te
CCOO enseñanza
364
trabajadores/as de la enseñanza. Enero-Febrero 2018

entrevista
Manuel de Puelles.
Catedrático de Política Educativa

actualidad educativa
¿Para qué sirven los exámenes de septiembre?

última página
El feminismo en la corte de la música

Conquistando espacios y transformando la **educación**

dosier

8 de marzo
Día Internacional de las Mujeres

www.fe.ccoo.es

te 364
CCOO enseñanza
trabajadores/as de la enseñanza. Enero-Febrero 2018

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 Nanclares
Canarias: Moisés González
Cantabria: Conchi Sánchez
Castilla-La Mancha: Sixto Santa Cruz
Castilla y León: Amadeo Blanco
Catalunya: 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.

Fotografía y diseño portada:
José Antonio Rodríguez

editorial
Movilízate el 8 de marzo. *Francisco García* 4

internacional
Los refugiados tienen derecho a una educación de calidad. *Dominique Marlet* 6

actualidad educativa
Enseñar a nuestros docentes a afrontar la diversidad 8
¿Para qué sirven los exámenes de septiembre? 10
Complementar la labor docente 12
CCOO logra que el Ministerio permita la evaluación de la actividad investigadora del personal laboral 13
Vestir con "feminidad, pudor y modestia" 14
Yo, la migración de menores 16

entrevista
Manuel de Puelles: "El art. 17 evitó la guerra escolar, pero no ha logrado la estabilidad legislativa del sistema educativo". *Manuel Menor* 18

salud laboral
El *coaching* como herramienta de prevención del riesgo psicosocial. *Canto Enríquez* 34

reflexión
En pie en defensa de la escuela catalana. *Carles Abelló* 36

cultura/libros
"Lo posible y lo necesario de Marcelino". *Manuel Menor* 40
Política educativa en perspectiva histórica. Textos escogidos. *Pedro Badía* 41

última página
El feminismo en la corte de la música. *Marisa Manchado* 42

dosier

8 de marzo
Día Internacional de las Mujeres

Conquistando espacios y transformando la **educación**

Breve decálogo de ideas para una escuela feminista 24
Yera Moreno. Artista, investigadora y educadora
Melani Penna. Profesora de la Faculta de Educación de la Universidad Complutense de Madrid

Mujeres reconocidas y valoradas 28
Silvia Cerrolaza Calvo. Jefa de Estudios de la Escuela Superior de Diseño de La Rioja (ESDIR)
Mónica Yoldi López. Directora de la Escuela Superior de Diseño de La Rioja (ESDIR)

¿Qué llevas en tu mochila? 29
Alicia Ruiz Ortega. Presidenta del comité y secretaria de Organización de la sección sindical de la Fundació Catalana de l'Esplai

Ser mujer bajo un cielo acristalado 30
Pilar Aranda. Rectora de la Universidad de Granada

Política y profesora: esta es mi historia 32
Eva Abril. Profesora de Secundaria

Movilízate el 8 de marzo

Francisco García
Secretario General de FECCOO

pacogarcia@fe.ccoo.es

CCOO Y UGT HAN CONVOCADO UN PARO PARA EL próximo 8 de marzo, Día Internacional de las Mujeres. Una huelga de dos horas por turno para denunciar y destruir la discriminación y las brechas existentes en el mercado laboral, para deshacer barreras a través de la fuerza sindical, para atajar las violencias machistas y sus distintas manifestaciones, para acabar con la división sexual del trabajo, para conseguir un sistema de protección social igualitario, para la igualdad en reconocimiento y representación, para educar en la igualdad, para un consumo respetuoso y sostenible…

EL 8 DE MARZO SE PRESENTA COMO UN DÍA MUY IMPORTANTE de movilización social. La sensibilidad social y mediática sobre la desigualdad de las mujeres ha encontrado un detonante en la inaceptable realidad de la violencia de género, lo que ha contribuido a situar todo lo referido a la desigualdad y la violencia como el elemento más aglutinante de la respuesta social en este momento.

Desde el radical compromiso del sindicato, tanto en la lucha contra la violencia de género como contra todo tipo de desigualdades económicas, laborales y materiales, tenemos que ser proactivos en situar la reivindicación por la igualdad como una materia eminentemente sindical. Para ello, el 8 de marzo CCOO tiene que irrumpir desde un vector de reivindicación sindical, para confluir en una jornada de movilización social y cívica que se adivina histórica.

Nuestro compromiso con las movilizaciones feministas en contra de las desigualdades y violencias machistas es permanente, como lo es nuestra acción sindical dirigida sistemáticamente a prevenir, corregir y erradicar estas desigualdades y violencias. Como organización sindical nos corresponde, además, asegurar la cobertura legal y sindical a delegadas y delegados, a nuestra afiliación y al conjunto de la clase trabajadora.

Hay que hacer del 8 de marzo un día que pase a la historia de la movilización feminista en nuestro país.

Información y sensibilización

Se plantea una propuesta de huelga de dos horas por turno que sea un impulso y un acicate para el éxito de la jornada de movilización social planteada. La propuesta de paro parcial debe ir acompañada de un intenso trabajo previo de sensibilización, información y presencia en los centros de trabajo y en la sociedad, con un mensaje propio, reconocible y a la vez de confluencia social.

Debemos llamar a la movilización desde la denuncia de las brechas salariales, la precarización en el empleo, la segregación ocupacional y poniendo en valor la acción sindical como elemento clave contra esa realidad que afecta de forma especial a las mujeres.

Tendremos también que concretar peticiones en materia legislativa para lograr mejoras en las normas de igualdad, la obligatoriedad de los planes de igualdad en empresas por debajo del umbral de las 250 personas, la creación de delegados/as de igualdad…

En el sector educativo, tanto en colegios e institutos como en los campus universitarios, debemos hacer un esfuerzo por que la jornada del 8 de marzo tenga una especial visibilidad. Desde este punto de vista se hace imprescindible el trabajo con las organizaciones de la comunidad educativa para planificar el desarrollo de la jornada de protesta con acciones conjuntas de profesorado, personal de los centros educativos, estudiantes y padres y madres.

Pacto Educativo

Además de las propuestas de carácter más general que ya hemos resumido, debemos comparecer con otras específicas para hacer de la escuela un espacio de igualdad. Ahora que se negocia entre los grupos políticos un Pacto Educativo, es el momento de señalar, junto a otras reivindicaciones, la necesidad de que la promoción de la equidad de género tenga cabida en los currículos y forme parte ineludible de la educación de nuestros jóvenes.

Y ya que hablamos de Pacto Educativo y que conocemos los 15 puntos que se van a debatir en la Subcomisión de Educación del Congreso, desde FECCOO reiteramos nuestra posición en el sentido de que solo tiene sentido un pacto si sirve para revertir los recortes y derogar las reformas educativas del PP, si es útil para ganar en calidad recuperando la equidad e igualdad de oportunidades, si apuesta por un modelo educativo inclusivo y no segregador, si antepone la enseñanza pública como garante de la universalización del derecho a la educación, si no olvida al profesorado y a los y las profesionales de la enseñanza… Si nos permite, en definitiva, recuperar y reforzar la educación como derecho. Para ello volveremos a comparecer con nuestras propuestas y buscaremos las alianzas sociales y políticas que nos permitan avanzar en la dirección planteada.

El debate sobre el primer punto, la financiación del sistema educativo, es clave. Si no recuperamos lo antes posible los niveles de inversión educativa perdidos durante la crisis, cualquier acuerdo carecerá de credibilidad. Y el Gobierno no apunta en la buena dirección. Mantiene su compromiso con Bruselas de reducir la inversión educativa al 3,7 % del PIB. Por si quedara alguna duda, Rajoy reclama que, ahora que ha pasado lo peor de la crisis (olvida a las personas desempleadas, precarias, jóvenes…), ahorremos para la educación de nuestros hijos. Se me ponen los pelos de punta.

Debemos llamar a la movilización desde la denuncia de las brechas salariales, la precarización en el empleo, la segregación ocupacional…

Los refugiados tiene una educación de ca

Sección coordinada por Cuqui Vera
Secretaría de Internacional FECCOO

Dominique Marlet
Directora de Derechos Humanos en la Internacional de la Educación (IE)

Estudio de la Federación de Enseñanza de CCOO:
https://goo.gl/xFf5sW

NUNCA EN TODA NUESTRA HISTORIA ha sido tan terriblemente alta la cifra de desplazados forzosos. Los sindicatos de la educación se movilizan para exigir a los gobiernos y a la Unión Europea una respuesta coordinada. Esta respuesta supone que se respeten los compromisos jurídicos de los Estados con los refugiados (sea cual sea su situación legal). El derecho de los refugiados a acceder a una enseñanza inclusiva y de calidad exige una mayor inversión en los sistemas públicos de educación.

La mayoría de las personas obligadas a huir se quedan en países en desarrollo. Son países pobres que, a pesar de sus deficientes infraestructuras, acogen al 90 % de las personas desplazadas. Uganda, por ejemplo, recibe todos los días 1.800 refugiados, es decir, más de un millón de personas desde que comenzara el conflicto en Sudán del Sur. Esto tiene graves consecuencias para el sistema educativo nacional, ya frágil, de un país con un crecimiento demográfico del 3,3 % y en el que la mitad de la población tiene menos de 14 años.

En Europa, la cuestión de la incorporación de los refugiados al sistema escolar sigue planteando desafíos, sobre todo para los niños refugiados y para los docentes que trabajan con ellos. Integración o sistema paralelo; aprender el idioma del país a costa de otras asignaturas; evaluación inapropiada del rendimiento escolar; considerar a los “refugiados” como un colectivo y no como sujetos individuales de derecho; escasa participación de los refugiados y de sus familias en las decisiones educativas; transición rápida hacia la formación profesional; dispersión al superar la edad de escolarización obligatoria; abandono de la enseñanza en la lengua materna; permisividad con el racismo y la xenofobia; falta de apoyo de los equipos pedagógicos; fragmentación de la comunidad en detrimento de una respuesta integrada. Estas son algunas de las dificultades que han constatado

n derecho a lidad

los sindicatos de docentes, desde Grecia hasta Suecia pasando por Alemania.

Medidas coherentes

Los sindicatos de la educación afiliados a la Internacional de la Educación (IE) reconocen la dura realidad a la que se enfrentan millones de personas en todo el mundo y piden que los gobiernos de Europa, África y las dos Américas, apliquen, en concertación con los agentes sociales, unas medidas coherentes, debidamente financiadas y duraderas. Aunque sepamos que la educación no es la única respuesta a este desafío humano persistente, no hay solución sin la educación.

La IE y sus afiliados, de forma particular en España con las magníficas iniciativas locales puestas en marcha por la Federación de Enseñanza de CCOO en Badalona (Barcelona), Mislata (Valencia) y Vitoria-Gasteiz, y pronto también en otras regiones del país, empujan a los gobiernos a garantizar a todos los niños refugiados una educación de calidad y a desarrollar programas para que los profesionales dispongan de la formación e instrumentos necesarios para crear un entorno pedagógico adecuado para todos los niños. No podemos obviar que la llegada de refugiados ha agravado las carencias de nuestros sistemas educativos. Las respuestas en cuanto a pedagogía, contenidos y formación de los docentes permitirán que el aprendizaje sea más eficaz y atractivo para todos los niños, también para los que tienen dificultades de aprendizaje, los que tienen discapacidades o son objeto de discriminación múltiple.

Por eso es tan importante luchar por:

- El derecho a la educación de todos los refugiados y migrantes: niños, jóvenes y adultos.
- Medidas que permitan a los refugiados que sean docentes, universitarios o investigadores, ejercer dignamente su trabajo en el país de acogida.
- Unos objetivos educativos que refuercen unas sociedades abiertas, democráticas y multiculturales.

Iniciativas locales

La IE y sus afiliados apoyan iniciativas locales en nueve países europeos. Los proyectos realizados en Alemania, Bélgica, Bulgaria, España, Francia, Grecia, Italia, Polonia y Reino Unido, se dirigen a un tiempo a las actividades extraescolares, al compromiso de la comunidad, al desarrollo de los recursos pedagógicos y a la certificación de las escuelas abiertas a los refugiados.

Además de los programas que se aplican en las escuelas, se han hecho cinco estudios en España, Alemania, Italia, Suecia y Polonia. El objetivo es descubrir las lagunas legislativas en materia de derechos humanos, compartir las buenas prácticas, dar a conocer los problemas que encuentran en las aulas, presentar las recomendaciones de los sindicatos de la educación a escala local, nacional y europea, y llevar sus reivindicaciones ante las agencias de la ONU, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos y la Unión Europea.

Crisis de valentía política

En las aulas hay grandes desafíos a los que los docentes se enfrentan a menudo sin recursos. No estamos ante una crisis de refugiados, sino ante una crisis de las instituciones nacionales y europeas, una crisis de valentía política, una crisis del Estado de derecho y de la vida en común.

Los sindicatos son los garantes de la equidad y de la justicia. Es legítimo que hagan suyo el problema de los refugiados para exigir que se respeten los derechos fundamentales de estas personas, que son ciudadanos de pleno derecho.

Para saber más sobre las iniciativas de los sindicatos de la educación: **www.education4refugees.org**

Enseñar a nuestros docentes a afrontar la diversidad

Rodrigo Seoana Ruano
Secretaría de Enseñanza Pública No Universitaria

rodrigoseoane@fe.ccoo.es

LA DIVERSIDAD EN NUESTROS centros educativos es una realidad. Tal afirmación no es menos cierta que el hecho de que los y las docentes se sienten en ocasiones "desbordados", por no decir "arrollados", por la misma. Una verdadera inclusión educativa es, por tanto, no solo una necesidad, sino también uno de los mayores retos que debe afronta la educación. En este sentido, ya no hay vuelta atrás. Gran parte de los organismos internacionales, instituciones nacionales y sociedad civil claman por medidas reales para una inclusión educativa efectiva[1].

Una verdadera inclusión educativa requeriría, entre otras cosas, un aumento de los recursos, una escolarización equitativa e inclusiva y una formación de los docentes para progresar en el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para su ejercicio.

En este contexto, el Gobierno acaba de hacer público un borrador de Real Decreto que regulará los temarios de oposiciones para los próximos años.

Fórmula insuficiente

Sorprende ver que en ninguna de las especialidades de cualquiera de las etapas educativas no universitarias existe mención alguna a conceptos como el de "inclusión educativa" o "diversidad funcional" más allá de la especialidad de orientación educativa (y solo en el primero de los casos). Esto sugiere la misma estructura tradicional de comprensión de la diversidad en la

que existen “expertos y expertas” en la materia de un lado (orientadores, asesores, etc.), y docentes que aplican sus recetas en el aula (PT, AL, tutores, maestros, profesores, especialistas, etc.). Sin embargo, todos los que formamos parte de los cuerpos docentes sabemos que esta fórmula es insuficiente y que, al final, quienes son clave en el proceso de inclusión son los docentes en sus aulas, negociando en su día a día las estrategias para que todo el alumnado se beneficie de manera equitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que todos ellos participan.

A pesar de ello, en los temarios de Educación Infantil y Primaria existe una sutil tentativa de avanzar en la incorporación de contenidos relacionados con la atención a la diversidad. Todos los temarios de este cuerpo docente contienen algún tema relativo a las necesidades educativas especiales o específicas de atención educativa y su intervención en el aula, e incluso un loable intento de avanzar en la atención a la diversidad en contextos de enseñanza plurilingüe. Evidentemente, para garantizar una preparación de los y las maestras a la hora de promover la inclusión educativa siguen faltando elementos como el diseño universal del aprendizaje, la perspectiva de diversidad funcional, el currículum inclusivo o la perspectiva de género, entre otros.

La diversidad se obvia en Secundaria, FP y EOI

En los cuerpos de educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas la cosa empeora sustancialmente. La atención a la diversidad, la inclusión educativa o la diversidad funcional ni se contemplan. No existe ninguna mención específica a la educación inclusiva, a la existencia de alumnado con Necesidades Educativas Especiales, dificultades de aprendizaje o cualquier otro elemento de diversidad que exija adaptaciones curriculares, metodología, tutoría, etc. El temario es simple y llanamente el contenido técnico de la materia correspondiente. Es decir, el sistema está integrando profesores de educación secundaria que, en principio, no tienen por qué saber gran cosa de cómo atender a un niño con déficit de atención o trastorno específico del aprendizaje (dislexia, por ejemplo). Diría que incluso corremos el riesgo de que un/a profesor/a que se incorpora por primera vez a un instituto crea por un instante que se ha equivocado de dirección.

Evidentemente, no se puede cargar sobre el docente toda la responsabilidad de la inclusión educativa del alumnado, y habría que hablar prioritariamente de recursos, organización escolar, diseño curricular, escolarización equilibrada, etc. Pero desde luego, este Real Decreto es, para desgracia de la comunidad educativa, una declaración de intenciones.

---

1 El cuarto objetivo de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas reconoce expresamente “la necesidad de centrar las inversiones en la equidad, la inclusión y la calidad”. **http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf.**

Inclusión internacional, una de las mayores organizaciones no gubernamentales en relación con la diversidad funcional y la discapacidad promueve la inclusión educativa. **http://www.inclusioneducativa.org/ise.php.**

La confederación española de asociaciones de padres y madres (CEAPA) aboga por una escuela inclusiva. **https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/N%C2%BA88.pdf.**

¿Para qué sirven los exámenes de septiembre?

Pedro Badía
Secretaría de Política Educativa
y Cultura de FECCOO

pbadia@fe.ccoo.es

NO HAY EVIDENCIAS EMPÍRICAS generalizables desde datos comparativos que permitan extraer conclusiones sobre la eficacia de la recuperación en septiembre, pero debiera haberlos. Algunas comunidades autónomas ya han experimentado las pruebas en junio y han vuelto a implantar las de septiembre, y otras las mantienen en la actualidad. Esos datos debieran estar a disposición de todas las comunidades de forma transparente. Y haber sido objeto de análisis por las administraciones educativas, sirviendo de base a sus decisiones. Algunos ejemplos incluso son contradictorios:

Extremadura y Cataluña han vuelto a los exámenes de septiembre después de suprimirlos. Desde esta última comunidad se argumenta que la tasa de repetidores ha bajado con los exámenes de septiembre. En la ESO se pasó del 9 % en el curso 2009/2010, al 6 % en el curso 2014/2015.

Madrid, que suprime este curso el examen de septiembre, argumenta que el 59% de los estudiantes de Bachillerato y el 49% de los de la ESO no aprobó ninguna asignatura en los exámenes de septiembre. El caso de Madrid es significativo. En esta comunidad autónoma, la Federación Regional de Enseñanza de CCOO presentó un recurso ante el Tribunal Superior de Justicia de Madrid contra la orden en la que se suprimía la convocatoria de septiembre. Argumentaban, con razón, que un cambio en este sentido corresponde hacerlo desde las órdenes que regulan la evaluación; que los centros educativos madrileños no disponen de medios suficientes para lograr recuperar alumnado en 15 días; que la recuperación en junio no tiene sentido como medida aislada, sino en el marco de una evaluación continua apoyada en una planificación de refuerzos, desdobles, distintos apoyos, etc. Para CCOO, ni las plantillas ni los recursos materiales existentes hacen viable esta propuesta.

País Valencià, por su parte, constató que apenas el 9 % de los examinados en septiembre superaba las pruebas, aunque asegura que los resultados de junio no arrojan diferencias significativas.

Navarra, según datos del presidente de la Federación de Asociaciones de Directores de Centros Educativos Públicos y director del IES Navarro Villoslada de Pamplona, considera que “septiembre servía de muy poco”. “En 1º de la ESO, solo el 17 % aprobaban; este año, que se ha hecho en junio, fueron el 35 %”. El presidente de la Federación también indica que “el contrato de muchos profesores interinos suelen vencer antes de la celebración de los exámenes de septiembre, por lo que son evaluados por profesores que no conocen”.

Canarias, Cantabria, Castilla y León, Euskadi, La Rioja, Madrid y País Valenciano eliminan en este curso la prueba de septiembre.

En la Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO) no ha habido un debate sobre la supresión o no del examen de septiembre, pero si nos orientamos por la ponencia del 12º Congreso y los documentos elaborados en los últimos ocho años sobre temas que directa o indirectamente tienen que ver con esto, podemos llegar a algunas conclusiones.

Hay razones que nos indican que la prueba de septiembre choca contra la propia lógica del actual sistema:

1. El alumnado que supera en septiembre las áreas o materias pendientes de recuperación es escaso.

2. Si la tendencia en la mayoría de las comunidades es empezar antes el curso, la eliminación de las pruebas de septiembre permitiría implementar esta medida.

3. El propio calendario de las universidades, que pretenden empezar el curso antes, lo que implica la necesidad de eliminar las EBAU de septiembre o adelantarlas. Esto chocaría con el propio calendario de pruebas extraordinarias de los institutos.

4. En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, el carácter de evaluación continua que tiene esta etapa educativa contradice la convocatoria de los exámenes de septiembre.

5. Si nos guiamos por el punto cuarto, el problema se reducía a la etapa de Bachillerato. Se podría hacer una convocatoria extraordinaria de recuperación a finales de junio en el caso del primer curso de Bachillerato o antes para el segundo curso

(normalmente segundo termina en mayo).

Y hay razones de carácter social y pedagógico que tienen que ver con la construcción de un sistema educativo más racional y acorde con las necesidades del alumnado:

6. La mayoría de los problemas que se plantean en el subsistema escolar, con repercusiones en los subsistemas familiar y sociocultural, tienen su origen en las normas generales de aplicación a todos y todas por igual, que no tienen en cuenta las realidades sociales, culturales y de aprendizaje de cada persona.

7. El examen de septiembre, como los de junio y los trimestrales, es otra prueba más puntual, inútil, que solo mide lo adquirido de un currículo enlatado, pero no lo aprendido. Es una prueba que no tiene que ver con una evaluación continua.

8. Las investigaciones nos alertan sobre los efectos negativos que producen el origen social y la situación económica de las familias sobre el éxito y el fracaso escolar. El verano acentúa esos efectos ahondando en el hecho de que miles de familias no pueden afrontar ni económica ni culturalmente el apoyo académico a sus hijos e hijas. El alumnado resiste mejor su situación social cuando está arropado por el centro.

9. Sería recomendable que, junto a la normativa que suprime los exámenes de septiembre, se fuera desarrollando otra transitoria que incidiera en la organización escolar. Por ejemplo, que establezca la convocatoria a final de junio, dejando al menos una quincena libre para que el alumnado pueda responder con garantías a las clases de refuerzo individualizado que se organicen durante ese tiempo. Es decir, un espacio necesario entre el final de curso y la prueba de recuperación. Asimismo, es necesario mantener y reforzar las plantillas; crear espacios suficientes en el centro para trabajar de manera colectiva para superar las dificultades de aprendizaje; utilizar las tecnologías, aula virtual, tutorización online, etc., para reforzar el aprendizaje y la atención personalizada; mantener e incrementar servicios como bibliotecas, refuerzos, comedor, etc.; y desarrollar políticas sociales complementarias que permitan a las familias más empobrecidas mantener la presencia de sus hijos e hijas en los centros.

10. Hay que pasar de la transitoriedad a la calidad. FECCOO debe apostar por que el llamado “examen extraordinario de septiembre” desaparezca, así como la trama de exámenes y pruebas de todo tipo que convierten el proceso de enseñanza y aprendizaje en una carrera de obstáculos y que es una máquina de exclusión social. Debe haber una evaluación continua; aunque haya unas fechas para recuperaciones individualizadas a final de curso, pero no sobre la base de un examen único puesto por el departamento, como fija la norma actual para el examen de junio o para la convocatoria extraordinaria (sea en la fecha que sea).

11. Debemos trabajar decididamente por un cambio radical del sistema educativo. Trabajar para cambiar la organización escolar incluye la horaria, haciendo que sea más flexible y participativa; que tenga en cuenta las necesidades de la sociedad en las que se inserta el centro; y también que permita la mejor organización del mismo. En este contexto, hay que incidir en la necesidad de cambiar la cultura profesional del profesorado e incorporar más y mejores perfiles profesionales de apoyo al colectivo docente, así como entender la evaluación como un proceso continuo donde valoramos el aprendizaje del estudiante, no su habilidad para memorizar contenidos y hacer exámenes puntuales. La evaluación actúa al servicio del saber y del aprendizaje del sujeto que enseña y del sujeto que aprende. Se trata de aprender juntos, aunque no de aprender lo mismo ni de la misma forma ni con la misma finalidad. Y de promover un cambio sustancial en el currículo, que tanto en Primaria como en Secundaria está dominado por un volumen desmesurado de conocimientos, una fuerte jerarquización entre las asignaturas y un desajuste importante entre las aspiraciones individuales, los retos sociales y los objetivos generales de estas etapas. Y, para ello, se ha de contar con la inversión suficiente: sin financiación no hay equidad ni evolución hacia un sistema inclusivo.

Complementar la labor docente

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

luisfernandez@fe.ccoo.es

EN LOS PRÓXIMOS MESES, celebraremos los 40 años de la fundación de la Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO). Al calor de este importante acontecimiento, desde la Secretaría del Personal de Servicios de Educativos y Complementarios (PSEC) queremos, por una lado, hacer un homenaje a todos/as los/as trabajadores/as de este sector, y, por otro, agradecer a afiliados y afiliadas y delegados y delegadas de nuestra Federación su apoyo, aliento y colaboración en la lucha por el reconocimiento de los derechos laborales y profesionales.

Es el momento de recordar, resaltar y poner en valor a los miles y miles de trabajadores y trabajadoras de nuestro sector que con su profesionalidad y con grandes dosis de compromiso, esfuerzo profesional y dedicación han desarrollado y siguen desarrollando su actividad en los centros educativos públicos.

Pese al poco reconocimiento y valor que se le da a su actividad laboral, estos compañeros y compañeras son una parte fundamental e imprescindible del sistema educativo público. Gracias a la diversidad de las funciones que realizan –tales como limpieza, vigilancia, comedores, atención al alumnado con necesidades especiales y sanitarias, labores de carácter administrativo y mantenimiento, etc.–, complementan la labor docente en los centros educativos. Sin este colectivo, sería imposible el desarrollo normal de las actividades habituales que se realizan en los centros, sea cual sea su actividad (Infantil, Primaria, Secundaria, centros de educación especial, artísticas, escuelas de idiomas…) y como primera y no única consecuencia la calidad del sistema educativo caería en picado.

Desde la Secretaría del Personal de Servicios Educativos y Complementarios de FECCOO, no nos cansaremos de reivindicar y poner en valor la especificidad e importancia de este colectivo profesional en todos los foros y ámbitos en los que participemos.

CCOO logra que el Ministerio permita la evaluación de la actividad investigadora del personal temporal

Encina González
Secretaría de Universidad
e Investigación FECCOO

egonzalez@fe.ccoo.es

EL NUEVO CRITERIO QUE PERMITE al personal temporal evaluar su actividad investigadora ha sido recogido en la resolución de modificación de la convocatoria de la actividad investigadora (BOE 11 enero de 2018) y en una nota informativa publicada por la Secretaria General de Universidades (10 de enero de 2018). Y ha sido adoptado en base a dos recientes sentencias judiciales ganadas por CCOO (sentencia de 26 de diciembre de 2017 del Juzgado Central Contencioso Administrativo nº 8 y sentencia de 15 de noviembre de 2017 de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Madrid), relativas a la aplicación del complemento de actividad investigadora y el acceso a la evaluación previa, para su eventual consecución, por parte del profesorado universitario con vínculo temporal.

Concretamente, la primera sentencia se refiere a funcionarios interinos de los cuerpos docentes universitarios y de los organismos públicos de investigación, y la segunda concierne a profesores contratados doctores interinos.

Ambas se fundamentan en la jurisprudencia dictada por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea, que entiende que el personal docente temporal tiene derecho a la evaluación de la actividad investigadora.

En base a los claros términos en los que se expresa este tribunal, se deduce que, siempre que no exista una justificación objetiva que sustente un trato diverso, todos los contratados temporales –no solamente los contratados doctores interinos– tienen derecho a la evaluación de la actividad docente e investigadora.

Por ello, CCOO ha instado a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) a que las universidades inicien los procedimientos oportunos para realizar las modificaciones pertinentes en sus convocatorias, encaminadas a permitir la solicitud de la evaluación de la actividad docente e investigadora al personal docente e investigador laboral con contrato de naturaleza temporal.

Vestir con "feminidad, pudor y modestia"

Julen Llanos
Responsable de Educación Privada de CCOO Irakaskuntza

EN FECHAS RECIENTES HEMOS podido leer en la prensa que algún centro educativo privado religioso, pero concertado, detalle este muy importante, recomendaba a sus profesoras acudir al centro vestidas con "feminidad, pudor y modestia", extendiendo las recomendaciones a los profesores varones para que "lucieran pelo corto". La recomendación de vestir con "feminidad" se presenta avalada por la irrefutable tesis de que es una "cualidad destacada de la mujer". Detalla que la mujer, en su feminidad, sabe ir "cómoda y elegante" a la par que "sencilla", y termina estableciendo que las faldas y vestidos deben ir por debajo de la rodilla "como mínimo" y limita el uso de "vaqueros, mallas o pantalones muy ajustados". La dirección de este centro conmina a evitar también "los hombros al aire y las camisetas de tiras" y el calzado "excesivamente abierto en verano".

Estas normas e imposiciones sobre modos de vestir y actuar se están generalizando en unos documentos que están empezando a proliferar en los centros educativos religiosos y que llevan el pomposo nombre de código ético. Las titularidades de muchos centros los reparten entre los trabajadores y trabajadoras y, generalmente, todos y todas han de certificar haber recibido y leído la copia mediante la firma de un "recibí".

Rozando la legalidad

La Federación de Enseñanza de CCOO está completamente en desacuerdo con este tipo de textos, porque suelen estar redactados de una forma intencionadamente ambigua, rozando la legalidad en algunos aspectos, e interfiriendo veladamente en derechos fundamentales como la libertad de expresión, la libertad de culto y otras libertades individuales y derechos fundamentales de la persona, recogidos en la Constitución.

Estos textos van un paso más allá de los idearios de centro que quienes hemos sido contratados y contratadas en colegios religiosos conocemos y conscientemente respetamos. Sin embargo, este tipo de código ético no nos gusta porque, como explícitamente indica alguno de ellos, "no son una enumeración de acciones y normas, más propias de los reglamentos de régimen interior, (RRI) sino de cómo esas acciones y normas han de ser vividas por todos", en clara referencia impositiva a cómo hemos de vivir nuestra propia vida.

Este tipo de documentos pretenden obligar contractualmente, entre otras cosas, a "asumir", lo que significa "hacer propio". Esto no sería problema si los códigos éticos no entraran, en muchas de sus normas, en ámbitos explícitos de la religión católica que, como personas libres, no tenemos la obligación de abrazar aunque sí de respetar. Por ejemplo, hemos leído en relación al código antes mencionado, que fue repartido en un centro en el País Vasco, que el personal "manifestará de forma explícita su adhesión y respeto a los valores y principios expresados en el ideario de centro". Es habitual y lógico que todos y todas nos comprometemos a conocer y respetar ese ideario al ser contratados en un centro religioso, pero manifestar la adhesión explícita es muy distinto; es ir un paso más allá y obligar, en caso de querer conservar el puesto de trabajo, a hacerlo propio. Está claro que rechazamos que una institución pretenda y pueda obligar a

una persona que asuma como propio un ideario.

Libertad sindical

Este código plantea muchos tipos de exigencias, como "no mostrar emblemas o insignias de partidos políticos o sindicatos", lo que podría incurrir en un conflicto con la LOLS (Ley Orgánica de Libertad Sindical) y también podría considerarse una actitud antisindical de empresa. Es más, podría, incluso, interferir con otras libertades individuales, como la libertad de conciencia política o de expresión.

El documento establece, siempre veladamente, la obligación de participar en actos religiosos, determinando por ejemplo que "el personal participará en los eventos festivos y/o celebrativos", siendo esta una muestra clara del lenguaje ambiguo utilizado, puesto que, si bien es admisible que se deba participar en los actos festivos con el alumnado, no podemos admitir el deber de participar en los actos "celebrativos" cuyo significado en estos centros es explícitamente religioso.

Vigilantes de la virtud

Además, este código ético incluye la figura de un "Comité Ético que habrá de encargarse de estudiar y dar respuesta a las posibles quejas o comunicaciones relacionadas con actuaciones y/o conductas expresamente rechazadas en el código", subrayando que cualquier persona que detecte una conducta lesiva tiene la obligación de comunicárselo al "Comité Ético", apelando así a todo el personal a convertirse en una especie de "vigilante de la virtud" que pueda denunciar el comportamiento, afín o no, de algún trabajador o trabajadora a los preceptos religiosos de la titularidad que regenta el centro. Queda claro que este tipo de Comité Etico no es sino una forma eufemística de lo que podría ser entendido como un tribunal inquisitorial.

En resumen, los códigos éticos que están comenzando a multiplicarse en los centros educativos privados y concertados no nos parecen plurales, ni éticos, ni democráticos, ni respetuosos. Ni siquiera nos parecen documentos que favorezcan la convivencia y el respeto necesario en centros que deberían, por encima de todo, fortalecer su carácter social, que es el objetivo último de las instituciones públicas que los financian. Son documentos llenos de prejuicios, desconectados de su tiempo y de la sociedad real en la que vivimos.

Y lo más triste de todo: son absolutamente innecesarios.

Yo, la migración de menores

María Díaz
Secretaría de Políticas Sociales de FECCOO

mariadiaz@fe.ccoo.es

TENGO MUCHAS CARAS. Puedo ir acompañada de mi pariente, la migración adulta, pero también puedo viajar sola. Puedo ir con todas las comodidades, incluso con lujo (relacionada con el mundo del fútbol, por ejemplo). A veces tengo cierta estabilidad y garantía de éxito, otras voy con lo puesto y sin saber qué va a pasar. En el primer caso me reciben con los brazos abiertos, sonrisas y regalos; en el segundo, con corrección; y en el tercero, no suelen recibirme bien, incluso a veces lo hacen con violencia.

Hoy nos vamos a centrar en una de las facetas más duras de la migración de menores, cuando huyo de guerras, violencia y miseria.

Es muy duro tener que salir de tu casa, de tu tierra, porque cualquier actividad cotidiana pone tu vida en peligro. Te vas con lo puesto, si acaso con algunas posesiones que puedes salvar, a un viaje en muchos casos sin retorno, sin saber a dónde vas ni en qué condiciones viajarás. Mi mayor preocupación es no perderme, no quedarme sin la protección de mi familia, si es que va conmigo. No sé qué ni cuándo voy a comer o beber. No sé si caeré en manos de la trata de menores, si me obligarán a trabajar, a prostituirme, o si venderán mis órganos para trasplantes en el mercado negro.

Si consigo llegar a algún campamento, las condiciones higiénicas serán generalmente precarias y la atención sanitaria muy escasa o inexistente. Cualquier enfermedad puede acabar conmigo. Ahora, en invierno, además está el frío y la lluvia que hacen que todo sea mucho más difícil.

Pero no sólo se trata de las duras condiciones físicas, ni del desánimo permanente; tampoco tengo acceso a la educación ni a juegos, tan necesarios para mi formación. Mi infancia ha sido destrozada y mi futuro es tan incierto como difícil mi presente.

Por poner un ejemplo, entre los menores rohingya que están en campamentos de personas refugiadas, más de un 25% sufren desnutrición aguda. Entre los 4 y 18 años, hay 450.000 menores que necesitan servicios de educación. La mayor parte pasará sus años de formación en campamentos temporales. Por otra parte, 822 niños y niñas han llegado sin compañía de personas adultas y casi 15.000 han perdido a su familia directa, por lo que están en mayor peligro de sufrir violencia, abusos y malos tratos.

SALIDA DE MADRID: **01/07/2018**
REGRESO DE LA HABANA: **08/07/2018**

(con llegada a Madrid el 09/07/2018)

En colaboración con el SNTECD de Cuba hemos elaborado un programa de cooperación sindical que ofertamos a la afiliación de **CCOO** para hacer posible un acercamiento al sistema educativo de Cuba con visitas a centros educativos.

Residencia en La Habana
HOTEL TRYP HABANA LIBRE****

1.167€
incluidas tasas de aeropuerto y visado

Precio total por persona en habitación doble

- Vuelo directo Madrid / Habana / Madrid.
- Traslados Aeropuerto / Hotel / Aeropuerto.
- Estancia de 7 noches en habitación doble en régimen de alojamiento y desayuno.
- Tasas de aeropuerto.
- Visado (gestionado por la agencia de viajes).
- Seguro de viaje de Inclusión.

Inscríbete y contáctanos en:

email: **internacional@fe.ccoo.es**

teléfono: **91 540 92 03**

Fecha tope para inscribirse 31 de mayo

Viaje organizado por **FECCOO** y Viajes B de Travel Brand (antes viajes Barceló).

En la página web **www.fe.ccoo.es** puedes encontrar más información.

CCOO enseñanza

Manuel de Puelles Benítez. Catedrático de Política Educativa

"El art. 27 evitó la guerra escolar, pero no ha logrado la estabilidad legislativa del sistema educativo"

Manuel Menor Currás
Profesor de Historia

manolo.menor@gmail.com

***Manuel de Puelles Benítez** participó en la gestión del Ministerio de Educación en un momento crucial de los años 80, debido a su formación en Derecho y Ciencias Políticas. Pasó luego a la UNED, a una cátedra donde ha explicado Política de la Educación, siendo uno de los iniciadores en España de esta disciplina hace 30 años. Su labor docente, artículos y libros son preciada guía para otros especialistas y sus muchos discípulos. También para no pocos lectores preocupados por la enmarañada historia de nuestro sistema educativo.*

¿Qué valor da a su último libro, *Política educativa en perspectiva histórica,* que ha publicado Biblioteca Nueva con textos escogidos de su producción?

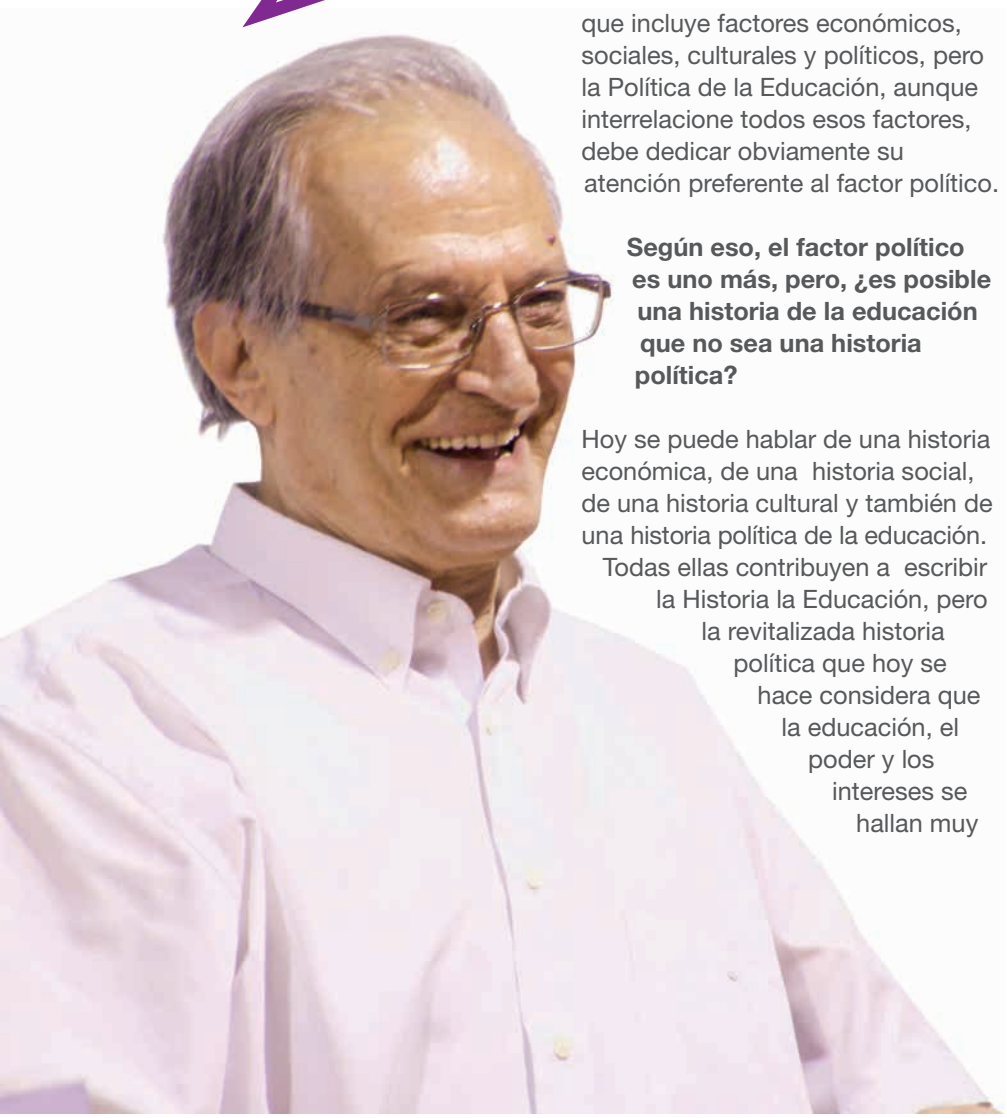
En la nota introductoria se explica bien lo que el libro pretende: incluir algunos textos que por su dispersión en revistas especializadas, en las actas de congresos nacionales e internacionales o en capítulos de libros, no resultan muy accesibles al lector interesado por estos temas. El objetivo no era, sin embargo, una pura yuxtaposición de textos sin trabazón alguna, sino una relación de trabajos que estuvieran interrelacionados y que, sobre todo, abordaran los principales problemas de política educativa de los dos últimos siglos. En este sentido, el libro incluye temas cruciales para la educación en España como el impacto de la Revolución francesa en el sistemas educativo creado en 1812, el papel del Estado y de la Iglesia ante la educación moderna y su sempiterna rivalidad, el problema de los recursos financieros siempre escasos, las políticas de libertad, igualdad y secularización de la educación en los siglos XIX y XX, y, finalmente, el gran tema de la Transición en educación: el consenso constitucional del artículo 27, su grandeza y su servidumbre.

Durante los 30 años en que ha enseñado una disciplina que se ha venido a llamar "Política de la Educación", probablemente habrá oído interpretaciones muy diversas acerca de lo que enseñaba

La Política de la Educación es una disciplina que aparece en 1974, constituyendo una innovación importante desde el punto de vista académico. Sin embargo, persiste uno de los problemas que la aquejan, y es que todavía hay interpretaciones que bajo la influencia anglosajona distingue entre *politics* y *policy*, la primera dedicada a estudiar los fenómenos de poder en la sociedad moderna, y la segunda al análisis de los programas de acción en la sociedad. Esta distinción, empero, olvida que tanto en la *politics* como en la *policy* el poder está siempre presente, más si cabe en la educación que, como es sabido, preocupa y es objeto de atención por todos los gobiernos; en parte, por la importancia que tienen los sistemas educativos desde el punto de vista económico –el llamado capital humano–, social –dado los intereses diversos que promueven las distintas fuerzas sociales– o cultural –la capacidad de integración de la escuela–. En mi opinión, los análisis de los sistemas educativos deben ser realizados de un modo global, lo

El libro que motiva esta entrevista centró, hace poco, el homenaje que sus compañeros universitarios hicieron a Manuel de Puelles cuando se jubiló. Sintetiza las principales preocupaciones de investigación y debate que le siguen motivando y complementa muy bien tres de sus libros más destacados: *Educación e ideología en la España contemporánea, (1980); Estado y Educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo nacional frustrado (2004);* y *Modernidad, republicanismo y Democracia (1898-2008): una historia de la Educación en España, (2009).*

Un pacto como el que la Subcomisión Parlamentaria pretende precisaría revisar el art. 27 de la Constitución



que incluye factores económicos, sociales, culturales y políticos, pero la Política de la Educación, aunque interrelacione todos esos factores, debe dedicar obviamente su atención preferente al factor político.

Según eso, el factor político es uno más, pero, ¿es posible una historia de la educación que no sea una historia política?

Hoy se puede hablar de una historia económica, de una historia social, de una historia cultural y también de una historia política de la educación. Todas ellas contribuyen a escribir la Historia la Educación, pero la revitalizada historia política que hoy se hace considera que la educación, el poder y los intereses se hallan muy relacionados, jugando el factor político un papel sobresaliente porque varios son los poderes que persiguen el dominio de la escuela; en este sentido, la Historia de la educación es siempre historia política (aunque no sólo).

Últimamente se habla mucho de "adoctrinamiento", con serio olvido del Padre Ateste y del Padre Ripalda, además de Trento y Pío V o, más recientemente, la encíclica *Divini illius Magistri*. Cuando escribió los textos ahora recogidos en este libro o cuando publicó *Educación e ideología en la España contemporánea*, ¿no estaba también "adoctrinando"?

El término "adoctrinando" necesita ser matizado. No es lo mismo impartir educación de acuerdo con los valores superiores proclamados por la Constitución –la igualdad, la libertad, la justicia y el pluralismo político (art. 1.1.) – que utilizar la educación para una transmisión sesgada que, de un modo u otro, contradiga o niegue dichos valores. Es más, la Constitución, en el art. 27.2, exige educar en el respeto a los valores democráticos. Por mi parte, hace ya mucho tiempo que trato de seguir la recomendación de Max Weber de no ocultar los valores en los que creemos, cubriéndonos con el manto de una aparente neutralidad: dada la persistencia, querámoslo o no, de valores y contravalores en nuestro mundo, y aunque debamos exponer los

hechos históricos con la máxima objetividad y la mínima subjetividad posibles, también hay que presentar las antinomias, las contradicciones, las luchas de poder y los intereses en conflicto, utilizando para ello el pensamiento crítico. Creo que estos criterios inspiraron en su momento los textos recopilados en *Política educativa en perspectiva histórica*.

En los seis meses que duró en el cargo el primer ministro de Instrucción Pública, García Álix, emitió 308 decretos. No parece que sirviera para atajar la dejación del Estado. Ahora, llevamos 11 leyes orgánicas y ya se demanda otra… ¿No hay un exceso de confianza en las leyes?, ¿hay suficiente determinación en cumplirlas?

Los hechos son testarudos: mientras que en casi dos siglos solo hemos tenido tres grandes leyes –el llamado reglamento general de 1821, la ley Moyano de 1857 y la ley general de Educación de 1970–, en estos últimos 40 años hemos visto aparecer 11 leyes distintas, ocho escolares y tres universitarias. Es verdad que el ritmo histórico se ha acelerado extraordinariamente, pero también lo es que esta superabundancia de leyes se debe a razones intrínsecas, algunas de ellas perversas, que deben ser superadas. Ciertamente, no todas las leyes han tenido el mismo valor ni todas han tenido los mismos apoyos, pero lo importante a resaltar ahora es que esta proliferación de leyes revela que el consenso del art. 27 fue un requisito necesario para evitar la temida guerra escolar que tanto obstaculizó la obra de la II República, pero no ha sido suficiente para lograr la estabilidad legislativa ni para evitar la consiguiente oleada de reformas y contrarreformas. Es decir, hubo un pacto constitucional para tratar de conciliar valores enfrentados en la educación, pero después no ha habido un pacto para aplicar el art. 27. Para este complejo problema

> Nuestra Constitución de 1812 ya decía que uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública, pero...

debo remitirme ahora a los últimos textos recogidos en la *Perspectiva histórica* que ofrece el libro que acaba de publicarse.

Perdone que insista pero, aunque el art. 27 de la Constitución tratara de equilibrar la tensión entre el derecho universal a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza, ha habido una interpretación de la "libertad de enseñanza" muy circunscrita a la "libertad de elección de centro". Después de 40 años, ¿ha de seguirse con una interpretación tan aleatoria de este artículo, que ha dado pie a leyes orgánicas alternantes y enfrentadas en asuntos principales?

El artículo 27.1, que reconoce los derechos y libertades derivados de la igualdad y la libertad, ampara implícitamente la libertad de elección de centro dentro del amplio marco de la libertad de enseñanza, solo que no puede ser un derecho absoluto –ningún derecho lo es–, debiendo esta libertad ser reconducida a sus propios límites. Estos vienen dados por los convenios internacionales ratificados por España, especialmente por el Pacto Internacional de Derechos de 1966 cuyo artículo 13.3 reconoce la libertad de los padres de elegir para sus hijos "escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas", es decir, escuelas privadas: esta es la interpretación correcta de la libertad de elección de centros, subsumida en el art. 27 que reconoció expresamente la "libertad de creación de centros". Entre los textos reunidos en este libro a modo de *Perspectiva histórica*, hay uno dedicado especialmente a esta sensible cuestión, en el que se examinan todas las lecturas e interpretaciones que encierra la "libertad de enseñanza".

¿Escamotea la LOMCE bajo el artilugio de la "demanda social" su obligación de cumplir con el derecho universal de todos los ciudadanos a la educación?

Sí, es un ejemplo más de la ambigüedad del pacto escolar del art. 27, que al reconocer la libertad de enseñanza no precisó ni concretó bien su contenido, aunque, en mi opinión, el artículo 27.5 no ampara un presunto derecho derivado de la demanda social. Dicho precepto establece que los

En Europa, hoy nadie discute que la escuela pública sea la columna vertebral del sistema educativo

poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación mediante la programación general de la enseñanza y la correspondiente creación de centros públicos. Por tanto, es la programación realizada por los poderes públicos, no la demanda social, la que debe señalar qué centros públicos deben crearse. Es verdad que siempre queda la apelación al Tribunal Constitucional, pero la extraordinaria lentitud de este tribunal impide *de facto* garantizar de verdad la instrumentación del derecho a la educación. Por eso hay que esperar que una reforma constitucional incluya la revisión del art. 27 evitando interpretaciones no deseadas, y blindando los derechos derivados de la igualdad y la libertad de educación.

Sin embargo, hoy seguimos debatiendo precisamente sobre la antinomia que se ha producido entre el "derecho a la educación" y la "libertad de enseñanza", entre la escuela pública y la escuela privada. En su opinión, ¿a qué se debe esto?

Como es sabido, en el Antiguo Régimen, antes de la Gran Revolución de 1789, la educación era prácticamente un monopolio eclesiástico. Un estudioso del *ancien régime* tan notorio como Tocqueville ya señaló que en los Estados Generales convocados por el rey había "pocas huellas, o mejor dicho, ninguna huella de lucha entre laicos y eclesiásticos en materia de enseñanza pública". Esto significaba que la enseñanza pública no era una preocupación prioritaria de la burguesía, partidaria de la igualdad civil ante la nobleza y de la libertad de comercio; estaba muy lejos por tanto de las exigencias del principio democrático de igualdad que, en educación, supuso la aparición del concepto moderno de escuela pública. Recordemos que en la fase liberal de la Revolución francesa se proclamó en la Constitución de 1791 "una instrucción pública, común a todos los ciudadanos, gratuita respecto de aquellas partes indispensables para todos los hombres"; es decir, se garantizó solo la instrucción elemental, mientras que en la segunda fase –de inspiración democrática– se promulgó en la nueva Declaración de Derechos de 1793 que "la instrucción es necesaria a todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos". Es el antecedente del moderno derecho a la educación y la afirmación más clara de una educación para todos, preanunciando así el nacimiento de la escuela pública como garante de este derecho.

Sin embargo, la escuela pública sigue siendo entre nosotros un problema más que una solución. ¿Ha habido algún momento en que no haya sido así?

A pesar de los estereotipos históricos, España nunca fue diferente. Las celebérrimas Cortes de Cádiz trataron de implantar una educación pública moderna mediante la creación de un sistema educativo nacional. Tal voluntad aparece explícita en el *Discurso preliminar a la Constitución de 1812*, donde se señala que "uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública". Que no se pudiera crear una escuela pública moderna obedece, en mi opinión, a las enormes resistencias que los partidarios del Antiguo Régimen opusieron a la modernidad política que Cádiz representaba, desempeñando un papel muy

El desacuerdo interpretativo del art. 27 ha producido una inestabilidad legal insoportable con consecuencias devastadoras para la enseñanza y para el prestigio de la educación

beligerante la Iglesia española, siempre nostálgica del viejo monopolio. Los siglos XIX y XX son el escenario de una lucha entre los partidarios de la modernidad política, y con ella de la escuela pública, y los que siempre se opusieron a ella. Este desigual combate, dirimido muchas veces por las armas, explica, a mi parecer, que mientras en Europa hoy nadie discute que la escuela pública sea la columna vertebral del sistema educativo y la escuela privada una puerta abierta a todos aquellos que deseen elegirla, sigamos sin tener una educación pública de calidad para todos sin discriminación alguna, ni económica, ni social, ni cultural, ni de género.

En septiembre de 2017 compareció usted en la Subcomisión parlamentaria para para un "Pacto Social y Político en Educación". ¿Qué echó en falta? ¿Hacia dónde estima que va esta iniciativa política?

No es fácil hacer un juicio sobre la actuación de la Subcomisión ya que no existe información alguna sobre el proceso habido durante estos largos meses. Hasta el momento, los que hemos comparecido ignoramos el tratamiento interno sobre la abundante información que ha recibido. En mi caso, yo comparecí en nombre del colectivo Lorenzo Luzuriaga para exponer nuestra opinión y nuestras propuestas acerca de los problemas que plantea un nuevo pacto de Estado. Ya hemos dicho que las sucesivas leyes que desarrollaron este artículo, lejos de haber conseguido una interpretación acordada por los principales partidos, consolidó dos políticas antagónicas para la educación. No hubo acuerdo en la aplicación de los valores constitucionales del art. 27, inclinando la balanza en algunas leyes hacia unos valores en perjuicio o detrimento de otros y alterando el equilibrio del pacto constitucional mediante la aritmética electoral. Este desacuerdo es el que ha producido una inestabilidad legal insoportable con consecuencias devastadoras para la enseñanza y para el prestigio de la educación.

Un pacto como la Subcomisión pretende precisaría revisar el art. 27 de la Constitución, de manera que se garantizara fehacientemente el equilibrio de los derechos de igualdad y de libertad protegidos en dicho precepto. Pero el camino de la reforma constitucional será probablemente largo y dificultoso, por lo que mientras ese proceso se realice es preciso abrir otras vías de diálogo y de consenso que sirvan para recomponer un clima de mayor acercamiento mediante acuerdos concretos que mejoren el sistema educativo. Los posibles pasos debieran ser un acuerdo previo sobre el diagnóstico de la educación en España, serio y riguroso; un acuerdo sobre los puntos débiles del sistema que hay que mejorar; un acuerdo sobre las políticas de reforma encaminadas a fortalecer el sistema educativo y a resolver los problemas detectados. Por último, los principios derivados de esos acuerdos podrían incorporarse a una ley consensuada que defina la arquitectura básica del sistema educativo y, en su momento, integrarse en la reforma constitucional del art. 27.

8 de marzo
Día Internacional de las Mujeres

Conquistando espacios y transformando la **educación**

Mujeres valientes, que luchan y se exponen por sus ideas, como Nadia Marub, que consiguió escapar del Daesh y ahora es activista de los derechos humanos por todo el mundo reivindicando a su pueblo, minoría yazidí, y denunciando el genocidio sufrido. O como Ahed Tamimi, la adolescente palestina que se ha convertido en icono de lucha contra la ocupación. Mujeres que han dejado de ser víctimas pasivas subsidiarias de la pena para convertirse en víctimas activas con una fuerza que arrasa.

Estas son solo dos historias de vida tremendas. A casi todas nos acompañan historias de resistencia, lucha infatigable, esfuerzo. Recuperamos espacios paso a paso, y transformamos el mundo. Sumadas, nuestras pequeñas historias son grandes hazañas e historias.

Unidas vamos a cambiar las tornas, unidas y fuertes transformamos la educación, que es el primer garante del cambio social.

Mujeres, clase social, etnia, diversidad funcional, diversidad sexual, otras identidades... Todas juntas con las mismas inquietudes, con energía y arrojo, buscamos cambiar el futuro para las generaciones más jóvenes. El futuro será feminista, la educación terminará siendo feminista, porque sin nosotras no hay futuro.

El 8 de marzo nos jugamos mucho, el 8 de marzo volveremos a hacer historia.

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

@ bdelarosa@fe.ccoo.es

Breve decálogo de id para una escuela fem

Yera Moreno
Artista, investigadora y educadora

yeramoreno@hotmail.com

Melani Penna
Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid

melanipenna@hotmail.com

Dice Bell Hooks, una autora querida y maestra feminista de la que aprendemos, que el feminismo "es un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión" (Hooks, 2017, *El feminismo es para todo el mundo*). Podríamos elegir muchas otras definiciones de feminismo, nos gusta la de hooks porque al hablar de sexismo y de opresión señala, radicalmente, a esas estructuras sociales patriarcales que nos atraviesan a todas, a todos, a todes, con las que hemos aprendido y en las que hemos sido socializadas. Nadie está a salvo de ellas, y esos prejuicios sexistas, aun cuando nos creamos a salvo, emergen en cada una de nosotras cuando menos lo esperamos. La escuela no es una excepción. Como dispositivo de poder-saber que es, eligiendo la terminología de Foucault, la escuela es una institución atravesada por el sexismo, al igual que por el racismo, el clasismo, y un largo etcétera plagado de "ismos". En cuanto que tiene un papel de reproducción y legitimación de ciertas normas sociales, en tanto que somos educadas en y con dichas normas, la escuela nos enseña cómo comportarnos, cómo relacionarnos con otras personas y con nosotras mismas, cómo entender el mundo y nuestra posición en él. Y lo hace bajo esos mismos parámetros sociales que legitima y reproduce y que, por tanto, son sexistas, racistas, clasistas, colonialistas, capacitistas.

Espacio para la revolución social

Pero la escuela también es, puede ser y debería ser, un espacio para la revolución social, para la transformación y la subversión, para cuestionar y cuestionarnos, para preguntarnos por qué las cosas son de ciertas

leas
inista

Breve decálogo de ideas para una escuela feminista

formas y cómo podrían ser distintas, para desechar todos esos prejuicios y normas que nos dañan y nos excluyen, para pensarnos otras y pensar el mundo y sus ficciones de maneras distintas y mejores. Por eso, creemos en el potencial revolucionario de la escuela, en su poder de transformación y subversión. En unas pedagogías radicales, feministas, queer, que vuelvan la escuela un lugar extraño, alejado de la normalidad en la que está inmersa.

Toda revolución empieza siendo pequeña. Nunca dejaremos de imaginar un mundo mejor. No nos conformamos con lo que tenemos, por eso proponemos este breve decálogo con algunas ideas para imaginar juntas una escuela feminista. Para soñarla y ponerla en pie. Y como imaginar, que diría Marina Garcés, es *aprender a imaginar,* y ese aprender ha de ser una acción colectiva, te invitamos a que pienses con nosotras cómo te imaginas una escuela feminista, ¿cómo quieres que sea? Hagámosla juntas.

(Si no entiendes alguna de estas propuestas o no estás de acuerdo con ellas, te sugerimos que leas autoras feministas que te ayudarán a entenderlas. Para empezar, te animamos a que leas a Remedios Zafra, bell hooks, Ángela Davis, Emma Goldman, Virgine Despentes, Chimamanda Ngozi Adichie, Judith Butler, Virginia Woolf, Gloria Anzaldúa, valeria flores, Audre Lorde, entre otras. Si después de leerlas sigues sin entenderlas, te animamos a que te centres en los propios prejuicios sexistas que te atraviesan, échalos fuera y empieza a pensar de otra manera).

1. Formar al profesorado de los centros en feminismo. Un programa básico de formación del profesorado en feminismo debería incluir, al menos, los siguientes contenidos: historia del feminismo; importancia del lenguaje inclusivo; uso de un lenguaje no excluyente; desaprendizaje de la competitividad, el machismo y el heterosexismo; consentimiento y maneras de relacionarse positivamente; toma de la palabra desde la escucha y el diálogo; cuidados y afectos.

2. Emplear en el centro por el conjunto del profesorado un lenguaje no machista, usando el femenino para hablar o el género neutro con la "e", por ejemplo, "todes".

3. Incluir, al menos, la misma cantidad de libros escritos por mujeres que por hombres en el currículum de Lengua y Literatura, porque la cantidad importa. Ejemplos de libros y/o autoras clásicas y modernas a incluir: Virginia Wolf, María Zambrano, Emily Dickinson, Marta Sanz, Jeannet Winterson, Ali Smith, Clarice Linspector, Sarah Waters, Alice Walker, Margaret Atwood, Alice Munro…

4. Incluir, al menos, la misma cantidad de mujeres filósofas que de hombres filósofos en el temario de Historia de la Filosofía (de nuevo, la cantidad importa). Ejemplos de mujeres filósofas a incluir: Marina Garcés, Judith Butler, Donna Haraway, María Zambrano, Hipatia de Alejandría, Mary Wollstonecraft, Hannah Arendt, Chantal Mouffe…

5. Feminizar la historia del arte y la cultura: existen artistas, cineastas, historiadoras del arte, fotógrafas. Nómbralas, da a conocer su trabajo. Aquí algunos nombres, para empezar: Dora Maar, Artemisia Gentileschi, Sofonisba Anguissola, Mary Cassatt, Claude Cahun, Esther Ferrer, Adriane Pipper, Zoe Leonard, Camille Claudel, Ana Mendieta, Tamara de Lempicka.

6. Cambiar el currículum en Ciencias, habla de ellas, de sus investigaciones y aportaciones a la física, la matemática, la medicina, la astronomía. Porque Marie Curie, Ada Lovelace, Rachel Carson, y otras muchas, existieron.

7. Eliminar libros escritos por autores machistas y misóginos entre las posibles lecturas obligatorias para el alumnado. Ejemplos de libros y/o autores machistas a eliminar de los temarios: Pablo Neruda (*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*), Arturo Pérez Reverte y Javier Marías (cualquiera de sus libros). Habla de la faceta misógina de ciertos autores legitimados como hegemónicos: explica qué dijeron acerca de las mujeres autores como Rousseau, Kant, Nietzsche, entre otros. Nos ayudará a tener otra perspectiva de la Historia y sus valores. Añade a tus currículo autores que apoyaron la igualdad y el movimiento feminista, Poullain de la Barre, J. Stuart Mill…

8. No separar los baños entre hombres y mujeres. Los baños pueden ser espacios comunes si se nos enseña a que lo sean. Pensemos los espacios de otras formas, no estigmatizándolos y convirtiéndolos en lugares posibles de conflicto.

9. El currículum de Educación Física debe ser común al conjunto del alumnado. Los criterios de evaluación podrán ser diferentes en función de muchos factores pero, en ningún caso, porque la persona que vaya a ser evaluada sea mujer u hombre (supuestamente). Incluyamos otras formas de entender el cuerpo y de vivirlo.

Breve decálogo de ideas para una escuela feminista

10. Desheterosexualizar la escuela. No des la heterosexualidad por supuesta, plantéate que el mundo es enormemente diverso, y una escuela también.

11. Tener asignaturas específicas de educación sexual, así como de equidad de género en todos los cursos de todas las etapas. Estas asignaturas específicas contemplarán, además, la formación obligatoria del profesorado en estas materias. Porque los prejuicios y los estereotipos también nos atraviesan en tanto que docentes. Porque somos parte fundamental en la perpetuación y legitimación de un sistema patriarcal y heterosexista.

12. Prohibir el fútbol en los patios de recreo. Hagamos del patio un espacio amigable, donde todo el mundo pueda ocupar, transitar y habitar ese espacio común. Dejemos fuera esos juegos competitivos que monopolizan los espacios y excluyen a quienes no participan en ellos. ¿Por qué pistas de fútbol y no pistas de baile?

13. Eliminar los códigos de vestimenta. Enseñar, mediante talleres y en las clases, tanto al profesorado como al alumnado, a respetar a las personas, independientemente de cómo vayan vestidas. Desechemos ese prejuicio misógino de pensar que ciertas personas visten para provocar a otras. Entiende que la vestimenta, y lo que hagamos con nuestros cuerpos, forma parte de la libertad individual de cada cual, y no tiene nada que ver contigo. Asúmelo.

14. Eliminar la asignatura de Religión católica, porque una escuela feminista es una escuela, necesariamente, laica.

15. Cambiar el currículum de Historia, que ha de contar la historia de las mujeres y los colectivos minorizados. ¿Dónde están esas otras historias que no nos cuentan?

16. Prohibir las canciones machistas en la banda musical del centro. Porque la misoginia, el sexismo y la homofobia son insultos, no deben tener presencia en nuestros centros.

17. Emplear música feminista en los centros de enseñanza. Por ejemplo, se pueden escuchar cantantes como Rebeca Lane, Crudas Cubensi, Kumbia Queers, Viruta, Alicia Ramos, La Tía Julia (busca más en Youtube, Spotify, pregunta, escucha, aprende).

18. Cambiar los nombres de los centros educativos. Eliminar todos aquellos nombres de centros que sean católicos o hagan referencias a militares, políticos o juristas y sustituirlos por nombres de mujeres representativas del movimiento feminista o por nombres de elementos de la naturaleza. ¿Qué tal si empezamos a encontrarnos un mundo donde los nombres de ellas cuenten, donde estén presentes?

19. Haz tu propia biblioteca feminista en tu centro. Lee el libro *Una habitación Propia*, de Virginia Woolf, y lo entenderás. Compra libros escritos y protagonizados por mujeres. Establecer a través del claustro que en el plazo de tres cursos académicos tiene que haber una cantidad similar de libros escritos y protagonizados por mujeres que de protagonizados por hombres en la biblioteca del centro.

Este es un decálogo abierto, envíanos tus propuestas y las añadiremos. Imaginemos juntas la escuela feminista que queremos.

Mujeres reconocidas y valoradas

Silvia Cerrolaza Calvo
Jefa de Estudios de la Escuela Superior de Diseño de La Rioja (ESDIR)

Mónica Yoldi López
Directora de la Escuela Superior de Diseño de La Rioja (ESDIR)

El 1 de julio de 2017 accedimos a la dirección de la Escuela Superior de Diseño de La Rioja (ESDIR), tras superar el concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de La Rioja. Nuestro equipo directivo se compone de dos mujeres, Silvia Cerrolaza Calvo y Mónica Yoldi López, jefa de estudios y directora, y de dos hombres, Ramón Hernández Alonso y José Ángel Martín Pérez, secretario y jefe de estudios adjunto.

Como docentes, nos animamos a formar un equipo directivo por nuestro interés común en la mejora de la calidad de la enseñanza en nuestro centro. Los cuatros somos unos apasionados de la actividad docente y la distribución de cargos vino dada por las cualidades personales y profesionales de cada uno de nosotros, por la función que creímos que íbamos a desempeñar mejor y con mayor rendimiento. Tenemos muy presente la importancia de nuestros cargos y tratamos de llevarlos a cabo con el mayor rigor posible.

Paciencia y cautela

Los puestos requieren mantener una comunicación fluida con todos los miembros de la comunidad educativa, por lo tanto, cualidades como la paciencia y la cautela son fundamentales para desempeñar correctamente nuestras funciones.

La dirección supuso un cambio de tareas. El día a día ya no son solo las clases y todo lo que ello conlleva, sino que la escuela en su conjunto pasa a formar parte de la rutina y la responsabilidad aumenta sobremanera.

A nivel personal, participar en la dirección de la Escuela Superior de Diseño de La Rioja ha supuesto tener mucho menos tiempo libre. Las mañanas en el centro son muy intensas, con mucha actividad, y siempre hay una lista de tareas importantes a realizar. Afortunadamente, nuestro entorno cercano acepta nuestra decisión de dedicarnos a estas funciones y asume con comprensión e incondicional apoyo la merma del tiempo que les dedicamos.

Silvia Cerrolaza Calvo, jefa de estudios, siempre ha dedicado gran parte de su tiempo a la preparación de sus clases y a su formación, tiempo que ahora compagina con la maternidad, restando todavía más horas de sueño para poder sumarlas a su labor en la jefatura. Para Mónica Yoldi López, directora de la ESDIR, asumir la dirección de la escuela ha supuesto que el trabajo sea una de sus principales preocupaciones. La responsabilidad que implica dirigir y gestionar un centro le hace dedicar una gran parte de su tiempo a la escuela y ocupar horas de su ocio en trabajar para y por el mejor funcionamiento de la institución.

La dirección ha supuesto ver y entender la escuela desde una perspectiva más amplia y global, haciéndonos cargo de problemáticas y cuestiones que, quizá, desconocíamos.

Directora y jefa de estudios de la ESDIR coincidimos en que nuestra rutina ha cambiado de forma significativa, nuestro día a día tiene que compaginar las tareas burocráticas con la atención directa a nuestro alumnado y compañeros, además de continuar con nuestras labores como docentes, pilar fundamental de nuestra rutina anterior que continúa siendo una de nuestras prioridades.

Como mujeres, trabajamos en un ámbito en el que nos sentimos reconocidas y valoradas profesionalmente. Y estamos animadas y decididas a abordar los desafíos fundamentales que implica la dirección de un centro educativo como el nuestro.

Desde el punto de vista jurídico, la igualdad es un hecho. Sin embargo, desafortunadamente, siguen dándose situaciones de desigualdad. Ambas esperamos que la brecha de género desparezca y que textos como este no sean necesarios.

¿Qué llevas en tu mochila?

Alicia Ruiz Ortega
Presidenta del comité y secretaria de Organización de la sección sindical de la Fundació Catalana de l'Esplai

Soy delegada sindical desde hace casi cinco años y, desde hace tres, secretaria de Organización de la sección sindical y presidenta de un comité de empresa con 25 delegadas/os en una de las empresas más grandes e importantes del sector del Ocio Educativo Sociocultural en Cataluña.

Hace 20 años me afilié a CCOO. Los motivos que me llevaron a hacerlo fueron ver cómo se vulneraban los derechos de las trabajadoras y la poca información que teníamos. Trabajé para concienciar y animar a todas mis compañeras para que hicieran lo mismo, convencida de que la afiliación era y es el primer paso necesario para empezar a abrir camino, darnos visibilidad y mejorar las condiciones de nuestro sector.

El del Ocio Educativo y Sociocultural en Cataluña es un sector feminizado. Los comités y/o secciones sindicales están formados mayoritariamente por mujeres. Curiosamente, cuando tenemos que negociar con las diferentes patronales nuestras condiciones laborales, nos encontramos con que nuestros interlocutores son en gran parte hombres, algo habitual en el sector educativo.

Miedo paralizador

Cierto es que, a la hora de tomar decisiones y aceptar responsabilidades sindicales, como puede ser la presidencia de un comité o la secretaría de la sección sindical, el miedo nos paraliza. Muchas de nosotras llevamos una mochila, y esa mochila, que puede pesar más a unas que a otras, está cargada de inseguridades y bloqueos que nos hacen retroceder y no ser conscientes de que lo podemos hacer y, sobre todo, de que lo podemos hacer bien.

Como dice Mariona Zamora en el blog *Ulleres per esquerrans,* todas nos deberíamos hacer las siguientes preguntas: ¿qué es lo que más se valora de las organizaciones, o, en este caso, del sindicalismo? ¿Ser sindicalista me supone una dedicación exclusiva? ¿Tenemos mecanismos de participación que tengan en cuenta todas las maneras de participar? ¿Cómo se distribuyen las tareas y qué significado se les da? ¿Cuáles son los motivos que nos hacen no dar el paso?

Y con todo esto… ¿qué hacemos? Me gustaría que todas nos hiciéramos las anteriores preguntas para comprender por qué muchas veces no tomamos la iniciativa de liderar, y por qué el momento de asumir responsabilidades nos crea todavía un malestar que cuesta entender y nos genera dudas, inseguridades e incluso rechazo. Muchas veces cuesta poner palabras a ese sentimiento extraño que nos hace salir decepcionadas de muchas reuniones.

Todavía me planteo en muchas ocasiones qué es lo que me hace seguir asumiendo un puesto de responsabilidad sindical representando a mis compañeras y compañeros. Seguramente las ganas de luchar y estar convencida de poder mejorar y cambiar las cosas, y sobre todo el apoyo de muchas personas para seguir haciéndolo.

Tomar conciencia de la situación es el primer paso para comenzar a actuar. Todas podemos. Las más visibles, pero también las invisibles, que confiamos en que cada vez sean menos.

Ser mujer bajo un cielo acristalado

Pilar Aranda
Rectora de la Universidad de Granada

La cultura pone zapatos de cristal en los pies de las mujeres, y un cielo acristalado sobre sus sueños y aspiraciones para que sus pasos y su camino siempre sean frágiles, da igual cuál sea el destino que pretendan alcanzar.

Una de las grandes trampas de esa cultura patriarcal ha sido darle más valor a la palabra del relato que a la propia realidad, de manera que ni siquiera los hechos son capaces de quitarle la razón. Y aunque se trata de una construcción general que actúa en cualquier ámbito, el contexto educativo se presenta con una trascendencia mayor, dado su impacto directo y el papel esencial que juega en la transmisión de las ideas y valores de la cultura.

Educar y cuidar

Si el argumento del machismo, que otorga determinados roles y funciones a partir de la condición de hombre y mujer, fuese cierto y no una estrategia de poder, el ámbito de la educación debería estar ocupado y dirigido por mujeres, que son quienes tradicionalmente se han hecho cargo de la educación informal en la familia, y desde hace muchos años también de la formal, ámbito hacia al que han sido dirigidas las mujeres históricamente junto a las profesiones relacionadas con el cuidado, especialmente la enfermería, como prolongación de lo que hacían en el contexto doméstico: educar y cuidar. Pero las mujeres no ocupan las posiciones de poder porque no se trata de valorar su capacidad, sino de mantener el poder alrededor de los hombres.

Por eso las mujeres son mayoría en educación, pero no en los puestos de poder y responsabilidad. Y esa es la clave: entender que cuando se habla de poder, da igual el ámbito o el contexto en el que se encuentre la persona, puesto que el objetivo principal de esa posición de poder construida sobre las referencias de la cultura patriarcal es mantener las ideas, valores, prejuicios, principios… que permitan continuar con el sistema y recompensar a quienes se ajustan a él en cada uno de los contextos.

El poder en educación no se contempla como la capacidad de dirigir las medidas destinadas a organizar las actuaciones educativas. Esa es su parte formal o técnica; muy importante, pero no tanto como el componente informal. Este elemento informal es esencial para mantener el sistema general, y su objetivo es contribuir al modelo cultural androcéntrico desde la educación. Por lo tanto, las políticas educativas serán importantes, pero lo es mucho más que esas políticas permitan reforzar y mantener el modelo de poder basado en lo masculino, y en el que los hombres y lo de los hombres se presentan con un valor añadido, hasta el punto de que la propia realidad muestra cómo la mayoría de quienes ocupan los puestos de responsabilidad son hombres, no mujeres; situación nada casual como vemos.

Cuotas

Ocurre igual en el ámbito sanitario, judicial, político, social, etc.: el poder está en manos de los hombres para que haya sintonía con los valores, ideas, principios, creencias que pre-

valecen como parte de la cultura androcéntrica, y para que las medidas que se desarrollen en cada uno de ellos contribuyan a mantener el sistema. Todo ello es parte de la normalidad, de esa manera de entender las relaciones a partir de las referencias marcadas por los elementos de la cultura. No es necesario que se forme una especie de aquelarre o congreso nacional para tomar estas decisiones; ya vienen integradas en la idea de sociedad que la cultura considera adecuada para convivir. Por eso cuando los hombres han ocupado y ocupan la gran mayoría de las posiciones de poder en cualquier ámbito nadie ha visto algo anormal en ello, ni se piensa que las mujeres son discriminadas. En cambio, cuando ahora se plantea corregir esa injusticia social a través de cuotas o medidas de acción positiva, se interpreta como una "desconsideración" y un ataque a los hombres.

Corregir la desigualdad

Las mujeres deben estar en los puestos de poder en el ámbito educativo y en todos los demás, y deben hacerlo no solo para corregir la injusticia que la desigualdad ha instaurado en el tiempo, sino para poder aportar otra forma de entender la convivencia y las relaciones, así como los valores y prioridades que deben acompañarlas a través de todas las medidas y políticas que estimen necesarias para promocionar la igualdad y corregir la desigualdad.

Las mujeres deben estar en los puestos de poder en el ámbito educativo y en todos los demás

Política y profesora: esta es mi historia

Eva Abril
Profesora de Secundaria

Siempre he tenido grandes problemas con la autoridad. Desde que tengo recuerdos he cuestionado las imposiciones sociales, las normas no escritas, las constricciones de los roles de género aun sin saber qué eran y por qué me oprimían. Todo ello me acarreó grandes problemas durante toda mi infancia, que fui solucionando como sabía o podía. Físicamente, era un niño, sin lugar a dudas para cualquiera que me viese. Los problemas comenzaban cuando se rompía la ilusión. Yo era una niña y así lo hacía saber, nunca quise ser un niño, de la misma manera que siempre supe que quería tener un hijo pero no tener marido, lo que no sabía era cómo lo iba a conseguir.

Mis primeros pasos para estar en "primera línea" de la política local de Aranjuez llegan porque nadie más quería hacerse cargo de una organización que acababa de perder la representación institucional en las elecciones municipales de 2007. Me proponen ser coordinadora y acepto. Cuatro años después, y con un año anterior lleno de presiones por parte de un *lobby* corrupto de hombres dispuestos a quitarme del medio justo cuando las listas para el Ayuntamiento se estaban configurando, llego como concejal electa al Ayuntamiento de Aranjuez.

Después de 2011, la corporación queda formada por un equipo de gobierno de 14 concejales del PP frente a 11 de distintos partidos, entre ellos está IU y yo sola como representante del grupo, y por tanto su portavoz. El PP decide que solamente va a liberar a la concejal del PSOE, por lo que me veo obligada a seguir trabajando en mi instituto como profesora de Secundaria y de concejal única de mi grupo en el Ayuntamiento.

Fue muy difícil compaginar ser concejal, las clases en el instituto y mi vida privada. Además, en una corporación absolutamente masculinizada por la forma de entender el liderazgo, la alcaldesa se movía como pez en el agua utilizando todo su poder y fuerza de manera vertical. Las jornadas de plenos eran interminables, se celebraban reuniones a horas intempestivas, existía una falta total de empatía con el resto de las portavoces de los otros tres grupos municipales y nuestras situaciones personales y laborales.

En 2015 vuelvo a ser candidata a la alcaldía del Ayuntamiento de Aranjuez, pero esta vez habiendo pasado por unas elecciones internas dentro de IU para ser la candidata, y otras elecciones dentro de la candidatura de Aranjuez Ahora ya, en la que nos presentamos como candidatura de unidad popular. Yo tenía claro que si seguía en política sería dentro de una candidatura de estas características y superando a IU Comunidad de Madrid (IUCM)

en su forma de entender la situación política del momento. Mi posicionamiento hace que me expulsen de IUCM, pero Aranjuez Ahora consigue 4 concejales en 2015 e IUCM se queda sin representación.

Se podría decir que no he tenido la aspiración de estar en primera línea de la política, pero también es cierto que cuando he asumido la responsabilidad he disfrutado mucho siendo concejal y sobre todo con el trato cercano con los vecinos y vecinas del municipio, con quienes he compartido espacios de discusión y lucha en defensa de los servicios públicos o el derecho a la vivienda, por ejemplo.

Durante todo el proceso electoral de 2015 estaba embaraza de mi hijo Jan, que nació un mes y medio antes de las elecciones. Afrontar una campaña electoral, con una fase previa de infinitas asambleas y múltiples reuniones, no es fácil para nadie, y menos para una mujer, pero si además atraviesas un proceso de fecundación *in vitro* primero, embarazo de alto riesgo después y crianza de un recién nacido, la realidad es que soportas un absoluto estrés y desgaste físico.

Mi condición de política lesbiana que vivo con plena libertad tanto mi sexualidad como la formación de mi familia no normativa ha podido poner el foco en una realidad que no está lo suficientemente representada en la esfera pública. La forma en la que se concibe la manera de hacer política en nuestra sociedad es la opuesta a una idea feminista de cómo poder hacerlo.

Desplazar a mujeres y personas no normativas

Los horarios, y las estructuras de las instituciones están hechas para desplazar a las mujeres y personas no normativas fuera de ellas. Durante los cinco años en los que fui concejal sufrí un aborto, varios intentos fallidos para volver a quedarnos embarazas y finalmente un embarazo muy difícil que me hacía tener hemorragias desde casi las dos primeras semanas de gestación. Cinco meses más tarde de salir reelegida concejal por segunda vez en mayo de 2015, me diagnosticaron una enfermedad tiroidea relacionada estrechamente con el estrés continuado y decidí dejar la política activa. En 2016, las casualidades de la vida me llevarían a vivir mi tercera campaña electoral en menos de un año como candidata por Madrid al Senado por Unidos Podemos.

Si queremos que las mujeres y personas no normativas estén en las instituciones, nos tenemos que replantear absolutamente todo el modelo y entender que las instituciones deben ser modificables, porosas y se tienen que adaptar a las circunstancias vitales de las personas y no al revés. Si no es así, seguirán llenas de personas tremendamente masculinizadas, que entienden la política como espacios de poder con relaciones verticales en donde quien más poder (mal entendido) tiene lo puede usar con toda su fuerza para conseguir sus propósitos.

Compaginar la vida política con la enseñanza me hizo poder comparar cómo en la esfera política se suele entender el poder que se tiene como fuerza que puedes ejercer, y no como la capacidad de influencia que tienes por la autoridad que representas o debes representar, justo lo contrario de lo que es ser docente. Siempre he pensado que lo mejor de tener poder es no usarlo. Por ejemplo, cuando estás en una clase, como profesora tienes un poder que puedes utilizar y tienes una autoridad con la que puedes influenciar a las demás.

Para terminar me gustaría reflexionar volviendo otra vez al principio de este texto, ¿podría yo en la actualidad llegar a ser política y profesora saliendo de un barrio como Villaverde Alto? ¿Sería más fácil ahora mi vida como una niña “marimacho” en mi mismo barrio, o seguiría sufriendo insultos y vejaciones constantes? ¿Podría llegar a estudiar una carrera con el sueldo que tendrían ahora mis padres? La respuesta es no. Las oportunidades que teníamos en los años ochenta como familia de clase trabajadora del extrarradio de Madrid no son las mismas que ahora.

Las tasas universitarias, la falta de empleo juvenil, los constantes ataques a la educación pública, la brecha salarial entre clases sociales hacen casi imposible que las clases trabajadoras, las personas migrantes, las personas con diversidad funcional lleguemos a lugares de influencia.

Pero hay que seguir intentándolo, debemos seguir luchando para que la situación actual cambie. Será fundamental mantener políticas municipales que están dando grandes resultados en ciudades como Madrid y Barcelona, donde, además, los modelos de liderazgo no son en absoluto hegemónicos y son muy positivos.

El *coaching* como her
prevención del riesgo

Canto Enríquez
Coach
Colaboradora Secretaría de Salud y Medio Ambiente de FECCOO

cantoen@gmail.com

AUNQUE SE HABLA CADA VEZ más del *coaching*, todavía está creciendo como disciplina, herramienta y profesión. Según la Federación Internacional de Coach (ICF), "el *coaching* profesional es un proceso de acompañamiento reflexivo y creativo con clientes, que les inspira a maximizar su potencial personal y profesional". Por tanto, el *coaching* no incluye servicios de consultoría ni de *mentoring*. El consultor asesora; el mentor aconseja; y el *coach* acompaña.

El *coach* acompaña mediante un proceso para el que se exige preparación. Todos hemos visto algún video en el que hay una imagen que parecemos reconocer y, cuando la cámara se eleva, nos damos cuenta de que lo que parece el centro de la imagen es en realidad un parte minúscula de la escena enfocada, incluso un mero adorno de la escena. El *coach* le hace de cámara al cliente, haciendo que pueda verse desde enfoques nuevos, "verse desde fuera".

Nos ocurre muchas veces: enfocamos mal, el encuadre nos falla, centramos la atención en aquello que no es tan importante… Ante estas situaciones, es necesario recuperar la perspectiva para estar seguros. Y en ese proceso, el *coach* facilita herramientas y el cliente alcanza objetivos y se cuestiona, aprende y encuentra recursos.

Coaching educativo

¿Qué tiene que ver esto con la educación y cómo puede ayudar el *coaching* a que el ambiente de trabajo sea más saludable?

Siguiendo al Instituto Nacional de Seguridad, Salud y Bienestar en el Trabajo, los riesgos psicosociales son "aquellas condiciones presentes en una situación laboral directamente relacionadas con la organización del trabajo, el contenido del trabajo y la realización de la tarea, y que se presentan con la capacidad para afectar el desarrollo del trabajo y la salud del trabajador; es decir, cómo trabajamos, qué y de qué manera lo hacemos, puede ser un factor de riesgo psicosocial. Factores que no solo están formados por variables del entorno laboral, sino que pueden estar afectados por variables individuales de cada persona. Los riesgos psicosociales dependen tanto de aspectos del entorno físico y de la organización y sistemas de trabajo, como de la calidad de las relaciones humanas en la empresa.

Y aquí sí entra el *coaching*, tanto en los sistemas de trabajo como en las relaciones humanas.

El entorno profesional de la educación está "cercado" por las emociones y las tensiones que generan altos niveles de estrés, ansiedad y desgaste emocional.

ramienta de psicosocial

Profesoras y profesores no son ya un modelo a seguir, personas de autoridad y admiración. El entorno educativo genera mucha incomprensión y animosidad. Las tensiones con el alumnado repercuten en los compañeros y las compañeras de profesión, con quienes nos llevamos bien, mal o, frecuentemente, ni siquiera nos llevamos. Cada vez es más raro encontrar equipos profesionales en los centros educativos con objetivos comunes e intereses y tareas profesionales que supongan un reto apasionante.

La misión del docente es facilitar que chicas y chicos consigan sus objetivos académicos; que finalmente los consigan o no depende únicamente de ellos.

Mediante el *coaching* se puede reconvertir esta situación y generar equipos que compartan objetivos y colaboren para lograrlos. Si se hace de forma habitual, se previenen los riesgos.

El *coaching* se puede aplicar también al alumnado, pero centrado en los profesionales de la educación. El *coaching* puede ayudar a que se reduzca el estrés, se realice el trabajo con menor desgaste emocional y mejoren las relaciones en el lugar de trabajo… Y eso, a su vez, ayudará a crear ambientes laborales saludables y evitar riesgos psicosociales.

Dadle al *coaching* una oportunidad.

El entorno profesional de la educación está "cercado" por las emociones y las tensiones que generan altos niveles de estrés, ansiedad y desgaste emocional

En pie en defen
la escuela cata

Carles Abelló

Responsable de prensa de la Federación de Educación de CCOO Catalunya

carles.abello@ccoo.cat

CADA MAÑANA, MÁS DE 125.000 DOCENTES, educadores y educadoras se levantan para ir a su trabajo en Cataluña. Profesores y profesoras de ESO y Bachillerato, maestros y maestras de Primaria y Educación Infantil de todo tipo de centros educativos, escuelas, institutos y centros de educación especial se incorporan a sus puestos de trabajo y con ello mantienen en funcionamiento cada uno de los engranajes del sistema educativo catalán. Junto con el trabajo del personal de administración y servicios, monitores y monitoras de comedor y extraescolares, personal de apoyo, cuidadores y cuidadoras, hacen funcionar casi 5.500 centros de estudio en los que se atiende y educa a más de un millón y medio de alumnos y alumnas. Esos y esas más de 125.000 docentes recogen el testigo de quienes con anterioridad empezaron a andar ese camino. La Institución Libre de Enseñanza y los miles de docentes que, como Matilde Planas, empezaron a impartir clase durante la II República, pusieron las bases de lo que hoy es el sistema educativo catalán.

La Federación de Educación de CCOO Catalunya llevamos 40 años al lado de esas y esos profesionales, defendiendo y luchando por sus derechos laborales junto a ellos, codo con codo. En las mesas de negociación, en la movilizaciones de la calle, en cada uno de los centros escolares, cada día centenares de delegados y delegadas y comités de empresa de CCOO dan la cara por la recuperación de los derechos que nos han sido arrebatados: por la devolución de

nsa de
alana

las pagas extras de 2013 y 2014 que todavía se deben al profesorado, por el derecho a la sustitución desde el primer día, por la equiparación de condiciones entre el profesorado de la pública y la concertada, o por la reducción de ratios y su consiguiente creación de puestos de trabajo, por poner algún ejemplo. Pero, como sindicato sociopolítico que somos, la Federación de Educación de CCOO Catalunya y las personas que la conformamos, delegados, delegadas y afiliación, defendemos algo más que esas condiciones laborales que nos parecen indispensables. Defendemos un modelo de sistema educativo basado en dos ejes:

Inmersión lingüística

El modelo pedagógico según el cual se decide no separar al alumnado en razón de la lengua y escolarizarlo totalmente en catalán empezó a gestarse desde abajo, desde las asociaciones de vecinos, desde los primero ayuntamientos democráticos –muchos de ellos, del PSUC–, desde asociaciones de docentes como los MRP o el Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet y, por descontado, desde CCOO. Fue precisamente en 19 escuelas de Santa Coloma donde se implementó por primera vez, en 1983, después de que el Parlament de Catalunya aprobara ese mismo año la Ley 7/1983 de Normalización Lingüística.

El aprendizaje en catalán se inicia en Educación Infantil con la lecto-escritura. Entre los 5 y los 8 años se introduce el de la lengua castellana, tanto de forma oral como escrita. A partir de ahí, tanto en Primaria como en Secundaria, el tiempo dedicado al estudio de la lengua catalana y a la lengua castellana es el mismo. De igual modo, la lengua vehicular de todas las materias curriculares es el catalán, con la excepción obvia del estudio de otras lenguas.

En otras comunidades autónomas con lengua propia se adoptaron todo tipo de modelos lingüísticos. Así, en Illes Balears se optó por un modelo muy parecido al catalán, mientras que en Euskadi se decidió separar al alumnado según su lengua familiar de origen. Esta solución ha resultado más cara y segregadora y menos eficaz si hablamos de cohesionar lingüísticamente una sociedad. A su vez, el País Valencià apostó por un sistema basado en dos modelos: uno monolingüe en el que la lengua vehicular es la castellana y el estudio del valenciano se limita a 3 horas semanales; y otro bilingüe que contempla diversas aplicaciones del valenciano como lengua vehicular según el idioma familiar de origen del alumnado. Este modelo tampoco ha permitido que la sociedad valenciana normalice el uso del valenciano ni extienda de manera universal su conocimiento.

Con la perspectiva histórica de la que disponemos hoy en día, y después de 35 años de escolarización en catalán, los resultados son tan inequívocos que nadie en la comunidad educativa duda de sus beneficios.

La Institución Libre de Enseñanza y los miles de docentes que empezaron a impartir clase durante la II República pusieron las bases de lo que hoy es el sistema educativo catalán

En pie en defensa de la escuela catalana

Todos los estudios concluyen que el alumnado escolarizado en el sistema educativo catalán no tiene ningún déficit de aprendizaje. En su publicación editada por la UOC, Strubell, Andreu y Sintes[1] afirman que los alumnos y alumnas que completan su periodo de escolarización en el sistema educativo catalán no obtienen peores resultados que el alumnado del resto de comunidades autónomas, que tienen un nivel competencial de lengua castellana incluso superior al del alumnado escolarizado exclusivamente en lengua castellana y que resulta positivo en el desarrollo de diferentes dominios cognitivos como la flexibilidad cognitiva, la conciencia metalingüística o el control de atención.

Modelo de sociedad democrático y solidario

Los hombres y las mujeres que trabajamos en las escuelas e institutos catalanes educamos en el conocimiento crítico, en la convivencia democrática y en la autonomía de pensamiento. Lo hacemos en el pleno convencimiento de que nuestra tarea, entre muchas otras, sienta las bases de la que será la futura ciudadanía. Creemos que la educación es el primer peldaño en la construcción de una sociedad solidaria y colaborativa, justa e igualitaria, frente a un modelo capitalista basado en el individualismo, la competitividad y el juego de suma cero en el que, indefectiblemente, para que unos ganen, otros deben perder.

Es por ese pleno convencimiento que CCOO hemos denunciado de manera reiterada los intentos de mercantilización que últimamente hemos sufrido. La intrusión de la banca en los programas de economía financiera, la publicidad más o menos encubierta en folletos y programas de todo tipo, la creación de materias como el emprendimiento que potencia la competitividad y la competencia han sido y son ejemplos de ese proceso por el que la educación se convierte en un bien económico en lugar de ser un derecho universal y reconocido por nuestra legislación.

Cada día, todos esos docentes, educadoras y educadores conectan sus pizarras táctiles o se ensucian las manos de tiza, se ponen sus batas, reciben a sus alumnos y alumnas e inician la jornada, sabedores y sabedoras de que las escuelas y los institutos son manantiales de libertad, de información crítica y visión democrática y laica de la sociedad. Es por ello que, desde hace mucho tiempo, representan una amenaza para el pensamiento único, para el privilegio social, para la segregación económica. ¿Cuántos maestros y maestras, como Matilde Planas, fueron purgados por la dictadura franquista y no pudieron volver a ejercer? ¿Cuántos fueron fusilados por el simple hecho de ser el maestro del pueblo? ¿No fue un maestro el último condenado a muerte por la Inquisición en 1826?

Hoy, una sociedad democrática y de derecho como la nuestra no puede ni debe permitirse que todas aquellas personas e instituciones que defienden ese modelo de sociedad capitalista y competitiva, excluyente y segregadora, usen el sistema educativo catalán y, lo que es peor, a todos sus trabajadores y trabajadoras como una arma arrojadiza en la disputa política. Una sociedad como la nuestra no puede permitirse que quien solo busca el rédito partidista ponga en duda el sistema de inmersión lingüística que se ha demostrado exitoso y eficaz para favorecer la cohesión social en el tejido social catalán. No son nuevos los ataques de la derecha a la inmersión lingüística, la tradicional y casposa pero también la de nuevo cuño y alambicada. Ataques realizados desde la más absoluta necedad e ignorancia pedagógica, como se encargó de dejar en evidencia el diputado Joan Mena en sede parlamentaria el pasado 17 de octubre en respuesta a la intervención del diputado de Ciudadanos, Toni Cantó.

Una sociedad como la nuestra no puede ni debe permitirse que, desde la tribuna parla-

1 Strubell, Andreu & Sintes (coord.): *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica.* UOC, 2011.

Los hombres y las mujeres que trabajamos en las escuelas e institutos catalanes educamos en el conocimiento crítico, en la convivencia democrática y en la autonomía de pensamiento

mentaria o frente a los micros de la prensa, políticos como Xavier García Albiol, el actual Ministro de Exteriores y Cooperación, Alfonso Dastis, Alfonso Guerra o Rafael Hernando criminalicen de manera cobarde y gratuita el trabajo de 125.000 docentes catalanes y pongan en duda su profesionalidad y honradez. Todos esos ataques, desaires, injurias y menosprecios no deberían quedar impunes. O, por lo menos, no deberían quedar socialmente impunes.

Es por todo ello que desde CCOO de Catalunya hemos alzado la voz y hemos salido a la calle. Lo hicimos llenando la plaza de Sant Jaume el pasado 25 de octubre al grito de "¡No toquéis la Educación". Lo hemos vuelto a hacer con la campaña #JoAdoctrino (#YoAdoctrino), con la que hemos empapelado de carteles la Delegación del Gobierno en Barcelona con lemas como #YoAdoctrino en tolerancia, #YoAdoctrino en la convivencia, #YoAdoctrino en la reflexión crítica, #YoAdoctrino en la democracia, #YoAdoctrino en la participación, #YoAdoctrino en el trabajo colaborativo…

No permitiremos que la ignorancia y la mentira, mil veces repetida, se abra paso. No permitiremos que la educación se convierta en una mercancía. No permitiremos que la memoria y el honor de Matilde Planas y tantas y tantos como ella, ahora y entonces, sean mancillados.

Ambas, ignorancia y mentira, encontrarán a Comisiones Obreras plantada en pie por la defensa de la escuela catalana.

“Lo posible y lo necesario” de Marcelino

Manuel Menor Currás
Profesor de Historia

manolo.menor@gmail.com

MARCELINO CAMACHO DIFERENCIABA a menudo entre “lo posible y lo necesario”. Sintetizaba así el realismo utópico de su trayectoria sindical. “Lo posible” vendría a ser lo inmediato, ya conseguido, y “lo necesario” abarcaría cuanto faltaba por lograr. El 21 de enero de 2018 se cumplieron 100 años de su nacimiento y, al recuerdo que representa la continuidad del sindicato en que tanto puso de sí mismo, se suma la decisión del Ayuntamiento madrileño en pro de la memoria democrática. Manuela Carmena, que trabajó en el primer despacho de abogados laboralistas que, en 1966, creó CCOO en la calle de la Cruz –11 años antes de que fuera luctuosamente famoso el de Atocha, 55–, ha incluido su nombre entre los merecedores de reconocimiento simbólico.

Huelgas famosas como las de La Camocha en 1956-58 y contradicciones del sindicato vertical habían mostrado amplias grietas por donde encontraron hueco las comisiones de los trabajadores. En las elecciones sindicales del franquismo, coparon muchas candidaturas que lograron tener voz propia compaginando “lo posible y lo necesario”. Paco García Salve lo explicaría perfectamente en 1977, desde la cárcel de Zamora: “Un movimiento de masas/ no clandestino/ que organizado desde la base/ por medio de la asamblea obrera/ y compaginando la lucha legal con la extralegal/ busca los intereses sociopolíticos/ de todo el proletariado” (*Yo creo en la clase obrera,* p. 127). Ese mismo año, el 9 de abril, fue legalizada CCOO, de la que Camacho sería secretario general hasta 1987.

Ahora que la Federación de Enseñanza cumple 40 años dentro de CCOO, las distancias entre “lo posible y lo necesario” siguen ahí como motivo de lucha. Los Pactos de la Moncloa (25 de octubre de 1977) ya consignaban las graves deficiencias educativas que había que subsanar con urgencia para una democratización mínima del país. Y antes de que se validara la Constitución de 1978 el 6 de diciembre –con su elástico e impredecible artículo 27–, en octubre salió, a ciclostil todavía, el nº 0 de TE (*Trabajadores de la Enseñanza*). Entre “lo necesario”, daba cuenta del “Estatuto del profesorado” y de las demandas que daban sentido al primer congreso de esta Federación. Este TE nº 364 es el futuro de aquel pasado.

Política educativa en perspectiva histórica.

Textos escogidos

Manuel de Puelles
Biblioteca Nueva, Madrid, 2017

ESTA RECOPILACIÓN DE TEXTOS PUBLICADOS por el profesor Manuel de Puelles en revistas especializadas nos sitúa ante los problemas más importantes de la política educativa española en los dos últimos siglos, resueltos o no, pero que han abierto nuevos retos para el futuro. Entre los que esperan solución aparece la doble red de centros –pública y privada concertada– y entre los que supusieron un desafío de gran relevancia está la extensión de la escolarización hasta los 16 años.

Los grandes retos vigentes del sistema educativo dan coherencia a esta selección de textos que configuran un todo bien articulado. El profesor Puelles construye un relato de las políticas educativas desde la Ilustración y la Revolución Francesa, analizando cómo sus ideales van tomando forma en Europa y, a su modo, en la política española de los siglos XIX y XX hasta la actualidad: libertad e igualdad; red pública y privada; religión y laicidad; educación de ciudadanos y ciudadanas o instrucción de feligreses; Estado de Bienestar y neoliberalismo; consensos y política educativa, etc. Tras siglos de influencia de la Iglesia católica en la educación, llegamos al artículo 27 de la Constitución Española de 1978, en el que más que resolver desde el consenso dos concepciones opuestas de la educación, la vieja posición de la derecha y la izquierda se zanjó con un punto y seguido. Se yuxtapuso igualdad y libertad, pero continuó abierta la puerta a un desacuerdo pactado cuyos términos han evolucionado sin que cambiaran las posiciones que lo sustentan. Hoy siguen lastrando un pacto consistente por la educación.

Dos siglos no han sido suficientes para que España haya resuelto la fuerte polarización ideológica que imposibilita la construcción de espacios comunes de reflexión que permitan acuerdos, aunque sean mínimos. Las leyes educativas promovidas desde la derecha española han salido adelante con la mayoría absoluta del PP en el Congreso, como ocurrió en 2013 con la LOMCE, pero con el rechazo de la comunidad educativa y la oposición parlamentaria. Las promovidas por el PSOE han disfrutado de un consenso mucho más amplio, aunque incompleto. La necesidad de un pacto parece, pues, evidente, ¿pero es posible un pacto desde la contrarreforma promovida por el Gobierno del PP?

La perspectiva histórica que aporta el libro de Puelles permite entender muy bien este presente y, sobre todo, las grandes dificultades existentes para construir un futuro educativo común. En este contexto, el lector verá lo relevante que ha sido, y es, el papel de la Iglesia católica y, al tiempo, la tragedia que ha supuesto, y supone, la ausencia de una derecha laica en la política española.

Pedro Badía
Secretaría de Política Educativa
y Cultura de FECCOO

pbadia@fe.ccoo.es

El feminismo en la corte de la música

LA PROFESIÓN MUSICAL SIGUE ARRASTRANDO, al menos en nuestro país, viejas costumbres, antiguos y numerosos prejuicios y mucha inercia patriarcal. Los ejemplos escandinavos o norteamericanos (incluimos no solo EE.UU., sino también Canadá) suenan mal todavía en los oídos de nuestros y nuestras mandatarixs, cuando no estrafalarios o incluso "antisistema": hablar de cuotas y de reparación histórica es rápidamente contestado con la arrogancia de la ignorancia, que, ya se sabe, "es muy atrevida", tanto que a menudo es suicida.

Vayamos por partes.

En el ámbito de la enseñanza, si bien el alumnado no solo ha alcanzado la paridad, sino a menudo la mayoría, por parte de las mujeres el techo de cristal impide que esos números se reflejen más tarde en la profesión; o, si se reflejan, volvemos al famoso paradigma, ya muy superado en países avanzados (que parece no sea el nuestro), de que el trabajo femenino sea menos valorado que el masculino: en salarios, reconocimiento social y proyección mediática, política y cultural.

En el territorio de la gestión musical, estamos en manos del patriarcado más absoluto, sean hombres o mujeres quienes gestionen, pues las políticas feministas son un planteamiento social y político, no una cuestión de sexo: se puede ser mujer al servicio del machismo y/u hombre al servicio del feminismo.

Las programaciones musicales están llenas de nombres masculinos, la *rara avis* siempre es una mujer: en la ópera, en las grandes orquestas, en los grandes festivales y ciclos pagados por toda la ciudadanía a través del Ministerio de Cultura, etc.

Pero, desde mi punto de vista, lo más grave es la falta de referentes femeninos en la educación musical. Las programaciones de Primaria y Secundaria Obligatoria, subrayar obligatoria, silencian sistemáticamente la labor de las mujeres compositoras, intérpretes, mecenas, etc. a lo largo de la Historia: solo aparecen los Beethoven de turno, que nadie cuestiona, por supuesto, yo tampoco. Pero muchísimo más grave es la enseñanza o educación (¿des-educación?) musical que se recibe en los centros profesionales, es decir, en los conservatorios e incluso en las universidades. La falta de presencia de repertorio femenino es alarmante, y no porque no exista: ya se han encargado las feministas americanas, alemanas, francesas, inglesas… –aquí todavía es una recuperación pendiente– de sacarlo a la luz. Así, nuestro alumnado pasa 10 o más años de su vida interpretando, analizando, estudiando a hombres y ninguna mujer; y cuando sale a la profesión e interpreta o asiste a la orquesta de turno, ese calado de años se perpetúa, porque de nuevo solo aparecen nombres masculinos.

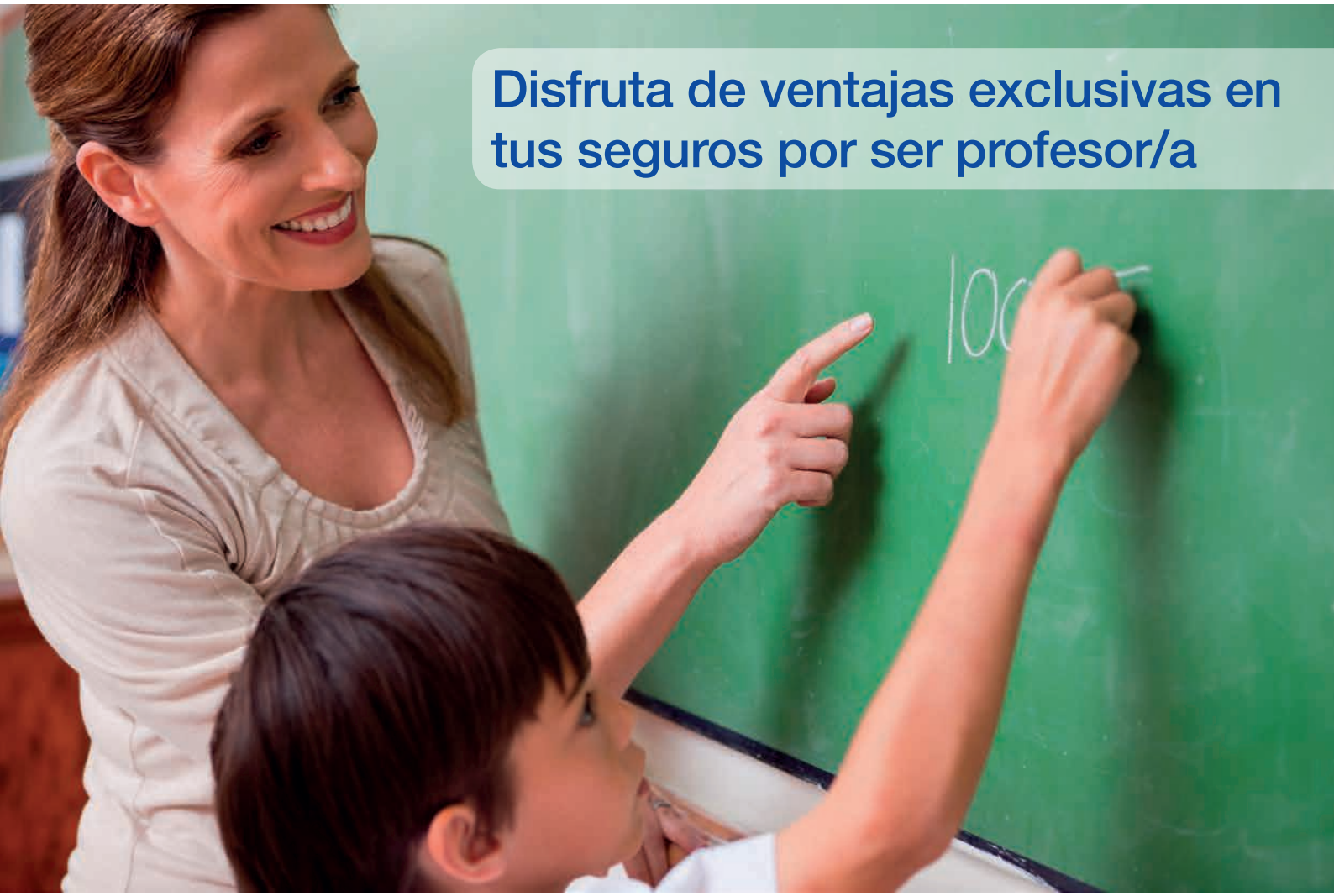
La solución, política, como en todo.

Marisa Manchado Torres
Compositora

www.marisamanchadotorres.com

ATLANTIS

El servicio asegurador de CCOO enseñanza



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

Hasta el 30/4/2018

6 meses gratis en tu Seguro de Hogar

(3 el primer año + 3 el segundo)

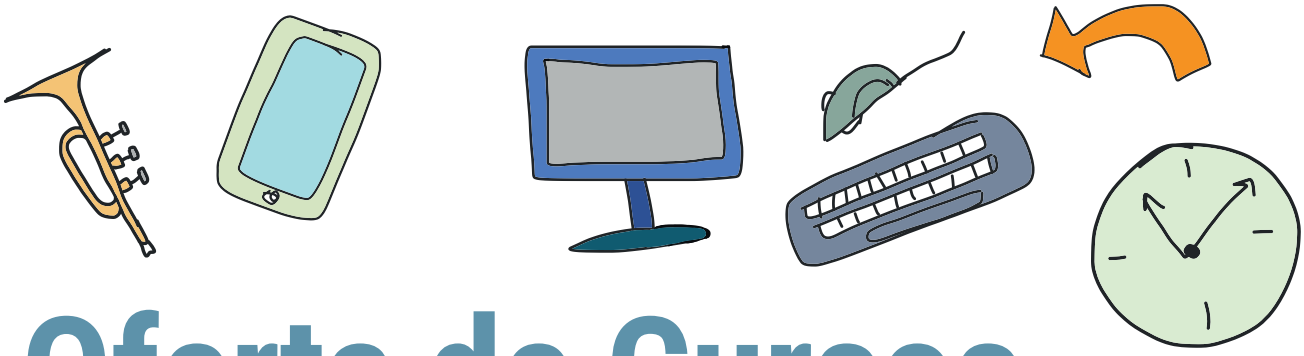
\+ **GRATIS** cobertura de **Responsabilidad Civil profesional** (160.000€) con tu póliza de Hogar

Infórmate en tu delegación ATLANTIS más cercana o llamando al 934 964 797

www.atlantis-seguros.es/educatlantis

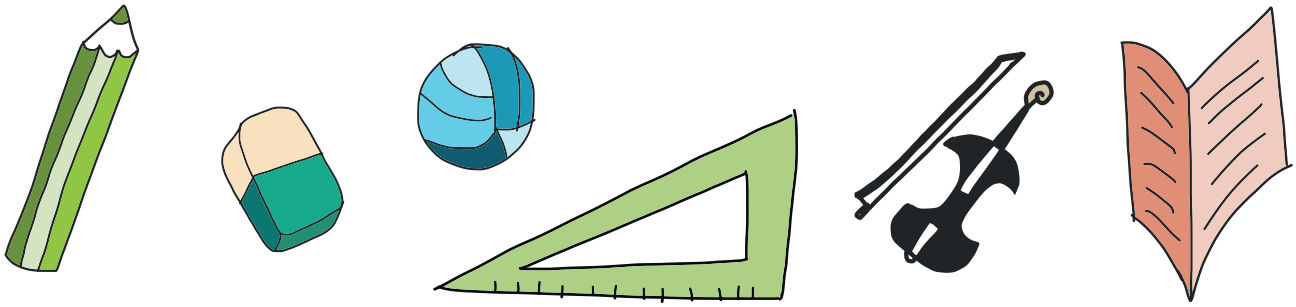
Consulta las bases de la promoción en www.atlantis-seguros.es

Seguro distribuido bajo la marca ATLANTIS y asegurado por AMGEN, pertenecientes al Grupo internacional Assurances du Crédit Mutuel, un gran grupo asegurador comprometido con las personas.AMGEN SEGUROS GENERALES, COMPAÑÍA DE SEGUROS Y REASEGUROS, S.A., Sociedad Unipersonal. Carretera de Rubí, 72-74, Edificio Horizon, 08174 Sant Cugat del Vallès. Inscrita en el Registro Mercantil de Barcelona, F. 4, T. 20701, H. B 11.217. C.I.F. A-59575365.



Oferta de Cursos

de la Federación de Enseñanza de CCOO



Cursos homologados por el INTEF para el personal docente con reconocimiento e inscripción en el Registro de Formación del Profesorado

Descuentos para la afiliación

Mas información formacion@fe.ccoo.es | www.fe.ccoo.es

Válido para sexenios y oposiciones
en todas las Comunidades Autónomas

CCOO enseñanza

GOBIERNO DE ESPAÑA | MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

intef Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado