid, Extremadura y Castilla-La Mancha muestran niveles elevados de exposición

Pedagogías feministas críticas

Belén de la Rosa
Secretaría de Mujer,
Políticas de Igualdad y
LGTBIQ de FECCOO

@ bdelarosa@fe.ccoo.es



+ info

www.fe.ccoo.es/Mujer_e_Igualdad

BAJO EL NOMBRE DE “Construyendo pedagogías feministas críticas en el aula” queremos englobar un conjunto de publicaciones que nos ayuden a situar las cuestiones de género, igualdad, diversidad y prevención de actitudes violentas en el centro del currículo educativo. Con este objetivo, y coincidiendo con el Día Internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer, celebrado el pasado 25 de noviembre, difundimos el Cuaderno 1 “No me trago este sapo, escribo mi propio cuento”, iniciando una serie de materiales en permanente construcción colectiva.

Urge centrar el debate y el trabajo educativo en torno a políticas de género que rompan con las actuales lógicas de poder, las relaciones jerarquizadas y las visiones heterocentras

y androcentristas del entorno escolar, y dar un espacio claro a la necesidad de incorporar contenidos curriculares, actividades y pedagogías que avancen en la igualdad, en la coeducación y en una visión más acorde con la realidad social actual. Apostamos por una educación que favorezca un proceso emancipatorio del alumnado que aleje la rancia visión del rol de mujer tradicional.

Entendemos la educación como la única posibilidad de transformación, sabemos que el camino es largo, duro y arduo, pero no mucho más que observar pasivamente cómo la violencia hacia las mujeres crece sin parar. Se vuelve incluso tan cotidiana que muchas veces no conseguimos ponerle conciencia en las generaciones más jóvenes.

Nuestra idea es la de conformar colectivamente cuadernos de trabajo que puedan enriquecerse con las diferentes experiencias de los centros educativos, de profesorado feminista comprometido con el cambio y la transformación individual para promover una metamorfosis en nuestro alumnado, siempre desde sí mismos, en la vivencia de una educación feminista que dé paso al empoderamiento de nuestras alumnas, a la toma de conciencia de cómo el sistema nos disciplina para cumplir con las expectativas sociales y el rol que se nos asigna.

Corsé de masculinidades y feminidades

Queremos dinamizar estrategias que lleven a nuestro alumnado a reflexionar y liberarse de los prejuicios, del corsé de las masculinidades y las feminidades, de la visión estrecha de un mundo binario que solo ve a la persona en dos identidades únicas, sin posibilidad de explorar la realidad auténtica. Esto solo se puede conseguir con la transformación social, que llegará cuando entendamos este trabajo como eje central de nuestras políticas educativas.

“Construyendo pedagogías feministas críticas en el aula” pretende ser un proyecto dinámico, vivo, que exprese y experimente su propia historia. Debe ser un momento de encuentro entre las diferentes experiencias que podamos ir completando en colectividad, porque nada se construye desde la individualidad.

La idea de este material es que vaya desarrollándose en común, entre quienes tenemos la enorme y maravillosa tarea de educar a niños y niñas, jóvenes y futuros profesionales.

La propuesta es ir aportando nuevos procesos feministas, con una mirada de género en nuestra tarea cotidiana como personas que educamos a otras personas en la igualdad, en un proceso de empoderamiento individual que puede generar un cambio en las lógicas del poder.

No solo entendemos el trabajo de erradicación de la violencia desde un punto de vista intervencionista, que sin dudarlo debe ser de obligado cumplimiento para quienes velamos por los derechos humanos y trabajamos directamente con menores, jóvenes o adultos. Hacer frente a la violencia en sentido amplio también implica tomar conciencia del espacio más íntimo, del cuidado, de quién debe o no participar en las tareas cotidianas, de cómo se ejerce la presión sobre otras personas sin necesidad de tocarlas, pegarlas o insultarlas. La violencia simbólica, la ansiedad que genera la invisibilidad o la omisión a personas, la exclusión por motivos de sexo, género, identidad, expresión de género, capacidad, orientación, color de la piel... Todas estas situaciones son producto de la cultura simbólica de la dominación masculina.

Abordar la violencia ampliamente

La prevención, el trabajo de concienciación previo en etapas tempranas y la necesidad de avanzar en una educación inclusiva hacen necesario abordar la violencia ampliamente, desde la sutileza del sistema hasta la máxima representación de la misma. Por tanto, no te sorprenda si durante la lectura de este material encuentras actividades y argumentos para trabajar la diversidad, acentuar políticas educativas con

perspectiva de género y otras identidades o incluso mirar directamente el feminicidio en el que nos encontramos en la actualidad, los delitos de odio por motivos de identidades de género o los relacionados con la orientación sexual e identidad de género. Cuaderno a cuaderno iremos construyendo otra manera de mirar y de ver el mundo.

Cambio de mirada

Sabemos que puede suponer un cambio de mirada, nos arriesgamos a que no termine de entenderse la estrecha relación que existe entre la violencia dirigida directamente a las mujeres, la violencia intragénero y la violencia hacia la diversidad. Nuestra opinión es que resulta casi imposible separar unas de otras si miramos con los ojos de la interseccionalidad. Supone trabajar desde las peculiaridades de cada manifestación, pero con una misma raíz.

No esperes en ningún caso encontrar recetas, generalidades o máximas especificidades. Corresponde a quienes lleven este proyecto a cabo centrar el trabajo en función del contexto en el que se desarrolle: barrio, tipo de centro, población de la zona, recursos, idiosincrasia propia de cada lugar... Todo ello dirigirá las actividades hacia un camino infinito.

Esperamos que el material sea del agrado de todo el mundo, con un recorrido total desde las primeras etapas educativas hasta las universitarias, a lo largo de la vida, como la vivencia que nunca se extingue. Vivir es estar en continuo movimiento, animamos pues a que sigáis cada cuaderno como propio, como un material vivo, en continuo movimiento. 

Una mirada inconclusa a la escuela rural

No tiene poca bienaventuranza el que vive contento en el aldea; porque vive más quieto y muy menos importunado, vive en provecho suyo y no en daño de otro, ..., vive con lo que gana y no con lo que roba, vive como quien teme morir y no como quien espera siempre vivir.

Fray Antonio de Guevara

Menosprecio de corte y alabanza de aldea

Alonso Gutiérrez Morillo

Profesor de Enseñanza Secundaria y profesor asociado de la Universidad de Cantabria

La figura del maestro o de la maestra rural sigue teniendo el prestigio y el valor social que ha perdido en otros contextos educativos

EL CONCEPTO DE “ESCUELA RURAL” ES difuso y difícil de acotar según el contexto en el que nos movamos. No obstante, intentaré plantear la principal problemática a la que se enfrenta la escuela rural y propondré algunas medidas, con el fin de intentar solucionar, o al menos paliar, esta problemática.

Todo ello debe entenderse, como señalo en el título de estas líneas, como una mirada inconclusa que seguramente se podrá enriquecer en gran medida. Más cuando es esta una “realidad educativa” en cierto modo escondida. Los centros rurales suelen aparecer poco en los grandes informes educativos, cuando en muchos casos obtienen unos resultados educativos excelentes.

En este sentido, no puede ser lo mismo y, de hecho no lo es, la caracterización que hagamos de la escuela rural en un contexto geográfico definido por una gran dispersión del hábitat humano, de aquella otra en la que predomine un contexto de hábitat concentrado. O la escuela de un contexto en que predominen los accidentes geográficos montañosos, de aquella otra en que el predominio sea la llanura. O, por último, la escuela rural en la que en su entorno se han producido procesos demográficos de emi-

gración, de aquella en que estos procesos han sido de inmigración.

Parejas jóvenes

Pero, es más, hoy también asistimos a la incorporación al mundo rural de una nueva cohorte de personas, muchas de ellas parejas jóvenes, que no han tenido especiales vínculos con el mundo rural, que buscan en este espacio humano una nueva forma de vida alejada del modelo vital de los grandes núcleos urbanos y, en algunos casos, más o menos idealizada, como planteaba nuestro Fray Antonio de Guevara.

Todos estos aspectos habría que insertarlos en la trama de la profunda crisis económica que venimos padeciendo desde hace ya demasiados años. Crisis económica que ha influido de manera decisiva en las perspectivas vitales de la población joven, lo que ha provocado que en la actualidad nos hallemos muy alejados de la tasa de reposición generacional mínima (2,1 hijos por mujer en edad fértil).

Acercando ahora la mirada al contexto educativo de la escuela rural, nos encontramos con que los centros rurales ejercen una enor-

me influencia en el entorno humano en el que se insertan, como elemento básico en el mantenimiento y transmisión de las ricas tradiciones socioculturales de nuestra geografía, en contraposición con la unificación cultural imperante en el mundo globalizado. Los núcleos rurales siempre lucharán por sus escuelas. Su pérdida se considera como el principio del fin de la colectividad humana a la que pertenecen y la desaparición de un modelo educativo muy valorado, en el que la inclusividad, la equidad y la atención educativa personalizada se erigen como señas de identidad; en el que la figura del maestro o de la maestra sigue teniendo el prestigio y el valor social que, por desgracia, ha perdido en otros contextos educativos y que se hace necesario recuperar de manera imperiosa.

Maestros y maestras rurales

La maestra y el maestro rural siguen siendo hoy un elemento fundamental del entramado social de los núcleos rurales y, en muchos casos de manera injusta, se olvida que es en estos centros rurales donde se desarrollan proyectos educativos de una enorme potencia; proyectos educativos anclados en el entorno y en sus condiciones socioeconómicas, con una gran implicación de las

familias y de los municipios, que ponen a disposición del centro todas las potencialidades educativas de la comunidad.

Proyectos educativos que, por otro lado, se basan en una enorme dedicación y compromiso del colectivo docente rural, en unas condiciones de trabajo que en muchos casos no son las adecuadas, en edificios que sufren el paso inexorable del tiempo y con carencias importantes de recursos.

A todo ello habría que sumar las enormes consecuencias que sobre la población escolar de los núcleos rurales tiene la desaparición de sus escuelas: traslado de parejas jóvenes a los municipios en los que sus hijos e hijas van a asistir a clase, largas jornadas de transporte para los escolares cuyas familias mantengan su residencia, traslado a residencias en régimen de internado durante los periodos lectivos... Todo ello, sin duda, potencia el desarraigo.

Características compartidas

Ante este universo, como he dicho difuso, enunciaré algunas características que tendrían en común la mayoría de los centros educativos rurales:



Los centros rurales ejercen una enorme influencia en el entorno humano en el que se insertan, como elemento básico en el mantenimiento y transmisión de las ricas tradiciones



Una mirada
inconclusa
a la escuela
rural



- Emplazamiento físico más o menos alejado de los núcleos urbanos.
 - Entornos poco poblados con un alto grado de envejecimiento.
 - Necesidad de una financiación superior para su mantenimiento. La escuela rural es cara: comedores, transporte, pago de itinerancias al profesorado...
 - La escuela rural constituye un elemento indispensable de fijación de la población en entornos deprimidos demográficamente.
 - El nacimiento de una nueva visión de la escuela rural como entorno de aprendizaje saludable: poco alumnado, enseñanza personalizada, mayor contacto con la naturaleza, procesos de socialización más intensos, mayor integración del profesorado en el entorno social... Lo que también ha traído como consecuencia, al incorporarse a los núcleos rurales población joven proveniente de entornos urbanos, tensiones ejemplificadas en la defensa o no de la jornada continua como elemento que vertebra los tiempos educativos y sociales.
 - Llegada de población inmigrante joven que impulsa la necesidad de proyectos educativos potentes de carácter intercultural.
 - Profesorado caracterizado por el contraste entre docentes muy asentados con amplia experiencia, con otros que comienzan su docencia en estos centros, muchos de ellos itinerantes, con las oposiciones recién aprobadas o en otros muchos casos como interinos o interinas. Estas circunstancias definen uno de los principales problemas de la escuela rural, que no es otro que el continuo cambio de docentes junto con la alta tasa de interinidad.
- Por todo lo señalado anteriormente, se hace necesario volcar la mirada hacia la escuela rural, porque hoy más que nunca debemos comprometernos con un modelo educativo que tiene como señas de identidad la equidad, la inclusividad y la atención a la diversidad de todo el alumnado. Todo

ello acompañado, como indican estudios de evaluaciones del sistema educativo, tanto nacionales como internacionales, de un débil índice de fracaso escolar entre el alumnado que proviene de estos entornos educativos a su paso por los centros de Secundaria, frente al alumnado que proviene de otros contextos urbanos.

Soluciones

Desde estos parámetros propongo una serie de actuaciones de carácter dinámico, para afrontar la problemática de la escuela rural:

- Compromiso firme de financiación.
- Dotación de todos los recursos necesarios, tanto humanos como materiales, que permitan salvaguardar un alto grado de calidad y equidad educativa, con especial atención al profesorado especialista.
- Generosidad por parte de las administraciones educativas a la hora de plantearse el mantenimiento o no de una escuela rural.
- Potenciación mediante incentivos (reconocimiento en los concursos de traslados, prioridad para ocupar determinados puestos educativos, liberación de horario lectivo para asistir a actividades de formación, complementos en el sueldo...) de la permanencia del profesorado en las escuelas rurales.
- Formación específica al alumnado del grado de Magisterio en las peculiaridades del proceso educativo que se desarrolla en las escuelas rurales.
- Dentro de los Planes de Formación Permanente del profesorado, debe tener presencia específica la formación del profesorado de las escuelas rurales.
- Dotación de recursos TIC adecuados (ordenadores, pizarras digitales...), que

mediante conexión con banda ancha ultrarrápida permita una conectividad a Internet suficiente y fiable, que en un contexto educativo globalizado conecte con garantías las escuelas rurales con el mundo.

- Potenciación del carácter dinamizador que la escuela rural ejerce, en el entorno comunitario en que se inserta. Para ello, desde las administraciones públicas (regionales y locales fundamentalmente) y desde las asociaciones y movimientos de la sociedad civil que trabajan en el mundo rural, se ha de ver la escuela rural como un foco fundamental de creación de tejido social y cultural, del que la escuela, a su vez, debe beneficiarse. Esto abrirá el espacio educativo por encima del encorsetamiento propio del currículo oficial y de los libros de texto.
- En el contexto más amplio del debate sobre los tiempos educativos y sociales, se hace necesaria una profunda reflexión sobre los mismos en la escuela rural, más cuando el conglomerado social que hoy confluye en la escuela rural es enormemente complejo. Sin este debate, los tiempos educativos (por ejemplo, la jornada continua) pueden incidir y potenciar de manera significativa el desarrollo de inequidades educativas y generar un déficit importante de socialización del alumnado de los centros rurales.
- Puesta en marcha de Observatorios de la Escuela Rural en todas las comunidades autónomas (que podrán depender de los consejos escolares autonómicos). Estos observatorios, que serán los encargados de analizar la problemática de la escuela rural y aportar las soluciones que se consideren pertinentes, estarán coordinados por un Observatorio Nacional de la Escuela Rural que dependerá, a su vez, del Consejo Escolar del Estado. ””



El alumnado rural tiene un débil índice de fracaso escolar a su paso por los centros de Secundaria frente al alumnado que proviene de otros contextos urbanos

Bailando en una España de colores

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

✉ victor.pliego@educa.madrid.org

JOAQUÍN SOROLLA dejó una imagen multicolor de España en los 14 grandes cuadros que realizó para la Hispanic Society de Nueva York en 1911. Cien años después vinieron al Museo del Prado para una gran exposición. Inspirándose en ellos, el Ballet Nacional de España creó en el año 2013 un espectáculo-retablo que volvió por unos días al Teatro Real de Madrid. Es un viaje por Galicia, Extremadura, Castilla, Andalucía, Guipúzcoa, Cataluña, Aragón y Valencia a través de una antología de bailes regionales coreografiados por maestros como Arantxa Carmona, Miguel Fuente, Manuel Liñán y Antonio Najarro, director de la compañía. La Orquesta Sinfónica del Teatro Real defendió, con el maestro Manuel Coves, unos arreglos algo insípidos en alternancia con la mayor autenticidad de un cuadro flamenco. El homenaje a Sorolla es merecido e inspirador, así como la loable empresa de difundir el magnífico y variado folklore español que, manipulado por el franquismo, conquistó antipatías, desprecios y olvidos que aún perduran.

La Transición tiene una deuda pendiente que cobra triste actualidad con el lío catalán: los asuntos sin resolver afloran antes o después. La idea de yuxtaponer y actualizar danzas españolas es un reto artístico pero también político. La propia existencia de un Ballet Nacional despierta debates sobre la sustancia y pertinencia de lo “nacional”. Su proyección exterior suele ser mucho más aplaudida que la interior. Aunque el centralismo es cosa del pasado, algunos sectores de la ciudadanía aún perciben como actuales los agravios de otros tiempos.

España es múltiple y plural, como siempre lo ha sido su rico patrimonio folklórico, un tesoro único en Europa del que bien podemos presumir. Así se muestra en este espectáculo. Lo visual tiene, con Sorolla, un importante protagonismo. A la excelencia de la compañía y sus figuras se suma el enorme vestuario de Nicolás Vaudelet, lleno de presencia, de vuelo y de vida, en continuos y espectaculares cambios. Por el contrario, las animaciones proyectadas, mecánicas y en bucle, fatigan. Todo se mezcla en una función que pretende gustar, que lo consigue y que llena, pero que transmite poca pasión. La seducción, la rebeldía, el trabajo, la lucha, la muerte y los ritos pasan superficialmente, envueltos en una euforia sin motivo claro. El equilibrio entre imágenes y danza, tradición y modernidad, localismo y universalidad resulta complejo pero constituye un camino interesante. Esa es precisamente la misión que corresponde a una compañía que se llama “Ballet Nacional de España”. ●



©Javier del Real

TEATRO REAL

Foto Javier del Real / Teatro Real.



Revista TE

La formación profesional: el valor del trabajo y la cualificación

Estela Acosta

Madrid, Ediciones GPS, 2017

UNA CUIDADA EDICIÓN, ESTRUCTURADA PARA VISUALIZAR CONCEPTOS Y apartados, transforma este libro en una herramienta que puede leerse por capítulos independientes. No es un tratado académico, aunque en algún capítulo se acerca a ello. No es un ensayo, aunque tiene suficientes elementos que pueden asemejarse. No es un manual al uso porque informa sobre cuestiones necesarias para orientar prácticas directas, pero no se queda solo en la información. Contiene referencias a múltiples prácticas o debates provenientes de una amplia experiencia profesional y sindical.

Otra advertencia: no se trata sólo de la formación profesional del sistema educativo, sino de todos los aprendizajes formales, no formales e informales que producen desarrollo profesional, cualificaciones que alimentan el valor añadido del trabajo humano. El trasfondo siempre es el valor del trabajo, el valor del conocimiento y las acciones humanas que transforman la naturaleza, los objetos y los sujetos que desarrollan productos o servicios.

El prólogo nos acerca a otra faceta que puede resultar interesante: *las lectoras y lectores podrán encontrar respuestas a muchas preguntas sobre la formación profesional y, además, si lo desean, podrán construir una representación progresista basada en la Justicia Social, interpretada en un contexto narrativo de investigación y reflexión personal.*

En casi todos sus capítulos incluye la perspectiva ideológica crítica, con diferentes niveles de profundidad. Tal vez necesite una segunda entrega que profundice en aspectos que se esbozan sin demasiado desarrollo, como el papel en la negociación colectiva sobre clasificación profesional, o una dedicación específica a los estereotipos y las brechas de género. Lo más destacable son las intenciones clarísimas que se expresan en la introducción, nada habituales en las publicaciones sobre estos temas, que suelen reducirse a las cuestiones “técnicas” en apariencia asépticas, perspectiva que este libro desmiente categóricamente:

“Partimos de la necesidad de profundizar en los principios de ciudadanía democrática integral, ciudadanía con justicia social, con derechos sociales y laborales, que contribuyen a la redistribución social y económica, al reconocimiento respetuoso de las diversidades culturales y al fomento de la participación activa en la vida política. Necesitamos caracterizar y sistematizar conceptos, valores y prácticas sociales que sean realmente útiles para el trabajo decente y la vida digna, de una ciudadanía que está perdiendo las conquistas del Estado del Bienestar, tanto en la modalidad de servicios públicos como de derechos laborales”.

Este libro permite comprender múltiples facetas e implicaciones del conjunto de la formación profesional y las cualificaciones, en el marco del modelo actual, mediante una visión crítica al servicio de los intereses de quienes aportan el valor de su trabajo. ●

151,6 MILLONES DE NIÑOS Y NIÑAS DE ENTRE 5 A 17 AÑOS se encuentran en situaciones de trabajo infantil, lo que representa uno de cada diez niños a nivel mundial. Casi la mitad desarrollan trabajos peligrosos que ponen en riesgo su salud, seguridad y desarrollo moral. Terrible.

No se trata solo de infancias robadas, sino de futuros comprometidos como trabajadores adultos. Difícilmente pueden jugar como niños, difícilmente podrán tener un trabajo decente como adultos.

La buena noticia: las estimaciones de 2016 cuentan una historia de progreso real, con una disminución significativa desde el año 2000, en que la OIT comenzó a contabilizar el trabajo infantil, pasando de 245,5 millones en 2000 a 151,6 millones en 2016. El trabajo infantil peligroso se ha reducido todavía más, pasando de 171 a 73 millones.

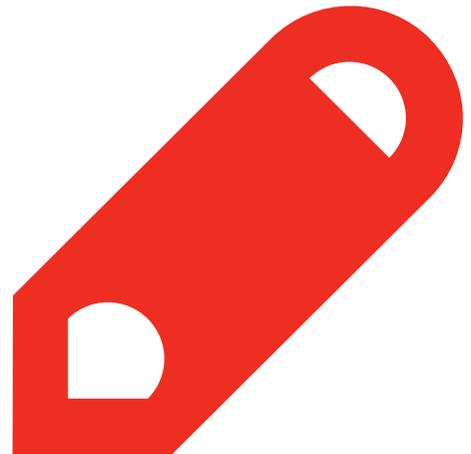
La mala noticia: las últimas estimaciones muestran una desaceleración en su ritmo de reducción durante el período 2012-2016. En los últimos cuatro años, ha disminuido tan solo 16 millones, pasando de 168 a 152, un tercio de la disminución que tuvo lugar entre 2008 a 2012. Con respecto a los trabajos peligrosos, se han reducido tan sólo 12 millones, cuando en el período anterior fue de 30 millones.

Con la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la agenda global más ambiciosa jamás adoptada por la humanidad, todos los países se han comprometido, con la meta 8.7, a “adoptar medidas inmediatas y eficaces para asegurar la prohibición y eliminación de las peores formas de trabajo infantil, erradicar el trabajo forzoso y, a más tardar en 2025, poner fin al trabajo infantil en todas sus formas, incluidos el reclutamiento y la utilización de niños soldados”.

No obstante, con el ritmo de reducción de los últimos cuatro años no se conseguirá el objetivo fijado. No basta con seguir haciendo lo mismo que antes; son necesarias medidas adicionales en el campo de la educación, de la lucha contra la pobreza y de los servicios sociales, pero también en el ámbito laboral. Por ejemplo, aplicando medidas eficaces en todas las cadenas mundiales de suministro donde se concentra parte importante del trabajo infantil.

Encontrar medidas aceleradoras y renovar acuerdos ha sido el objetivo de la IV Conferencia sobre la erradicación sostenida del trabajo infantil, que ha tenido lugar recientemente en Buenos Aires (14 -16 noviembre), donde gobiernos y sociedad civil –sindicatos y ONG– presentaron compromisos explícitos que acompañan a la Declaración. Toca ahora pasar a la acción. 

Erradicar el trabajo infantil para 2025



Joaquín Nieto
Director de la Oficina
de la OIT para España

Disfruta de ventajas exclusivas en tus seguros por ser profesor/a



- **ATLANTIS Auto**
25% Descuento adicional* a tu bonificación
- **ATLANTIS Hogar**
Gratis cobertura de Responsabilidad Civil profesional (160.000€) con tu póliza
- **ATLANTIS Protección Docentes**
Por sólo 42€ al año, el más completo seguro de protección profesional para docentes

Infórmate sobre las promociones actuales en tu delegación ATLANTIS más cercana o llamando al 934 964 797
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, COMPAÑIA 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 - Seguro Dental y 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.

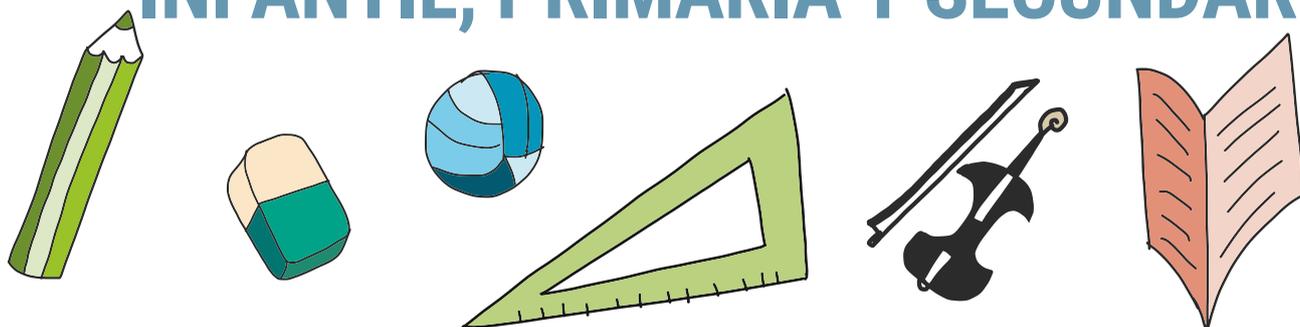
Todas las especialidades. Normativa y temarios adaptadas a todas las CCAA

Duración: de enero a junio de 2018
Matrícula: 60 € | 30 € afiliados/as
Pago mensual: 130 € | 110 € afiliados/as



Virtual Avanzado

CURSO OPOSICIONES INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA



Incluye 4 sesiones mensuales virtuales

La afiliación tendrá acceso al material de estudio en formato digital a través del campus virtual; solo en el caso de que quiera adquirirlo en versión papel, deberá abonar 145 €.

Abierto periodo de inscripción a través de nuestra página web:
www.fe.ccoo.es

Más información: formacion@fe.ccoo.es | www.fe.ccoo.es |
www.cenoposiciones.com

CCOO
enseñanza

 **cenoposiciones**
Más cerca de tu futuro