



reflexión

¿Educación Infantil de 0 a 6 años?
¡Sí, gracias!

entrevista

Adrià Junyent. Secretario General
del Frente de Estudiantes



igualdad y política social

Balance en materia de igualdad

Objetivo: desmantelar la



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

REDACCIÓN

Tomás Loyola Barberis

CONSEJO EDITORIAL

Andalucía: Jorge Pérez
Aragón: Jorge Tabuenca
Asturias: Susana Nanclores
Canarias: Moisés González
Cantabria: Conchi Sánchez
Castilla-La Mancha: Sixto Santa Cruz
Castilla y León: Amadeo Blanco
Cataluña: Juanjo Bravo
Ceuta: Alberto E. Gabarre
Euskadi: Jaime Grande
Exterior: Txema Martínez
Extremadura: Tomás Rodríguez
Galicia: Diego Bello
Illes Balears: Maria Angels Aguiló
La Rioja: Pedro Javier Antolín
Madrid: Isabel Galván
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

Cambiar las políticas educativas, revertir los
recortes, recuperar derechos.

Francisco García

4



internacional

Violación de los derechos humanos en la educación
de Honduras.

Juana Aguilar

6



actualidad educativa

El profesorado no solo necesita gestos, necesita políticas	8
¿Dialogamos sobre una nueva Ley de Universidades?	9
Golpe de mano a la negociación colectiva: convenio de colegios privados sin conciertos	10
Mejoras laborales y reconocimiento laboral	11
Más empleo y recuperación de derechos arrebatados	12
Los derechos de formación en la empresa	13
39 cuestiones para ser docente	14
Yo, el matrimonio infantil	15



entrevista

Adrià Junyent: "No confiamos en que este Gobierno vaya
a hacer nada interesante por la enseñanza pública".

Manuel Menor

16



reflexión

¿Educación Infantil de 0 a 6 años? ¡Sí, gracias!

Colectivo Infancia

34



igualdad y política social

Balance en materia de igualdad.

Belén de la Rosa

38



cultura/libros

Desmemoria sinfónica.

Víctor Pliego de Andrés

40

Ciencia cordial. Un desafío educativo.

Tomás Loyola Barberis

41



última página

Nada puede ser como antes.

Antonio Viñao

42



Objetivo: desmantelar la



Urgencias y prioridades	22
<i>Pedro Badía. Secretaría de Política Educativa de FECCOO</i>	
Contenidos modificables e inmodificables en la LOMCE	23-25
<i>Carmen Perona Mata. Directora Gabinete Jurídico-Técnico</i>	
Sobre las reválidas y su sentido	26
<i>María Eugenia Alcántara Miralles. Inspectora de Educación</i>	
Desamortizar y europeizar la educación cívica	27-28
<i>Victorino Mayoral Cortés. Presidente de la Fundación Cives</i>	
Lograr una educación inclusiva que atienda a la diversidad	29
<i>Carmen Heredero. Ex secretaria de Mujer, Igualdad y Política Social FECCOO</i>	
Un currículo laico y pluricultural, y otras reivindicaciones educativas	30-31
<i>Juan José Reina. Inspector de Educación</i>	
La desigualdad no es compatible con la calidad educativa de los centros	32
<i>Miguel Recio. Asesor Secretaría de Estado de Educación y FP</i>	

Cambiar las políticas edu revertir los recortes, recu

Francisco García
Secretario General de FECCOO

 pacogarcia@fe.ccoo.es

TALES SON LOS RETOS A LOS QUE SE ENFRENTA el nuevo Gobierno. Eso es lo que la comunidad educativa espera, tras años de reformas educativas regresivas y duros recortes que han supuesto retrocesos en los principales indicadores educativos, especialmente en los que tienen que ver con la equidad, la igualdad de oportunidades y la escuela pública.

EL NUEVO GOBIERNO DEBE ACOMETER ESTOS RETOS con una aritmética parlamentaria complicada, que exigirá pactos con otras fuerzas políticas para aquellas cuestiones que deban ser sustanciadas en el Parlamento.

Hay que destacar que la estructura del Gobierno presenta novedades en lo que atañe al ámbito educativo. La educación superior sale del Ministerio de Educación y pasa a estar encuadrada en un Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, cuestión con la que hemos sido críticos, ya que el nuevo ministerio parece estar más orientado a considerar al sistema universitario en relación con el sistema productivo, descuidando el papel de las universidades en el ámbito educativo, en la creación de conocimiento y minusvalorando su función social. Ha habido experiencias anteriores que avalan nuestra preocupación.

Desde CCOO hemos situado ante el MECD retos a corto plazo y otros a más largo plazo. Entre los primeros, destaca la exigencia de derogar los RD 14/2012 y 20/2012 (donde se concretaban los recortes tanto para el sector educativo como para el conjunto del sector público), negociar un sistema transitorio de acceso a la función pública docente y proceder al desmontaje de las reformas educativas del PP (tanto la LOMCE como las medidas que han afectado a la educación superior). Para el medio plazo hemos situado la necesidad de abordar la elaboración de una nueva ley educativa que derogue la LOMCE y la negociación de un Estatuto Docente y de un Estatuto para el PDI.

Las primeras iniciativas del Gobierno evidencian una respuesta diferente de los ministerios en los que se encuadra la educación. Mientras el MECD ha puesto en marcha una iniciativa legislativa encaminada a derogar el RD 14/2012, el de Ciencia no ha tomado ninguna decisión en esa dirección, a pesar de las reiteradas demandas de CCOO.



cativas, perar derechos

Es evidente que hay un cambio de clima respecto a la interlocución con el Gobierno. Se han reunido las diferentes mesas, hemos mantenido encuentros con los principales responsables educativos de ambos ministerios y, en el ámbito de la Función Pública, se nos traslada el compromiso del actual Gobierno con los acuerdos suscritos para los empleados públicos. Pero no es menos cierto que el sindicato tendrá que emplearse con firmeza y rigor para avanzar en los objetivos propuestos: cambiar las políticas educativas, revertir los recortes y recuperar derechos de los trabajadores y las trabajadoras.

El planteamiento del MECD para derogar el RD 14/2012 manifiesta la voluntad política de revertir en parte los

las comunidades autónomas la recuperación del horario lectivo del profesorado y la reducción de las ratios. No es de recibo que se reduzcan los derechos con carácter básico y se devuelvan con carácter disponible, lo que puede acabar redundando en mayores diferencias entre las CCAA. Así pues, una buena noticia que queda algo desdibujada en su concreción práctica.

Por lo que se refiere al sistema de acceso, hemos emplazado al MECD a abrir un proceso de negociación para definir un sistema transitorio. Algo a lo que el Ministerio no se ha negado, a diferencia del equipo anterior que había cerrado totalmente la puerta a esta posibilidad. Esta negociación debería enmarcarse en



Hay que destacar que la estructura del Gobierno presenta novedades en lo que atañe al ámbito educativo

recortes del PP, que tanto daño han hecho a la educación y a las condiciones laborales de los/as trabajadores/as del sector, pero presenta algunas insuficiencias que no podemos soslayar. Por un lado, llega tarde, ya que el formato decidido requiere tramitación parlamentaria, lo que implica que cuando esté aprobada la ley será de difícil implementación para este curso, con excepción de la cobertura de sustituciones que sí podrá tener efecto desde el momento de su aprobación. Consideramos que un RD hubiera tenido rango jurídico suficiente y hubiera podido ser aprobado por el nuevo Gobierno de forma urgente, de manera que sus efectos hubieran podido notarse desde este inicio de curso, también en lo que se refiere al horario lectivo del profesorado y a la reducción de las ratios.

Por otro lado, el RD 14/2012 tenía carácter básico, es decir, obligaba a todas las administraciones educativas sin excepción, con independencia de su situación respecto al objetivo de déficit. El texto legal preparado por el Ministerio no tiene carácter básico (salvo para la cobertura de sustituciones), sino que deja al albur de

otra más amplia sobre el Estatuto Docente en la que abordáramos la formación inicial, el sistema de acceso a la función docente, el modelo de desarrollo profesional...

Las grandes cuestiones no tienen agenda aún. El Gobierno ha manifestado su voluntad de revertir los aspectos más regresivos de la LOMCE, pero no ha habido avances concretos en esta dirección, algo que para CCOO es imprescindible.

La negociación colectiva es un instrumento de primer orden en la recuperación de los derechos y del poder adquisitivo de los salarios. El acuerdo de los empleados públicos y el ANC son pasos en esa dirección. En la lógica de la lucha contra la precariedad, vamos a impulsar a nivel confederal una campaña, en todos los convenios, en favor del salario mínimo de 14.000 euros/año.

Desde la negociación y desde la presión, CCOO seguirá trabajando para cambiar las políticas educativas, revertir los recortes y recuperar los derechos de los trabajadores y las trabajadoras de la educación. 



Violación de en la educac

Sección coordinada por Cuqui Vera
Secretaría de Internacional FECCOO



Juana Aguilar
Fiscal de la Junta
Central Ejecutiva
COLPROSUMAH

EL COLEGIO PROFESIONAL SUPERACIÓN MAGISTERIAL HONDUREÑO (COLPROSUMAH), organización afiliada a la Internacional de la Educación, lucha diariamente contra la difícil y compleja situación del sistema educativo en nuestro país, las consecuencias nefastas de la aplicación de las políticas neoliberales y la violación sistemática a los derechos humanos de nuestros compatriotas.

Honduras es un país donde la pobreza total afecta al 64,3% de la población y la pobreza extrema es del 40,7%. La inestabilidad política y la violación de los derechos humanos de las y los hondureños han sido las características fundamentales de nuestra historia republicana; y las fuerzas armadas y la policía nacional, los instrumentos directos de dichos vejámenes en apoyo a los sectores más conservadores.

Obligados a emigrar

El desempleo y la inseguridad son problemas fundamentales en Honduras. Ello obliga a miles de personas a emigrar a otros países, particularmente a Estados Unidos; de hecho, actualmente más de un millón viven allí, la mayoría de forma ilegal.

Nuestra organización, desde su nacimiento hace 55 años, ha sido actor fundamental en las luchas reivindicativas del magisterio hondureño, inspirado y comprometido con el pensamiento de nuestro héroe Francisco Morazán: “La educación pública es el alma de los pueblos libres”. Tanto es así que la mayoría de las leyes educativas que culminaron con la Ley del Estatuto Docente hondureño son producto de su esfuerzo.

El colectivo de docentes ha sufrido y sufre las terribles consecuencias de la aplicación de las políticas neoliberales que los han reducido a meros ejecutores de programas y políticas educativas que privilegian el lucro y la ganancia mercantil frente a la solidaridad, el altruismo y el desarrollo integral de la niñez y la juventud.

Entre las acciones de persecución política y violación a los derechos humanos del magisterio hondureño podemos mencionar que, desde 2009, han sido asesinados más de 83 docentes en diferentes lugares del país. En 2017, 119 jóvenes estudiantes fueron privados de sus vidas por medios violentos y, durante el primer trimestre de este año, han sido asesinados al menos 30 estudiantes cerca de sus

los derechos humanos violación de Honduras

centros de enseñanza. Desgraciadamente, los datos que tenemos actualmente arrojan que el 54% de las personas que fallecen en el país de forma violenta son jóvenes que residen en los barrios más pobres de Honduras: Tegucigalpa y San Pedro Sula.

Persecución política

Tampoco podemos obviar que han sido despedidos alrededor de 303 docentes en los últimos años a causa de su participación en actividades sindicales y gremiales; y, actualmente, 18 docentes afiliados al COLPROSUMAH se encuentran privados de su libertad por el único delito de defender la democracia hondureña, lo que los califica como presos políticos del gobierno actual.

De igual manera, resaltamos que el Decreto 262/2011, Ley fundamental de Educación, excluye al profesorado hondureño de los organismos e instancias de decisión, formulación y seguimiento de las políticas públicas educativas del país.

En definitiva, existe una violación constante de los derechos del magisterio establecidos en el Estatuto Docente hondureño y, además, una nueva amenaza se cierne sobre el profesorado y las y los estudiantes: la inseguridad que existe, donde se pone en riesgo la vida e integridad física de las personas dentro de los establecimientos educativos.

300.000 niñas y niños excluidos

Los datos hablan por sí mismos: 7 de cada 10 centros educativos están totalmente destruidos, el 75% de ellos carecen de agua y de luz; un promedio de 300.000 niños y niñas están excluidos del sistema educativo nacional, y cerca de 28.000 docentes están desempleados, según los organismos gubernamentales.

Frente a esta lamentable situación de la educación hondureña, desde COLPROSUMAH seguimos reafirmando nuestra lucha por la defensa de la escuela pública, de los intereses de los niños y niñas y de los jóvenes, y la defensa de los derechos de los y las docentes.

Nuestra organización representa la dignidad del magisterio y el futuro de la educación pública de Honduras. Son 55 años de existencia que marcan una lucha de conquistas y reivindicaciones.

Y, ante la represión gubernamental, ante un presente oscuro donde las y los docentes somos perseguidos y discriminados, donde no se reconoce nuestra importante labor y se produce una acelerada privatización de la educación pública, el COLPROSUMAH se seguirá levantando, luchando y gritando sin miedo y con mucha valentía. 

Existe una violación constante a los derechos del magisterio establecidos en el Estatuto Docente hondureño

El profesorado no solo necesita gestos, necesita políticas

José Ruiz Herranz

Secretario de Pública No
Universitaria de FECCOO



joseruiz@fe.ccoo.es

ratios y la imposibilidad de sustituir al profesorado de baja antes de los diez días de baja— son de sobra conocidas y sufridas por el profesorado de la educación pública en el Estado.

La pasada primavera denunciábamos el RDL 14/2012, ya que las causas que lo motivaron y que se justifican en el preámbulo de la norma no seguían vigentes, y a que actualmente nos encontramos en un escenario de crecimiento económico. Nuestra denuncia fue admitida a trámite por la Audiencia Nacional, lo que sin duda es un varapalo para los recortes del anterior Gobierno.

La medida de plantear un anteproyecto que revierta los recortes del Partido Popular ha sido recibida como positiva por la Federación de Enseñanza de CCOO, aunque con cierta cautela, y así se lo hemos hecho llegar al Ministerio de Educación. Desde el sindicato hemos planteado modificaciones al anteproyecto de Ley, tanto al Ministerio de Educación como en el trámite del Consejo Escolar del Estado.

Hemos manifestado que esta medida es claramente insuficiente, porque el Gobierno no garantiza, ni siquiera, que la fecha de reversión de los recortes sea el próximo curso. Algo que debería ser. Ya manifestamos, tras el cambio de Gobierno, que no tomar medidas inmediatas iba a dibujar un panorama en la educación pública en la que el primer curso escolar del Gobierno socialista se iba a desarrollar con los recortes del PP.

Además, la nueva norma no revierte con carácter básico los recortes. Lo

que nos arrebataron con carácter básico no se nos devuelve de la misma manera y se delega en las administraciones educativas la posibilidad de revertir los recortes, las cuales también tienen que asumir su responsabilidad.

Sin duda, el elemento central para conseguirlo es la regulación de la jornada lectiva del profesorado. Los años de recortes, de destrucción de empleo y empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado tienen que llegar a su fin y para ello es imprescindible que se reduzca la jornada lectiva que, no olvidemos, está por encima de la media de la UE22. Para ello, la Federación de Enseñanza de CCOO considera que:

- Se debe estipular un máximo de 18 periodos lectivos semanales para el profesorado de Enseñanza Secundaria, el profesorado técnico de Formación Profesional y el de Régimen Especial.
- Debe regularse un máximo de 23 periodos lectivos por semana para los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria.
- La jornada lectiva debe poder mejorarse mediante la negociación colectiva en las distintas comunidades autónomas.

El profesorado no puede seguir soportando el peso de la crisis y, para ello, los gestos se tienen que convertir en políticas y compromisos tanto del Gobierno del Estado como de las distintas administraciones. 

EL PASADO 26 DE JULIO, EL Ministerio de Educación y Formación Profesional presentó un anteproyecto de Ley que pretende derogar los artículos 2, 3 y 4 del Real Decreto Ley 14/2012. Esta norma, bajo la excusa de concurrir “circunstancias de extraordinaria y urgente necesidad” vinculadas a la necesidad de consolidación fiscal y cumplimiento del déficit de la UE, aplicaba medidas de recorte de nefastas consecuencias para la educación pública.

Las medidas aprobadas en dicho Real Decreto Ley —aumento de la jornada lectiva del profesorado, de las

¿Dialogamos sobre una nueva Ley de Universidades?

María Encina González Martínez

Secretaría de Universidades e Investigación de FECCOO



egonzalez@fe.ccoo.es

EL MINISTRO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES, Pedro Duque, en su primera comparecencia del 12 de julio ante la Comisión de Ciencia del Congreso de los Diputados, anunció que habrá una nueva ley de modernización e internacionalización de la universidades, comprometida con la educación pública, antes de que finalice la legislatura. También destacó la necesidad de contemplar “medidas urgentes” para hacer frente al preocupante “envejecimiento existente en las plantillas universitarias” y para adaptar las necesidades docen-

tes e investigadoras, “cada vez más cambiantes y diversas”.

En la misma presentación, Duque se comprometió a impulsar un pacto de Estado por la ciencia que garantice la estabilidad presupuestaria y a incrementar progresivamente la inversión en I+D+i hasta el 2,5% de los Presupuestos Generales del Estado de 2020. En CCOO apreciamos con grave preocupación que el ministro no adquiriese una responsabilidad similar de incremento de financiación de las universidades públicas, que han sufrido durante los años de la crisis drásticos recortes, no solo en el capítulo de investigación, sino en la financiación general pública procedente de los gobiernos central y autonómicos.

Los datos publicados por el Observatorio de Financiación Pública de la Asociación Europea de Universidades, en diciembre de 2017 (*Public Funding Observatory Report, eua-pfo-report-2017*), sostienen que España continúa una trayectoria descendente de financiación pública de las universidades, manteniendo durante los años analizados una población estudiantil estable. El estudio demuestra que nuestro país se encuentra en los últimos puestos de los Estados europeos en cuanto a inversión pública directa, ya que aún queda una amplia brecha negativa – mayor del 20%– respecto del máximo de financiación alcanzado por las universidades públicas en 2008. Estas cifras son corroboradas y ampliadas en el informe *¿Quién financia la universidad? Comparación entre comunidades autónomas en España*,

Europa y la OCDE, publicado por el Observatorio del Sistema Universitario (OSU) en enero de 2018.

Lejos de la media

En dicho estudio se verifica que España es el sexto país que menos gasta, en relación con su riqueza, en enseñanza superior. El dinero público destinado a la financiación de la universidad es el 79,2% de la media de la OCDE. En términos de PIB supone un 1,08%, mientras que la media de la UE y de la OCDE se sitúa en el 1,27%. España tendría que incrementar la financiación de sus universidades un 17,7% para alcanzar la media de la UE y un 26,2% para llegar a la media de la OCDE.

Una nueva Ley de Universidades, para cumplir con los objetivos que pretende, tendrá que realizarse considerando entre los siguientes aspectos prioritarios: una financiación pública adecuada y continuada de las universidades, una plantilla de personal estable con desarrollo de carrera profesional y el derecho a realizar estudios universitarios sin discriminación alguna debido a la renta personal o familiar. Como afirma la Unesco, “el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se lleven a cabo de manera equilibrada”.

Para iniciar el debate de la nueva ley tenemos que entender la Universidad como un servicio público esencial que constituye un instrumento primordial para el desarrollo sostenible de nuestra sociedad. 

Golpe de mano a la negociación colectiva: convenio de colegios privados sin conciertos

Alejandro Llamas Inglés

Secretaría de Enseñanza
Privada y Servicios
Socioeducativos
de FECCOO



RECIENTEMENTE SE HA FIRMADO el X Convenio Colectivo de la Enseñanza Reglada sin ningún nivel concertado, cuyas negociaciones empezaron en marzo de 2017, y que han acabado obstaculizadas por las dos patronales presentes en la negociación: ACADE y CECE.

Comisiones Obreras, como sindicato mayoritario, presentó una plataforma negociadora que había sido elaborada con la participación de nuestra

afiliación y de los delegados y delegadas del sector. De antemano sabíamos que planteábamos supuestos muy ambiciosos para unas negociaciones que, tradicionalmente, cambiaban muy poco el texto del convenio. Pero habíamos decidido que era el momento de confrontar a las patronales con las carencias e inconsistencias de un convenio cuya regulación favorece enormemente a las empresas y cuyos elementos fundamentales no habían sido modificados desde hace muchos años.

Identificamos que:

- La jornada de trabajo anual está sobredimensionada y no se corresponde con la jornada semanal, permitiendo imponer muchas horas adicionales y la posibilidad de convertir horas complementarias en lectivas.
- La regulación del trabajo lectivo y complementario contiene importantes incongruencias, y no se estipulan muchas de las tareas que el personal docente realiza sin ningún tipo de reconocimiento.
- Las vacaciones tienen una regulación muy confusa. Para los centros con cursos de verano se añaden aún más horas a la jornada, y se establece una compensación económica parcial e insuficiente.
- Los permisos retribuidos no contemplan algunas situaciones muy necesarias, como acudir a consultas de especialistas o acompañar a hijos e hijas, el cuidado de estos cuando enferman

o asistir a las reuniones con sus docentes, acudir a exámenes de estudios oficiales, etc.

Durante unos difíciles primeros meses de negociación, en los que las patronales insistían una y otra vez en dibujar una situación catastrófica en el sector, se fueron alcanzando algunos acuerdos en artículos de poco calado. Pero cuando nos emplazamos a negociar los temas importantes, nos hicieron saber que no tenían ninguna intención de tratar los problemas reales del convenio ni iban a negociar otra cosa que no fueran pequeñas revisiones salariales, entre 2018 y 2020, sin ningún tipo de retroactividad que permitiera cierta recuperación del poder adquisitivo perdido (la última revisión fue del 1% en 2011).

Cuando CCOO se negó a plegarse a las exigencias de las patronales, se consumó el golpe de mano a la negociación: el resto de los sindicatos estatales de la Mesa (UGT, USO y FSIE) escenificaron la rotura de la unidad sindical para alinearse con la postura de las patronales. Así se conseguía aislar a CCOO y se imposibilitaba cualquier tipo de presión o movilización en el sector y, por tanto, de mejora laboral en el convenio.

Como colofón, resulta bochornoso leer las informaciones triunfales publicadas por estos sindicatos tras haber apuntalado a las patronales y contribuido a perpetuar un convenio desfasado e injusto con unas y unos profesionales que son quienes realmente sostienen la “calidad” de enseñanza de la que tanto presumen estas empresas. 

Mejoras laborales y reconocimiento laboral

Luis Fernández

Secretaría de Servicios
Educativos y Complementarios
(PSEC) y Área Pública
de FECCOO

@ luisfernandez@fe.ccoo.es



EN LOS PRÓXIMOS MESES NOS enfrentaremos a las elecciones sindicales en nuestra Federación y, en concreto, en el sector del Personal de Servicios Educativos y Complementarios (PSEC). La Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO) es el sindicato más representativo en el sector, puesto que hemos obtenido el respaldo y apoyo mayoritario de las y los trabajadores en las últimas elecciones, siendo, por lo tanto, el referente sindical en este ámbito.

Nuestros ejes de trabajo son los siguientes:

- **Garantizar y defender los servicios públicos.** FECCOO ha estado y estará siempre contra cualquier privatización de los servicios públicos, reclamando y reivindicando mejores condiciones laborales para trabajadores y trabajadoras del sector y la recuperación de los servicios externalizados.
- **Actuación y participación en los centros educativos.** Reconocimiento y especificidad. Con nuestro trabajo, no solo contribuimos al buen funcionamiento de los centros educativos, sino que, además, elevamos sustancialmente

su calidad. Por ello, es imprescindible que la comunidad educativa, las administraciones públicas y la sociedad en general comprendan, visualicen y valoren en su justa medida la labor de las y los profesionales de este sector.

- **Negociación colectiva.** La recuperación de la negociación colectiva, su impulso y reforzamiento en los distintos ámbitos, tal y como se recoge y contempla en el II Acuerdo para la Mejora del Empleo Público y Condiciones Laborales, es la herramienta fundamental para negociar y mejorar sustancialmente las condiciones laborales en lo referente a cuestiones como:

- Empleo, eliminando la tasa de reposición, fomentando la estabilidad y la calidad, y recuperando los puestos de trabajo perdidos durante la crisis económica y ampliando plantillas con las OPE.
- Retribuciones, recuperando el poder adquisitivo perdido en estos años y articulando mejoras salariales en relación con la especificidad laboral que los/as trabajadores/as desempeñan en los centros educativos.

- Jornadas, salud laboral y acción social, reducción de la jornada laboral a un máximo de 35 horas, implantación generalizada del 100% del salario por IT (Incapacidad Laboral Transitoria), recuperación y/o desarrollo de los programas de salud laboral y adaptación de puestos de trabajo y creación de fondos destinados a partidas de acción social.
- Igualdad, formación de la carrera profesional y cualificación profesional, fomentando medidas en materia de igualdad, formación específica y continua para los distintos colectivos, dada nuestra especificidad laboral en los centros educativos, carrera y cualificación profesional, acorde a lo específico de nuestro trabajo.

Por último, es importante recordar que FECCOO, como miembro integrante de la Internacional de la Educación (IE), puede presentar reclamaciones en la defensa de los derechos e intereses de nuestro colectivo a la OIT (Organización Internacional del Trabajo) a través de los cauces y organismos establecidos para ello. 

Más empleo y recuperación de derechos arrebatados

Luis Fernández

Secretaría de Servicios
Educativos y Complementarios
(PSEC) y Área Pública
de FECCOO



luisfernandez@fe.ccoo.es

EL PASADO 16 DE JULIO, EL ÁREA Pública de CCOO, junto con el resto de los sindicatos de la Mesa General de Empleados Públicos, nos reunimos con la nueva ministra de Política Territorial y Función Pública, Meritxell Batet, para una primera toma de contacto y también para presentarle las líneas esenciales y el programa de gobierno, así como la necesidad del mantenimiento de los compromisos adquiridos con el anterior Ejecutivo, especialmente los referentes al II Acuerdo para la Mejora del Empleo Público y las Condiciones de Trabajo, firmado el 9 de marzo de este año.

Recuperar las competencias externalizadas

En dicha reunión, se trasladó a la ministra que es inaplazable avanzar en un nuevo modelo de las administraciones públicas, que se recuperen las competencias externalizadas, así como los derechos arrebatados con la excusa de la crisis económica. Asimismo, es necesario recuperar el diálogo

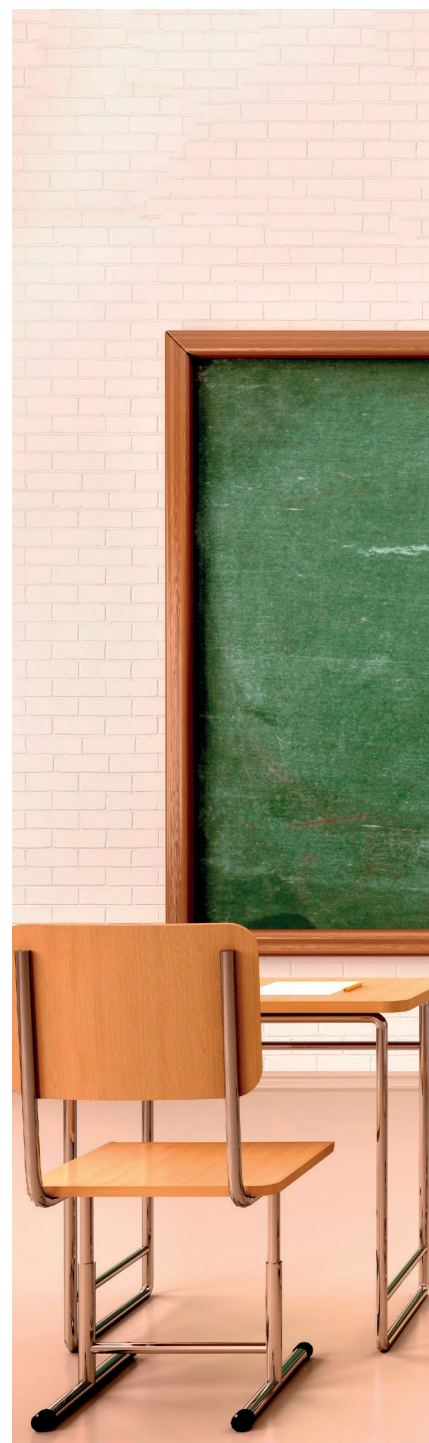
y la negociación perdida con los agentes sociales en el ámbito de las administraciones públicas, y realizar los desarrollos legislativos necesarios en lo referente al Estatuto Básico del Empleado Público, cuestión imprescindible para hacer frente a las necesidades que reclaman en estos momentos los ciudadanos y las ciudadanas.

Por otro lado, se requirió que, a la mayor brevedad posible, se pongan en marcha las comisiones y grupos de trabajo acordadas el pasado 9 de marzo con especial atención en lo relativo a las retribuciones, mejora de empleo y reducción de la temporalidad.

Recuperar el diálogo

Desde el Área Pública de CCOO consideramos que la nueva etapa política que se ha abierto tras la moción de censura y el cambio de gobierno, es una oportunidad que debemos aprovechar para recuperar el diálogo y la negociación en el ámbito de los/as empleados/as públicos/as que, sin duda, somos quienes garantizamos unos servicios públicos que supongan una mejor atención a la ciudadanía y una mayor cohesión social, así como una más justa redistribución de la riqueza.

En definitiva, nuestros objetivos son mejorar el empleo y las condiciones de trabajo de más de tres millones de trabajadores y trabajadoras, recuperar los derechos arrebatados, mejorar los servicios públicos, desarrollar el Estatuto Básico del Empleado Público, retomar la negociación colectiva perdida y dar continuidad al diálogo social de forma más abierta y sostenida en las administraciones públicas. 



Los derechos de formación en la empresa

Milagros Escalera

Secretaría de Formación
para el Empleo y
Formación Sindical
de FECCOO

@ milaescalera@fe.ccoo.es



+ info:

Guía: <https://bit.ly/2v2RDdi>

Asesoría on-line:

www.forem.es/asesoria-formacion

LA FORMACIÓN PROFESIONAL ES un derecho de todos los trabajadores y trabajadoras reconocido en nuestra constitución y en el Estatuto de los Trabajadores. Para FECCOO, es una prioridad y un derecho irrenunciable que debemos conocer y ejercer evitando que se produzcan abusos, y asegurando que los procesos formativos cumplan con el objetivo de cualificar y promocionar a las personas trabajadoras.

En los sectores de enseñanza privada es de suma importancia garantizar este derecho a través de nuestra representación sindical. Para ello, CCOO ha editado una guía práctica que, junto con el apoyo de una asesoría en línea, permitirá a delegados y delegadas resolver sus dudas y analizar y denunciar, en su caso, el plan de formación de las empresas.

¿Qué tengo que saber?

En esta guía se informa del permiso retribuido de 20 horas al que tienen derecho todas las personas trabajadoras con un año de antigüedad y acumulable durante cinco años; qué es el Permiso Individual de Formación (PIF en adelante) de 200 horas anuales y para qué y cómo se puede solicitar; qué es y cómo se debe realizar la formación que realizan las empresas para sus trabajadores y trabajadoras, y cómo tiene que presentar la empresa el plan anual de formación a la representación legal de los trabajadores y trabajadoras (RLT en adelante).

Además, explica los derechos de la RLT de información y consulta, y cómo debemos emitir los informes sobre los planes de formación y los PIF que nos tiene que presentar la empresa antes de ejecutarlos. Esto es muy importante para asegurarnos que participan todas las personas trabajadoras y no únicamente aquellas que la empresa decide de forma unilateral.

Esta guía es clave para realizar un diagnóstico de las necesidades formativas del centro de trabajo, para que la formación a lo largo de la vida, además de un derecho, nos sirva para la mejora de nuestras condiciones laborales y promoción profesional.

Por último, y no menos importante, da pautas para introducir en los convenios colectivos cláusulas que desarrollen y mejoren el derecho a la formación y desarrollo profesional. 

39 cuestiones para ser docente

Beatriz García Herrero

Secretaría de Juventud
de FECCOO

@ beatrizgarcia@fe.ccoo.es

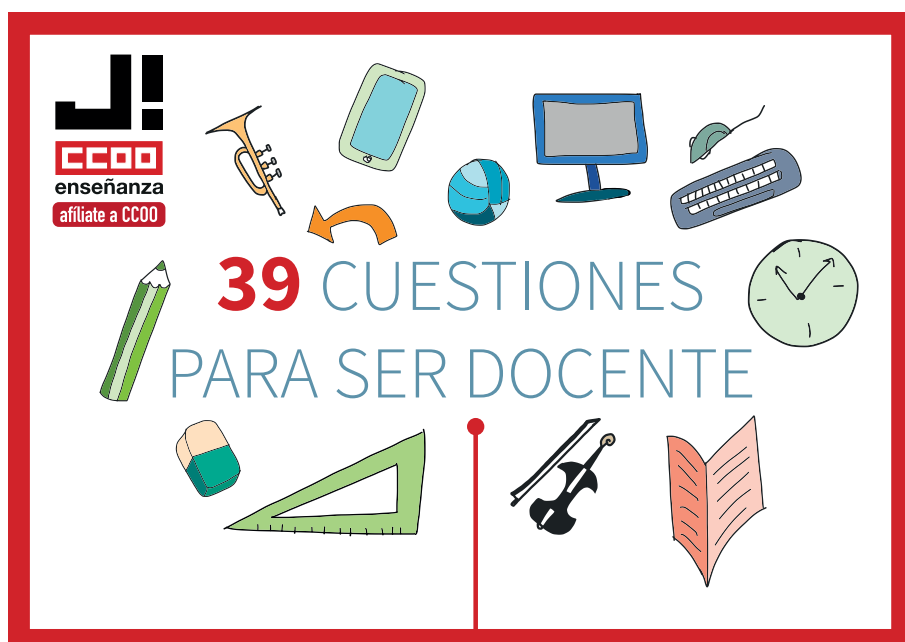
RECIENTEMENTE, HEMOS INICIADO una campaña dirigida a jóvenes que se presentan por primera vez al concurso-oposición para el acceso a la función pública docente. Nuestro objetivo es dar respuesta a aquellas preguntas que más se repiten entre las personas que se enfrentan a las oposiciones, entre las que podemos encontrar las siguientes: cómo se accede a la función pública docente y en qué normativa se regula; cuál es la diferencia entre la fase de oposición y la de concurso; qué es el baremo y qué puedo hacer si no estoy de acuerdo con este; cuánto cuenta mi experiencia previa; qué diferencias hay entre vacante y sustitución, etc.

Para resolver estas y otras dudas, hemos editado la guía rápida *39 cuestiones para ser docente* y hemos organizado asambleas en diferentes universidades públicas dirigidas a jóvenes que cursan estudios relacionados con Magisterio o con el máster de Formación del Profesorado, de forma que hemos tenido la

oportunidad de explicarles de primera mano cómo es el sistema de acceso y cómo se regula, dando respuesta a sus preguntas y generando debate en relación con los interrogantes surgidos. También hemos accedido a estas personas jóvenes mediante vídeos cortos en redes sociales.

Durante este curso, continuaremos con la campaña, resolviendo cuestiones a quienes se quieran presentar a las próximas oposiciones, que serán las de 2019, en las que se ofertarán plazas mayoritariamente del cuerpo de maestros.

No nos queda más que desear a todas las personas opositoras, tanto jóvenes que se presentan por primera vez, como no tan jóvenes, mucho ánimo, pues el acceso a la función pública docente es una carrera de fondo, pero merece la pena. Desde la Federación de Enseñanza de CCOO estamos a vuestra disposición para ayudaros a cumplir vuestra meta. 



Yo, el matrimonio infantil

María Díaz

Secretaría de Políticas
Sociales de FECCOO

@ mariadiaz@fe.ccoo.es



SOY UNA CLARA VIOLACIÓN DE los derechos humanos de las niñas y más frecuente de lo que se piensa. Estoy en más de 100 países, incluso en los considerados “desarrollados”. Sí, también en España.

Impido que las niñas desarrollen todas sus capacidades y lo hago de diferentes formas. Así, cuando una niña se casa, deja de ir a la escuela, pasa a depender del marido y su familia, con frecuencia sufre malos tratos y abusos de todo tipo. Según el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, soy “la forma más generalizada de abuso sexual y explotación de las niñas”. Las consecuencias físicas y psíquicas son graves y numerosas. Unas de las más habituales son las complicaciones debidas a los embarazos y partos a una edad demasiado temprana y en condiciones bastante deficientes en cuanto a cuidados y atención sanitaria.

Unicef estima que 60 millones de niñas son obligadas cada año a casarse

con desconocidos, en una inmensa mayoría adultos. En muchos casos, por arreglos económicos de familias que viven en la pobreza.

Tengo más fuerza en Asia Meridional y en zonas de África Oriental y Occidental, donde más del 40% de las niñas son forzadas a casarse, según el informe *El derecho de las niñas a decir no*. En África hay más de 13 millones de niñas casadas.

Edad mínima

En cuanto a la edad mínima para casarse, en Sudán las niñas pueden hacerlo después de cumplir 10 años y, en otros países como Tanzania o Angola, antes de los 15. En Arabia Saudí, la edad mínima es de 10 años; en Etiopía es usual casarse con 7 u 8 años, y en Yemen no hay edad mínima para contraer matrimonio.

Afganistán, Kazajistán y Pakistán son algunos de los países asiáticos que permiten casarse a la edad de

16 años pero, aunque en casi todos los Estados de Asia las leyes prohíben el matrimonio infantil, el 46% de los niños y niñas se casan antes de cumplir los 18.

En América Latina y el Caribe, el 29% de las niñas son víctimas del matrimonio infantil, mientras que en Asia Oriental y el Pacífico el porcentaje está en torno al 18%, ligeramente por encima de los países árabes (15%).

Hasta 2015, los menores españoles podían solicitar a un juez casarse a partir de los 14 años, pero, con la entrada en vigor de la Ley de Jurisdicción Voluntaria, se elevó la edad mínima a los 16 años, siempre que el enlace cuente con el consentimiento de los padres o que un juez haya autorizado su emancipación.

Con esta situación, difícilmente se va a conseguir, antes de 2030, el objetivo de eliminarme que se contempla en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. 

Adrià Junyent. Secretario General del Frente de Estudiantes

“No confiamos en que este Gobierno vaya a hacer nada interesante por la enseñanza pública”



Manuel Menor Currás
Profesor de Historia

@manolo.menor@gmail.com

Adrià Junyent (Cornellà, Barcelona 1994) estudia el Bachillerato en el Instituto Francesc Macià de esta localidad catalana y se gradúa en Ciencias Políticas, con un año en Bilbao y los otros tres en la Universidad Autònoma de Barcelona. En el momento en que se hace esta entrevista, julio 2018, estaba terminando un máster en la Complutense (Facultad de Ciencias de la Información). Desde 2011, ha participado activamente en el movimiento estudiantil y, actualmente, es secretario general del Frente de Estudiantes.

¿Qué haces en este momento?

Soy catalán, de Cornellà (Barcelona). Estoy con el trabajo de fin de máster en Madrid y trabajo. Estoy hasta arriba de curro para mis gastos, y sacar tiempo me resulta complicado.

La ministra dijo, al iniciar su mandato, cosas bonitas sobre la enseñanza pública y que haría por ella lo que pudiera.

Tiene un pasado en Euskadi, que no es una comunidad fácil. Sabe lo que dice, creo. Vamos a ver qué hace...

Una cosa previa. ¿El nombre del Frente de Estudiantes tiene resonancias?

Sobre el nombre no hay una explicación. El sindicato se constituyó con asociaciones de toda España; en la que yo estaba se llamaba FEU, Front Estudiantil Unitari. Estuvimos viendo nombres y nos quedamos con este para reflejar de dónde venía el movimiento. Nos constituimos en la Facultad de Letras de Valencia, en 2015.

¿Cuál fue el objetivo que os propusisteis?

Lo que analizamos entonces –y que creemos sigue en vigor en el mundo estudiantil– son problemas internos

y de funcionamiento que había que corregir. Por ejemplo, que una parte del movimiento estudiantil era muy asambleísta, hasta un extremo ineficiente: cada ciudad incluso tenía sus tiempos, sus asambleas y no se coordinaban: una semana había una *mani* en Bilbao, a la siguiente en Barcelona y luego en Madrid. Eso lo veíamos mal, porque juntos somos más fuertes y, si algo afecta a toda España, al final hay que ir todos a una.

Además, con el Sindicato de Estudiantes siempre teníamos rifirrafes. Tenía una estructura organizativa muy caduca, que aglutinaba pocos estudiantes aunque a nivel mediático tuviera mucha fuerza, y creíamos que tenía que haber una conexión entre lo real que hay en la Universidad y en los institutos, y nuestras propuestas.

Al final, el objetivo fue hacer un sindicato que luchara por una educación pública de calidad y gratuita al servicio de la mayoría, y que lo hiciera con las herramientas que mejor le fueran en el día a día: un sindicato democrático, pero con flexibilidad y agilidad para responder pronto a los problemas que surgen.

En 2011, cuando te metes en el movimiento estudiantil, ¿qué cursabas? ¿Qué te impulsó a dar la cara?

El repaso que, cuando Isabel Celáa iniciaba su presencia en Educación, hizo de lo vivido como estudiante Adrià Junyent, del Frente de Estudiantes, es un buen telón de fondo para el trabajo que espera a la ministra si quiere dejar tras sí un positivo rastro meritorio. Las noticias que se agolpan en las primeras páginas de la prensa, cuando esta entrevista ve la luz en T.E., incrementan el valor testimonial de lo que las y los estudiantes españoles necesitan con urgencia.

Cursaba 1º de Bachillerato de Sociales en el Institut Francesc Macià, de Cornellà. En mi clase estábamos 52 personas, por un error de planificación del jefe de estudios y de la unidad territorial que coordinaba la zona; al final, de

conseguimos acabar con el problema por el que nos habíamos encerrado.

¿Hubo más problemas ese año?

Ese fue el principal y se pudo solucionar rápido. Luego, hubo

tensión con el director del centro, porque lo seguimos ocupando. Ese año, en Cataluña subieron las tasas de la Universidad un 67%: mi hermana había empezado pagando 400 € y, en tres años, se puso en 1.600 –siguen siendo las más caras de toda España–. Al ocupar varias veces el centro, recuerdo mucha tensión con el director. Además, no hubo disculpas del jefe de estudios a los estudiantes afectados, sino solo en el AMPA, donde no había ni padres ni alumnos afectados. Por otro lado, era un centro muy viejo: mi padre había estudiado allí y un tío mayor también... en los sesenta le llamaban “cantera de rojos”, cuando Cornellà era conocida como la capital del cinturón rojo, pero esa tradición de lucha estaba muy apagada cuando llegó mi curso. En las aulas ya no fuimos 52, pero siguió habiendo muchos alumnos en el Bachillerato Social. Recuerdo esa masificación como algo complicado de gestionar, cuando el alumnado ya tiene más ganas y se requiere más conexión entre estudiantes y profesores.

A partir del año siguiente empiezan los recortes oficiales, con el Decreto 14, de 20 de abril. Tú en 2012 estabas en 2º de Bachillerato, ¿qué notaste?

Fue el año en que se implantó que, si los profes cogían una baja, tardaban como mínimo 15 días en enviarnos un sustituto, y se notaba. En Bachillerato más, porque al final

Los estudiantes –y el profesorado– solo tenemos nuestra lucha, nuestra organización y nuestras huelgas; no confiamos en que este Gobierno vaya a hacer nada

la Generalitat. La ratio en esa época ya había subido, había habido un Decreto que establecía el máximo en 42, pero estábamos 52. Y el ambiente de la clase no funcionaba: los profesores con micrófono, no se escuchaba, clases con mucho ruido, no se podían llevar bien. Hicimos una asamblea que expandimos al resto del instituto y, a principios de octubre, nos encerramos en él. Tuvimos la suerte de tener un buen equipo de medios, fuimos ayudados por otros movimientos y salimos en las televisiones, porque era el primer movimiento después de “Bologna”. Lo vivimos con mucha ilusión. Al día siguiente, a las ocho de la mañana, recuerdo que estaba la jefa de la unidad territorial de la Generalitat con un profesor más, que es lo que nos hacía falta. La verdad es que fue una experiencia muy buena: nos organizamos, ocupamos el instituto y





está la selectividad y hay que tenerla preparada. Me acuerdo de que un profesor se ponía malo muchas veces y fue complicado el curso con él. Si te tocaba en una asignatura importante, era peor.

¿Y los chicos con problemas, sobre todo en la ESO?

En mi centro, en cuanto a la integración de los que tenían necesidades familiares o lo que fuera —o el efecto de la inmigración—, lo hicieron muy mal y fue un ejemplo de lo que no había que hacer. En la ESO había cuatro clases cuando entré en 2008-2009. En mi curso había cuatro grupos: A, B, C y D. El A y el B eran de gente de toda la vida de Cornellà. En el C, estaban los de Cornellà a los que les costaba más y los inmigrantes que controlaban el idioma, latinoamericanos sobre todo, o gente que llevaba varios años. Y en el D era caótico: muchos acababan de llegar, marroquíes y de todos lados, prácticamente no había ningún español, y clase como tal no se podía dar. Imagínate, con diez lenguas diferentes, y que por ejemplo fueras disléxico. Yo estaba en el B por suerte, pero a los del C no les dejaban hacer Bachillerato: la atención nunca era especial y siempre faltaban recursos a los profesores, sobre todo en conocimiento pedagógico y cómo motivar a un chaval, conocimiento de lo que implica ser disléxico... Sobre todo en las asignaturas de lengua castellana y catalana; un ejemplo personal es que, de doce trimestres que tiene la ESO, yo aprobé el catalán dos, porque es un idioma que en algunas partes es más complicado que el castellano; no se me daba bien y el profesor era muy exigente. Y eso que en casa hablaba catalán y castellano, como otros compañeros.

¿Cómo te afectaron los aumentos de tasas de la Universidad?

Pedro Duque nos ha sorprendido: la confusión que tiene respecto a la Universidad pública es grande

Por suerte, en mi casa no falta dinero, aunque tampoco sobra. Mis padres trabajan, tienen antigüedad en un trabajo estable y nunca faltó dinero para la educación de los hijos. Aun así, se notó. Mi hermana lo sufrió más. Como te dije, tuvo en la UAB, donde estudiaba Bellas Artes, una subida tremenda en tres años.

Se ha notado más en los másteres: son muy caros. El mío, dentro de lo que hay, no es de los más caros con sus 3.200 €, que es mucho dinero. Los másteres tienen trampa: cuanto más pagas, más salidas laborales tienes. Se nota mucho: en la Universidad privada de Navarra, sales con trabajo, pero son 25.000 €. Si estudias en la pública —como el que estoy haciendo en la Complutense, de “Comunicación política”— no tienes bolsa de trabajo, ni prácticas en ningún momento... El trabajo provisional como becario va incluido en la matrícula. Además, es muy diferente la exigencia de unas a otras universidades.

Y no suspendas ninguna asignatura: la segunda matrícula es más cara. Personalmente, he podido pasar limpio todos los años de la carrera y esperemos que, en lo que me falta —el TFM y una asignatura de este máster—, suceda lo mismo. En todo caso, los másteres presenciales nos son muy difíciles de compaginar con lo que a muchos nos es



imprescindible para poder estudiar: algún empleo.

¿Qué notaste al entrar en la Universidad?

No sé cómo fue la época pre-Bolonia, pero la post-Bolonia sí. La recuerdo caótica, sin los currículos bien asentados, ni tampoco estructuras coherentes de máster. Bolonia introdujo algo que es de lo peor que ha pasado: las asignaturas transversales. Es decir, que si en una Facultad —estuve también en Bilbao, en la UPV, en Políticas, Sociedad y Comunicación— hay asignaturas que tienen que dar todas sus carreras, asignaturas que tienen que impartir en Periodismo, Políticas o Sociología, son prácticamente iguales, lo que supone algún año de carrera muy flojo, en el que se aprende muy poco. Asignaturas sin mucho contenido, como “Introducción a la Sociología” o “Introducción a la Política” están en varias carreras, pensadas para varios perfiles profesionales de modo muy superficial, y se dan muy por encima. Esto es lo peor que ha pasado después de Bolonia.

¿Tienen algo que ver los equipos de profesores?

Sí, creo que a muchos les faltan recursos para darles a sus asignaturas el sesgo adecuado. Eso también

se percibe en el máster. Entre jubilaciones de los más expertos y asignaturas poco trabajadas se ha perdido mucho...

En este curso trataré de estudiar cómo Bolonia periodiza la evaluación continua respecto a la final. En principio, no está mal, pero en el contexto actual de los recortes, la gente tiene que compaginar las cosas como puede. En cada Facultad y en cada carrera hay situaciones y profesores diferentes, pero he vivido cursos muy estresantes: estar todo el curso con seminarios, prácticas de trabajo continuas y una dedicación muy fuerte –sin que fuera prácticamente posible compaginarlo con algún empleo–, y que todo dependiera de una evaluación final:

diez en las prácticas –equivalente a un punto–, un siete en el trabajo –lo que teóricamente valía un 37% de la nota–, pero en el examen final saqué un 4,6 y tuve que ir a recuperación; y era un examen duro para el que no me habían acostumbrado. Estos desajustes son frustrantes para los estudiantes y afectan mucho a lo que debe ser la Universidad.

¿Es una estructura muy necesitada de cambios?

Tenemos historias de carencias para aburrir. Hacen falta muchos reciclajes del profesorado, flexibilidad sin pasarse mucho para que investiguen y enseñen mejor, conexión entre lo que la Universidad, como fuente de conocimiento, investiga y lo

Y a nivel de tasas, conozco compañeros de clase y del Frente de Estudiantes que han tenido que dejar la Universidad por no poder pagarlas o porque, si querían cambiar de carrera, no les daban la beca al año siguiente. Todo eso lo he vivido bastante de cerca.

¿Cómo fue la combinación del aumento de tasas con la reducción de becas?

En Cataluña, se ha vivido una situación particular, distinta a la de otras comunidades autónomas. Y es que, al final, el baremo para que te den la beca no cubre lo que se necesita: no se vive con lo mismo en Madrid, Valencia o Barcelona; la vida es más cara en unos sitios que en otros.



Juntos somos más fuertes y, si algo afecta a toda España, al final hay que ir todos a una

si no la aprobabas, no valía para nada el trabajo previo. Entiendo que se evalúa y aprueba de una manera híbrida, lo que, como estudiante, me ha asustado mucho. No es lo mismo estudiar para un examen final que estudiar de continuo, y sin becas para no tener que hacer nada más: las dos cosas a un tiempo es pasarse. Recuerdo una asignatura, Gestión Pública, en la que saqué un

que enseña, innovación en las formas de trabajo de profesores y alumnos, vigilancia de lo que acontece realmente en las aulas..., con la atención muy puesta en lo que realmente aprenden los estudiantes, y atención también a quienes dicen que investigan y no son más que plagios de otros o de sí mismos de año en año... En la Universidad hay de todo y hay que purificar lo valioso.

En mi clase de 60 alumnos –empezamos 80–, solo dos tenían beca. Esto es un problema: había más gente que la necesitaba y no la tenía porque los baremos eran los que eran. Gente que tenía casa en el pueblo y, por eso, ya no se la podían dar; gente que iban justos, les daban la beca y al tener una renta algo más alta respecto a lo que se pedía, también se quedaban sin ella. Esto es bastante frustrante cuando se comparan situaciones; en Cataluña más, con la vida más

Según datos de hace dos años, los estudiantes perdidos por motivos económicos en este tiempo han sido 48.000



↘ cara. Y no te digo lo que implica cambiar de carrera si crees que no has acertado. Para muchos es absolutamente imposible. Hay mucha gente que luego se tiene que cambiar de carrera porque en el momento de elegir no ha acertado: volver a empezar otra les resulta muy complicado. En todo caso, el último dato de hace un par de años, de estudiantes perdidos por motivos económicos, es que fueron 48.000.

En 2013, al año de estar tú en la Universidad, salió la LOMCE, lo que seguramente trajo debates vuestros. Por ejemplo, acerca del papel de la enseñanza pública...

Se vio afectada. La LOMCE incrementó la presencia de la privada y fomentó que las empresas entraran en la pública, con la pretensión de conectar institutos y realidad laboral. Lo que teóricamente podría haber sido positivo, en realidad llevó a una intromisión de los intereses privados de los empresarios en el espacio público. Me contaron de una FP de imprenta en la que lo que se enseñaba era a manejar máquinas de CANON, pero nada de otras tecnologías o procedimientos. El perjudicado es el alumnado.

Está luego el que en la privada se pueden concertar colegios que segregan por sexos. Y, sobre todo, que, al reducir la calidad de la pública, se fomenta el desarrollo de la

enseñanza privada. Con perjuicio de quienes más lo necesitan.

¿Y la presencia de la confesionalidad religiosa en el currículo?

Creemos que la única manera en que se puede dar religión en las aulas es de una manera agnóstica, sin creer en ninguna. Ni católica ni alguna otra.

No tiene por qué haber Religión. En todo caso, la alternativa puede ser una historia de todas las religiones; puede ser interesante, porque ayuda a ver cómo se han configurado las maneras de pensar. En caso de que se deba dar algo relacionado con la Religión, debe ser como una asignatura que las repase todas de manera agnóstica, sin creencia en ninguna; ayudaría a comprender nuestra cultura. La religión católica, en concreto, es importante conocerla, pero se debe dar como un estudio de carácter histórico.

Por la conversación con Adrià Junyent pasaron otros asuntos relacionados con la gestión de Wert y Méndez de Vigo: los pretextos del pacto educativo de este, la posible revisión del artículo 27C. A propósito de los primeros pactos del Gobierno de Sánchez, dijo:

De este Gobierno ya se ha dicho mucho y se le han visto unos cuantos gestos simbólicos, pero cosas reales no. Pese a la aritmética parlamentaria,

creemos que este Gobierno debe derogar la LOMCE y hacer otra ley sustitutoria. A Pedro Sánchez no le será fácil por tiempos y por miedo a un fracaso..., porque además, pedimos que la ley que se aprobara la hiciera la comunidad educativa, para que fuera como los estudiantes y la ciudadanía se merecen.

¿Cómo forzar que así sea? Creemos que la manera de lograr ese tipo de ley es mediante la lucha: en Canadá lograron parar un sistema abusivo de tasas... Los estudiantes –y el profesorado– solo tenemos nuestra lucha, nuestra organización y nuestras huelgas; no confiamos en que este Gobierno vaya hacer nada. No puede y, además, al PSOE se deben los primeros recortes, en la etapa Zapatero y con el tripartito catalán. Han hecho cosas por la educación, sí, pero no como nosotros, estudiantes, creemos que debe ser. El curso que viene seguiremos en la calle, luchando por la educación que merecemos y, en cada centro, por las pequeñas cosas que se pueden conseguir; sin mucha confianza –insisto– en que este Gobierno pueda y vaya a dedicar esfuerzos a ello. Tiene problemas para sostener el papel principal de la enseñanza pública en el sistema educativo. Y respecto a la Universidad, Pedro Duque no ha puesto los pies en la tierra: sigue en la estación espacial. Nos ha sorprendido con sus declaraciones: la confusión que parece tener respecto a la Universidad pública es grande. ☞



Objetivo: desmantelar la



Desde antes de que Wert la impusiera a golpe de mayoría parlamentaria, suscitó multitudinarias manifestaciones en su contra. Y cuando el 9 de diciembre de 2013 adquirió la condición de Ley Orgánica, todos, menos el PP, se coaligaron para derogarla. Antes de la moción de censura, el PSOE tenía en su programa este compromiso. Iniciado este curso 2018/2019, sin que todavía haya dado pasos significativos en este sentido, reunimos en este dossier los elementos que más urge cambiar.

Urgencias y prioridades

Pedro Badía

Secretaría de Política
Educativa de FECCOO



pbadia@fe.ccoo.es

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es una ley aprobada en el Congreso de los Diputados por los votos del Partido Popular (PP), con el rechazo del resto de los partidos y la oposición frontal de toda la comunidad educativa. De ello dan testimonio los más de cinco años de movilizaciones, de incomunicación y de enfrentamiento abierto entre la comunidad educativa y el anterior gobierno del PP.

El nuevo gobierno del PSOE debe marcarse una agenda respecto a las urgencias y a las prioridades, en este orden, que se derivan del compromiso adquirido, junto a otros partidos políticos con representación parlamentaria, para la derogación de la LOMCE.

Apremia recuperar aquellos elementos que fundamentan una escuela pública de calidad: el derecho a la educación y la inversión.

Derecho a la educación

La educación es un derecho fundamental y universal que debe ser garantizado por los poderes públicos. Comprende el acceso gratuito al sistema educativo y la compensación cuando se parte de situaciones de desventaja. El derecho a la educación se debe entender como un derecho a lo largo de toda la vida que está indisolublemente unido a la garantía del resto de derechos sociales, económicos, políticos y culturales que conforman el llamado Estado de bienestar y asumiendo que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en derechos y dignidad” (art. 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos).

El derecho trasciende la simple escolarización y, por tanto, su impacto debe extenderse también a otros espacios como el familiar y el sociocultural, a través de políticas sociales que apoyen y complementen las educati-

vas. La inversión marca la fortuna de las políticas educativa y social que hacen posible el derecho a la educación.

Gasto público educativo

El gasto público educativo, entendido como inversión, debe ser suficiente, sostenido y equitativo, por su incalculable caudal de retorno en desarrollo, también económico, convivencia pacífica, cohesión social y justicia, en las sociedades modernas.

Desde CCOO exigimos una financiación de la educación pública que nos sitúe en la media de los países más avanzados de la Unión Europea: un incremento del 6% en una legislatura, trasladando este aumento al gasto por estudiante en todos los territorios, vinculando esa subida a programas y proyectos socialmente debatidos, con objetivos y prioridades que respondan a las necesidades educativas compartidas por toda la sociedad.

Un sistema basado en la equidad como principio, que desarrolle instrumentos y acciones dirigidas a compensar las desigualdades y a garantizar el derecho a una educación de calidad para cualquier persona, implica que una desigualdad de origen no suponga nunca una desigualdad en las oportunidades educativas, porque el retorno exponencial, en términos de progreso, bienestar y cohesión social, es impagable para cualquier país. Sin embargo, cada euro que se ha invertido en implantar una contrarreforma educativa como la LOMCE ha servido para generar exclusión, selectividad, segregación y desigualdad social, y eso, sin duda, es lo más caro de todo para cualquier sociedad.

Vistas las urgencias, a lo largo de este dossier trataremos sobre algunas de las prioridades. 

Contenidos modificables e inmodificables en la LOMCE

Carmen Perona Mata

Directora Gabinete
Jurídico-técnico
de FECCOO



La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tiene, como todas las leyes, una parte orgánica, por lo que su modificación o derogación necesita una mayoría absoluta en el Congreso de los Diputados.

Las leyes orgánicas regulan materias determinadas que se consideran especialmente trascendentes. Según el artículo 81.1 de la Constitución: “Son leyes orgánicas las relativas al desarrollo de los derechos fundamentales y libertades públicas, las que aprueban los Estatutos de Autonomía, el régimen electoral general y las demás previstas en la Constitución”.

Mayoría absoluta

El artículo 81.2 de la Constitución determina que “la aprobación, modificación o derogación exige mayoría absoluta del Congreso en una votación final sobre el conjunto del proyecto”. Se requiere, por tanto, una votación cualificada en el Congreso, mayoría absoluta, frente a la exigencia normal para aprobar un proyecto de ley, de mera mayoría simple. Esta votación por mayoría absoluta debe efectuarse sobre el texto final del proyecto. De acuerdo con la regulación del Reglamento del Congreso, dicha votación se produce al finalizar su discusión en la Cámara y antes de su envío al Senado, y ha de repetirse nuevamente tras su paso por esta Cámara si en



ella se ha producido modificación del texto remitido por el Congreso.

La disposición final séptima de la LOMCE señala los preceptos que tienen carácter de ley orgánica. Estos son los contenidos en el Capítulo I del título preliminar, que trata sobre los principios y fines de la educación, los artículos 3, 4, 5.1 y 5.2, en los que se reflejan las etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza en los que se organiza el sistema educativo. Es también orgánico el Capítulo III del título preliminar, donde se establece qué se entiende por currículo, es decir, la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las materias, así como la distribución de competencias.

Competencias educativas

En España las competencias sobre educación están repartidas entre el Estado y las comunidades autónomas. El precepto constitucional que regula este reparto competencial es el artículo 149.1.30, donde se asigna al Estado una serie de competencias exclusivas, para asegurar el desarrollo de los derechos fundamentales educativos, la unidad básica del sistema y el principio de solidaridad interregional.

Así, las competencias básicas del Estado son la ordenación general del sistema educativo, su homologación y la regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio nacional. La competencia de la regulación puede ser ejercida tanto por leyes como por reglamentos, como señala la Sentencia del Tribunal Constitucional 42/1981, mientras que la expedición y homologación son competencias ejecutivas, es decir, pueden ser realizadas por las comunidades autónomas. Otra competencia del Estado es la programación general de la enseñanza, como reco-

ge el artículo 27 de nuestra Constitución, y la alta inspección.

Las “enseñanzas mínimas” o “enseñanzas comunes”, o los “aspectos básicos del currículo” del cual forma parte la estructura que integra las asignaturas troncales aplicables a la Educación Primaria, ESO y Bachillerato, etapas en las que el horario lectivo mínimo de las asignaturas del bloque de las troncales no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa, es competencia del Estado, por lo que la competencia autonómica queda condicionada solo parcialmente, “dado que las enseñanzas comunes que tiene que incluir en sus propios términos no abarcan la totalidad del horario escolar (...); además las administraciones educativas, al regular el currículo, disponen del margen que dejan las enseñanzas comunes, dentro del cual pueden prever enseñanzas específicas que respondan a su particularidad dentro del Estado autonómico, con lo que queda intacta la competencia del desarrollo normativo autonómico” (STC 212/2012).

Es cierto que los centros docentes pueden complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa, pero al hacerlo están sometidos tanto a la regulación y límites establecidos por las administraciones educativas, lo que desde luego incluye la normativa dictada por las comunidades autónomas, como a la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa.

Primaria y Secundaria

Igualmente, tienen carácter de ley orgánica los artículos 16, 17, 18.1, 18.2, 18.3, 18.4 y 18.6, relativos a los principios generales, los objetivos y la organización de la Educación Primaria. Del mismo modo, tienen la misma naturaleza orgánica los artículos 22, 23, 23bis, 24, 25, 27 y 30 que versan sobre la Educación Secundaria

Contenidos modificables e inmodificables en la LOMCE

Obligatoria, sobre los principios generales, los objetivos, la organización, los programas de aprendizaje y del rendimiento y la propuesta de acceso a la Formación Profesional Básica. La admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado desde el título de bachiller o equivalente, recogidas en el artículo 38 tienen el mismo carácter, al igual que las enseñanzas obligatorias y los principios por los que se rigen la enseñanza para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, la escolarización de alumnado con integración tardía en el sistema educativo español, los programas específicos para estudiantes que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, así como las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, los principios de la compensación de las desigualdades en educación, la escolarización, la igualdad de oportunidades en el mundo rural, la admisión de alumnado, y el art. 84.3 que dice:

“En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las administraciones

educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad”.

Las condiciones específicas de admisión de estudiantes en etapas postobligatorias, la clasificación de los centros, la programación de la red de centros, el carácter propio de los centros privados, el capítulo IV respecto a los centros privados concertados, la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados, la composición del consejo escolar y sus competencias, la composición y competencias del claustro de profesores, todos ellos tienen carácter orgánico.

Disposiciones adicionales

En cuanto a las disposiciones adicionales, tienen carácter orgánico las siguientes: la disposición decimosexta, sobre la denominación de las etapas educativas; la disposición adicional decimoséptima, sobre el claustro del profesorado de los centros privados concertados; la disposición trigésima tercera, relativa a los títulos de Bachillerato Europeo y en Bachillerato Internacional y alumnos y alumnas procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que hayan suscrito acuerdos internacionales; la disposición adicional trigésima sexta, referida a la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado desde las titulaciones de Técnico Superior y Técnico Deportivo Superior y de alumnos y alumnas en posesión de un título, diploma o estudio obtenido o realizado en el extranjero equivalente a título de Bachiller.

El resto del contenido de la LOMCE, es decir, aquello que no es materia orgánica, puede ser modificado por cualquier mecanismo normativo de nuestro ordenamiento jurídico. 



Sobre las reválidas y su sentido

**María Eugenia
Alcántara Miralles**
Inspectora de Educación

Debemos preguntarnos para qué las pruebas de la LOMCE, porque siempre, todo, es por algo y se hace para algo, máxime cuando se trata de una decisión política. Nos estamos refiriendo a las evaluaciones individualizadas de 3º de Educación Primaria, las finales de 6º de Educación Primaria, 4º de ESO y Bachillerato.

Unas evaluaciones de este tipo deberían servir para valorar el funcionamiento del sistema educativo. Pero es que, antes, deberíamos fijar para qué o qué fines debe perseguir el sistema educativo. Estos vienen establecidos en el frontispicio de la LOE (modificada por la LOMCE), artículo dos, el cual comienza por reproducir el fin de la Educación, que es una transcripción del recogido en el artículo 27.2 de la Constitución, que, a su vez, traslada el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

Desarrollo integral de las personas y de su felicidad

El núcleo, por tanto, del fin que deberían tener estas evaluaciones debería ser comprobar en qué medida el sistema educativo contribuye a que todas las personas desarrollen plenamente su personalidad y sus capacidades. Y podríamos ir más allá preguntándonos para qué queremos desarrollar nuestra personalidad y nuestras capacidades, y probablemente la respuesta más directa y completa sería que para ser felices. Siguiendo este razonamiento, las evaluaciones externas deberían servir para comprobar y poner los medios para que el sistema educativo contribuya al desarrollo integral de las personas y de su felicidad.

Sin embargo, es necesario analizar qué miden estas evaluaciones y por qué se han ganado el título de “reválidas”. Para empezar, la de 3º

de Primaria se tendrá en cuenta especialmente para la promoción a 4º, según la LOMCE. También será un referente la de 6º de Primaria, y la final de 4º de ESO supondría la obtención del propio título básico del sistema educativo español, nada menos, si bien, debido a las generalizadas protestas, se la ha desprovisto de esta función. En cualquier caso, estamos hablando de pruebas de calificación de contenidos concretos en el marco de un currículo absolutamente ineficaz para un aprendizaje real y significativo, abigarrado y bastante absurdo, que consigue torturar al alumnado y al profesorado.

Esto nos lleva a preguntarnos si realmente estas pruebas sirven para comprobar si el sistema educativo ha contribuido eficazmente al desarrollo integral de las personas y a su felicidad, y es evidente que la respuesta es no: solo sirven para medir unos conocimientos concretos y extremadamente parciales de un currículo sin sentido. Si son individualizadas, nos conducen inexorablemente a una clasificación de las personas, de los centros, de las zonas... Igual sucede con la evaluación final de Bachillerato, reconvertida en mero filtro inicial e inapropiado para el acceso a la Universidad.

Podríamos decir que las evaluaciones externas impuestas por la LOMCE, aun habiendo sido desposeídas de su faceta más dura y descarnada gracias a la contestación de la gente, sirven solo para clasificar al alumnado en primer lugar, también a los centros y, con ellos, al profesorado, y decidir su progresión e incluso expulsión del propio sistema que, se supone, debería estar al servicio de su desarrollo y de su felicidad. De ahí que merezcan el calificativo peyorativo de “reválidas” u obstáculos a temer. Y esta, aunque no es la única, es razón más que suficiente para desterrar las evaluaciones de la LOMCE. 

Desamortizar y europeizar la educación cívica

**Victorino Mayoral
Cortés**

Presidente de la
Fundación Cives



Sí, desamortizar la Educación para la Ciudadanía de su instrumentalización y subordinación a la clase de Religión que le impuso la LOMCE, y poner fin a esta otra “educación diferenciada” que separa también al alumnado, en este caso en razón a la confesionalidad o a la *idología* de cada cual, que obstaculiza la inclusión escolar y la integración por encima de todo tipo de factores discriminatorios o excluyentes, y que conduce al incumplimiento del mandato constitucional del artículo 27.2. sobre el objeto de la educación para todo el alumna-

do: el pleno desarrollo de la personalidad y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Aspectos retrógrados y nocivos

La ministra de Educación ha anunciado que llevará al Congreso un proyecto de ley para derogar los aspectos más retrógrados y nocivos implantados por la LOMCE, entre los que se encuentra la eliminación de la Educación para la Ciudadanía regulada

Desamortizar y europeizar la educación cívica



por la LOE, y sustituida por un sucedáneo de Educación en Valores Cívicos y Éticos, a la que se asignó el papel de materia alternativa a la asignatura de Religión. La Ley que anuncia la ministra es necesaria y también urgente, porque no parece razonable esperar al siempre largo, complejo y difícil proceso legislativo de elaboración de una nueva ley general de educación, ni tampoco el frustrado pacto escolar ni la situación del mayor partido de la oposición permiten concebir en este momento esperanzas para su reanudación y culminación mínimamente rápida y exitosa.

¿Qué nombre ponerle a la recuperada asignatura común y obligatoria de educación cívica, cómo fundamentarla en el marco jurídico y constitucional, de qué manera integrarla en el currículo? Parece que la ministra no se mostraba favorable a utilizar el nombre de Educación para la Ciudadanía, si esto era motivo “de diatriba”. Un argumento a tener en cuenta. Pero, puestos a huir de un pasado conflictivo, provocado por los adversarios de toda educación ético-cívica (porque, a su juicio, el Estado está vacío de valores éticos y no está legitimado para enseñarlos), utilizar la anodina terminología acuñada por la LOMCE, “Educación en Valores Cívicos y Éticos”, tampoco parece que contribuya a una implantación firme y segura de la nueva asignatura.

Formar ciudadanos activos y capacitados

En una democracia avanzada, de un país europeísta como el nuestro, debiera ser fácil encontrar un firme punto de consenso en los diferentes pronunciamientos y acuerdos

del Consejo de Europa (suscritos por todos los gobiernos españoles) que, desde 1997 hasta ahora mismo, ha realizado una sostenida promoción de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, propugnando insistentemente la necesidad de situar esta ECD/EDH entre las prioridades de los diferentes sistemas educativos europeos, con la finalidad de formar ciudadanos activos y capacitados para abordar los problemas reales relacionados con los múltiples déficits cívicos, de valores y de convivencia que se originan en sociedades abiertas, globalizadas, plurales y multiculturales, que deben ser trabajados y prevenidos desde la escuela, huyendo de pedagogismos abstractos.

En consecuencia, conforme a los acuerdos y declaraciones compartidos por España en el Consejo de Europa, esta ECD/EDH debería ser incluida en los currículos escolares de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Igualmente, en la formación universitaria del profesorado y la educación permanente. Su incorporación curricular debe realizarse de manera equilibrada, combinando cursos en los que debe aparecer como asignatura singular, con otros en los que puede aparecer como materia diferenciada dentro de otra asignatura, complementada por un tratamiento transversal y actividades de participación estudiantil y gobernanza democrática escolar. Para no caer en errores del pasado, debe tener garantizado el tiempo necesario para su correcto aprendizaje, otorgándole la carga lectiva necesaria en todas y cada una de las etapas educativas y cursos académicos antes citados. 



Lograr una educación inclusiva **que atienda a la diversidad**

Carmen Heredero

Ex secretaria de Mujer,
Igualdad y Política
Social FECCOO

 cheredero@fe.ccoo.es

“La educación inclusiva es una condición imprescindible para garantizar el derecho universal a una educación de calidad para todo el alumnado, cualquiera sea su origen o sus peculiaridades personales”. Así decimos en el documento *La educación que queremos* de la Federación de Enseñanza de CCOO, declaración que encierra una buena parte de los conceptos que definen nuestro modelo de educación: que a) todas las personas, b) considerando su diversidad de sexos, razas, características físicas, ideológicas o intelectuales... c) tengan derecho a una educación d) de calidad.

Este principio de inclusividad es reclamado desde cualquier concepción progresista de la educación. Incluso, algunas administraciones educativas lo defienden. Ahora bien, si no se ponen en práctica las medidas que hagan posible su cumplimiento, se corre el riesgo de que se convierta en una muletilla carente de mensaje real.

Inclusividad frente a uniformización

Detengámonos, pues, en algunos de los requisitos imprescindibles para que pueda lograrse nuestra reclamación. Pero, antes, dejemos claro que educación inclusiva no es sinónimo de uniformización, sino todo lo contrario; se trata de que cada persona se desarrolle a partir de sus propias características, capacidad, identidad e intereses, con su propio ritmo evolutivo, que depende de múltiples factores, tanto individuales como sociales.

La primera condición es la disminución del alumnado por clase, pues, como se desprende de lo dicho hasta aquí, la educación inclusiva requiere de una buena dosis de enseñanza personalizada y no es posible conocer al alumnado en su diversidad si está agrupado en clases muy numerosas.

Respecto a la personalidad del alumnado

Ello nos lleva a una segunda consideración, la del necesario respeto hacia la personalidad de las y los estudiantes y, consecuentemente con ello, la educación al alumnado para que sus actitudes y comportamientos sean respetuosos con la diversidad de las personas.

Demasiadas identidades y situaciones personales han sido ahogadas y reprimidas por una sociedad que no admitía (admite aún, en muchos casos) más que estereotipos –modos de ser y de comportarse según el modelo idealizado de género que “te corresponda”, según la propia sociedad establece–; demasiado rechazo a quienes se muestran “diferentes”, demasiada imposición de la norma social... se han practicado en la enseñanza para que sea urgente, por un lado, la sensibilización del profesorado en la comprensión de la diversidad de identidades y de orientación sexual de las personas y de su derecho a expresarse, de la diversidad de orígenes sociales y territoriales que tiene el alumnado, del valor de la diversidad y la importancia de las actitudes tolerantes...; y, por otro, su formación para la obtención de recursos educativos que le permitan convivir y educar en el respeto de esa diversidad, al tiempo que fortalece el desarrollo intelectual y personal de todo su alumnado.

Un tercer elemento imprescindible será la modificación de los currículos. El currículo oficial sigue imponiendo los contenidos que interesan al sistema liberal, sigue siendo androcéntrico, ocultando a las mujeres y sus aportaciones en todos los momentos históricos, sigue preocupado por “elevar los niveles académicos”, por el “emprendimiento” y el “esfuerzo” ..., objetivos alejados de las necesidades e intereses humanos.

Al menos estas tres condiciones tienen que tener una plasmación ya. 

Un currículo laico y p y otras reivindicacion



Juan José Reina
Inspector de
Educación

La relevancia de lo que se trabaja en los centros educativos se ha convertido en el factor crucial para garantizar la permanencia del alumnado en ellos, su rendimiento y su desarrollo satisfactorio. Sin embargo, las distintas formulaciones y cambios en la concepción curricular producida por el cambio de leyes educativas (conductista, constructivista, adquisición de competencias básicas-clave) no han logrado motivar al profesorado, que es quien interpreta y aplica las directrices curriculares en las aulas; por el contrario, han producido en el personal docente una cierta sensación de cansancio, hastío y desinterés.

Análisis del modelo de currículo LOMCE

- Currículo de carácter rígido, de producto y cerrado, altamente prescriptivo.
- Currículo segregador y selectivo. Currículo no inclusivo.
- Currículo uniforme y centralizado.
- Modelo curricular de reproducción.
- No es un currículo integral ni integrado.
- Currículo atiborrado de contenidos de carácter enciclopédico, conceptual y academicista.

Propuestas

Un modelo de currículo cuyas señas de identidad sean las siguientes:

• Currículo entendido como producción

Al currículo se le asigna un claro papel en la transformación cualitativa de la sociedad. Debe tener un carácter dinámico, procesual, abierto, flexible y poco prescriptivo, en el que los centros y el profesorado adquieren protagonismo a fin de adecuarlo a las exigencias de una sociedad cambiante, al entorno y a las necesidades y peculiaridades del alumnado.

• Laico

Que respete la libertad de conciencia, eduque sin dogmas y elimine toda forma de adoctrinamiento del currículo escolar. En consecuencia, la confesionalidad religiosa debe salir del currículo y del ámbito escolar.

• Pluricultural

El especial respeto de la diversidad sociocultural y de idiomas de las diferentes comunidades autónomas hace necesario el reconocimiento de su autonomía curricular fijada para los distintos ámbitos: estatal, autonómico y de centro.

Curricultural, es educativas



**Que respete
la libertad de
conciencia y
eduque sin
dogmas**

- **Integral y centrado en torno a problemas y núcleos de contenido relevante**

El diseño del currículo y su desarrollo no se formulará en términos de listados de contenidos, sino de forma global, integrada y compleja en términos de resolución de problemas, situaciones sociales, ambientales y éticas relevantes.

- **Adaptado al contexto**

Que tenga en cuenta el entorno y permita un amplio margen para su adaptación y desarrollo por parte de la comunidad educativa partiendo de las necesidades e intereses del alumnado, que utilice metodologías activas y participativas centradas en este.

- **Que potencie el conocimiento abierto y compartido**

Empezando por la construcción intersubjetiva en el aula y centro, que tenga en cuenta los nuevos usos sociales de las TIC, el importante papel de las redes sociales y las comunidades de software libre

para promover la cultura de la colaboración y el conocimiento abierto. Además, que conceda suficiente relevancia al lenguaje musical, al movimiento corporal y la expresión artística.

- **Cooperativo, colaborativo, inclusivo y no competitivo**

Que se construye a partir de la cultura relevante entre y para todos y todas. Currículo que abandone definitivamente el concepto patriarcal y jerárquico de la existencia, que eduque en el respeto a la diversa identidad individual y familiar, a la orientación sexual y a la igualdad entre los sexos.

- **Currículo que potencie la autonomía pedagógica y organizativa de los centros educativos**

Posibilitando generar proyectos propios que incrementen la eficacia del centro y la equidad en educación, orientados a lo que el alumnado necesita y se relacione con su vida cotidiana, haciéndole protagonista de su aprendizaje y su desarrollo personal. 



La desigualdad no es compatible con la calidad educativa de los centros

Miguel Recio

Asesor Secretaría
de Estado de
Educación y FP

Cuando leemos hoy, en 2018, lo que figura en la Constitución de 1978 sobre la participación de la comunidad educativa en educación –“Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca” (art. 27.7)–, no se entiende cómo todavía se puede debatir sobre el papel decisivo que debieran tener los consejos escolares en la vida de los centros. Pero, 40 años después, estas palabras tienen que tener otro alcance, otra dimensión, porque el derecho a la educación también ha variado.

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías y en el nuevo contexto social de la denominada sociedad del conocimiento, el derecho a la educación y el papel del alumnado y del conjunto de la comunidad educativa han variado. El derecho a la educación ya no puede identificarse con escolarización: es el derecho a la educación permanente, a lo largo de la vida; en el que el acceso al currículo, la metodología, etc., es diferente en la era de Internet e Intranet; es un derecho que debe darse en el marco de una educación inclusiva, en un sistema educativo que debe perseguir la equidad, pues sin ella no hay calidad, y que debe tener en cuenta la revolución que han protagonizado las mujeres en la sociedad en estos últimos años, lo que obliga a que los centros tengan un papel activo en una aspiración sin límites en la igualdad, etc.

Democracia y participación

¿Qué repercusiones tiene todo ello en el papel de los centros educativos?

Los centros educativos deben ser un lugar en el que se ejerza la democracia y la participación activa. La Educación para la Ciudadanía no es

comprensible si no se participa de manera decisiva en la vida del centro, si en sus aulas no se practica la inclusión, si no se llevan a cabo políticas activas en favor de la igualdad de género, etc. Así pues, los consejos escolares son las instituciones idóneas para primar la participación, la gestión compartida y la valoración social de la aplicación de los planes institucionales elaborados, aprobados y ejecutados colectivamente. Deben tener una participación decisiva y final en la elección de los órganos de dirección de los centros.

La vida de los centros está –aparentemente– sometida a grandes rutinas, pero no a menores innovaciones. Los documentos institucionales (el proyecto educativo, la programación general, el presupuesto...) deben ser el reflejo de las necesidades de la comunidad escolar, ser aprobados y valorados por los órganos colegiados, y gestionados y aplicados por los diversos órganos unipersonales o de equipos (docentes, directivos, comisiones, etc.).

Los tres ámbitos clásicos de autonomía de los centros –pedagógico, de organización y funcionamiento, y de gestión de recursos– generan decisiones que se plasman en los documentos institucionales, pero siendo las tres fundamentales e interdependientes, la decisiva es la pedagógica, a cuyo servicio están las otras dos.

¿A qué retos se enfrentan los centros actuales en el ejercicio de la autonomía pedagógica y en la participación de la comunidad educativa en ella? Los centros educativos en España tienen algunos retos y peligros en este terreno. El reto más importante es el de ser capaz de construir un centro educativo inclusivo. Para ello debe conocer las características del alumnado de la sociedad en la que está inserto, elaborar programas y propuestas pedagógicas capaces de llevar a cabo esta educación inclusiva y, a la vez,



evitar la segregación que suponen determinados programas o maneras de entender la autonomía pedagógica, como la especialización curricular.

Compartimentos estancos

No parece trivial ni debe darse por hecho el conocimiento de las características del alumnado de la sociedad en la que está situado el centro. Para ello hay que romper con la concepción de las etapas educativas como compartimentos estancos, potenciar la coordinación entre centros de diferentes niveles y con las distintas administraciones, especialmente la local, etc. Las y los representantes de la comunidad educativa deben estar presentes en las comisiones o servicios de apoyo a la escolarización, en los consejos municipales escolares, socio-sanitarios, etc.

La inclusión debe darse respecto del alumnado que ya está en los centros educativos ordinarios y también respecto del que falta. Un 2,7% del total de estudiantes de enseñanzas de régimen general está clasificado como alumnado con necesidades educativas especiales (Acnee), es decir, 210.000 alumnos y alumnas, de los que unos 170.000 acuden a centros ordinarios en régimen de integración. Pero este porcentaje es muy diferente entre centros en función de su titularidad (sobrerrepresentados en los centros públicos) o por etapas: un 3% en Primaria o un 3,1% en la ESO, pero un 1,5% en FP de Grado Medio, un 0,6% en Bachillerato o un 0,3% en FP de Grado Superior. Y la crisis, que ha castigado especialmente a los recursos para la atención a la diversidad, puede estar detrás del incremento de más del 50% en el número de Acnee entre el curso 2009-2010 y 2016-2017. Falta el alumnado de los centros específicos, el de incorporación tardía que no llega... Y falta también, especialmente en las etapas postobligatorias, el alumnado segregado por medidas educativas ineficaces que castigan a los más vulnerables y los dejan atrás: la repetición (abusiva a todas luces e incrementada fuertemente con la LOMCE), el que cursa PMAR y otros programas que no llevan a título, y el de los grupos puros en centros ordinarios (aulas de excelencia...) o en los programas

—como el del bilingüismo en muchas comunidades autónomas— que dividen al alumnado por grupos y niveles diferenciados (sección/programa, etc.).

Segregación

Es esta nueva segregación el mayor obstáculo para una educación verdaderamente inclusiva y la que, en mayor medida, hace que los resultados educativos dependan de las características individuales del alumnado (nivel socioeducativo y económico de su familia...).

Los países más desarrollados —entre los que se encuentra España— presentan escasas diferencias en los resultados educativos intercentros y así se produce también en los análisis de las pruebas PISA. En la participación de las familias no es esencial qué centro eligen para su hijo o hija, pues los poderes públicos garantizan en todos unas condiciones básicas y equitativas. La diferencia más importante en los resultados educativos (por ejemplo, el porcentaje de titulados, de repetidores, etc.) está dentro de los centros (intracentros): no son los mismos para estudiantes de las aulas de excelencia o de sección, que para los de otros programas... En España las diferencias intracentros eran —en los resultados PISA antes de la crisis— superiores a la media de la OCDE, mostrando ya los efectos de la segregación. La crisis los ha aumentado.

La comunidad educativa debe contar con indicadores de resultados que pongan de manifiesto las consecuencias de la segregación y denunciar sin paliativos que la desigualdad no es compatible con la calidad educativa de los centros. La participación exige de indicadores en los que se muestre si determinados programas aumentan o no la desigualdad dentro de los centros, si la mejora de unos pocos se hace al precio del abandono de los demás. Sin estos indicadores —que son responsabilidad de las administraciones educativas—, la toma de decisiones en los centros y la participación de la comunidad educativa se produce a ciegas. 

¿Educación Infantil de 0 a 6 años?

¡Sí, gracias!

Colectivo Infancia

@asociacioncolectivo
infancia@gmail.com

CUANDO SE HABLA DE EDUCACIÓN Infantil se olvida que es una etapa completa, la primera de todo el sistema educativo. A veces, hay que recordar que en los colegios hay aulas, maestras y patios de Infantil, porque la educación de 3 a 6 años se ha “mimetizado” tanto en la gestión y con el currículo de Primaria que no hay excesivas diferencias en el trato que se da al alumnado de esas edades. Y si nos referimos a las escuelas infantiles (llamadas “guarderías” en multitud de ocasiones), hablamos de conciliación, de horarios ampliados, de educadoras y, a veces, de asistencialidad.

¿Por qué esta división? ¿Por qué los niños y niñas menores de 3 a 6 años han de ir al cole y no pueden acudir a la escuela infantil y viceversa?

Esta incongruencia no es casual. Es consecuencia de las diferentes políticas educativas que han ido marcando la historia de la Educación Infantil desde el franquismo hasta la actualidad. Han pasado más de 40 años de nuestra historia reciente, pero ese paso del tiempo no ha contribuido a mejorar el panorama de la Educación Infantil en todas sus facetas, por no hablar de los currículos que han ido elaborándose en las distintas comunidades autónomas, sin que el Ministerio de Educación evitara la dispersión y disparidad de criterios que se han ido consolidando con el tiempo.

Hemos avanzado, faltaría más. La Educación Infantil, considerada de forma global, no es la misma ahora que hace varios años. La evolución de la realidad social y educativa, el avance de las cien-



cias (neurología, psicología, pedagogía) y, en especial el tesón de tantas maestras y educadoras, con voluntad de aprender de los errores propios y ajenos, ha ido tejiendo una malla importante de prácticas y contenidos educativos. No obstante, las administraciones no han estado a la altura.

Primero, fue la ley marco (LOGSE) que prometía un futuro esperanzador. Después llegó la LOCE, con la afirmación de que el primer ciclo (0-3 años) era asistencial. Y con las transferencias educativas a las comunidades autónomas, llegó la LOE con una enorme tibieza en el tratamiento de la Educación Infantil que heló muchas esperanzas. Pero ahí no acaba la historia: la LOMCE, con toda su carga de profundidad ideológica y política, ha transformado la educación en una suerte de postmodernidad con el abaratamiento de la pública y los consiguientes recortes.

La desconsideración hacia la Educación Infantil continúa. La LOMCE no modifica ningún artículo de la LOE en referencia a dicha etapa (excepto en el tema de las horas lectivas de las lenguas cooficiales para introducir la lengua inglesa). Profundiza en la brecha entre Educación Infantil de primera (la que se imparte en los colegios, con su carga académica y

curricular) y la de segunda (escuelas infantiles para solventar el manido tema de la conciliación familiar y laboral), sin el menor atisbo de un abordaje en profundidad de lo que significa “educar” en el siglo XXI. Y sin un reconocimiento mínimo en dignidad y justicia reparadora para las maestras y educadoras que han mantenido durante estos largos años la bandera de la Educación Infantil, la que asegura una ciudadanía de primera desde el nacimiento y que sienta las bases de una educación democrática e inclusiva, es decir, para todos y todas.

Y aunque las autoridades pertinentes, tanto del Ministerio como de las consejerías de Educación, no siempre son propicias a escuchar y atender las peticiones de los movimientos educativos, nuestro grupo, el Colectivo Infancia, quiere señalar las siguientes consideraciones para que la Educación Infantil de 0 a 6 años tenga una consistencia que resista 40 años más de nuestra existencia como sociedad.

La Educación Infantil tiene como principio la consideración de que cada niño y niña, por el hecho de nacer, tiene derecho a una educación que le acoja con sus peculiaridades, sus capacidades y su pertenencia a un grupo familiar, cultural, ➤



**Defendemos
que la
Educación
Infantil es la
herramienta
que transforma
cualquier
cambio que se
plantee por la
gran potencia
educativa de la
primera infancia**



¿Educación Infantil de 0 a 6 años? ¡Sí, gracias!



religioso, económico o étnico. Y la etapa de 0 a 6 años reconocida por todas las leyes orgánicas como tal, es la que garantiza ese derecho, de la misma forma que la Educación Primaria es la etapa que vertebrar la educación básica y universal, junto a la Educación Secundaria Obligatoria.

Por tanto, ¿cuáles han de ser los ejes para vertebrar los diversos servicios educativos infantiles?¹

- La Educación Infantil ejerce una función social importante, fortaleciendo los derechos humanos y las libertades fundamentales. No es una herramienta para la conciliación. Es un derecho educativo. Por ese motivo, hay que desarrollar caminos para un nuevo futuro, basado en la importancia del desarrollo global de la persona, que incluye la vida emocional y la afirmación de una identidad positiva.
- Esta formación global requiere pensar, descubrir, experimentar, manipular, jugar, escuchar, acompañar estos procesos con la mirada del adulto desde un profundo respeto al niño y a la niña y a sus ritmos de crecimiento individual. Los buenos profesionales (educadores/as y maestras/os), conocen el valor de todos estos procesos y la necesidad de aportar experiencias educativas que promuevan una transformación de la educación en general y de la Educación Infantil en particular.
- Los servicios educativos infantiles deben establecer vínculos de unión formal e informal con la comunidad local y/o con los barrios.

- Los padres y madres son colaboradores y partícipes de los servicios infantiles, y deben tener derecho a dar y recibir información y a expresar sus opiniones. Los procesos de toma de decisiones de los servicios deben ser participativos, implicando a las familias, a todo el personal, incluidos otros profesionales (conserjes, cocineras, direcciones, personal administrativo).
- Los servicios infantiles de 0 a 6 años deben tener unos objetivos coherentes que incluyan una filosofía educativa explícita y definida –que debe ser elaborada por las familias, el personal de los centros y otros grupos sociales–, flexibilidad de horarios y asistencia, y deben ofertar plazas públicas suficientes para cubrir la demanda potencial estimada, especialmente en el ciclo de 0 a 3 años.
- Todos los servicios deben reivindicar el valor de la diversidad y ofrecer a niños y adultos la posibilidad de servicios que reconozcan y apoyen la diversidad lingüística, social, religiosa, de género, funcional y que desafíe los estereotipos. Deben existir diferentes modalidades de servicios para que padres y madres puedan tener, efectivamente, la posibilidad de elección.
- Por último, debe recogerse una normativa propia mínima y para todo el Estado, en coordinación con las CCAA, que recoja el número de puestos escolares por aula (ratio adulto/niño), servicios psicopedagógicos para la inclusión de la diversidad funcional y otras disfuncionalidades, titulación única requerida para esta etapa y la ordenación de aspectos propios (metros cuadrados interiores y exteriores, patio y cocina propias, espacios para el descanso), así como un currículo adecuado a la primera infancia de 0 a 6 años, tal y como existe en los países de la Unión Europea, y una formación

¹ Llamaremos servicios infantiles a todos aquellos centros que acogen a niños y niñas de 0 a 6 años, independientemente de si son escuelas infantiles de primer ciclo o unidades de segundo ciclo en colegios de Infantil y Primaria, e incluso escuelas infantiles de etapa completa, sin tener en cuenta la titularidad del servicio (municipal, autonómica, estatal –caso de Ceuta y Melilla–).

específica para las y los profesionales de los servicios educativos infantiles.

Estas reflexiones son las que queremos que se escuchen y se debatan en las diferentes redes, plataformas y agentes que participan de forma directa o indirecta en la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años, con el objetivo de dar voz a un derecho básico como ciudadanos: tener identidad social, formar parte de una colectividad o comunidad concreta, y participar de las decisiones que afectan a la vida común. Esa es la auténtica igualdad de oportunidades desde el nacimiento.

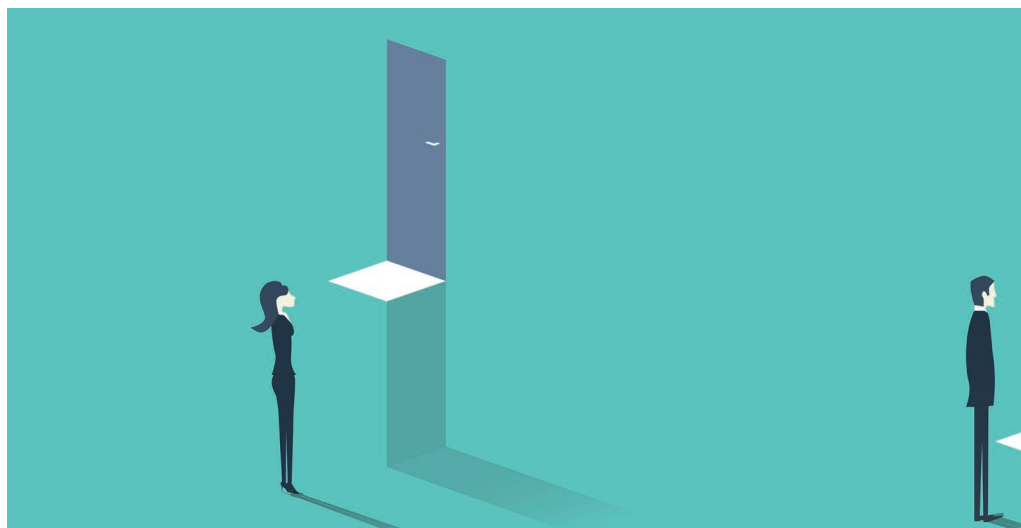
Defendemos que la Educación Infantil es la herramienta que transforma cualquier cambio que se plantee por la gran potencia educativa de la primera infancia. Hemos de empezar a mirar a los niños y niñas de 0 a 6 años como una ciudadanía capaz de innovar, renovar y crear una cultura distinta, diferente a la de los otros niveles educativos. La Educación Infantil solo puede ser potenciada, promovida y financiada por las administraciones educativas públicas con voluntad política necesaria para dignificarla. Todo lo demás será, de nuevo, “cantos de sirena”. ”



La Educación Infantil tiene como principio la consideración de que cada niño y niña, por el hecho de nacer, tiene derecho a una educación que le acoja con sus peculiaridades, sus capacidades y su pertenencia a un grupo familiar, cultural, religioso, económico o étnico



Balance en materia de



Belén de la Rosa

Secretaría de Mujer,
Políticas de Igualdad y
LGTBIQ de FECCOO

@ bdelarosa@fe.ccoo.es

TRAS LA APROBACIÓN DE LA LEY 3/2007 para la igualdad de mujeres y hombres, se abrió un nuevo panorama trascendental para avanzar en la igualdad. En cambio, su desarrollo ha dejado mucho que desear y aún nos queda mucho por conseguir y seguir avanzando.

El progresivo debilitamiento de la educación pública, la privatización de los servicios, el recorte de salarios y prestaciones sociales, el descenso de las ayudas destinadas a la protección de la maternidad, a la atención a mujeres víctimas de violencia de género, la disminución de ayudas de atención a la dependencia, la reducción de los contenidos curriculares en materia de igualdad que se han producido en los últimos tiempos..., todo ello nos ha puesto cada vez más difícil a las mujeres la posibilidad de acceder en plenas condiciones al empleo, a mantenerlo y la posibilidad de romper el techo de cristal.

La crisis ha recaído en gran medida en las mujeres y esta situación, en un contexto en el que poco a poco parece revertirse la situación económica, exige un reparto más igualitario de la riqueza.

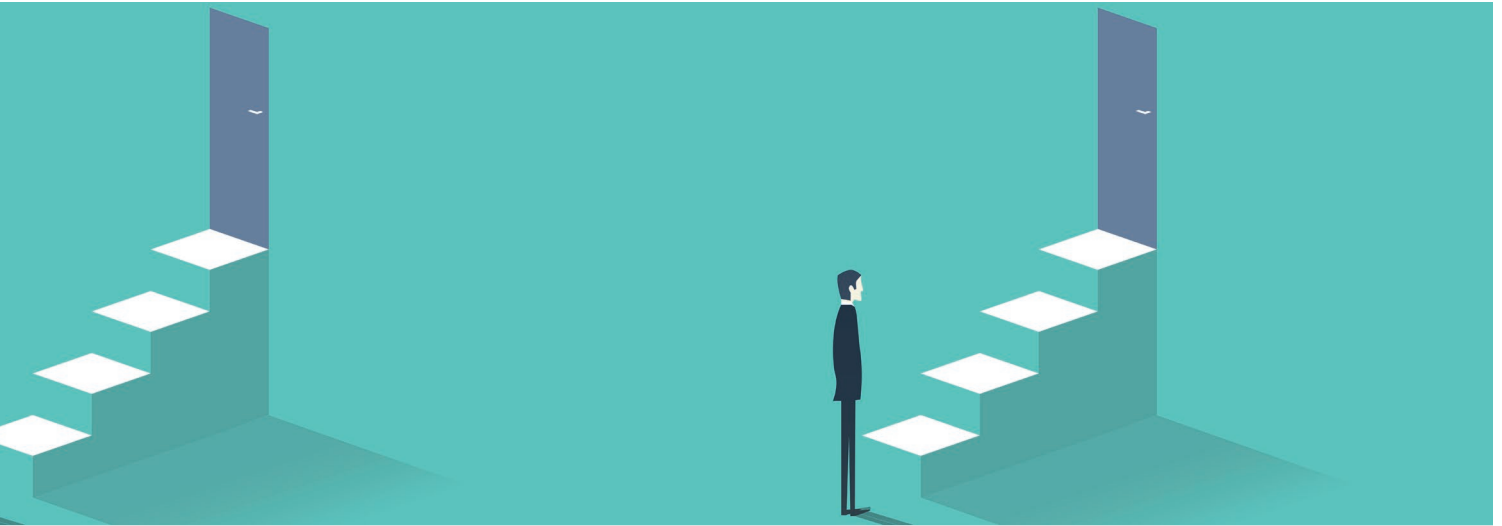
La Ley Orgánica 3/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) empeoró lo establecido en la anterior Ley Orgánica de Educación (LOE) en materia de igualdad entre mujeres y hombres, y no se han aplicado aquellas acciones recogidas expresamente en la Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género y en la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Desidia política

Hemos asistido a la desidia de la Administración del PP y sus políticas neoliberales en todo lo relacionado con el avance de la igualdad efectiva. A día de hoy, no solo no se han desarrollado materiales curriculares que reflejen y fomenten la igualdad entre mujeres y hombres, eliminando estereotipos sexistas, sino que los libros de texto siguen evidenciando claras muestras de sexismo, clasismo y LGTBIQfobia.

El profesorado no dispone de recursos suficientes para poner en marcha estrategias que favorezcan la coeducación. La formación inicial del profesorado sigue sin incorporar conteni-

igualdad



dos para la educación en igualdad o la diversidad, y lo mismo ocurre con la formación permanente, que no se toma en serio estos contenidos, que en muchas ocasiones son considerados un mero relleno en los planes de formación.

Las actuaciones para abordar una educación afectivo-sexual integral en los centros educativos brillan por su ausencia, dejándolas a la voluntad del profesorado que está concienciado en estos temas. No se ponen en marcha los recursos necesarios para la erradicación de todas las formas de discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género, elementos clave de una educación para la igualdad.

Además, los recortes y políticas de austeridad que limitan los recursos de los centros de enseñanza públicos, los cambios en la legislación educativa con el refuerzo de los centros segregados por sexo, la desaparición del carácter obligatorio para todo el alumnado de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y la pérdida de peso de la educación en valores están

perjudicando enormemente el avance de la igualdad entre mujeres y hombres, fundamental en la lucha contra la violencia de género.

La precariedad llega a todos los rincones de la enseñanza, bien sea pública, privada, universitaria, y a todas las trabajadoras y trabajadores de los centros de enseñanza. En todos los casos, la merma de derechos ha sido sistemática.

Igualdad efectiva

Para CCOO es irrenunciable avanzar en las medidas que garanticen la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. En el marco educativo, y a pesar de que la ley es muy clara en este aspecto, es fundamental la incorporación de medidas concretas en cuanto a contenidos curriculares para abordar la igualdad y prevenir la violencia. Además, es completamente necesario mejorar la estrategia en el acceso al empleo que favorezca la igualdad de oportunidades para las mujeres que piden entrar en el mercado laboral, reducir la brecha salarial entre mujeres y hombres; ayudas su-

ficientes para garantizar la protección a la maternidad, desarrollo del permiso para el progenitor no gestante, personal e intransferible, que favorezca la corresponsabilidad y la conciliación; el establecimiento de protocolos de actuación contra el acoso sexual y por razón de sexo, orientación, identidad y expresión de género, y muchas otras medidas que aún no se han implementado adecuadamente.

Es el momento de seguir luchando por un sistema educativo igualitario que garantice una educación cuyo eje vertebrador sea el desarrollo de la igualdad en toda su extensión. Tenemos que avanzar en un nuevo marco de relaciones laborales más inclusivo y democrático, que tenga en cuenta el impacto de género, la diversidad, y tenga como centro a las personas y sus necesidades.

Hay que acabar con la precariedad del empleo, las altas tasas de temporalidad, evitar la caída salarial y prestar especial atención a aquellos grupos más vulnerables. Las reivindicaciones son muchas y en esto hemos sido, somos y seremos incansables. 

Desmemoria sinfónica

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

EN EL AÑO OLÍMPICO DE 1992 tuvo lugar, en el Auditorio Nacional de Música de Madrid, un destacado concierto de la Orquesta Nacional de España al que asistieron los Reyes y altas autoridades. Celebraron el 50º aniversario de la orquesta, acompañado de una publicación conmemorativa realizada por el crítico musical Enrique Franco. Merecida fue la celebración, pero olvidaron que la Orquesta Nacional no fue creada en 1942, sino en 1937 por el Gobierno de la República presidido por Manuel Azaña, con Josep Renau al frente de la dirección general de Bellas Artes. Sus actuaciones comenzaron en Barcelona, durante la guerra. Oriol Martorell dio noticia de ello en una publicación catalana de 1979 que no debieron consultar. ¿Cómo se confundieron tanto?

Terminada la guerra, la dictadura refundó la orquesta en 1942 dentro de su campaña de reconstrucción del país.

Como en tantos casos, las continuidades entre el régimen militar y la República fueron abundantes y sorprendentes. Siguieron muchos de los profesores del primer período, empezando por su director, Bartolomé Pérez Casas. La naturaleza oficial de la or-

questa era la misma, así como el nombre, que pasó de ser “Orquesta Nacional de Conciertos” a “Orquesta Nacional de España”. Que el primer franquismo eliminara las referencias a la República corresponde a su totalitarismo, pero que este olvido perviviera en 1992, con el aplauso del Gobierno y de la Corona, dice mucho de aquella transición incompleta.

Ahora estamos en 2018. Sería un buen momento para corregir aquel desprecio a la iniciativa republicana celebrando el 80º aniversario. Los profesores de la orquesta lo han pedido sin obtener respuesta. Tal vez el número 80 no despierte tanto interés como otras cifras, aunque sí han celebrado su octogésimo aniversario el diario *Marca* o el *Guernica*, por mencionar dos ejemplos. El debate sobre el Valle de los Caídos podría servir para ampliar poco a poco nuestra memoria pero, de momento, la Orquesta Nacional sigue flotando en el limbo. “Nacional” o “España” son términos que despiertan incomodidad y la política cultural no está en su mejor momento. El Gobierno se retira de una actividad que produce más beneficios generales que privados. La Orquesta Nacional es una herencia que las autoridades no saben gestionar. Si su origen está olvidado, su futuro es incierto. Con un banco, lo tendrían clarísimo: correrían a salvarlo. Aun así, seguimos siendo, a pesar de la miopía y de la falta de empuje político, una potencia cultural con un brillante patrimonio musical. Y la Orquesta Nacional suena mejor que nunca. ¡Feliz cumpleaños! ●





Tomás Loyola Barberis

Periodista

@ tloyola@fe.ccoo.es

Ciencia cordial.

Un desafío educativo

Mariano Martín Gordillo e Isabel P. Martins (Coords.)

Editorial Catarata, Madrid, 2018

CORDIALIDAD Y CIENCIAS pueden sonar como conceptos contrapuestos para muchas personas segregadas del sistema educativo en las últimas tres o cuatro décadas. Por supuesto que la experiencia personal de cada una de ellas será diferente, pero todas, casi sin excepción, podrán narrar las desventuras que vivieron en las aulas con alguna de las materias científicas durante su proceso de escolarización obligatoria –e incluso, en la postobligatoria–.

¿De qué va ese binomio que mencionábamos arriba? Precisamente de un importante desafío educativo que aborda *Ciencia cordial*, la obra coordinada por Mariano Martín Gordillo e Isabel P. Martins, quienes han reunido a académicos y académicas de las Universidades de Aveiro (Portugal) y Oviedo (España) para reflexionar sobre la forma en que se plantea, se diseña y se ejecuta la enseñanza de las ciencias, sobre todo en unos currículos donde cada vez más se priman las matemáticas.

Los distintos artículos permiten comprobar no solo cómo han cambiado su presencia y peso en los currículos en los últimos 30 años, sino también arrojar luz sobre una problemática común: la separación que se puede producir entre la forma de aprender y enseñar los contenidos científicos: el deseable, que aspira a la formación de una cultura científica, a una motivación por el pensamiento de nuestro entorno no solo en lo técnico, sino en la forma en que afecta e interacciona con la población humana, el medio ambiente y el entorno inmediato. Y, por otro lado, aquel que quita esa dimensión proactiva y tiende más bien a la transmisión de conocimientos que, no en pocas ocasiones, puede generar un sentimiento de desapego o directamente de rechazo hacia unas materias “poco cordiales” que poco tienen que ver con las personas y con sus realidades. El desafío planteado no es, por supuesto, menor.

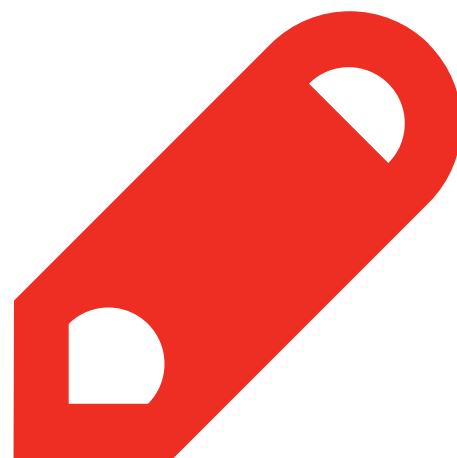
Tal como afirman los coordinadores de esta obra en su presentación, que también analiza algunas experiencias en ambos países, “la habilidad para resolver problemas matemáticos es, sin duda, importante. Pero suponer que, tanto en la formación general de todos los ciudadanos como en la de los especialistas de todas las ciencias, esa habilidad es más relevante que la curiosidad, la creatividad y las capacidades heurísticas emparentadas con la actividad artística es seguramente un prejuicio que genera algunos efectos secundarios no deseables”.

Y es que, ante los desafíos del futuro que presentan los avances científicos y la construcción de una sociedad expuesta a cambios cada vez más rápidos y de gran alcance, resulta evidente pensar que la respuesta debería estar precisamente en el fomento de una cultura científica incluyente y, siguiendo el planteamiento de esta obra, cordial y entrañable. ●

NADA PUEDE SER YA COMO ERA ANTES de la ley Wert y de los innecesarios recortes de 2012. Nada puede ser como era antes de las políticas educativas del PP a nivel estatal, autonómico y municipal allí donde y cuando ha gobernado y gobierna: extensión de los conciertos a todo centro privado que lo solicite y a la enseñanza no obligatoria –con argumentos aplicables en el futuro al ámbito universitario–; implantación del distrito único; promoción y apoyo –con cesiones de suelo público para la construcción de centros privados, que cuentan ya previamente con el concierto– a titulares/empresas afines ideológica y económicamente; reducción de la red pública –de cuya calidad no se consideran responsables– a un subsistema subsidiario del privado; trato desconsiderado y humillante del profesorado y equipos directivos del sector público; incremento de las desigualdades educativas tanto entre los centros públicos y los privados, como dentro de cada una de ambas redes; máxima interpretación confesional de unos Acuerdos con el Vaticano inconstitucionales; y, en definitiva, la consideración de lo público no como lo común, sino como algo residual circunscrito a aquellos espacios sociales hacia los que la iniciativa privada no se dirige, quizás por razones ideológico-mercantiles.

Todo lo anterior, y mucho más que pudiera añadirse, son razones más que suficientes para que aquellos que hasta hace unos años consideraban viable, incluso positivo, un pacto educativo –no es mi caso– hayan advertido que no hay nada que pactar, que todo está muy claro. Que el acuerdo no escrito que subyacía –si es que existió– en el pacto constitucional para mantener un *statu quo* no agresivo, ha quedado roto; que la derecha va a por todas, lo quiere todo –si se le deja–, y que la estrategia de la izquierda debe ser otra. Una estrategia a corto, medio y largo plazo en la que se defina un programa coherente y coordinado –tal como lo es el de la derecha– a nivel estatal-constitucional –y, en este aspecto, es fundamental contar con una judicatura no conservadora–, autonómico y municipal. Es, sobre todo en estos dos últimos ámbitos, donde deben verse los efectos de políticas educativas de izquierda que marquen diferencias –como está sucediendo en el País Valenciano o en Barcelona, por poner dos ejemplos–. Ya no es suficiente con derogar la ley Wert y revertir los recortes intentando de nuevo un pacto que nunca será respetado. Nada puede ser como era antes. 

Nada puede ser como antes



Antonio Viñao
Doctor en Derecho y
catedrático de Teoría e
Historia de la Educación de
la Universidad de Murcia



Contigoeduca

Queremos participar en tu comunidad educativa

- ☒ **Colaboración en el desarrollo de acciones** para la educación en valores, la prevención y los hábitos saludables.
- ☒ **Ventajas y condiciones especiales** en seguros (Auto, Hogar, Dental...)
- ☒ **Condiciones preferentes** en cuentas corrientes, depósitos y préstamos a través de TARGOBANK, filial de nuestro Grupo.

Infórmate sobre nuestras ventajas para trabajadores de la enseñanza y
nuestras fórmulas de colaboración con los centros docentes

935 050 194

Estabilizar empleo
Recuperar la negociación colectiva
Recuperar poder adquisitivo

ES EL MOMENTO!

DE RECUPERAR LOS DERECHOS ARREBATADOS

ELECCIONES SINDICALES 2018



enseñanza