

Entrevista: Pedro Uruñuela:
convivencia escolar



 **Europa:** después del Brexit

IC: CCOO preocupada por
trabajadores IC Estambul



 **mecd-brexit:** Amenazas xenófobas
en el Cañada Blanch. Londres

personal laboral: Movilizaciones
Personal Laboral exterior



 **pensiones:** El futuro de las pensiones

"Igualdad y derechos LGTB ¡Ya!"



DIRECCIÓN

José M^a Martínez Requejo

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ana M^a García Escobar

M^a Antonia López Jiménez

Alfonso Día Boj, Nieves Gurbindo

Sara Álvarez Fernández

SECRETARÍAS GENERALES DE SECCIÓN

Alemania: maluzsubiela@yahoo.es

Andorra: ccoo.andorra@gmail.com

Australia-NZ: mmagac@gmail.com

Bélgica: pablojgj@gmail.com

Brasil: antonilluch@hotmail.com

Colombia: ihl@tisa.jazztel.es

EE.UU.: marialuisamart@hotmail.com

Francia: ccoofrancia@gmail.com

Grecia: paquivives@yahoo.com

Italia: malvarosavioleta@yahoo.es

Líbano: margacabe@gmail.com

Marruecos: damianlr1@gmail.com

Portugal: msantos@edu.xunta.es

Reino Unido: dqueaba@gmail.com

Suiza: marinaagudo1@gmail.com

PARA CONTACTAR CON NOSOTROS/AS

Secretaría General:

anagarcia@fe.ccoo.es

Secretaría para el IC y Formación:

cervantes@fe.ccoo.es

Secretaría de la Mujer:

tanger@fe.ccoo.es

Secretaría de Personal Laboral:

adiabzboj@gmail.com

Secretaría de Organización y Comunicación:

txemamartinez@fe.ccoo.es

Sara Álvarez:

saraalvarez@fe.ccoo.es

EDITA

Federación de Enseñanza-Exterior de CCOO

http://fe.ccooexterior.org

FOTOS PORTADA Y CONTRAPORTADA

Txema Martínez

MAQUETACIÓN

Graforama

www.graforama.es

IMPRESIÓN

Gráficas Magaña

Tel. 91 798 38 70

DEPÓSITO LEGAL:

M. 4406-1992 / ISSN: 1131-9615

Impreso en papel reciclado



TE no se hace responsable ni hace necesariamente suyas las opiniones expresadas por sus colaboradores en los trabajos publicados, ni se identifica necesariamente con los mismos.

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



	editorial Miedo programado y educación para la convivencia	3
	mecd - brexit Brexit blues	4
	Comunicado de FECCOO-Exterior ante la situación generada en el IE Cañada Blanch de Londres	5
	Carta enviada a la SGCI sobre los uniformes de Londres	6
	personal laboral Personal laboral en el Exterior. Muchas razones para el debate y la movilización	6
	instituto cervantes Atentado de Estambul. Instituto Cervantes	8
	CCOO expresa su consternación y repulsa por los atentados terroristas de Estambul	8
	Reunión de la Comisión de Condiciones Laborales del IC (21.06.2016)	9
	elecciones y exterior Despojados de votos, cargados de razones	10
	entrevista Pedro M^a Uruñuela "Si solo nos fijamos en que la escuela produzca gente que cuente con un buen currículum podemos estar creando monstruos"	12
	rechazo evaluaciones lomce La política neoliberal ha desangrado el sistema educativo público en la última década	25
	La FECCOO rechaza el acuerdo entre rectores y el Gobierno en funciones del PP	29
	CCOO tilda de cínicas las declaraciones del MECD	30
	No a las pruebas de evaluación externas. Comunicado de los MRP de Madrid	31
	Por qué CCOO dice NO a la EVALUACIÓN LOMCE	32
	Para qué sirven las Reválidas	36
	La FECCOO recurre la Resolución de cuestionario de contexto y los indicadores comunes de centro para la prueba final de Primaria	38
	Más calidad en el empleo. Más calidad en la educación	39
	El rapto de la princesa Educación	40
	educación Los conciertos: una perversión educativa	42
	Nuevos informes del CSEE revelan dos tendencias alarmantes en la educación europea: privatización y disminución de la financiación pública	44
	mujer Género y decisiones al final de la vida	45
	El rostro de la pobreza laboral: las mujeres	46
	pensiones El futuro de las "imprescindibles pensiones"	48
	europa Después del Brexit	50
	orgullo gay CCOO exige una LEY que garantice la IGUALDAD y DERECHOS de las personas LGTB	51



Ana Mª García Escobar

Secretaria General FECCOO Exterior

 anagarcia@fe.ccoo.es

EL RESULTADO DE LAS ELECCIONES DEL 26-J NOS DIBUJA CLARAMENTE LAS PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO INMEDIATO DE NUESTRO PAÍS. La AEEE (Acción Educativa Española en el Exterior), con total seguridad, seguirá la misma tónica general, profundizando en lo que ha sido el talante y la praxis del gobierno del Partido Popular, tanto en el MECD como en el IC, durante los últimos 4 años: recortes sucesivos, aumento del personal interino y/o colaborador en condiciones de precariedad total, reducción de plantillas y de recursos en las Consejerías y programas, apuntalamiento de los malos usos en la adjudicación de plazas de docentes y asesores, el IC seguirá sin convocar nuevas plazas de profesores a pesar de la disminución habida en estos años y la necesidad de incrementar las plantillas... en definitiva y en general, retroceso educativo, laboral y social a todos los niveles: LOMCE, privatizaciones, impulso a la concertada en detrimento de lo público...

Retomamos una ilustración que utilizábamos ya en nuestro número anterior y que creemos refleja en gran medida lo sucedido en estas elecciones. La situación empeora y lo sabemos, pero tenemos miedo, miedo a lo nuevo y miedo a “perder el puente y el cielo que nos quedan”, sin darnos cuenta de que el propio miedo nos debilita aún más y nos arrastra paralizados hacia las manos de quienes nos agreden.

Pero estas reacciones ni son nuevas ni se dan únicamente en nuestro país. Se repiten en Europa y en el mundo desarrollado, en el tiempo y en el espacio. Son repuestas muy peligrosas propias de épocas de “crisis”. Asistimos a una radicalización y derechización social: elecciones que gana la ultraderecha o en las que avanza de forma alarmante, brexit, asfixia de las clases populares, racismo, xenofobia, actitudes inhumanas con los refugiados... En nuestro país lo están protagonizando las políticas radicalmente antisociales del PP que, no lo olvidemos, las inició el PSOE sin ningún rubor: privatizaciones, recorte en servicios públicos, en derechos sociales (ley mordaza, reformas laborales, modificación de la constitución...), indulto a banqueros, amnistía fiscal... neoliberalismo salvaje. En España los ultras radicales, de alguna manera, ocupan ya el poder. La derechización de la política abre

Miedo programado y educación para la convivencia



el camino al radicalismo ultraliberal. Dice una rumba que el grupo sevillano Flo6x8 interpretaba en sucursales bancarias, que esto “[no es una crisis, se llama capitalismo](#)”.

Las primeras repercusiones del envalentonamiento ultraderechista y ultranacionalista en nuestro ámbito ya se han hecho notar. Junto al Brexit en la capital británica han aparecido diversas muestras de racismo y xenofobia, una de ellas en el IE Cañada Blanch, que amaneció esta semana con pintadas racistas en sus puertas. Otros colectivos extranjeros de la ciudad se han visto también afectados por estas agresivas muestras de rechazo, totalmente atípicas en una ciudad como Londres, crisol de etnias, pueblos y culturas, modelo de convivencia intercultural desde hace mucho tiempo (sirva citar la elección de Sadiq Khan como su nuevo alcalde, laborista musulmán de origen paquistaní).

Esta evolución o mejor “involución” de los valores en Europa nos lleva a plantearnos con mayor urgencia que nunca la necesidad de que en los centros educativos de nuestro país, incluidos los del exterior, la **educación para la convivencia** pase a ocupar un lugar mucho más destacado en los currículos, actividades y praxis cotidiana.

En tal sentido queríamos orientar este suplemento en el que pensábamos ofrecer un pequeño dossier sobre convivencia. Presentamos una larga entrevista a un experto y referente obligado en la materia, Pedro Uruñuela, cuya lectura aconsejamos encarecidamente por la actualidad de los temas que en ella se abordan, porque se inscriben de lleno en nuestro día a día docente, porque reflejan la realidad y las necesidades de nuestras aulas y de nuestra sociedad y por la enorme calidad de las reflexiones que en ella se vierten. 

Brexit blues

FECCOO REINO UNIDO

Los resultados del referéndum sobre la permanencia de Reino Unido en la Unión Europea han supuesto un auténtico shock en la realidad cotidiana de muchos de los habitantes de Gran Bretaña.



Channel 4, delante de la puerta principal del IE Cañada Blanch

LA “OCURRENCIA” DE DAVID CAMERON ha dividido un país (con Escocia, Irlanda del Norte y Gibraltar buscando cómo mantenerse dentro de Europa, abandonando a Inglaterra y Gales si fuese necesario), ha dividido a las principales fuerzas políticas (el partido conservador está a la búsqueda de un nuevo líder, con profundos enfrentamientos entre los mejor posicionados, para ocupar el puesto de primer ministro y un partido laborista que se desmorona con dimisiones y falta de confianza hacia el líder Jeremy Corbyn, manifestada mayoritariamente por los miembros de su partido. A este panorama se añade que Nigel Farage y el UKIP se han envalentonado de manera notable); y ha dividido a una sociedad que ve cómo lo peor del ser humano está tomando posiciones de fuerza y empiezan a proliferar las manifestaciones racistas y xenófobas en ciudades como Londres que hasta hace una semana eran ejemplo de transigencia y apertura a nuevas formas de vida y expresiones culturales.

Ese entorno amigable se está transformando después de conocerse los resultados del referéndum. Se percibe en el ambiente algo distinto, como una falta de alegría que los propios ingleses han denominado “Brexit Blues” y que, de manera humorística, dicen que la padece hasta la propia selección de fútbol británica. Pero este “Brexit blues” es sentido de manera distinta y no tan graciosa por los polacos que ven cómo vandalizan con pintadas xenófobas su centro



Channel 4, Reino Unido. Pintada aparecida en la puerta trasera del IE Cañada Blanch, de Londres

socio-cultural de Hammersmith y tienen que sufrir la violencia de carteles en la calle en los que se les insulta; por las personas que son acosadas en los transportes públicos, como se ha mostrado en las redes sociales; por los propietarios de los restaurantes españoles y turcos de Lewisham, cuyas lunas han sido destruidas en un remedo de aquella Kristallnacht de vergonzoso recuerdo y, finalmente, por nuestro Instituto Español “Vicente Cañada Blanch”.

“Foreign pack”. Con esta pintada en la puerta de acceso al centro en la calle de St. Lawrence, se encontraron los padres de los alumnos cuando traían a sus hijos a clase esta semana. La dirección del Instituto borró rápidamente el texto racista, pero los padres sacaron fotografías y se lo comunicaron a Channel 4, que incluyó este hecho entre las noticias del día 29 de julio y trasladó hasta Portobello sus cámaras de televisión. A esta pintada hay que añadir los insultos que algunos alumnos han recibido en las cercanías del colegio, cuando se les ha oído hablar en español.

Los padres han relacionado el clima de inseguridad ante futuros ataques, con la resolución de la directora del centro de poner un uniforme para los alumnos el próximo curso escolar. Esta decisión, que no ha sido consensuada con las familias, está siendo muy controvertida y, en la situación actual, puede suponer un riesgo añadido para los alumnos ya que van a ser fácilmente identificados por acosadores racistas.

La policía ha enviado al centro una carta tranquilizadora en la que asegura que se trata de incidentes aislados y que los crímenes de odio serán perseguidos. Del mismo modo piden la colaboración ciudadana para informar de cualquier manifestación de este tipo que se produzca.

Puede parecer que estemos asistiendo al final de una etapa o que, incluso, vayamos a tener que vivir en una sociedad diferente a la que habíamos conocido y amado pero, en este Londres sorprendente y vibrante, nos quedamos con esos dos ramos de flores que, de manera anónima, nos han llegado hoy al centro con unas notas en las que nos manifiestan su felicidad por tener al colegio español como vecino. Hay muchas personas que, como Jo Cox, siguen teniendo el Remain como bandera. Que sea por ellos. 🌸

Comunicado de FECCOO-Exterior ante la situación generada en el IE Cañada Blanch de Londres

Nuestro sindicato, a raíz de los recientes actos xenófobos acaecidos contra diferentes colectivos en la ciudad de Londres, se hace eco del sentir de la comunidad española en el Reino Unido, en especial de la comunidad educativa del IE Cañada Blanch que ha visto cómo las puertas del instituto han sido objeto de una pintada racista y algunos de sus alumnos increpados en las calles adyacentes por comunicarse en español, algo que jamás había sucedido en esta zona ni en esta ciudad. Estos hechos han generado malestar e inseguridad entre las familias y profesorado del centro.



el centro, por la consejería de educación o por la ALCE de Londres, como siempre había sucedido hasta la llegada de esta directora.

2. La dirección priorice la seguridad de los alumnos y abandone esa obsesión en relación al uniforme escolar, evitando convertir a las familias y, sobre todo a los niños y niñas, en dianas de las iras de cualquier exaltado con actitudes e ideas racistas que, según parece, los hay. Recordamos una vez más a la directora que “rectificar es de sabios”, aunque solo sea por garantizar la tranquilidad del alumnado en sus trayectos hacia o desde el colegio. Deseamos incidir además en que otros colegios internacionales, como el francés o el alemán, no llevan uniforme. El prestigio del centro no lo da la apariencia externa sino la calidad educativa.
3. Instamos a la dirección del centro a que, como venía siendo habitual hasta su llegada, se facilite la participación de la comunidad educativa como mínimo en todas aquellas decisiones que afecten directamente a los alumnos, al personal no docente y al profesorado del centro.

En las actuales circunstancias, nos parecería de una gran irresponsabilidad que la directora mantuviese esta decisión de uniformar a la población escolar española. Por ello, instamos también a la Consejería de Educación en el Reino Unido y a los responsables del MECD en Madrid a que se rectifique en este controvertido asunto. Queremos reconocer la actitud policial de ayuda a nuestra comunidad escolar de Portobello y el apoyo espontáneamente manifestado por distintos vecinos de este multicultural barrio. 

FE CCOO Exterior

Los padres han relacionado el clima de inseguridad ante futuros ataques, con la resolución de la directora del centro de poner un uniforme para los alumnos el próximo curso escolar. Esta decisión, que no ha sido consensuada con las familias, está siendo muy controvertida y, en la situación actual, puede suponer un riesgo añadido para los alumnos ya que van a ser fácilmente identificados por acosadores racistas.

Nuestro sindicato ya ha denunciado en diversas ocasiones, entre otras cuestiones, esta actitud obsesiva de la directora del centro público desde que fue nombrada para ese cargo. Tras dicha decisión unilateral se esconde el deseo de uniformar a la población escolar por nada comprensibles veleidades elitistas, ya que los beneficios educativos de tal medida son inexistentes.

A lo largo de los últimos años hemos denunciando el uso de las instalaciones del centro por personas ajenas al mismo (el Partido Popular para sus mítines, alguna empresa para organizar fiestas y hacer negocio sin contenido educativo ninguno, etc). También hemos denunciado las penosas condiciones en que quedaban las instalaciones del centro tras dichas fiestas y actos en el momento de reanudarse las clases. Por otra parte, fuentes consultadas comentan que como consecuencia de este uso incontrolado de las instalaciones pueda haber quien, siendo ajeno al centro, disponga de vías de acceso al mismo. En la inquietante situación actual es prioritario garantizar la seguridad y el control en el acceso al centro, tanto dentro como fuera del horario lectivo.

Analizado lo anterior en el contexto de estos preocupantes hechos xenófobos resulta fácil deducir y para nosotros insistir en que:

1. Las instalaciones del centro se utilicen para fines exclusivamente educativos organizados bien por

Carta enviada a la SGCI sobre los uniformes de Londres



Sr. Subdirector General de Cooperación Internacional
Pº del Prado, 28;
28014 - Madrid

Madrid, 24 de junio de 2016

Sr. Subdirector:

Desde la FECCOO de Exterior queremos transmitirle nuestra más rotunda queja por la situación de malestar que se ha producido en el centro español Cañada Blanch de Londres con motivo de la imposición por parte de la Dirección del Centro del uniforme escolar.

Sin entrar a valorar las costumbres escolares inglesas respecto al uniforme así como la circunstancia de que los centros extranjeros no lo utilicen, el hecho es que ya el año pasado la dirección del centro realizó un sondeo al respecto que dio como resultado un empate de opiniones, lo que con buen criterio hizo que no se implantase esta medida.

Este año, la directora arremete de nuevo con el intento de imponer el uniforme, en lo que parece un empeño personal, y sin volver a sondear la opinión de los padres, ha escogido modelo y lo ha presentado como una decisión irrevocable. Al parecer se cuenta con el beneplácito del Sr. Consejero, que seguramente no ha escuchado más que la argumentación de la Sra. Directora porque resulta poco entendible que apoyase dicha imposición si conociese la división de opiniones al respecto.

Además, se elige un logo con criterios desconocidos que, al parecer, diseña el Sr. Secretario del Centro, lo que tampoco resulta apropiado si va a ser el logo representativo de un centro español en un país extranjero.

Por último, se encarga a una empresa la confección de los uniformes y los padres reciben un mensaje que les presenta el uniforme y la dirección on-line de la empresa que los confecciona con la recomendación de efectuar la compra en ella (Ver documentos anexos).

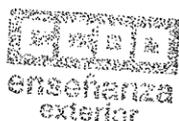
Sinceramente, pensamos que esta actitud raya con la ilegalidad porque supone una imposición autoritaria de un uniforme así como la improcedente recomendación de compra en una determinada empresa, sin opción factible para adquirirlo en otro establecimiento.

Le instamos, Sr. Subdirector a tomar las medidas oportunas a fin de que se paralice la decisión de imponer el uniforme y se investiguen las gestiones realizadas respecto a la empresa encargada de la confección para aclarar que no se ha incumplido normativa alguna, depurando responsabilidades, si hubiera lugar.

Aprovechando la presente, queremos exponer nuestro desacuerdo con el aumento de las ratios a 30 alumnos por clase cuando, además del incumplimiento de normativa que ello supone, las aulas del centro no reúnen las dimensiones adecuadas para ello. Por lo que **solicitamos que se revise el mencionado aumento y no se aplique.**

A la espera de sus noticias, reciba un cordial saludo.

Fdo.: Ana Mª García Escobar
Secretaria General
FECCOO de Exterior



Quienes trabajan para la AGE en el Exterior, en cualquiera de sus departamentos, con un contrato laboral están a punto de ver llegar un verano más sin que haya un procedimiento de negociación colectiva que permita dar respuesta a los múltiples problemas existentes que urge resolver cuanto antes. Las escasas reuniones de la Comisión Técnica del Personal Laboral en el Exterior no sirven para nada porque la Administración no pone los medios necesarios para ello ni atiende las demandas de los Sindicatos.

COMO YA INFORMAMOS DESDE CCOO, la Administración declaró que no iba a aplicar la revisión del 1% al personal laboral fuera de convenio. CCOO, además de posicionarse rotundamente en contra, ha manifestado que la última revisión salarial tuvo lugar en 2009 y ha pedido que se aborde esta cuestión de forma inmediata sin, hasta el momento, haber recibido respuesta alguna.

Personal laboral en el Exterior

Muchas razones para el debate y la movilización

Los resultados del 26J nos hacen pensar que podemos estar ante otros cuatro años de gobierno del PP que no servirán más que para intensificar las políticas que hemos venido soportando en los últimos años. Es muy probable que la situación de los contratados laborales en el Exterior se agrave y que no salgamos del largo túnel en el que estamos inmersos desde hace ya seis años. Por eso CCOO está estudiando cuantas medidas de presión puedan llevarse a cabo para reivindicar ante la Administración mecanismos que permitan la mejora de las condiciones de trabajo del personal laboral en el exterior, para ello someterá a la consideración de nuestra afiliación, simpatizantes y del conjunto de los trabajadores y trabajadoras en el Exterior una serie de medidas, que podrán ir desde la convocatoria de paros a una huelga indefinida, para todos los contratados laborales, sean estos de legislación española o local. Dichas actuaciones podrían tener lugar a partir de finales de septiembre o principios de octubre.

Es importante que todos nos aportéis, desde vuestros países, información sobre a cuánto asciende la pérdida de poder adquisitivo de vuestras retribuciones en función de los IPC del país en los últimos años y de la devaluación que haya podido sufrir la moneda local. Con los datos recibidos en CCOO elaboraremos un informe lo más ajustado posible para presentar junto a nuestras reivindicaciones de revisión salarial en cada país.

Por lo que respecta al Instituto Cervantes, el personal de los centros, además de tener que hacer frente a una pérdida económica idéntica a la del resto del personal laboral, ha visto cómo en estos últimos años disminuía el número

de trabajadores en casi todos los centros. No olvidemos que desde 2012 no se cubre ninguna de las vacantes que se han producido como consecuencia de muerte, jubilación o excedencia de sus titulares. Esto, unido al incremento de la actividad en los centros, ha repercutido en una mayor carga de trabajo para el personal de los IICC.

Por otro lado, la actuación de los actuales responsables del Instituto Cervantes para forzar la ruptura del acuerdo de acumulación de horas sindicales mediante el cual la Federación de Enseñanza de CCOO contaba con una persona que se dedicaba en exclusiva a trabajar sobre la problemática de los centros Cervantes en el Exterior, ha traído como consecuencia un deterioro en la atención y capacidad representativa que tradicionalmente nuestra organización garantizaba a los trabajadores de los centros.

En este deterioro ha tenido también mucho que ver el RD-Ley 20/2012 pues, entre sus muchas y muy nefastas consecuencias para los trabajadores hay que destacar el que dicho Real Decreto estipule una circunscripción electoral única para todo el exterior y que desde su publicación y tras las impugnaciones presentadas por el sindicato CSIF no se haya podido seguir promoviendo procesos electorales para que los trabajadores de los IICC puedan hacer efectivo su derecho de representación sindical. En consecuencia, el número de delegados de personal en los centros Cervantes ha disminuido en estos últimos cuatro años y si no se configura un gobierno con una sensibilidad diferente al que se constituyó tras las elecciones de 2011, mucho nos tememos que la situación actual no pueda más que agravarse.



En CCOO esperamos contar con todo vuestro apoyo en las medidas que se decidan emprender pues de lo contrario no habrá mejora alguna. Si nos mantenemos unidos y damos una respuesta mayoritaria y colectiva a los paros y demás acciones reivindicativas que decidamos entre todos, podremos hacer cambiar el rumbo de la situación a la que hemos llegado por culpa de las políticas antisociales del PP, entre las que podemos citar la pérdida de derechos, la devaluación de las retribuciones, la ausencia de representación sindical efectiva, la falta de iniciativas ante el problema que se plantea con el paso a la seguridad social de los otros países, etc. Todas estas cuestiones, y otras que no hemos mencionado, han deteriorado de manera alarmante las relaciones laborales en el Exterior.

En manos de TODAS y de TODOS está el cambio. CCOO no escatimará esfuerzos para ello, pero si un sindicato no tiene detrás el apoyo y seguimiento de la masa social a las propuestas que realiza, no puede parar las injusticias.

Por todo lo anterior, hacemos un llamamiento a todos los trabajadores del IC y al resto de los trabajadores laborales en el Exterior para participar en los debates, responder y apoyar las medidas reivindicativas que entre todos hayamos decidido realizar y para participar en las acciones que, como consecuencia de todo ello, se convoquen desde CCOO.

Todos juntos podremos revertir las medidas devastadoras, tanto salariales como de condiciones laborales, impuestas por el PP. 

Atentado de Estambul. Instituto Cervantes

Mensaje urgente de FECCOO Exterior a la dirección de recursos humanos

Estimada Directora:

Habiendo tenido conocimiento del terrible atentado sucedido en Estambul, pongo a disposición del IC toda la colaboración que esta Organización pudiera prestar en la comunicación con los trabajadores, así como en otras cuestiones, a la vez que **insto al Instituto Cervantes a tomar inmediatamente todas las medidas necesarias para garantizar la seguridad de todos los trabajadores del centro del IC de Estambul, de sus estudiantes y usuarios de sus servicios.**

He escuchado en diferentes ocasiones que el IC tiene que seguir las instrucciones que se dispongan desde la Embajada Española pero eso no quiere decir que, sin desobedecer las instrucciones de la mencionada oficina política, se puedan tomar decisiones encaminadas a prevenir cualquier incidente que pusiera en riesgo a las personas que diariamente acuden al Centro IC de Estambul. Es más, estoy segura que las autoridades diplomáticas españolas agradecerían semejantes decisiones.

Le ruego me mantenga informada de las medidas que tomen al respecto y le reitero nuestro ofrecimiento de colaboración.

Reciba un cordial saludo.

En Madrid a las 9 horas
del 29 de junio de 2016.

Ana María García
Secretaria General
FECCOO de Exterior

CCOO expresa su consternación y repulsa por los atentados terroristas de Estambul



Atentado aeropuerto Estambul

El sindicato remite un comunicado de pésame y solidaridad a los sindicatos turcos ante la acción terrorista en el aeropuerto de Estambul que ha costado la vida a más de 40 personas y ha provocado 150 heridos.

do el terrible atentado de Estambul y ofreciendo su solidaridad y apoyo a las iniciativas que pongan en marcha.

Hacer frente al fanatismo terrorista no es tarea fácil. CCOO cree que ahora lo primero es investigar, perseguir, detener y juzgar a los culpables, y para ello las fuerzas de seguridad turcas han de recibir la colaboración de otras fuerzas de seguridad nacionales y comunitarias. Al mismo tiempo, hay que insistir en la necesidad de activar todo tipo de medidas políticas y diplomáticas de la Unión Europea, en coordinación con Rusia y Estados Unidos para restablecer la paz en Siria y el resto de países de la zona. “No hay que olvi-

dar, advierte CCOO, que el terrorismo y los conflictos bélicos están golpeando fundamentalmente a la población civil, tanto en la zona de guerra como en los países donde se producen los atentados terroristas”.

Por último, CCOO llama la atención para que no olvidemos que la violencia, la guerra y el hambre siguen provocando el éxodo de miles de personas refugiadas, a las que la Unión Europea debe ofrecer protección y acogida, garantizando los valores democráticos y la defensa de los derechos humanos, algo que resulta incompatible con el acuerdo firmado recientemente por la UE y Turquía. 

LA DIRECCIÓN CONFEDERAL de CCOO ha hecho público un comunicado en el que expresa su más rotunda condena de los atentados terroristas producidos en el aeropuerto de Estambul y que han costado la vida –aún son cifras provisionales– a 36 personas y provocado 150 heridos. CCOO ha enviado una nota de pésame a los sindicatos turcos condenan-

Reunión de la Comisión de Condiciones Laborales del IC (21.06.2016)

 FE CCOO Exterior

FECCOO del Exterior informa de que el martes, 21 de junio de 2016, a las 12.00 horas, ha tenido lugar la reunión de la CCL convocada por el Instituto Cervantes con el siguiente orden del día:

1. Continuación de la propuesta de un nuevo plan de Acción Social
2. Ruegos y Preguntas

En la reunión han estado presentes:

- Por el IC: el Jefe del Departamento de Relaciones Colectivas
- Por las Organizaciones sindicales: FeSP de UGT, CSI-F y FECCOO.



un informe de la situación de este colectivo a la CECIR, pidiendo una urgente revisión salarial. Es un colectivo pequeño y pensamos que si se explican bien las circunstancias, la CECIR no va a poder negarse. El Jefe de relaciones colectivas queda en transmitir nuestra propuesta a la Dirección de Recursos Humanos.



tro poder, lo enviaremos a los delegados y a las delegadas para que sea debatido en los centros y nos remitan las observaciones que corresponda.

En el segundo punto, CCOO realiza las siguientes preguntas:

- A una profesora en comisión de servicios en EEUU, que está embarazada, se le ha dicho desde la sede que cuando se reincorpore no lo podrá hacer en la plaza en comisión de servicios sino a la suya ¿A qué se debe esta decisión de la sede que podría parecer una discriminación por razón de su embarazo?

El Jefe de relaciones colectivas dice desconocer el caso. Se enterará y nos dará una respuesta.

- Preguntamos por la situación de un profesor en situación de excedencia voluntaria que ha solicitado reincorporación pero no ha obtenido respuesta. Igualmente que en el caso anterior, se informará sobre el caso y nos dará respuesta.

- Insistimos sobre la situación de los profesores de los centros del IC en Brasil. Instamos al IC a que envíe

- Preguntamos por las 7 convocatorias del DELE. Se nos responde que es una apuesta del propio Secretario General del IC. La FECCOO entiende que es innecesario aumentar el número de convocatorias y pregunta por las razones de esta decisión. Tampoco entendemos cómo se va a destinar un día a cada nivel cuando hay centros que tienen que dedicarse por entero al DELE una semana. Manifestamos nuestro rechazo al aumento del número de convocatorias y pedimos que se revise esta decisión y se anule.

UGT pregunta por la trascendencia e importancia del DELE.

En este punto se da por finalizada la reunión. Quedamos a la espera del envío del borrador del documento del plan de acción social y de la respuesta a las cuestiones planteadas. 



Despojados de votos, cargados de razones

Al escribir estas líneas aún no se sabe cuál ha sido el porcentaje definitivo de participación entre los casi dos millones de votantes del CERA ni las cifras del escrutinio del voto de los españoles en el exterior.



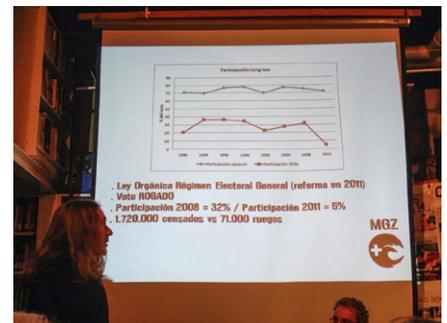
Fátima del Olmo Rodríguez
Librera y profesora. Lucerna



Monumento migrante. Davide Tisato. Zurich

EN TÉRMINOS DE INFLUENCIA EN EL RESULTADO DA IGUAL: el porcentaje de "ruegos de voto" tramitados para las elecciones generales del 26 de junio no alcanzaba el 9%. La participación real será inferior, pues muchas papeletas no han llegado a tiempo para votar en el plazo legal establecido por la fatídica reforma de

la ley electoral consensuada en 2011 por PSOE, PP y CiU. En todos los comicios celebrados desde entonces la participación se ha hundido, siendo hasta seis veces inferior a la habitual antes de la introducción del voto rogado (=voto robado). Se acabaron los tiempos en que el disputado voto del señor Cayo que iba a determinar el destino del escaño de alguna provincia viajaba desde lejos. Cuando, en un proceso paralelo a lo ocurrido en España tras el 15M, la comunidad emigrante española se ha „repolitizado“, paradójicamente ha perdido su peso político real. En los últimos años se han empezado a abrir espacios de participación durante años paralizados por los vicios de un bipartidismo muy sedimentado, se ha revitalizado el movimiento asociacional en el exterior luchando por los derechos de los jubilados retornados o de los hijos de los emigrantes y ha surgido la imprescindible Marea Granate, ese movimiento transfronterizo y solidario que ha dado visibilidad a los atropellos perpetrados por el propio estado contra sus nacionales en el exterior. Por poner dos ejemplos: la conculcación del derecho a la sanidad pública y las irregularidades que rodean el sistema de votación en el exterior. De las promesas incumplidas, como la de la circunscripción exterior o el hacer vinculantes algunas decisiones del Consejo General de la Ciudadanía en el Exterior, mejor no hablamos: papel mojado.



Ateneo Español de Zurich, 21/2/2015
Acto de presentación de MGZ
(Marea Granate Zurich):
las consecuencias del "voto rogado"

Pero las españolas y los españoles en el exterior no nos movilizamos únicamente por aquello que nos afecta de manera más directa.

Nos preocupan los recortes brutales, cualitativos y cuantitativos, en la educación de nuestros hijos e hijas en las ALCEs. Pero nos indigna también el vapuleo a la educación pública en España, el trato preferente a los colegios concertados (los que vivimos fuera sabemos bien que eso es un engendro anómalo inexplicable en otros países), la desaparición de las enseñanzas artísticas, de la música y de la filosofía, la masificación de las aulas, el maltrato a los profesores interinos o la intromisión de consultorías privadas en la vida de los centros educativos.

Nos rebelamos contra las dificultades a las que se enfrentan los jubilados retornados a España tras una vida entera de trabajo en otro país. Pero nos espanta que gobernantes irresponsables estén vaciando en España la hucha de las pensiones, que abuelas con una exigua pensión sostengan a hijos y nietos, que nuestros mayores tengan que elegir entre la medicina o la leche, que no se cumpla la ley de dependencia y también, por qué no (recordemos el derecho no sólo al pan sino también a las rosas) que quienes han trabajado tan duro no tengan derecho a un tiempo libre de preocupaciones y en el que disfrutar con dignidad del ocio.

Exigimos que los españoles en el exterior no pierdan la tarjeta sanitaria. Pero no olvidamos que eso es un elemento más del decreto de la ministra Mato que dinamitó la sanidad universal en

España. Porque de nuevo los que vivimos fuera sabemos apreciar la calidad de nuestra sanidad pública y nos enfurece que haya pasado de ser un derecho a una mera prestación que le cierra sus puertas a inmigrantes o parados de larga duración. Como nos indigna que se deriven recursos públicos a empresas privadas, que se cierren plantas de hospitales, que los médicos hagan dobles guardias por un salario de vergüenza, que se les niegue el tratamiento a los enfermos de hepatitis, que se haya maltratado a las unidades de cuidados paliativos, que en el país con más kilómetros de alta velocidad del mundo no se pueda hacer circular una camilla por un pasillo de urgencias atestado de pacientes.

Defendemos los derechos laborales de los españoles a los que la crisis ha expulsado de su país y que son a menudo víctimas de condiciones abusivas en los países de acogida. Pero no por ello olvidamos las sucesivas reformas laborales que en España han pulverizado la protección del trabajador sin que por ello se haya paralizado la subida del desempleo; ni los contratos de días (u horas) que computan luego en las estadísticas oficiales como nuevos empleos; ni la precariedad laboral que ha expulsado de manera muy notable a muchas mujeres del mercado laboral; ni la criminalización del derecho de huelga.

Nos preocupan los brotes de xenofobia o de discriminación que pueden hacernos la vida muy cuesta arriba a los que vivimos fuera de nuestros países. Pero también nos revolvemos contra el

gobierno español que ha recortado más que ningún otro país las ayudas al desarrollo, que levanta vallas coronadas con concertinas, que mira los dientes de un niño inmigrante como quien va a comprar un caballo, que mantiene abiertos centros de detención ilegal (los CIEs no son otra cosa) o que permanece pasivo ante el sufrimiento de miles de refugiados (eufemismo, pues nadie les da refugio) hacinados en condiciones miserables a las puertas de Europa.

Ayudamos en los países que nos han acogido a establecer redes y protocolos contra la violencia de género. Pero nos negamos a aceptar que en España, mientras tanto, se desande el camino recorrido, a que aumente el número de mujeres asesinadas mientras se reducen las partidas dedicadas a combatir la violencia machista, a que se reintroduzca una legislación arcaica y paternalista que decida sobre los cuerpos de las mujeres, a que no se actúe contra la homofobia, a que los micromachismos se invisibilicen, a que los chistes de „maricones“ y las chanzas sobre mujeres en la cocina vuelvan a las televisiones públicas.

Pedimos la derogación del voto rogado, que se nos facilite la participación política, que los CREs sean órganos de representación efectivos y que las instituciones diplomáticas en el exterior (embajadas, consulados, legaciones, consejerías) actúen con solvencia y transparencia atendiendo a las necesidades reales de los españoles emigrados. Pero también deseamos para nuestro país unas instituciones libres de corrupción, la mejora de los cauces de participación ciudadana, la recuperación de las libertades pisoteadas por la „ley Mordaza“ o la posibilidad de plantear referéndums para cuestiones fundamentales que afectan nuestro modelo de vida (en otros países se hace y damos fe de que no es perjudicial –en absoluto– para la salud democrática).

Participamos y luchamos, juntos y juntas, desde todas partes, por los mismos derechos. Porque muchos querrán volver al país del que salieron



Zürich, 21/2/2015

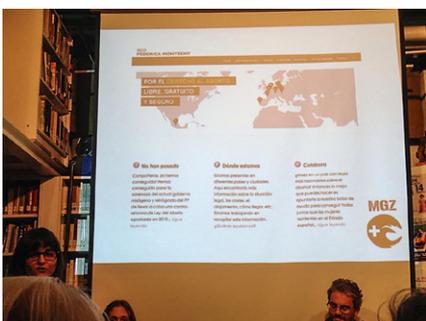
Problemas que no saben de fronteras: la garantía a los derechos de las mujeres

a la fuerza. Porque tenemos allí familia y amigos, Porque hoy, más que nunca en la historia, estamos cerca de nuestro país e informados al minuto de todo lo que ocurre en España. Porque, simplemente, queremos que nuestros hijos vivan un futuro menos mezquino, menos angustioso, más justo, más luminoso.

Por eso nos dolió tanto como a muchos de los que estáis en España, a veces desde la soledad de nuestros sofás pero acompañados a través de mensajes y redes, ver cómo se esfumaba la posibilidad de un gobierno de cambio que parase el golpe a la austeridad y a los recortes. Por eso compartimos la misma perplejidad, la misma rabia, la misma pena anudada en unas gargantas que esperaban gritar de alegría esa noche del 26J.

Pero, precisamente por eso, por nuestros hijos, por nuestros padres, por nuestro abuelos, por nuestros amigos, por nosotros, por los que volveremos y por los que nos quedaremos, nos levantaremos del suelo y seguiremos adelante. Juntas y juntos. Nadie dijo que recuperar lo robado fuese fácil, pero de peores hemos salido. Que no nos arrebaten nuestras fuerzas, ni nuestros sueños. Si nos duele, es porque aún no nos da igual.

Sigamos, desde todas partes, sin bajar la guardia. Ni la cabeza. 



Zürich, 21/2/2015

Todos somos emigrantes reales (o potenciales)

Pedro M^a Uruñuela Nájera / Experto educativo en Convivencia Escolar

“Si solo nos fijamos en que la escuela produzca gente que cuente con un buen currículum podemos estar creando monstruos”

Por Txema Martínez

“Mientras no cambiemos el sistema económico capitalista es muy difícil superar este modelo basado en el dominio-sumisión en el que unos ganan y la gran mayoría pierde muchas cosas”

Educar para la convivencia es educar para la vida en común. Vamos a hablar de este tema en relación a los centros de enseñanza pero ¿cómo se puede educar al resto de la sociedad en este sentido?, porque parece que la necesidad es obvia ¿no? ¿Desde qué instancias y con qué herramientas y recursos?

Nosotros, en la Asociación Convives, nos centramos sobre todo en educar en la escuela, en que los chicos y chicas hayan visto en algún momento de su vida que es posible otro tipo de relación en la que no tenga cabida la competitividad, la pelea por ser el número uno, en la que la violencia esté desterrada y por lo tanto se piense en el valor de la palabra, en el valor del diálogo y del acuerdo, de la negociación y, en definitiva, del respeto. ¿Podemos cambiar toda la sociedad? Lo veo muy difícil porque el problema de nuestra sociedad es un problema económico y en esto soy marxista clásico, es decir, que

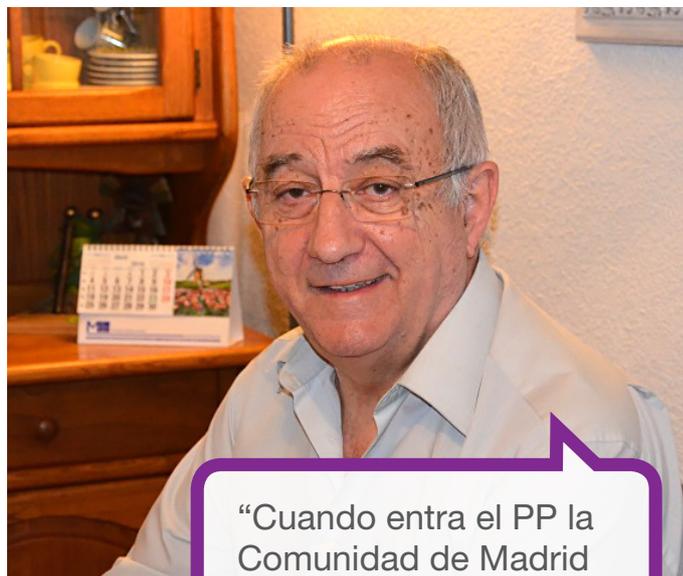
Pedro Uruñuela es licenciado en Filosofía y Letras, ha ejercido como Catedrático de Bachillerato, durante doce años y como Inspector de Educación, desde el año 1991. También ha sido profesor Asociado de la UNED, Facultad de Educación de 2003 a 2006. Entre 2004 y 2008 fue Subdirector General de la Alta Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia. Ha impartido numerosos cursos y conferencias sobre dirección y organización de centros educativos y, sobre todo, sobre convivencia escolar y educación para la ciudadanía. También ha publicado artículos sobre estos mismos temas. Recientemente ha publicado el libro “Trabajar la convivencia en los centros educativos”. Es miembro fundador de la Asociación “Convivencia en la escuela”, CONVIVES, de la que fue su primer presidente.

“El modelo reactivo se fija solo en las manifestaciones visibles pero no se pregunta cuáles son las causas. Por eso es ineficaz”

la infraestructura condiciona la superestructura y mientras no cambiemos el sistema económico capitalista y las relaciones que genera es muy difícil superar este modelo basado en el dominio-sumisión en el que unos ganan y la gran mayoría pierde muchas cosas. Se trata de ir creando grupos de conciencia y de ir creando actitudes, convencidos de que algo quedará para el futuro, que la semilla está ahí. Si empiezas desde la escuela infantil, yo recuerdo una vez en una escuela en la que iba a presentar un alumno nuevo y acompañé a la madre. Mientras el niño estaba jugando, le quitaron la pelota y le dio una torta a otro. Los demás acudieron al verlo y reaccioné diciéndole “Mira, tú eres nuevo y no lo sabes, pero en este colegio no se pega, en este colegio se habla, así que vamos a hablar”. Quiero decir con esto que si desde la primera infancia vamos creando esa actitud algo les quedará y algo harán por transformar el entorno. Siempre ha sido ese el camino ¿no?

¿Ves alguna disfunción entre para qué se educa y para qué se debiera educar?

Mucha y con la Ley actual más todavía. LA LOMCE es la ley típica neoliberal que dice claramente que hay una minoría que es la que hay que cuidar y desarrollar, a la que hay que darle todas las posibilidades que demanda y que hay otros grupos que basta que aprendan FP o se queden en la FP Básica. En ese sentido creo que en primer lugar es una educación que discrimina y la primera característica de la educación tiene que ser el derecho para todas y todos los ciudadanos, el derecho básico que abre la puerta a otros derechos y que, por tanto, hay que garantizárselo en igualdad de condiciones sin que el origen social, económico o familiar sean un obstáculo para poder desarrollar toda su potencialidad. La segunda cuestión es que seguimos teniendo una idea del conocimiento y de la ciencia muy vinculada a un determinado modelo de sociedad. Es una enseñanza muy academicista, muy centrada en contenidos y muy alejada de los intereses de los chicos y chicas y por lo tanto produce un cierto rechazo y genera el desenganche de muchos chicos. Se recurre mucho a la memorización, a determinados conceptos abstractos y no se valora por ejemplo todo lo relativo a saber convivir, a saber dialogar y a saber respetar. Para mí, el paradigma que muestra esta contradicción está en PISA que se ha constituido en el canon sagrado para juzgar cómo está un sistema educativo, pero ¿qué mide PISA? Mide tres cosas muy puntuales, muy concretas: la comprensión lectora, no la capacidad de expresión, no la capacidad de diálogo, no, solo si comprendes textos, si sabes aplicar técnicas matemáticas a determinadas situaciones de la vida y algo de ciencia, de medio ambiente y de salud... y nada más. ¿Y todo lo demás? Así nos encontramos con situaciones que muestran a dónde nos puede llevar este modelo. Qué duda cabe, por poner un ejemplo, que Mario Conde es un hombre que fue número uno en su promoción en Deusto, un hombre que desde el punto de vista del modelo educativo tradicional



“Cuando entra el PP la Comunidad de Madrid era pionera y referencia en el trabajo de la mediación pero hemos pasado a la casi nada”

sería un ejemplo a seguir, pero ¿para qué? ¿Qué hemos formado? Hemos formado una persona que luego ¿para qué aplica sus conocimientos? ¿Para robar a la ciudadanía, para quedarse con el dinero de todos...? Creo ahí está la pregunta fundamental ¿para qué educamos? Por tanto, hay muchas diferencias entre lo que debería ser y lo que es. Me he centrado en dos fundamentalmente pero podríamos estar hablando de ello toda la entrevista.

En tus escritos hablas de los dos modelos de educación para la convivencia, el proactivo o preventivo y el reactivo o sancionador. ¿Podrías dar unas breves pinceladas con la esencia de ambos?

Sí, es muy claro. El modelo reactivo se centra en el orden y el control del alumnado. Lo que hace falta es que estos “sujetos” estén adaptados, que cumplan las normas, que esté muy claro lo que pueden y lo que no pueden hacer y al que se salta esas normas se le aplican las sanciones que están previstas. Es muy importante en este modelo reactivo que haya un buen reglamento, muy concreto y muy prolijo, casi siempre solo para los alumnos y alumnas, no para el profesorado ni para los padres y madres o para otras actuaciones de la administración, no, solo para el alumnado. Se piensa que todos los alumnos son iguales, que no tienen una historia personal ni social detrás, que te marca mucho. Si tú vives en una familia que está en paro y que ingresa solo 400 euros y le estás exigiendo lo mismo que a un alumno que nada en la abundancia y que no tiene ningún problema y que en verano se va a aprender idiomas... Otra 



“Estamos transmitiendo como currículum oculto lo que es la convivencia”

al despacho del director” Luego vuelve pero es como si para unas anginas estamos tomando paracetamol para las placas, los síntomas se alivian pero no se ha actuado sobre la causa y hay que ir a ella. ¿Cómo no va a haber problemas en las aulas si uno de cada cuatro alumnos no termina con éxito la educación obligatoria? Y no es tener el título sino no

adquirir los conocimientos ni las competencias fundamentales para vivir en el siglo XXI. Por eso yo siempre defiendo que no puede haber un plan de convivencia si no va acompañado de un plan de éxito escolar. Hay un autor clásico al que he leído mucho

y me gusta que es Johan Galtung que habla de la violencia visible, de la violencia estructural y luego de la violencia cultural, es decir, cómo justificamos lo anterior. Él propone que un modelo de convivencia tiene que basarse en las tres erres. En primer lugar la reparación, en el caso de niños que ni hacen ni dejan hacer las actividades de clase hacer en clase... pero hay algo más, la reconstrucción, es decir, dar salida a ese problema de injusticia que está ocasionando el conflicto y en tercer lugar la reconciliación, recuperar la relación con la otra u otras personas. Si al chaval disruptivo lo hechas de clase cuatro o cinco días, cuando vuelve ¿qué haces? Vuelve igual o peor porque no has trabajado con él... y le siguen nuevos problemas.

↳ cosa del modelo reactivo muy clara para mí también es que solo se fija en los aspectos de conducta, de cumplimiento de normas y se olvida de la educación emocional de la educación en las habilidades sociales, se olvida de educar en determinados valores como pueden ser el respeto, la tolerancia la aceptación del otro, etc.

Por el contrario, el modelo proactivo es un modelo que se anticipa, es un modelo preventivo, es un modelo que considera que tenemos que educarnos para la convivencia porque es algo que al nacer no tenemos interiorizado sino que hemos de aprenderlo a través de la relación y en este sentido se fija en el desarrollo integral de todos los alumnos y alumnas, se fija en concreto en el papel que juegan las emociones en la convivencia que es fundamental, se fija en tratar habilidades sociales, en potenciar el diálogo a través de la mediación, etc Y quizá la diferencia más importante entre los dos modelos, al menos para mí, es que el modelo reactivo es como un tratamiento sintomático, se fija solo en las manifestaciones visibles, se fija en los síntomas que tiene una relación patológica, pero no se pregunta cuáles son las causas que llevan a esa situación. Por eso es ineficaz. Mientras que el tratamiento proactivo intenta ir a las causas y solucionar los problemas. Con un ejemplo me explicaré mucho mejor. Es cierto que hay cursos como 1º, 2º o 3º de la ESO en los que es muy difícil dar clase. Tratamiento reactivo: “has molestado en clase, no dejas estudiar, estás impidiendo que el profesor haga su actividad: fuera,



¿Galtung se refiere expresamente al mundo educativo o trata estas cuestiones a nivel social más general?

Habla a nivel social general. Es un noruego que vive en Alicante y tiene tres libros publicados. Hace seminarios aún con 85 años. Si entras en Gernika Gogoratuz tiene sus tres libros. Es un clásico para todos los que hemos trabajado esto.

Tras bastantes años fuera de España, en el sindicato y en otros programas, a mi regreso al cole he tenido la impresión de que se habla demasiado de medicar al niño que presenta algún problema. Probablemente no tenga muchos elementos de juicio pero ¿no se está abusando demasiado de esa medicalización?

Muchísimo. Yo creo que hay otras respuestas y que hay cambios organizativos y de diverso tipo que deberían aplicarse antes. No es un tema que yo haya seguido muy a fondo pero Heike Freire, la actual directora de Cuadernos de Pedagogía, maestra y ecologista, lo ha trabajado y tiene publicadas cosas muy interesantes sobre cómo estamos medicalizando problemas que no son propiamente médicos sino que son problemas sociales y que estamos categorizando, etiquetando y favoreciendo el negocio de las multinacionales del medicamento.

¿Y no crees que con estos abordajes educativos que valoran la convivencia, con la aplicación de esta filosofía proactiva se podría solucionar una buena parte de estos síntomas o problemas, que desaparecerían?

Sí, desaparecerían. Es un caso muy concreto. Nosotros seguimos reivindicando en recuperar para la convivencia todo lo que hemos perdido en cuanto a recursos y medios educativos. Recuperar profesorado... Las cosas no pasan porque sí, suceden porque si tú tienes 38 o 40 alumnos en el aula, si además tienes un grupo más que no puedes atender en condiciones... ante los problemas es mucho más cómodo decir "te doy un medicamento, te tengo medio dormido o te tengo tranquilizado y así no pasa nada". No es eso, hay que poner los recursos, y se ha de disponer de los maestros necesarios para atender a todos los alumnos en condiciones adecuadas.

"Soy firme partidario de la evaluación, pero no que clasifique sino una evaluación formativa"

"Estamos medicalizando problemas sociales y estamos categorizando, etiquetando y favoreciendo el negocio de las multinacionales del medicamento"

Me llama la atención en mi llegada a Madrid cómo incluso bastante profesorado ha asumido ciertos recortes e interiorizado un funcionamiento vertical, ese modelo reactivo que defines... y es que 20 años de Partido Popular, aún a riesgo de contradecir al gran Carlos Gardel, son muchos, demasiados ¿Se nota esa permanencia en el poder autonómico?

Sí, mira, cuando entra el Partido Popular la Comunidad de Madrid era pionera y una referencia en el trabajo de la mediación junto con Cataluña y el País Vasco, donde estaba Mireia de Gernika Gogoratuz. En Madrid se ha perdido todo lo que era referente y se estaba trabajando, su importancia, su fuerza, la creación de materiales... Es una llama que permanece escondida y que no se ha apagado porque una serie de gente hemos procurado que no se apague, pero de estar en primer plano y de ser una referencia hemos pasado a la casi nada.

En los centros educativos, cuando surgen conflictos, ¿a qué modelo se recurre más, al preventivo o al sancionador?

Hoy, y hablo de Madrid que es lo que más conozco, sucede en todas las CCAA fundamentalmente el modelo reactivo que encuentra cuerpo legal en el Decreto de la CAM por el que se regula la convivencia. Es un modelo adelantado que concreta un reglamento, unas conductas del alumnado muy tipificadas (las conductas incorrectas porque de las correctas apenas se dice nada), una clasificación de sanciones, etc Madrid lamentablemente ha sido el laboratorio en el que el Ministerio ha experimentado las políticas de derechas y conservadoras. Todo este planteamiento de Madrid pasa al artículo 124 de la LOMCE que es en el que se insiste, punto. Otra cosa muy relacionada con ello es lo relativo a la Ley de Autoridad del Profesorado. Ley de Autoridad que no es tal Ley de Autoridad sino Ley de Poder del Profesorado al que se le dice "Vd va a tener capacidad de imponer sanciones y de que su opinión esté por encima de la del alumnado" que es quien ha de aportar pruebas de que no es cierto lo que dice el profesorado... Verdaderas barbaridades desde el punto de vista de la convivencia que te hacen preguntarte con preocupación qué es lo que estamos haciendo. También es cierto que para un determinado tipo de profesor este



El poder es la capacidad de dar recompensas y de imponer sanciones. El ejemplo típico del poder, con todo el respeto y con todas las matizaciones que haya que hacer, puede ser el del guardia civil que te para y te pone una multa porque vas a 140 por hora. Es decir, tiene capacidad para imponerte una sanción económica, quitarte puntos etc. Eso es el poder. Pues bien, la autoridad es otra cosa. La autoridad es prestigio, es capacidad de influencia, es ejemplaridad, es algo que no se puede dar por ley sino que nosotros hemos de ganarnos por nuestra manera de ser, de proceder, de relacionarnos, por nuestra preparación de todo tipo. La autoridad no necesita recurrir a las sanciones para cambiar los comportamientos y para que el chico o la chica reflexione y llegue a conclusiones que le lleven a concluir la necesidad de mejora, de cambio. Este debate entre poder y autoridad es muy antiguo.

↳ modelo es mucho más cómodo que el proactivo porque por medio de la sanción “se quita el problema de en medio”, al menos de momento. Por eso tiene un eco y acogida entre sectores del profesorado. En la encuesta que hicimos desde el Observatorio Estatal de la Convivencia aparecía un punto muy discutible y muy llamativo y es que los profesores decían que las sanciones que se empleaban no eran correctas pero no porque se adecuaban a la naturaleza del problema sino porque eran demasiado leves y permisivas, razón por la que no se solucionaban los problemas.

En este sentido me decías que la LOMCE ha optado por uno de los modelos de forma clara ¿Cómo lo valoras?

Ha optado claramente por el modelo reactivo. Lo que te decía del artículo 124. A veces nos acusan diciendo ¿qué pasa que hay que aceptarlo y tragar con todo? No, hay conductas que hay que corregir pero debe predominar el aspecto educativo sobre el propiamente punitivo o legal. El chico o la chica que plantea problemas de convivencia es alguien que está planteando una necesidad educativa y que me está diciendo “necesito que me reeduques para cambiar este comportamiento, necesito aprender otras habilidades y, sobre todo, quiero que des respuesta a la necesidad que tengo de encontrarme a gusto aquí y de ver que se responde a lo que a mí me preocupa”. Nosotros no decimos que haya que tragar con todo, decimos que los síntomas hay que tratarlos desde sus causas, no limitarnos solo a ellos. Eso es más difícil y exige más preparación y dedicación, lleva más tiempo. Lógicamente resulta mucho más cómodo quitarse de encima a un alumno.

Te he oído en más de una ocasión comentar que a la “ley de autoridad del profesor” de Madrid y Castilla y León habría que llamarla “ley de poder del profesor” ¿Podrías aclararlo?

También La Rioja y Galicia tienen esa Ley. Las Comunidades gobernadas por el PP lo han copiado de la Ley de Madrid, casi al pie de la letra.

Más cosas concretas: imagínate que estamos educando en el valor del diálogo, de la relativización, de la valoración de las aportaciones del otro, en definitiva de la verdad como construcción colectiva. Recordamos aquella frase de un poema de Machado “¿Tú verdad? no, la verdad; y ven conmigo a buscarla. La tuya guárdatela.” De repente te encuentras que el modelo que van a vivir en el centro educativo es todo lo contrario, es decir, “este señor, como es profesor, lleva razón, lo que diga es incuestionable salvo que tú aportes pruebas, etc”. Estamos educando en un modelo en el que lo que hace falta es tener poder y punto. No es coherente ni nos lleva a un modelo basado en la dignidad de la persona y en sus derechos, es decir, que tú como alumno también tendrás algo que decir y algo de razón en lo que dices siempre se podrá encontrar.

Creo que hay otro tema muy preocupante respecto al que estoy deseando que el Tribunal Constitucional responda a los recursos de inconstitucionalidad que se han planteado con la LOMCE. Uno de ellos es contra este punto de la Ley de Autoridad del Profesorado, del Artículo 124. El problema es que esta Ley no tenía una base legal de la cual derivar al cual ha sido la LOMCE la que le ha dado ese soporte legal. Pero el Consejo de Estado, no el Escolar sino el de Estado, que hace un informe jurídico, advierte de que eso puede ser contrario a ley y a la Constitución porque va contra la presunción de inocencia que lo que diga el profesor sea cierto y prevalezca sobre lo que digan los demás salvo que lo demuestren. Con ello estás dando por hecho que el otro es siempre culpable. Este es uno de los argumentos recogidos en el informe y aportados para que ese artículo sea declarado inconstitucional.

“Los valores hay que enseñarlos pero sobre todo hay que vivirlos”

Sueles afirmar que el aprendizaje de la convivencia es tan importante como la adquisición de aprendizajes académicos ¿podrías justificarlo?

Lo digo por varias razones. Lo primero porque en estos momentos los aprendizajes académicos se pueden adquirir a lo largo de la vida y algo que tú no has estudiado puedes adquirirlo a través de internet, por medio de cursos, etc. Es decir, el profesorado no somos ya los monopolizadores del conocimiento que está en la red y en muchos otros sitios.

Si yo ahora necesito actualizar conceptos de Química

lo puedo hacer

sin problema

en cualquier

momento. Sin

embargo el

aprendizaje de

la convivencia

es algo que se

fija en tu manera

de comportarte, en

tu manera de ser, en tu personalidad y por eso

es clave el trabajo en la etapa educativa en la

cual vas configurando tu propia manera de

ser y de comportarte. En segundo lugar es

importantísimo pensar de qué me sirve saber

muchas cosas si luego las utilizo para explotar o

para hundir a mucha gente o cometer injusticias.

En tercer lugar, es imposible el no educar en

convivencia. Nuestra manera de relacionarnos con

los chicos y chicas en clase está transmitiendo un

modelo muy concreto de convivencia. Ya de por sí tenemos

una estructura muy individualista porque el mensaje o el

estilo de la escuela es “tú haces los deberes, tú haces el

examen, tú tienes que solucionar tu problema...”, frente

a otros modelos como es el aprendizaje cooperativo

en el que consideras que tu destino y tu resultado final

van unidos dependiendo también de lo que hagan los

que están alrededor. Lo que yo defiendo es que todo

esto es muy importante y que ha de salir a la luz porque

estamos transmitiendo como currículum oculto lo que es

la convivencia. Pongámoslo sobre la mesa y trabajémoslo.

Recuerdo una ocasión en la que estuve en un centro de

Málaga en el que trabajaban muy bien la mediación. Me

llamaron para la fiesta de final de curso. Habló una chica

que había terminado y sacado en la selectividad el número

uno. Quería estudiar Medicina y lo iba a conseguir por la

nota. Dijo que estaba muy contenta con su centro porque

le había preparado estupendamente y porque iba a poder

estudiar y dedicarse a la profesión que desde niña le había

gustado. Pero lo que más le agradecía al Instituto es que le

había enseñado a través de la mediación a saber dialogar

y a saber escuchar a los demás y eso sí que le iba a servir

para toda la vida, mientras que con la profesión podía sufrir

decepciones o tener dificultades para encontrar trabajo, etc.

Creo que esa chica llevaba mucha razón.

“Las Aulas de Convivencia las entendemos como un espacio de reflexión y de reconstrucción”



En este sentido ¿qué papel habrían de jugar la educación emocional y la educación en valores?

Son dos elementos claves. La educación emocional es la gran ausente hasta ahora en el modelo academicista, en este modelo basado en los contenidos. ¿Por qué? Porque no se aborda ni se tiene en cuenta. A nada que analicemos cuál es el motor fundamental de la conducta vemos que se centra en la emoción y en la motivación (que tienen la misma etimología) y las emociones juegan un papel en el comportamiento y en la respuesta que dé el alumno, es decir, si el alumno está aburrido o frustrado o se siente agredido o acosado... ¿cómo va a hacer? Sin embargo, en el modelo reactivo te impongo una sanción, lo echo una semana y ¿qué he trabajado con él? Lo más a veces es ponerle unos ejercicios en casa y traerlos al cole al regreso. ¿Quién ha trabajado durante ese tiempo las emociones de ese chico? Nadie. Vuelve y está en la misma situación y a la primera que le haga el profesor o profesora va a responder exactamente igual porque nadie le ha enseñado a regular las emociones ni a reflexionar por qué surge esa emoción, por qué reacciona violentamente cuando el profesor le dice tal cosa... Este es un campo muy importante que por lo general está ausente en los centros y que sin embargo es clave en la convivencia.

“¿Cómo vas a educar en la convivencia si tú no eres ejemplo de convivencia?”

Respecto a los valores, tras estos subyace el criterio que rige muchas veces nuestra conducta. ¿Qué valores estamos transmitiendo, el de la competitividad, el de ser el primero, el de que lo importante es que tú ganes aunque los demás pierdan...? ¿Estamos valorando la diferencia y transmitiendo que el diferente nos enriquece o estamos transmitiendo que hay que echarlo o apartarlo y que si alguien es, por ejemplo, homosexual te rías de él o se le someta a acoso...? Esos valores hay que enseñarlos pero sobre todo hay que vivirlos. Yo cuando hablo de derechos humanos digo que hay tres tipos de enseñanza, la enseñanza **sobre** los ddhh –tener noticia de qué son, cuántos artículos tiene la Declaración...-, la educación **para** los ddhh –crear personas sensibles ante las violaciones de los ddhh, que den respuesta a éstas- y educar **en** los ddhh porque es la única manera de absorberlos, hacerlos nuestros e incorporarlos a nuestra manera de ser. Pues en los valores de convivencia es lo mismo. No consigo nada en clase hablando sobre los valores de convivencia, diciendo que hay que respetar al otro y cuando me viene un alumno y me plantea cualquier cosa incómoda no la considero o lo sanciono. Hemos de ser un ejemplo, por eso son importantes la autoridad y el poder. Creo que revisar la organización del centro desde el punto de vista de la convivencia implica ver qué papel juegan los alumnos y alumnas y analizar a qué valores responde ese papel que juegan. Podemos decir que sí, han de ser participativos pero hemos de analizar cómo se materializa esa participación: ¿están informados los alumnos? ¿dedicamos tiempo a informarles y a pedir su opinión? ¿quién toma las decisiones: los alumnos de forma participativa o yo solo porque al final soy el profesor y quien tiene que decidir las cosas? Es un campo importantísimo en el que necesariamente se ha de entrar.

Seguimos con la importancia de la educación en valores. En tus charlas ejemplificas diciendo que Goebbels era una persona con una gran formación...

Sí, ese es el tema. Si solo nos fijamos en que la escuela produzca gente que cuente con un buen currículum o que domine las matemáticas o la economía a la perfección... podemos estar creando monstruos. No olvides en los años 30 en Alemania la ingeniería tiene un desarrollo espectacular, pero ¿para qué? ¿para crear los hornos crematorios que permitan asesinar en 5' a un montón de

gente ¿para qué sirve eso? La genética alemana en los años 40 da un salto espectacular experimentando con los prisioneros de los campos de concentración a los que se consideraba seres inferiores. Yo, aprovechando un ejemplo tuyo, siempre contaba una historia a mis alumnos sobre si resucitáramos a un antepasado nuestro del lago Turkana de hace un millón de años y lo trajéramos aquí, seguro que cuando viera el desarrollo tecnológico se iba a asustar, pero si lo pusiéramos a ver el tipo de relaciones humanas actuales, las peleas entre los chicos, cómo el padre discute con la madre, cómo los padres a veces recurren a la violencia para que los hijos hagan algunas cosas, seguro que iba a estar como en su tiempo ¿verdad? En la próxima charla que voy a dar voy a utilizar dos películas o vídeos muy cortos, uno el tráiler de Marte, la película en la que por un fallo un astronauta se ha quedado en Marte y hay que rescatarlo porque tiene oxígeno para poco tiempo, y otro será el vídeo que tú has utilizado y me has pasado de Homs, la ciudad siria destruida por los bombardeos. La idea es decir que a nivel tecnológico hemos crecido y desarrollado muchas cosas pero ¿y a nivel de relación social y de convivencia es aceptable lo de Homs, la guerra, las “malditas guerras” como decía Anguita, que no hay guerra justa o injusta sino la maldita guerra? Esa es parte de la problemática que nos lleva a urgir el poner en primer plano el trabajo de la convivencia que es totalmente compatible con tener una buena preparación científica y humanista. No hemos de olvidarlo.

¿Crees que en nuestros centros de enseñanza se promueve la competitividad, la lucha por la excelencia individual, etc y que se acaba clasificando a los alumnos? ¿Qué ejemplos relevantes podrías citar en ese sentido?

Yo pienso que sí. Es posible que en Infantil y en Primaria tenga menos peso pero conforme se va ascendiendo por el sistema educativo, cuando se va terminando la Primaria y se llega a Secundaria y a Bachillerato, está claro. Para mí el ejemplo más claro son los rankings de centros y el uso de la evaluación para clasificar a los alumnos y a los centros. En muchos centros se plantean la necesidad de hacer lo que haga falta para exhibir unos buenos resultados. Recuerdo cuando era niño sorprendentemente había veces en que el maestro decía a algunos “oye, tú y tú mañana no vengáis”. Nos preguntábamos qué estaba pasando y al día siguiente aparecía el inspector. El profesor decía “tengo dos enfermos que no han podido venir hoy”. Esos alumnos eximidos de la asistencia eran los de peores resultados académicos, obviamente, y se trataba de que el inspector no les preguntase a ellos, es una vieja práctica como ves. Pero piensa en una cosa que a mí me ha hecho reflexionar mucho y que me ha llevado a tener importantes discusiones, en el buen sentido de la palabra, con algunos compañeros y compañeras. ¿Cuántos centros de secundaria están orgullosos y dicen que aprueba el



“Una convivencia debe terminar en un compromiso con su entorno y con la sociedad si no eso no es convivencia”

Educar para la convivencia es, en mi opinión, educar para la cooperación y la solidaridad ¿puede, entonces, educar para la convivencia una escuela que clasifica? ¿Qué papel desempeñan los exámenes en ese contexto? ¿Deberían desempeñar otro? ¿Cuál?

100% de los alumnos en la selectividad? Hay muchos, pero yo les matizo “analiza cuántos han llegado, a cuántos has presentado y cuántos se han quedado por el camino. En los institutos en los que he estado he hecho siempre ese estudio y me he encontrado con que solo el 20% de los que empezaron primero llegan a la selectividad. Claro, si has dejado fuera el 80% ¿cómo no va a conseguirse un número elevado entre el restante 20%? Sólo faltaba eso. Sin darnos cuenta estamos seleccionando, estamos discriminando. Hay otro tema que a mí me preocupa mucho en secundaria porque sigue la vieja mentalidad de las asignaturas y de la cultura de secundaria que plantea “lo que tiene que saber es mi asignatura y si no la sabe suspende y no titula”. Hombre, hay más cosas, hay otras asignaturas que se le pueden dar mejor o peor y hay que ser flexibles y saber dónde queremos llegar. Es un problema muy serio de una escuela segregadora que tenemos culturalmente muy asimilada y con la que nos cuesta mucho romper. Encontramos cantidad de justificaciones, que si no todo el mundo tiene la misma inteligencia, etc. Efectivamente eso es lo que hay que ver, si todo el mundo la tiene o no y qué condicionamientos sociales están haciendo que esa persona no pueda expresar toda su inteligencia.

Pienso que una escuela que clasifica no puede educar para la convivencia. Es justo el modelo contrario. Los exámenes desempeñan el papel de supuestamente justificar y aportar la prueba de que lo que estamos haciendo es correcto. Pero hay que ser críticos y decir que no. Decir primero que hay que demostrar la capacidad de memorización que tiene un alumno, no el dominio de los contenidos y mucho menos la capacidad de aplicación, tú repites lo que han dicho y así promocionas. Yo soy firme partidario de la evaluación, que es lo que nos hace avanzar, pero no una evaluación que clasifique, que sirva para decir al alumno que ha llegado hasta aquí y que no puede seguir sino una evaluación formativa que analice qué es lo que no está funcionando, por qué y cómo debería hacerlo para que funcionase, qué otros métodos debería aplicar, etc. Esa evaluación es clave. Pero es que además lo tenemos consagrado a nivel social. Tú diles a unos padres que no vas a poner notas. Te montan un jaleo tremendo. Yo lo he hecho y me han dicho “bueno, pero ¿cómo sabemos entonces si mi hijo va bien?” En Ética no ponía notas y en 3º de BUP a veces tampoco y casi todos los alumnos salían adelante. El examen es un instrumento entre muchos otros para evaluar y lo hemos absolutizado. El ejemplo más típico es PISA. Un tema tan manido y antiguo en pedagogía como el por qué los indios 



“La educación socioemocional es una necesidad perentoria e inmediata”

“Es fundamental el trabajar proyectos, el trabajo cooperativo”

↳ o los gitanos aparecen como intelectualmente inferiores y que se debe a que los tipos de examen no se acomodan a sus características. Lo podemos ejemplificar con ese chiste en el que se dice “para ser justos todos habéis de pasar por la misma prueba, vais a subir a ese árbol” y se lo está planteando a un mono, a un elefante, a un pez, a un pájaro, etc. Es decir, eso es lo que estamos haciendo, estamos aplicando lo mismo a personas que tienen características, competencias y habilidades muy diferentes.

En los casos de suicidios de niños y jóvenes en los que aparece de fondo el entorno escolar ¿crees que el propio sistema educativo tiene alguna responsabilidad genérica? En tal caso, también de forma genérica, ¿cómo podría hacerse para enmendarlo?

Pienso que sí, que hay una cierta responsabilidad, no culpa, no creo nunca en la culpa. Pero creo que la primera obligación –y está incluido en la Convención de los Derechos del Niño– es la de disfrutar de un entorno seguro. Deberíamos preguntarnos ¿mi centro escolar es un entorno seguro o hay chicos y chicas que por ser diferentes no se encuentran seguros y saben que les van a acosar etc? Uno de los problemas principales del acoso es que permanece oculto a los adultos. Por ello se puede pensar que nuestro centro es muy seguro porque no hemos visto nada y sobre todo porque no vemos el acoso psicológico, el acoso social de exclusión... que es lo más difícil de ver. Por eso, nosotros pensamos siempre que el objetivo clave es trabajar

con los alumnos espectadores. Los chicos y chicas sí que lo ven y saben qué está pasando. Para mí, el trabajo educativo fundamental desde el punto de vista de la prevención del acoso es precisamente incidir en los alumnos espectadores para que dejen de ser pasivos, para que dejen de pensar que son chivatos pasando a actuar, proteger y contribuir a crear un entorno distinto. La figura del alumnado ayudante es clave para eso. Cuando cuentas con los chicos y chicas ves que mejora mucho la convivencia. Desde el modelo reactivo se dice “vamos a hacer protocolos”, pero volvemos a lo mismo: lo importante es que haya normas, que haya sanciones y yo me lavo las manos. ¿Para qué sirve un protocolo? Fundamentalmente, y sé que soy duro al decir esto, yo lo que he conocido hasta ahora sirve para lavarse las manos la Administración y para poder justificar que hizo lo que tenía que hacer porque ahí estaba el protocolo y quien no lo cumplió fue el director o la jefatura de estudios o quien fuera. El auténtico protocolo debería ser que cualquier chaval en Primaria o Secundaria supiera en todo momento a quién acudir y cómo hacerlo: contárselo al compañero ayudante, a otra persona o a través de un escrito que se deje en dirección... es decir, crear mecanismos y vías para que los chicos y chicas se sientan seguros. Así evitaríamos muchos problemas y llegar a las situaciones extremas en las cuales surgiría el protocolo.

Sueles hablar de las Aulas de Convivencia ¿en qué consisten?

Nosotros defendemos el Aula de Convivencia como un lugar en el cual tratar de modificar el comportamiento de los chicos y chicas. Frente a la solución del modelo reactivo de expulsión –yo te hecho de clase o del instituto o incluso de cambio de centro- nosotros entendemos que hay que ver otra forma de corregir las cosas y lo llamamos Aula de Convivencia. Todo esto porque muchas veces la expulsión, sobre todo en secundaria, es fundamentalmente un premio. Al que está a disgusto si le echan se va contento. El ejemplo más típico que todavía se da mucho es que raro es el instituto que no tiene cuantificadas las faltas a clase sin justificación. Cada ausencia es una falta leve y tres faltas leves hacen una grave. Si el alumno ha faltado 12 días son tres o cuatro faltas graves sancionadas con una semana expulsado de clase, es decir, 17 días sin clase. De esta forma se está reforzando, no corrigiendo dicho comportamiento absentista. Algo absurdo. En segundo lugar, nuestra experiencia corrobora que el alumno expulsado regresa peor. ¿Por qué? Porque vuelve desmotivado y desconectado, ha perdido el contacto con las explicaciones y el ritmo del grupo, le cuesta más engancharse, etc Además viene con cierto deseo de venganza..., es decir, vuelve peor y de lo que se trata es de todo lo contrario. En tercer lugar, defendemos que las sanciones sean inclusivas, es decir, que no separen sino que se planteen e intenten atender la necesidad que tiene el alumno, el por qué se está comportando de esa forma. Las Aulas de Convivencia las entendemos como un lugar de reflexión al que van los alumnos que no se están comportando bien y que necesitan corregir esa conducta para que además de reflexionar trabajen temas en relación con la convivencia, de habilidades sociales, etc y un lugar en el cual además pedimos que sea también el profesor quien pase y explique las razones de la expulsión o sanción. En definitiva, es un espacio de reflexión y de reconstrucción. Hemos tenido experiencias muy bonitas cuando desde el ayuntamiento, por ejemplo, han facilitado que pudiéramos contar con algún experto como un educador de calle, que te ayude a trabajar con estos chicos y chicas. A veces también se plantea que estos muchachos hagan algo por el centro, que la sanción no sea excluyente y tenga un carácter social

–limpiar el patio, abrir la biblioteca, ayudar a preparar alguna actividad...-. ¿Qué ha ocurrido? Pues que el Aula de Convivencia se ha tomado como el lugar ideal al que mandar a un alumno cuando estorba, el modelo de lo que denomino el “cuarto de los ratones”, es decir, un aula a la cual mando a todos los expulsados, a todos los indeseables para un determinado profesor pero sin hacer nada con ellos. Ha de ser un lugar para trabajar las emociones, de cambio de actitudes y todo lo que he mencionado hasta aquí. Trabajar el aspecto educativo para reincorporarlo al aula con una actitud distinta.

“Un protocolo sirve para lavarse las manos la Administración”

¿Existe algún nexo entre los comportamientos disruptivos en el aula y los contenidos y metodologías que, de forma general, utilizamos?

Estoy convencido de que sí. He estudiado más de 20.000 partes de expulsión y excepto en 2º de la ESO, el número de repetidores supone el 25%, grupo que acumula el 60% de las faltas y las expulsiones. Es decir, está vinculado con repetir y con el fracaso escolar. ¿En qué consiste la repetición? Consiste en que si no querías taza, toma taza y media. No hay un plan individualizado, algo que se quiso poner con la LOE pero que nadie lo ha hecho. Si tienes que repetir lo haces con un plan específico, no necesitas hacer todas las asignaturas, haces otras cosas distintas. Hay un rechazo a la metodología a los contenidos, etc. En el estudio que hicimos con 23.500 alumnos y alumnas de más de trescientos centros, una respuesta que nos llamó mucho la atención fue cuando los chicos –el 34,4%- nos contestaron a una pregunta sobre como valoraban las enseñanzas de secundaria, uno de cada tres alumnos nos contestó que no se enteraba de nada de lo que explicábamos los profes en clase. El 66,6%, dos de cada tres contestó que no le interesaba nada de lo que explicábamos, refiriéndose a problemas relacionados con el currículum, no a algo personal pues los profesores éramos muy bien valorados y muy bien aceptados en otras preguntas asociadas. La conclusión está clara: o cambias eso o no hay nada que hacer. Creo que la secundaria sigue estando muy condicionada por las materias y por la continuidad en la Universidad, siempre fue un paso para esta, algo selectivo y no hemos asimilado que la educación va creciendo, se va extendiendo y que ya nos estamos planteando que sigan estudiando hasta los 18 años. Hay que cambiar muchos planteamientos.

¿Se puede educar para la convivencia en un centro en el que el profesorado no trabaja en equipo ni se siente equipo? ¿Y en un centro en el que los profesores no resuelven sus conflictos como pretenden educar a sus alumnos a hacerlo?

No, sencillamente no. Es una de las principales dificultades. Los centros de secundaria son lo que son y tienen la historia que tienen. Antes te decía lo de educar **en** los ddhh, pues ¿cómo vas a educar en la convivencia si tú no eres ejemplo de convivencia? Y si se ve que los profesores andamos a tortas o que uno hace una cosa y otro hace otra... Desde el enfoque reactivo se hace el planteamiento de decir “los



“El trabajo educativo fundamental para la prevención del acoso es incidir en los alumnos espectadores para que dejen de ser pasivos”

han absorbido y se están comportando como sus colegas tradicionales del cuerpo de secundaria. Pienso que hay que ir a otras formas de trabajar, que la materia no tiene ningún sentido como tal en la etapa obligatoria, que es fundamental el trabajar proyectos, el trabajo cooperativo y que cuando se plantea de esa manera los chavales se enganchan mucho más. Pero eso exige romper la rigidez del horario, lo cual nos cuesta mucho pues estamos muy establecidos en esa zona de confort y si metes un proyecto que exige que tres profesores trabajen a la vez te encuentras con que les cuesta mucho y se producen resistencias. Creo que más que partir de la asignatura habría que ver de qué proyectos o necesidades sociales, económicas, culturales hay en la zona... Cuando trabajamos con metodología de aprendizaje-servicio hacemos eso: son varias las asignaturas que se trabajan en el proyecto y se consigue que los chavales se integren mucho mejor. Esto en temas de disciplina en secundaria influye mucho. Solo sé de dos comunidades que lo están intentando cambiar y se encuentran con muchos problemas. La estructura de secundaria se divide en departamentos, por áreas y los problemas están en los grupos porque ¿cuándo se juntan los profesores que imparten clase a un mismo grupo? Solo lo hacen para la evaluación y a todo correr porque tienen cinco evaluaciones o seis y hay que acabar. Esa es la crítica

fundamental que yo hago a la LOGSE que cambió la estructura, los contenidos y las metodologías pero no cambió la organización de los institutos y esa es la causa, junto con la financiación, por la que fracasó. Mucho más, por supuesto, que las críticas que se hacen de pedagogismo o sicologismo.

En primer lugar, no hubo dinero ni recursos suficientes y segundo que no tocó la organización de los institutos que sigue siendo la misma que cuando recibíamos a los alumnos seleccionados.

Una amiga docente me suele decir que la educación tal y como está planteada solo contribuye a distraer de lo importante que es pensar, comprender, participar, transformar, crear... ¿estás de acuerdo?

En general sí, luego hay que matizar pues en educación hay muchos colegios, hay muchas actuaciones, hay mucha gente... ¿qué autor era aquel que decía “yo aprendí mucho hasta que llegué a la escuela”? Yo pienso que prima la transmisión, reconducir el conocimiento frente a otras alternativas de pensar, de jugar, de idear, de crear... Yo veo a los críos y a mis nietas en Infantil y están encantadas. Se enfadan cuando les dicen que hay vacaciones y que van a estar no sé cuántos días sin clase. Ya me gustaría que cuando leguen al Instituto sigan diciendo lo mismo.

profesores tenemos que ir unidos porque los alumnos están unidos”. Pues no, tenemos que estar unidos porque no podemos enseñar algo que nosotros no practicamos, no para defendernos mejor de los alumnos a los que seguimos viendo como el enemigo a batir sino todo lo contrario.

En los centros de primaria, imitando a los institutos, toda la organización gira en torno a “las materias” y sus especialistas, lo que conlleva, por ejemplo, que cuando “llega la hora” haya que cortar todo porque “toca” entrar a otro profe o “toca” cambiar de asignatura. ¿Qué sentido tiene esta organización? ¿Cómo repercute en el ambiente de aprendizaje, en el disfrute, el clima...? ¿Otra organización es posible/deseable?

Creo que sí, que es deseable y posible y que hay que hacer lo que sea por implantarla y conseguirla. Yo tenía mucha confianza en que cuando los maestros pasaran a los institutos cambiaran cosas en estos centros. Creo que ha habido cosas que han cambiado pero igual soy pesimista y no tengo datos para decirlo pero pienso que los

¿Qué te parece que cada vez haya más recortes en los CTIF y en los EOEP, órganos de formación públicos, y sin embargo existan convocatorias de subvenciones a fundaciones privadas -algunas relacionadas con la Banca, que está en la génesis de los recortes- para desarrollar actividades formativas en temas de convivencia y/o educación responsable?

Pues que es una estrategia más dentro de la estrategia general neoliberal para cargarse la escuela pública y el modelo público, un modelo que defiende una escuela de todos, para todos y gestionada por todos. Parece también que es una manera de controlar ideológicamente. Es decir, me preguntabas antes por los valores. Pues bien, hay gente que quiere determinados valores y que estima la convivencia y entiende el respeto de forma muy distinta a como lo entendemos nosotros, porque para mí el respeto es aceptar al que es diferente, no intentar cambiarlo. Yo creo que a través de eso se cuela una ideología neoliberal. Estoy completamente en contra primero por lo que supone de externalizar servicios que debe asumir y prestar la propia administración y en segundo lugar me parece algo muy peligroso porque ¿quién controla a esa asociación? ¿qué intenciones trae? ¿cuáles son sus objetivos? No los que me cuenta en el proyecto sino por debajo. Todos conocemos distintas organizaciones que se han querido meter en eso y te planteas “ojo ¿a dónde me lleva esto?”. Estoy completamente en contra. Es una manera de privatizar descarada.

“Nuestra experiencia corrobora que el alumno expulsado regresa peor”

Educar para la convivencia, la resolución pacífica de conflictos... ¿requiere tiempo? ¿De dónde hay que sacarlo?

Una de nuestras obsesiones es que este trabajo de la convivencia sea sostenible y se encuentre dentro de la actividad normal del profesorado. Evidentemente hay cosas que las has de hacer fuera de tu horario y que las vas a hacer muy a gusto, pero debemos tender no a cargar más al profesorado sino a decirle “mira, lo que tú estás haciendo día a día que enseñas a resolver conflictos, enseñas determinados valores... y no debería suponer un exceso de carga, así que tienes que recibir formación, tener reuniones para discutir sobre estas cuestiones...”. Es una cuestión de buscar la organización adecuada, por ejemplo que a la misma hora coincidan las tutorías de todo un nivel y que se empleen para hacer determinadas cosas conjuntamente. Es posible y nuestra idea es que no suponga una carga extra sino que se haga a través de las clases, de introducirlo en la actividad normal. Creo que era Luis Gómez Llorente el que decía que el profesorado educa a través de una materia, somos profesores de materia pero para ser educadores desde esa materia.



“La burocracia nos entretiene, impide tratar de lo realmente importante y acaba quemando muchas veces al profesorado”

“Sin darnos cuenta estamos seleccionando, estamos discriminando. La escuela segregadora la tenemos culturalmente muy asimilada y nos cuesta mucho romper con ella”

↳ **La educación socioemocional ¿una moda o una necesidad?**

Absolutamente necesidad, aunque hay que decir que hay mucho de moda y que existen ofertas y programas que responden a esa moda pero que escarbas un poco y no hay nada debajo. Es una necesidad perentoria e inmediata.

¿En qué sentido crees que se podría vincular la educación para la convivencia y la paz con el conocimiento y sensibilización respecto al problema de los refugiados, tan mediático ahora mismo?

Es clave. La educación para la convivencia no solamente es relacionarme bien conmigo mismo y con otros, también relacionarme con mi entorno y ser sensible a las situaciones de injusticia que estamos viviendo. El núcleo y el valor fundamentales de la educación para la convivencia es la aceptación del diferente y la ayuda a quien más lo necesita. Entonces es incompatible trabajar la convivencia si no planteas este tema del refugiado y de la respuesta que estamos dando. Defender algo y olvidarme de los demás sería de una completa hipocresía. Eso es lo que han hecho muchas veces determinadas religiones, que plantean unas cosas que luego no llevan a la práctica. Para

mí es imprescindible y una convivencia debe terminar en un compromiso con su entorno y con la sociedad si no eso no es convivencia. Que metodológicamente eso lo sitúas al final... Que tal vez hasta que no llegas a secundaria no planteas determinados temas... Es posible que metodológicamente convenga retrasarlo pero debe estar presente en el proyecto para trabajarlo. No olvidemos que el núcleo de la convivencia es respetar al diferente y las situaciones de violencia se dan por la falta de ese respeto y por imposición de mi poder. Eso es lo contrario al modelo que estamos defendiendo.

“El profesorado educa a través de una materia, somos profesores de materia pero para ser educadores desde esa materia”

La sobrecarga burocrática que padecemos en los centros de enseñanza ¿no condiciona también el tipo de relaciones y el tipo de convivencia interna del claustro y del propio centro?

Sí, la burocracia es la enemiga número uno de la eficacia. La burocracia yo sigo pensando que es el instrumento para que la administración tenga argumentos y se defienda en caso de reclamaciones judiciales o más serias. Yo personalmente a los centros les pedía que me mandasen las programaciones cuando pudiesen, pero lo que quería que me enviasen era una programación socioemocional de los cursos, que me pueda reunir con un tutor o tutora para preguntarle “¿cómo es tu grupo, qué tensiones hay, qué necesidades, qué tipo de alumnos y alumnas, cómo está cohesionado el grupo...?” Eso es lo que interesa, porque la burocracia... Yo el fin de semana pasado estuve en Lugo dando un curso sobre convivencia y me decían “estamos aburridos por la cantidad de cosas y de criterios que nos manda la inspección, que luego nos echa para atrás si no hemos contestado todo” La pregunta es ¿y eso a qué y a dónde nos lleva? Realmente no hay variaciones entre las programaciones, únicamente desde el punto de vista de la materia. La verdad es que más que seguir la programación al pie de la letra vamos improvisando y adaptando sobre la marcha a partir de la orientación general. Porque eso es lo que vale ¿no? Pero muchas veces nos olvidamos de la importancia de saber qué grupo tenemos delante, cómo es, qué necesita y cómo abordo estas necesidades. La burocracia nos entretiene, impide tratar de lo realmente importante y acaba quemando muchas veces al profesorado. 🔄



La política neoliberal ha desangrado el sistema educativo público en la última década

Los últimos diez años han supuesto una caída de la inversión educativa pública, mientras ha crecido el número de alumnado en las aulas y ha disminuido el profesorado y trabajadores de la educación pública¹.



Enrique Javier Díez Gutiérrez
Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de León y Coordinador del Área Federal de Educación de IU

SI A ESTO AÑADIMOS EL RECORTE EN BECAS Y AYUDAS y las reformas educativas de corte neoliberal, iniciadas con la LOE y consolidadas con la LOMCE, podemos constatar una “década prodigiosa” caracterizada por el progresivo desmantelamiento del sector público en la educación y la consolidación ideológica del negocio educativo en la lógica del debate y el horizonte mental social.

La Educación Superior ha sufrido igualmente una sustancial caída de la inversión y el deterioro de la investigación, el incremento de las tasas, la disminución de becas y ayudas, así como el endurecimiento de los requisitos para acceder a estas. A lo cual se añade la posibilidad de que un sistema de préstamos sustituya al actual de becas, expulsando de las aulas a quienes no puedan costearse unos estudios cada vez más caros.

Se estrangula la financiación pública

Los datos oficiales del Gobierno muestran la inequívoca evolución del deterioro que sufre la educación española. Si nuestro porcentaje del PIB ha sido siempre mucho menor de la media europea UE15 (6,2%), a partir de la legislatura del PSOE de Zapatero,

la inversión pública cae aún más en picado. Los recursos destinados al sector educativo se comienzan a recortar brutalmente desde 2010, tal y como se puede apreciar en el siguiente gráfico que recoge el porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) dedicado al gasto público educativo.

% PIB dedicado al Gasto Público Educativo

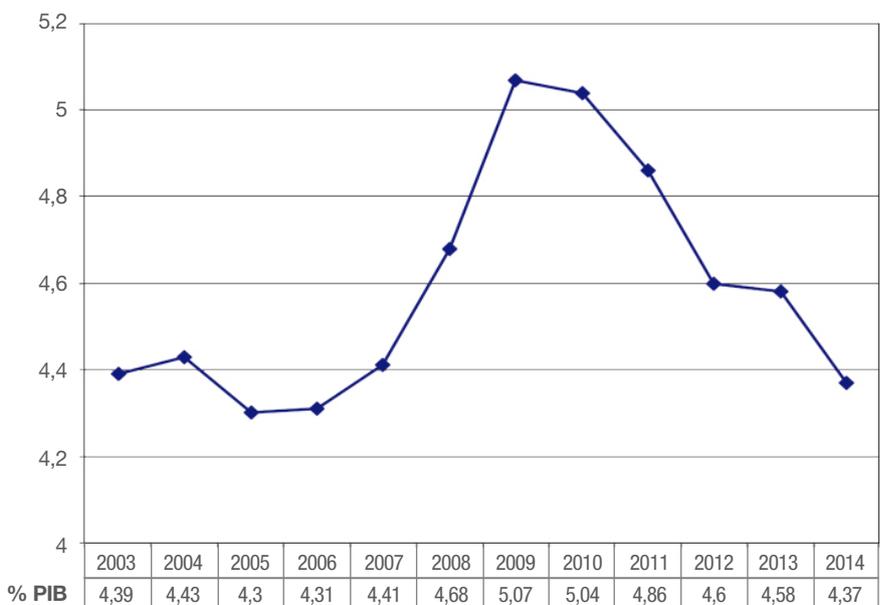


Gráfico1:

Informe CCOO sobre la base de los presupuestos de educación del Ministerio, comunidades autónomas, el PIB previsto y la previsión de los restantes datos.

¹ Los datos y gráficos se han tomado de los informes realizados por el Gabinete de Estudios de FE CCOO, a quienes agradecemos su trabajo exhaustivo sobre el que se basa este artículo. Así como al sindicato STES.

✗ rechazo evaluaciones lomce



Además, el Gobierno del Partido Popular se ha comprometido con Bruselas, en su Programa de Estabilidad 2015/2018, a reducir la inversión educativa al 3,7% del PIB en 2018, lo que implica retrotraerlo a niveles previos a 1990, años en los que la población escolarizada y el nivel educativo tenían poco que ver con la actualidad, pues no había ESO (obligatoria hasta los 16 años), Formación Profesional de Grado Medio y Superior ni Educación Infantil.

Este recorte, de una quinta parte de la cuantía de los fondos públicos, está siendo acompañado de un incremento similar en el gasto privado educativo, que del 0,8% del PIB se aproxima al 1%.

Se incrementa el alumnado y se recorta el profesorado

El alumnado que hay que atender con esos recursos menguados ha crecido, especialmente en los centros públicos.

Durante el período del 2008 al 2015, en las enseñanzas de régimen general (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional (FP), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y Educación Especial) el alumnado ha aumentado (a 130.000 por curso), fundamentalmente en la red pública. En los últimos cinco años, han crecido en medio millón los alumnos de la red pública, frente a los 127.500 que han aumentado en la privada. Comparativamente, en las Enseñanzas de Régimen General el incremento porcentual es casi el doble desde el curso 2009-10 al 2013-14 en los centros públicos que en los privados.

Simultáneamente los recortes en el número de docentes han afectado al profesorado de la pública, ya que el de la privada ha crecido al ritmo de su alumnado. Por lo cual, ahora nos encontramos con más estudiantes que tienen que ser atendidos por menos docentes, puesto que, según los datos del Boletín Estadístico del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas, elaborado por el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, la educación pública no universitaria ha sido recortada en 35.243 profesores y profesoras en el periodo comprendido entre 2010 y 2014 como resultado de la tasa de reposición impuesta por el Gobierno (de cada 10 docentes que se jubilan, solo se sustituye a 1) y la no renovación de personal interino. El personal de administración y servicios se ha reducido, perdiendo 4.611 efectivos en tan solo un año, según el Consejo Escolar del Estado.

Comparativamente, desde 2012 la enseñanza pública ha perdido en torno a 33.000 docentes, a pesar de contar con unos 55.000 alumnos más. Mientras, la enseñanza privada ha ganado 900 docentes con alrededor de 7.500 alumnos más en ese período, y ha crecido en 12.537 docentes durante el período que comprende entre 2009 y 2013. Además, el gasto en conciertos apenas se ha reducido, ni siquiera el porcentaje en el que se han minorado los salarios. Esto significa que se ha incrementado el número de unidades concertadas.

Evolución, 1995-96 a 2013-14, del % de alumnado de EE.RR.GG., en E. Pública

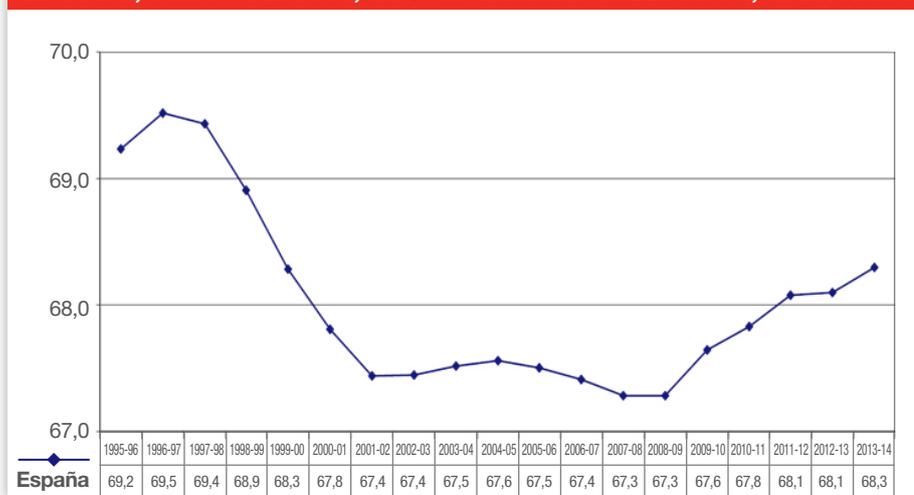


Gráfico 2:
Informe CCOO sobre la base de los datos del Ministerio de Educación.

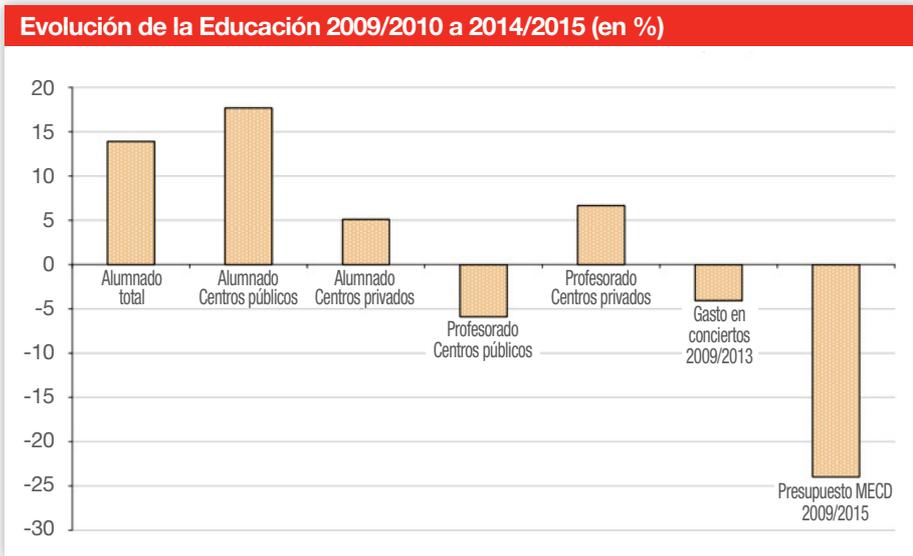


Gráfico 3: Informe CCOO 2015/2016 sobre la base de los datos del Ministerio de Educación.

Es decir, con un mermado profesorado los centros públicos deben atender a mucho más alumnado. Que se agrava y repercute en el proceso educativo con el incremento de la precariedad e inestabilidad en el empleo de los docentes, que se evidencian en los importantes porcentajes de interinidad en el empleo (20%, cerca de 100.000 profesionales) y en el crecimiento de los porcentajes de las jornadas parciales, con recortes en sus derechos retributivos en muchos casos e impartiendo horarios con perfil múltiple en cuanto a asignaturas.

Los recortes en becas aumentan la desigualdad

Al reducir los fondos destinados a becas y ayudas, se compromete gravemente la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza y se expulsa del sistema educativo a aquellos estudiantes que tienen menos posibilidades económicas.

A partir del curso 2010/2011, las ayudas -que incluyen los importes concedidos

para la adquisición de libros de texto y material didáctico y las exenciones de precios académicos a familias numerosas de tres hijos-, se desploman y caen a casi la mitad. Lo mismo ocurre con los beneficiarios, que pasan de cerca de un millón a menos de 400.000.

En 2009/2010, el alumnado becario de enseñanza no universitaria fue del 27,33% del total, mientras que, en 2012/2013, este representó un 18,86%.

El descenso en estos años se incrementa, en el caso del alumnado de Primaria, hasta el 32,18%. En la ESO el descenso en 2012/2013, con respecto a 2009/2010, se incrementó en un 46,43%; si en el curso 2009/2010 percibía beca casi una cuarta parte del alumnado de ESO -24,74%- , en el curso 2012/2013 solo lo hizo una octava parte de ese alumnado.

Universidad: Menos inversión, becas, alumnos y profesorado

El incremento del precio de los estudios universitarios y la disminución del número de becas y su cuantía, así como el endurecimiento de los criterios para ser beneficiario de estas, han expulsado de las aulas de los campus públicos a más de 45.000 estudiantes durante los últimos años. Esta cifra podría crecer aún más si, como ha sugerido el Ministerio de Educación, se sustituyen ayudas por préstamos personales.

La disminución de estudiantes en las universidades públicas está acompañada de un aumento de alumnos y alumnas en las enseñanzas de máster de los campus privados, especialmente en la modalidad a distancia, por la menor diferencia de precios entre universidades públicas y privadas.

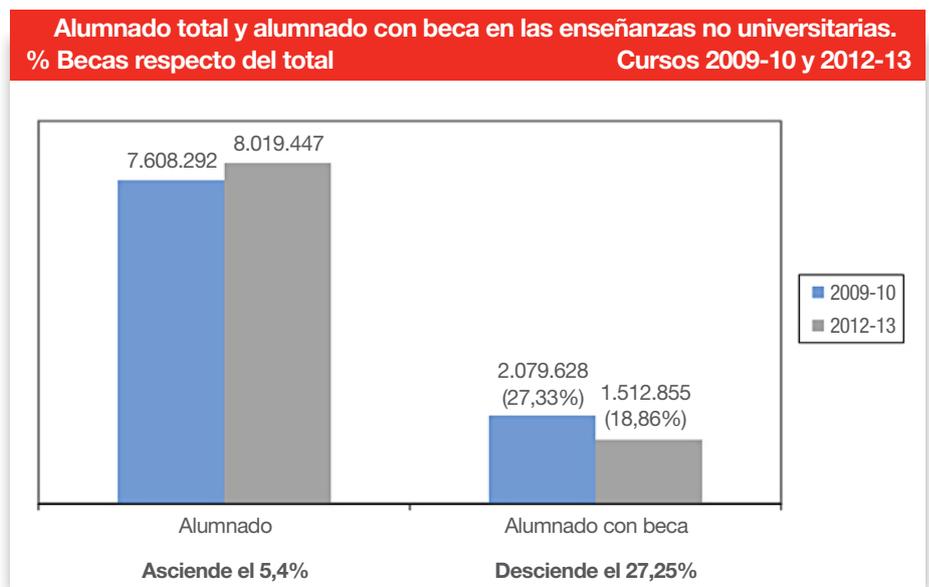


Gráfico 4: Informe CCOO 2015/2016 sobre la base de los datos del Ministerio de Educación.

✗ rechazo evaluaciones lomce

Evolución del alumnado universitario -de grado y máster- entre 2012-13 y 2013-14

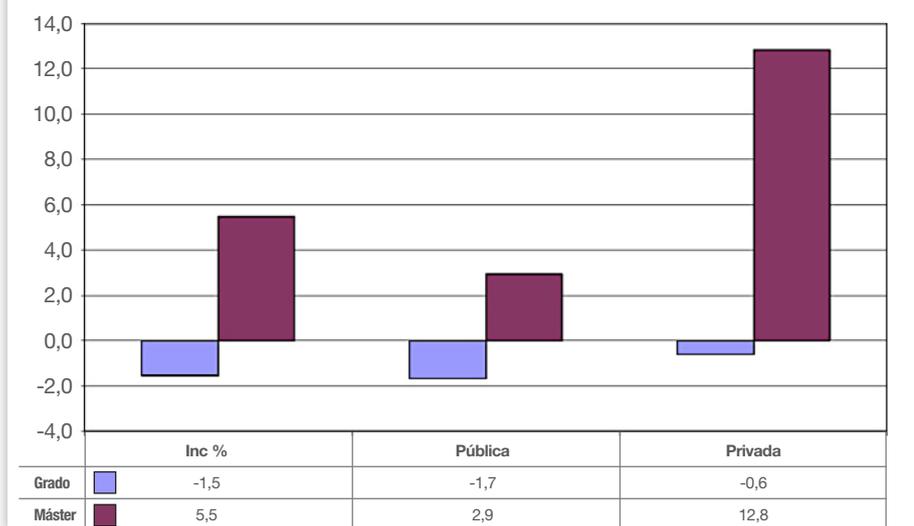


Gráfico 5: Informe CCOO sobre la base de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La inversión y el personal docente y los trabajadores y trabajadoras de las universidades también han salido mal parados.

La inversión máxima en educación superior, alcanzada en 2010, ascendió al 1,17% del PIB, por debajo de la media de la OCDE y la Unión Europea. De 2010 a 2013, la inversión pública en nuestras universidades se recortó en cerca de 1.400 millones de euros, un 13,7% del gasto público.

Los recortes se han llevado por delante 8.124 empleos durante los dos últimos años (más de 5.500 docentes e investigadores (PDI) y cerca de 2.500 miembros del personal de administración y servicios (PAS).

Por otro lado, las reformas universitarias que prevé el Gobierno podrían empeorar aún más la actual situación de la universidad. Quieren reducir la duración de los grados (3 años en lugar de 4), pasando los máster a ser de dos años. Si tenemos en cuenta los

precios de los estudios de posgrado y las mayores dificultades para el acceso a becas y ayudas al estudio, estas transformaciones reforzarían el sesgo clasista en el acceso a la educación superior y, expulsarían aún más estudiantes del sistema universitario español.

Quieren también cambiar el sistema de acceso a la profesión docente universitaria con unos criterios menos objetivos que los actuales, regidos por el Estatuto Básico del Empleado Público (transparencia, objetividad, imparcialidad, no discriminación) y convirtiendo la actividad docente en un "castigo" para quien no consiga publicar en rankings de investigación regidos por empresas privadas anglosajonas, investigaciones cuya financiación pública se condiciona a haber obtenido previamente financiación privada para desarrollarlas.

Por último, quieren reformar la creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios flexibilizando las condiciones para la creación de nuevos campus privados, que han proliferado desde 1997 en detrimento de las universidades públicas, pasando de 13 a 32, a pesar de que el Gobierno habla, insistentemente de la necesidad de reducir lo que considera un número excesivo de titulaciones y centros. ✗



Una nueva vuelta de tuerca a una ley educativa imposible

La FECCOO rechaza el acuerdo entre rectores y el Gobierno en funciones del PP

La Federación de Enseñanza de CCOO considera que el acuerdo entre la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y el ministro en funciones Méndez de Vigo pretende resolver con un mal parche el desajuste organizativo y pedagógico que supone la LOMCE. Dicho acuerdo no anula el Real Decreto que establece la normativa básica en la que se regulan los procesos de admisión a las facultades y da a cada universidad la posibilidad de realizar pruebas de acceso.

EL GOBIERNO DEL PP, en funciones, quiere equiparar la reválida de Bachillerato a la selectividad. Del acuerdo se destaca el hecho de que la nota servirá para acceder a todas las universidades, además de que las comunidades autónomas podrán diseñar la prueba dentro de un marco fijado. Los cambios sobre la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) se conocerán en mayo, cuando Íñigo Méndez de Vigo presente a las comunidades autónomas el borrador del proyecto de real decreto con las características de esta prueba.



Desde la FECCOO nos reafirmamos en la denuncia de que la reválida y otras pruebas que salpican a todo el espectro de esa mala ley que es la LOMCE, son un desastre porque terminan obligando al profesorado a preparar al alumnado para estos exámenes, en vez de educarlo, formarlo y prepararlo para la vida. El ejecutivo en funciones sigue creyendo en algo que han descartado numerosos estudios e investigaciones: poner más exámenes acabará con los problemas. El PP entiende que la educación tiene sus fundamentos en el seminario y en el cuartel.

Además, el acuerdo entre Gobierno y rectores olvida un hecho fundamental. Dicho acuerdo no anula el Real Decreto que establece la normativa básica en la que se regulan los procesos de admisión a las facultades y da a cada universidad la posibilidad de realizar pruebas de



acceso. Es decir que sigue existiendo una norma, de rango superior que permite a las universidades realizar una prueba de acceso propia e independiente de la reválida de Bachillerato. Un remiendo. Una medida populista. El inicio de la campaña electoral. Otra vuelta de tuerca más a una ley educativa imposible. ✘

✘ rechazo evaluaciones lomce

El sindicato responde a las críticas del Ministerio

CCOO tilda de cínicas las declaraciones del MECD

La Federación de Enseñanza de CCOO considera que son las políticas de recorte y las reformas educativas impuestas lo que hace “un flaco favor” a los centros educativos, al profesorado, al alumnado y a las familias.

PARA CCOO, las declaraciones de los responsables del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) son un ejercicio de cinismo. Este Ministerio se ha distinguido durante los últimos cuatro años por llevar a cabo los recortes más duros en la educación pública desde la transición democrática.

El ministro de Educación en funciones, Íñigo Méndez de Vigo, tiene que explicar por qué 12 comunidades autónomas se niegan a aplicar la prueba y de las cinco restantes algunas las aplicarán con sordina.

Lo que hace “un flaco favor” a los centros y a nuestro sistema educativo en



Richard Gerver, pedagogo británico experto en educación, liderazgo y motivación. Su libro de 2009, *Creando hoy las escuelas de mañana*, es considerado una obra de referencia

general son los casi 30.000 profesores y profesoras que se han llevado por delante los recortes impuestos por el Real Decreto-Ley 14/2012, el incremento generalizado de las ratios de alumnado por clase, la pérdida de las medidas de apoyo educativo para el alumnado con dificultades de aprendizaje, la drástica reducción en la política de becas y ayudas, etc.

Lo que hace “un flaco favor” a la educación es depauperar las condiciones laborales del profesorado, incrementando los horarios lectivos hasta dejar muy poco margen para que los profesores puedan hacer todas aquellas tareas que garantizan la calidad de su trabajo en el aula. Tampoco ayuda a mejorar la vida en los centros educativos ni a mejorar la consideración social del profesorado que el ministro de Educación abra un debate sobre la profesión docente sin contar con las organizaciones representativas del colectivo.

Lo que hace “un flaco favor” a la educación es imponer reformas educativas de profundo calado contra la mayoría política y contra la mayoría social; devolver los niveles de inversión educativa a las cifras de finales de la década de los ochenta; hacer gravitar el grueso de los recortes sobre la escuela pública, que es la garante de la universalización del derecho a la educación; dejar a miles de alumnos y



alumnas fuera de la universidad por el endurecimiento de los requisitos para acceder a una beca y por la reducción de la cuantía media de las mismas.

Lo que hace “un flaco favor” a los centros, al profesorado, al alumnado y a las familias es someter a unas pruebas sin sentido pedagógico y de nula utilidad educativa a decenas de miles de niños y niñas de 8 y 11 años, que van a estar durante horas contestando a tediosos y descontextualizados cuestionarios, para que luego los resultados pesen sobre los centros, el profesorado, el alumnado y sus familias.

La Voz de Galicia publicaba el 17 de abril una entrevista al experto en educación Richard Gerver: “El mes que viene en España habrá un examen de fin de primaria, ¿cómo ve esta reválida?” “Creo que son un desastre”, contestaba. “El profesorado se centra en preparar los exámenes, en vez de enseñar a los niños y las niñas sobre la vida. En el Reino Unido estamos obsesionados con este tipo de exámenes todo el tiempo. Estamos intentando hacer el sistema actual mejor sin darnos cuenta de que ya no es apropiado. Y creemos que poniendo más exámenes se acabarán los problemas”.

Lo que no favorece nada a la educación es que los que están perpetrando estas políticas educativas traten de parapetarse detrás de estas pruebas y cuestionarios de contexto para hacer responsables a otros de sus consecuencias. Lo que de verdad hace “un flaco favor” a la educación es tener a estos responsables al frente del MECD. ✘

No a las pruebas de evaluación externas

Comunicado de los MRP de Madrid

Las organizaciones internacionales como la OCDE, auténtico ministerio mundial de educación, y el Banco Mundial hoy tienen la capacidad de imponer las reformas y la agenda educativa de gran parte de los países.

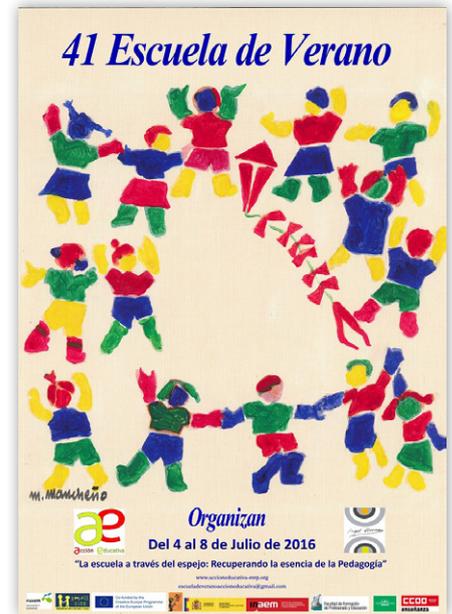
ELLOS HAN LOGRADO QUE ANTE LAS INSUFICIENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS el neoliberalismo se presente como la solución haciendo de la evaluación-control el instrumento clave de sus políticas. Así debemos comprenderla en el interior de esa política que persigue unos objetivos determinados y solo beneficia a algunos, por eso lo importante es el sentido de las políticas a las que presta servicio. Podemos hablar del dominio del Estado-evaluador frente al Estado-educador.

La rebelión contra las pruebas externas o reválidas se extiende fuera del ámbito escolar llegando a diferentes instancias administrativas y políticas. Quizás sin el efecto necesario dada la situación de excepcionalidad política que vivimos. Ya son doce las comunidades que han manifestado que no harán las pruebas de 3º y 6º de Primaria impuestas por la LOMCE, basándose en la suspensión de la aplicación de esta ley aprobada en el Congreso. La contestación en el seno de los centros educativos es una realidad creciente por todo el estado.

Aumentan los centros insumisos y las familias que se niegan a participar en esta práctica de política educativa, dedicada a minar a la escuela pública y a potenciar las políticas neoliberales más antipedagógicas, antieducativas, privatizadoras y mercantilistas.

Constatamos que en los años en que se han aplicado en la Comunidad de Madrid, desde 2006, sólo han servido para elaborar el ranking de centros; esto ha facilitado el traslado de las familias, con la manipulación de la libertad de elección de centro, a la escuela privada concertada y así seguir dando consistencia a la privatización progresiva de la educación.

Reprobamos las pruebas externas por diversas razones. Por ser la expresión más palpable de la sumisión del sistema de enseñanza a los intereses de la sociedad de mercado y de rendimiento donde todo ha de ser medido y comparado para competir. Por su carácter engañoso pues no sirven para hacer un diagnóstico que lleve a apoyar a los centros que más lo necesitan y a mejorar los procesos educativos.



Por su ineficacia para conocer las carencias de las políticas educativas y de las necesidades reales de los centros educativos. Por significar una deslegitimación y falta de confianza en el profesorado al no tener en cuenta sus procesos de evaluación continua en el aula. Por ignorar la diversidad del alumnado y su contexto. Por ser un elemento de presión y estrés innecesario para la infancia y la adolescencia. Por no promover el aprendizaje sino a pasar los exámenes. Por el negocio que son estas pruebas para las empresas que se dedican a ello... De esta manera las escuelas acaban convirtiéndose en academias de preparación de los exámenes externos para quedar en un buen puesto en la competición anual.

Los MRP seguimos promoviendo el movimiento de contestación a la LOMCE y a las reválidas que impone. Queremos manifestar nuestro apoyo a las movilizaciones convocadas para estos días. Defendemos a los centros y a las familias que deciden no hacer estas pruebas, a la vez que asumimos nuestro compromiso con una escuela pública democrática en la que la evaluación sirva para mejorar los procesos educativos y la calidad de la educación para todas las personas. ✘



✗ rechazo evaluaciones lomce

Nuestra organización se ha manifestado abiertamente en contra del nuevo enfoque y funcionalidad de la evaluación del sistema educativo que ha incorporado la LOMCE, en esta y en el resto de etapas educativas.

Por qué CCOO dice **NO** a la **EVALUACIÓN LOMCE**



No es educación. Es discriminación

Considerada globalmente, entendemos que la evaluación que dibuja la LOMCE no sirve a los intereses de detección de problemas o de mejora de procesos, sino que se utiliza como instrumento para legitimar la clasificación del alumnado y la exclusión del más desfavorecido de una educación común y de calidad, minimizando la responsabilidad del sistema en su fracaso y estigmatizando a los centros educativos y a los equipos profesionales que trabajan en ellos.

La LOMCE confunde la evaluación del sistema educativo con la medición de los resultados que obtiene el alumnado en unas pruebas censales estandarizadas, cuando, en realidad, el objeto de la evaluación debería contar con distintos mecanismos para valorar de forma adecuada el sistema educativo en su conjunto, con instrumentos adecuados para la evaluación docente, para los centros y para las administraciones. En el modelo educativo que nosotros defendemos:

✓ **La evaluación tiene que estar al servicio de la mejora de la educación**, y ese objetivo debe estar presente en todos los campos en que se aplica, ya sea en los aprendizajes, la actuación del profesorado, el funcionamiento de los centros o de la administración o en el sentido de las políticas de la educación. Su objetivo no es juzgar sin más, sino ayudar a la mejora de la educación, acentuando su vertiente formativa.

- ✓ **Ha de cuidar de forma muy especial su credibilidad**, sabiendo que el juicio que emitan la sociedad y la ciudadanía acerca de los datos obtenidos y de las interpretaciones realizadas constituye la clave de su éxito o fracaso.
- ✓ **Tiene que aplicar el criterio de justicia**, de modo que refleje de manera justa la realidad evaluada y que se actúe de tal forma que lo garantice. No se pueden pedir los mismos resultados a centros que atienden alumnado de distinto potencial o diferente origen social y cultural sin tener en cuenta determinados índices correctores.
- ✓ **Debe mantener coherencia con otras áreas**, como la política curricular (evitando evaluaciones que distorsionan la enseñanza y el aprendizaje, al acentuar la vertiente más repetitiva del trabajo escolar); la autonomía de los centros y sus docentes (evitando convertir las pruebas

de evaluación en el referente principal de la tarea educativa); o las medidas orientadas a la equidad (evitando comparar lo que no es comparable) y a la diversidad (evitando evaluaciones estandarizadas). Las políticas de evaluación no pueden concebirse como una parcela aislada dentro del amplio campo de la política y la administración educativas.

- ✓ **Debe sumar el carácter continuo**, valorando el aprendizaje, pero también el esfuerzo y el progreso personal.
- ✓ **Ha de tener un carácter integral**, evitando convertir un tipo de evaluación (por ejemplo, las pruebas al alumnado) en el criterio único para valorar toda la acción educativa, que se desarrolla en contextos complejos y plurales.

Su incorporación al sistema se ha venido justificando por los resultados que obtiene nuestro país en las pruebas internacionales, pero, precisamente los países con mejores resultados académicos en las pruebas internacionales (PISA, TIMSS), como Finlandia, pasan pocas pruebas externas. Sin embargo, países con resultados mucho más discretos, como EEUU, tienen pruebas externas todos los años de escolarización (Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2012).

CCOO dice NO a la EVALUACIÓN LOMCE porque...



✘ **Deslegitiman la función docente.** Las pruebas responden a un modelo de evaluación que limita sistemáticamente la valoración del progreso del alumnado al rendimiento académico, centrándose fundamentalmente en los resultados de las pruebas como indicador y referente por excelencia a través del cual se manifiestan los problemas de aprendizaje -o los progresos-, desvirtuando otras evidencias de carácter más cualitativo que estas pruebas no evalúan y que solo pueden ser valoradas adecuadamente por el profesorado conocen directamente el proceso de enseñanza aprendizaje de cada alumno y alumna y que responden, fundamentalmente, a condiciones de carácter personal, familiar o social que tienen un impacto significativo en su historia escolar. Por ello, resultan técnicamente deficientes para evaluar el progreso real e integral del alumnado. Miden un nivel de rendimiento, pero no pueden detectar ni diagnosticar y no son adecuadas, por tanto, para ayudar a concretar y proponer soluciones.

No tiene el menor sentido que no sea el equipo docente que mejor conoce y comprende a sus alumnos y alumnas el que administre y evalúe las pruebas. En ese contexto, no parece importar que la evaluación responda a una tarea docente cualificada, sino que es una mera medición ajena a los parámetros más elementales de una evaluación profesional. Sí parece importante, sin embargo, salvaguardar los resultados de un hipotético trato de favor que dicho equipo pudiera tener para con su alumnado. De ahí la exigencia de que la pasen otros profesionales que no tengan docencia directa con ese alumnado.

✘ **Inciden en la competitividad en lugar de en la cooperación y estigmatizan a los centros y a sus profesionales.** En el caso de las evaluaciones finales, tienen carácter censal y sus resultados se publicitan entre la comunidad educativa. Dicha publicidad, expresamente prohibida en la anterior ley orgánica, solo servirá para ordenar a los centros por las puntuaciones obtenidas, pervirtiendo y originando confusión en torno al verdadero concepto de calidad educativa, que nada tiene que ver con los resultados de una prueba externa aislada, sino con la solvencia contrastada de un proyecto docente y con el compromiso y el esfuerzo de la comunidad educativa por llevarlo a cabo con la máxima implicación y calidad.

A pesar de que en la prueba de 3º, a diferencia de las pruebas finales de etapa, no se publican directamente los resultados,

la obligación de establecer “planes de mejora” para aquellos centros que obtengan resultados desfavorables permitirá identificar con facilidad a los que no logran llegar a los estándares que se consideren adecuados, por lo que existe el riesgo, muy grave, de estigmatizar a los centros y a sus profesionales y de generar una cultura de competitividad cuando, en realidad, debería promoverse la colaboración y la cooperación entre ellos.

✘ **Responden a una visión centralizada y homogénea del aprendizaje.** Los criterios de evaluación, que son los indicadores que determinan realmente de qué debe evaluarse exactamente al alumnado, son los mismos para todo el Estado, en cualquiera de las pruebas, lo que permitirá establecer comparaciones territoriales que no tienen en cuenta las singularidades propias de los sistemas educativos de las distintas comunidades.

De hecho, **se ejerce un control externo sobre lo que se enseña:** el foco de la acción educativa se desplaza del alumnado a la prueba, ya que el profesorado, con objeto de no desfavorecer la promoción de sus estudiantes, deberán centrar sus esfuerzos en las respuestas, y mucho menos en la adaptación de la enseñanza a sus necesidades y posibilidades reales, promoviendo una educación homogénea y estándar que no responde a los verdaderos principios y fines que debería tener un sistema educativo capaz de atender correctamente la diversidad del alumnado.

✘ rechazo evaluaciones lomce

✘ Suponen un instrumento de fiscalización innecesario.

Actualmente, los centros disponen de suficientes evidencias e indicadores que valoran satisfactoriamente el progreso del alumnado (aunque no de los apoyos y los recursos necesarios para responder a las necesidades detectadas), por lo que esta evaluación, **además**

de ser un claro ejemplo de un elevado grado de desconfianza hacia el trabajo del profesorado, es también una forma de control por parte de la administración para fiscalizar el trabajo de los y las profesionales, que, al igual que sus estudiantes, también serán objeto de evaluación en función del rendimiento académico obtenido en las pruebas.

Los instrumentos de evaluación del sistema educativo deben ayudar a sus profesionales a identificar márgenes de mejora en su práctica docente y aportarles conocimiento y seguridad, no deben basarse en evaluaciones que sirven únicamente para cuestionar su profesionalidad gratuitamente.

La evaluación de 3º de Primaria...

✘ Legitima la repetición de curso como medida para resolver “problemas de aprendizaje”.

En teoría esta es una prueba diagnóstica y orientativa, pero la norma se encarga de atribuirle una clara función “identificativa” de las y los escolares, que deben repetir curso cuando establece, en su artículo 20, que se atenderá especialmente a los resultados de esta evaluación para optar a la repetición de curso y el equipo docente, de resultar desfavorable el resultado de esta, podrá tomar medidas extraordinarias, lo que constituye una referencia expresa a la repetición. La norma no exige, a priori, que deban tenerse en cuenta otros elementos distintos a los resultados de la prueba, ni tampoco otro tipo de orientación experta.

✘ **Clasifica al alumnado a una edad muy temprana en base a un rendimiento académico parcial.** Se convierte así en un instrumento de segregación temprana que puede estigmatizar al alumnado ya desde el tercer año de escolaridad, propiciando un itinerario de fracaso educativo irreversible en base a una prueba que asocia el progreso educativo exclusivamente a las competencias lingüística y matemática, como si el resto de

lo que se enseña y se aprende fuera irrelevante para determinar el progreso de niños y niñas.

Además, la evaluación se asienta en un enfoque por competencias mal concebido. Se centra, teóricamente, en las competencias lingüística y matemática, lo que resulta incompatible con la estructura de las asignaturas en Primaria, que es puramente académica, en contra de los presupuestos pedagógicos más elementales del desarrollo integral de las competencias básicas.

Si realmente la función de esta prueba es únicamente valorar el grado de progreso de los alumnos y las alumnas y detectar problemas de aprendizaje sin que afecte a su promoción, ¿por qué es necesario expresar el resultado en niveles? ¿Y por qué ha determinado el Ministerio de Educación, en su ámbito de gestión directa, que el resultado tiene que incorporarse obligatoriamente al expediente académico oficial del alumno o alumna?

✘ No se adapta al alumnado con más dificultades.

La mera previsión de que deben establecerse medidas

adecuadas para que se adapten “las condiciones de realización” a las necesidades del alumnado no resulta útil en absoluto. Es una previsión que parece estar vinculada a la utilización de ayudas técnicas y materiales asociadas a determinadas discapacidades, pero ¿cuáles son, por ejemplo, las condiciones de realización más adecuadas para niño o una niña con un trastorno del espectro autista? ¿Y para el quienes están diagnosticados con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)?

El marco general -que no la norma-, recomienda que el alumnado con adaptación curricular pueda ser evaluado rebajando la exigencia de las pruebas en dos o más niveles educativos respecto al que está escolarizado, reduciendo una problemática global de aprendizaje a una mera escala de dificultad, como si se pudiera establecer una equivalencia con el resto alumnado, haciéndole un examen más fácil y no considerando una adaptación real a sus características y progreso. Aunque el resultado no compute en el promedio del centro, el resultado de la prueba sí figuraría en el expediente académico.

Las evaluaciones de final de etapa...

- ✘ **Solo aparentan tener en cuenta las variables contextuales.** Se incorporan los cuestionarios de contexto a los centros docentes para obtener información sobre las condiciones socioeconómicas y culturales de los centros, con el objetivo, en teoría, de contextualizar los resultados obtenidos. Sin embargo, no se regulan criterios para hacerlo, es decir, no se sabe cómo debería impactar o influir esa contextualización en el desarrollo de las pruebas o en los resultados obtenidos. De no tener ese objetivo, el cuestionario solo serviría para abundar en la publicidad de unas características que podrían estigmatizar todavía más a los centros.
- ✘ **Discriminan al alumnado con necesidades educativas especiales.** En la norma solo figura que deben establecerse medidas adecuadas para que

se adapten “las condiciones de realización de la prueba a las necesidades del alumnado”, pero no se prevé ningún tipo de adaptación vinculada a los aspectos más cualitativos del aprendizaje y sus capacidades. Así, el alumnado con adaptación curricular deberá afrontar la misma prueba que el resto, quedando sistemáticamente relegado al fracaso por no poder titular ni progresar en las enseñanzas, que es, en realidad el sentido último de adaptar la enseñanza al alumnado. Esto demuestra que los elocuentes principios y fines que invoca la ley en relación a la atención a la diversidad no son más que milongas decorativas incompatibles con las medidas que se ordenan y pone en evidencia que este sistema utiliza la evaluación para dar amparo legal a la exclusión.

- ✘ **Suponen un sistema de control centralizado sobre el acceso a la educación superior en nuestro país.** Dificultan y limitan innecesariamente el acceso y la continuidad del alumnado a la enseñanza superior, ejerciendo una clara función sancionadora que pervierte el sentido último de la evaluación: la mejora del aprendizaje y el desarrollo personal, que no prevé los efectos que puede tener en los índices de absentismo, fracaso o abandono educativo. El Gobierno se adjudica el diseño de la prueba para todo el Estado, por lo que tiene plena capacidad para establecer su nivel de dificultad en cada momento y determinar el flujo de alumnas y alumnos que acceden a etapas superiores. ✘

Ante la inminente realización de la prueba de 3º de Primaria, CCOO exige la PARALIZACIÓN de las EVALUACIONES y de la LOMCE

CCOO exige a la administración que destine los recursos humanos y materiales que van a emplearse en estas pruebas a poner a disposición de los centros instrumentos y recursos de apoyo realmente útiles que ayuden a resolver los problemas y dificultades reales de la educación.

En este sentido, CCOO reclama que destine estos recursos a la contratación de los y las profesionales que nunca debió despedir.

✗ rechazo evaluaciones lomce

Para qué sirven las Reválidas

Jaume Carbonell, Carmen Rodríguez,
Enrique Díez, Carmen Ferrero y Julio Rogero
Foro de Sevilla*

El Congreso ha rechazado el 5 de abril la aplicación de las reválidas, únicamente con los votos en contra del PP. Todos los grupos parlamentarios, a excepción del PP, y la mayoría de los representantes de padres y madres, docentes y estudiantes se oponen a las reválidas. ¿Por qué esta descalificación tan abrumadora de las reválidas?



LAS EVALUACIONES EXTERNAS Y REVÁLIDAS son pruebas de evaluación final fijadas por la LOMCE en tercero y sexto de primaria, con un carácter informativo y orientador, y en cuarto de la ESO y segundo de Bachillerato, con el carácter de reválida para superar la etapa.

La evaluación y los currículos estandarizados se han convertido en el objetivo fundamental de reformas neoliberales en todo el mundo que, como la LOMCE, tratan de "elevar" los resultados educativos con un control burocrático sobre las prácticas escolares y la profesión docente. Este tipo de pruebas estandarizadas sirven para el desarrollo de un aprendizaje fundamentalmente memorístico y descontextualizado, que es el que pueden medir este tipo de evaluaciones.

La reforma educativa del final del franquismo, la Ley General de Educación (1970), ya intentaba superar la rigidez del sistema educativo de la dictadura, ante el fracaso de las pruebas memorísticas, con la supresión de las "temidas reválidas", introduciendo la evaluación continua.

Sin embargo, en los últimos años el auge de este modelo neoliberal, tecnocrático y conservador, centrado en pruebas estandarizadas, ha sido importado acríticamente en nuestro país, justo en momentos en que dichas pruebas son debatidas, cuestionadas y refutadas en muchos países del Norte.

La fiebre examinadora –del alumnado de diversos niveles, de los docentes, de las instituciones escolares (y ahora, ¡incluso de las familias!, según se propone en EE.UU.)– que viene creciendo desde la década de 1990, no se ha traducido en la anunciada "mejoría". Y es que, las reválidas por sí mismas, no mejoran ni cambian nada. La experiencia de EEUU, que abusa de pruebas externas, indica que los resultados han sido un desastre y ha reforzado la mediocridad del sistema.

Los estudios muestran que, a pesar de los recursos invertidos en evaluaciones estandarizadas desde los 1990s,

Vols una educació amb guanyadors i perdedors?

Aquest abril i maig no portis els teus fills a fer les proves Wert



no hay mejoría consistente y/o significativa en los resultados escolares de los países en los campos o aspectos evaluados. Más bien se observan efectos negativos, así como debilidades técnicas y problemas de comparabilidad entre ellas.

Debilidades técnicas evidentes como el hecho de que se centran en las áreas de matemáticas, lengua y ciencias, con lo que se está dando el mensaje de la prevalencia de unos contenidos sobre otros, de unas áreas sobre otras. Por otro lado, sólo tienen en cuenta lo que el alumnado hace en el momento de realizar las mismas, limitando la valoración del progreso del alumnado al rendimiento académico medido en el momento de la prueba, sin contemplar los avances del alumnado en su proceso y despreciando además otros elementos cualitativos, así como las circunstancias personales del alumnado, que sólo pueden ser valoradas adecuadamente por el profesorado que las conoce y que ha estado presente y acompañado el proceso de aprendizaje.

Los efectos negativos añadidos más evidentes que se han observado respecto a las evaluaciones estandarizadas son: a) la deslegitimación de la función docente y la desconfianza hacia el profesorado, ya que no es el profesorado que tiene docencia directa con el alumnado el que evalúa, pues se le expulsa del proceso de valoración final sobre el grado de aprendizaje del alumnado, recurriendo a otros profesionales; b) la degradación de contenidos: se acaba estudiando lo que se examina y se centra el tiempo y los esfuerzos docentes en preparar al alumnado para resolver pruebas y exámenes, como ya pasa en

2º de Bachillerato de cara a la selectividad; c) el control sobre el trabajo docente y la pérdida de la innovación educativa, al convertirse el profesorado en “preparadores de pruebas”, sufriendo así un control directo sobre su trabajo y sobre lo que debe enseñar; d) el coste económico para el sistema, tan alto como inútil, por la realización de las múltiples pruebas externas todos los años; y el coste para las familias del alumnado que haya suspendido cuando tengan que pagar academias para repetir la reválida. Además, para el alumnado jugarse en una prueba externa los años de escolarización es injusto y contradice la función de la evaluación como mejora de la educación respetando la diversidad y los diferentes ritmos de aprendizaje; e) el gran negocio que supone una inversión de millones de euros en pagar a grandes empresas privadas como Pearson, McGraw-Hill y Educational Testing, en lugar de dejar que sean los profesores y profesoras los que se ocupen del aprendizaje de su alumnado.

El hecho de que se prevea la publicidad de los resultados en el caso de las evaluaciones finales de etapa, lo que la anterior ley orgánica prohibía expresamente, sirve para configurar listados de centros ordenados en función de las puntuaciones obtenidas por el alumnado. La divulgación de esos resultados en forma de ránquines que comparan entre sí a los centros, traslada la responsabilidad de este tipo de resultados a los centros y a los docentes, pues son los docentes los primeros a quienes se responsabiliza de los malos resultados, sin ver el conjunto de “factores asociados” a los rendimientos escolares. Este dispositivo redefine el sentido de la educación en torno a los resultados.

Es más, pervierte el sentido último de la educación, convirtiendo la evaluación en un mecanismo de competición

entre centros y no de cooperación y en un dispositivo de clasificación y segregación del alumnado y los centros escolares. Se consagra así el darwinismo escolar al servicio de un darwinismo social, económico y político.



El problema es que el efecto colateral que conllevan estos ránquines es que serán los centros los que elijan al alumnado en función de que éste no baje los resultados que obtiene el centro en el ranquin.

Pero no olvidemos que ningún ranking tiene en cuenta el tipo de centro y las características del alumnado que escolariza y, por lo tanto, no refleja el trabajo que se ha llevado a cabo. Lo que sí servirán estas reválidas es para estigmatizar al alumnado, profesorado y centros, para generar un mercado, según la concepción neoliberal, de “elección” de aquellos centros que ocupan lugares más destacados en detrimento del resto y, a medio plazo, para asignar los recursos en función de los resultados, convirtiendo las desigualdades en crónicas y estructurales y alejándose del carácter compensador que tiene que tener el sistema educativo para garantizar la equidad y la cohesión social.

Este modelo de evaluación no está al servicio de la mejora de la educación, que debería ser el objetivo básico. Está más orientada a seleccionar, segregar y sancionar que a identificar los problemas y establecer medidas de mejora.

Desde el Foro de Sevilla apostamos por una evaluación integral (que analice todos los factores que intervienen) del sistema educativo, que no pierda el carácter formativo (orientada a la mejora)

y que sea más democrática (participada y conocida por la comunidad educativa y coordinada por el profesorado, la dirección de los centros y la inspección), diversa (la autonomía de los centros, de sus proyectos educativos, metodologías y contexto socioeducativo, requiere diversas modalidades de evaluación), justa (que no compare realidades diferentes entre sí) y rigurosa (que use los instrumentos técnicos adecuados), adaptada a la sociedad del conocimiento del siglo XXI donde se valoran cada vez más otras capacidades cognitivas -y otras- relacionadas con la comprensión -o la memoria comprensiva-, la interpretación, el análisis crítico y el desarrollo del pensamiento.

La evaluación sirve para seguir educando y hacerlo mejor: hay que poner medidas, y, por tanto, recursos. Y cuando hay recursos, se deben rendir cuentas, es un requisito democrático. Hemos de revertir el modelo que ha venido imponiendo la Administración Educativa utilizando la evaluación como mecanismo de promoción o exclusión. Hemos de cambiar el enfoque de los exámenes y las reválidas como estrategias de legitimación de una clasificación, como naturalización de una selección social por vía académica.

En la educación, y más aún en la obligatoria, la evaluación debe tener una función formativa, de ayuda al aprendizaje. Una carrera constante de obstáculos y superación de pruebas y reválidas al final de cada etapa es antipedagógica, sancionadora y excluyente. Es apostar por un modelo de enseñanza basado en la presión del examen, frente a otro centrado en las necesidades y motivaciones del alumnado. Esta es nuestra apuesta desde un enfoque pedagógico. ✘



* El Foro de Sevilla está conformado por profesionales de la educación, la mayoría profesores y profesoras de universidad, que se constituyeron como Foro en Sevilla en 2012, preocupados por la situación del sistema educativo y alarmados por la evolución de la política educativa, con objeto de animar el debate y de generar un compromiso con la mejora educativa.

✘ rechazo evaluaciones lomce

El sindicato interpone un recurso contencioso administrativo

La FECCOO recurre la Resolución de cuestionario de contexto y los indicadores comunes de centro para la prueba final de Primaria

La Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO) ha interpuesto un recurso contencioso administrativo ante el Juzgado Central contra la Resolución del 30 de marzo de 2016 del Secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se definen los cuestionarios de contexto y los indicadores comunes de centro para la evaluación final de Educación Primaria. La FECCOO se dirigirá también a la Oficina del Defensor del Pueblo y a la Fiscalía del Menor, por entender que se vulneran derechos de los menores.

La FECCOO reitera su rechazo a las pruebas estandarizadas que promueve la LOMCE. El sindicato considera que están lejos de responder a la necesidad de una evaluación del sistema educativo seria y rigurosa. Denunciamos que este tipo de pruebas puntuales y parciales son un desprecio a la evaluación continua que realiza el profesorado. Además, por su formato, no serán útiles para detectar los problemas educativos existentes ni para mejorar los procesos, pero sí contribuirán a estigmatizar a centros educativos y profesorado. Fomentan de manera innecesaria la competitividad, y superarlas puede convertirse en un objetivo educativo mayor que alcanzar competencias en todas las áreas. Por ello rechazamos su aplicación y las combatiremos desde las iniciativas jurídicas y desde aquellas medidas de protesta consensuadas por la comunidad educativa.

Los cuestionarios de contexto, regulados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en la Resolución recurrida -así como los elaborados por algunas Comunidades Autónomas- son un ejemplo de falta de rigor técnico, además de simplistas, subjetivos y sesgados. Tienen

un formato similar a las encuestas de satisfacción de los clientes que llevan a cabo las empresas y son irrespetuosos para con las familias, el alumnado, el profesorado, los equipos directivos y los centros educativos.

Tal y como se formulan los cuestionarios, las familias pueden acabar achacando al centro educativo, a su equipo directivo o al profesorado, problemas que tienen que ver con la falta de recursos, consecuencia de los recortes educativos. Los profesores o directores pueden ser “evaluados sumariamente” del 1 al 5 con un par de sencillas preguntas; el alumnado de 11 años puede acabar opinando sobre la metodología de trabajo en el aula; las familias del alumnado de 8 años han de dar cuenta de si en casa se trabaja con la prensa diaria o si se consultan enciclopedias, así como las horas de trabajo para hacer deberes en una edad en la que tal extremo es discutible. Se trata, en resumen, de un ejemplo de simplismo y falta de rigor.

CCOO entiende que con este cuestionario podría vulnerarse el derecho a la intimidad, la Ley de Protección de Datos, la Constitución Española o la Declaración de los Derechos del Niño.

DEROGAR LA LOMCE

Por una Ley de la Comunidad Educativa

El sindicato denuncia que el Gobierno del PP sigue desarrollando la LOMCE a pesar de haber perdido el 20D la legitimidad política para hacerlo. FECCOO señala que el ejecutivo en funciones lo hace en contra de la mayoría del parlamento que recientemente ha aprobado una moción que insta a parar su implantación y, una vez más, sin haber consultado a las organizaciones representativas de la comunidad educativa.

Estos cuestionarios suponen una forma indirecta, además de poco rigurosa sesgada y tendenciosa, de evaluación de directores y profesores, incumpliendo los preceptos de la LOE, que además no está regulada por la ley y que puede acabar siendo utilizada con ánimo fiscalizador o sancionador.

CCOO está interesada en que se conozcan los verdaderos problemas del sistema educativo. Por este motivo va a abrir la participación al profesorado, para determinar los efectos de los recortes sobre el trabajo en el aula. El sindicato va a promover un “cuestionario de contexto alternativo” entre el profesorado para conocer las consecuencias que ello pudiera tener sobre la calidad de la enseñanza, así como la opinión que nos merecen las administraciones educativas promotoras de esos recortes. Desde la FECCOO seguiremos luchando con todas las medidas a nuestro alcance contra estas políticas que deterioran la educación y dificultan el trabajo de los profesionales del sistema educativo. ✘

MÁS **+calidad** en el **empleo**

rechazo evaluaciones lomce ✘

#RevertirRecortes

LOS ÚLTIMOS AÑOS HAN ESTADO MARCADOS POR POLÍTICAS DE RECORTE Y DE ABANDONO DE LA EDUCACIÓN Y DE SUS PROFESIONALES, tanto en la educación no universitaria como en la educación superior. De la mano de estas agresivas políticas, hemos visto como desaparecían miles de empleos a la par que se deterioraba la calidad del mismo. El incremento de las tasas de temporalidad lo ejemplifica de forma elocuente. Hemos constatado también que la merma en la cantidad y calidad en el empleo ha venido acompañada del empeoramiento de nuestras condiciones laborales y retributivas. Y todo ello ha gravitado negativamente sobre la calidad de nuestro sistema educativo que ha visto como se incrementaban las ratios de alumnado por clase, como se reducían las medidas de atención a la diversidad y con ello la equidad, como de volatilizaban las políticas socioeducativas (becas y ayudas) a la vez que se incrementaban las tasas y precios públicos y con ello sufría un varapalo la igualdad de oportunidades... Hemos podido comprobar que cantidad y calidad en el empleo, condiciones laborales dignas y calidad y equidad en educación son sumandos de la misma suma. Y que todos guardan una relación directa con el efectivo ejercicio del derecho a la educación.

CCOO ha venido reivindicando, desde la protesta y desde la movilización, la recuperación de los derechos perdidos a lo largo de la crisis como consecuencia de la aplicación de duras políticas neoliberales. Las circunstancias actuales, marcadas por la vuelta del crecimiento económico y por el cambio político, exigen que reforcemos esta lucha. Nuestro sistema educativo necesita recuperar el empleo y su calidad, incorporar nuevos perfiles profesionales que contribuyan a atender a un alumnado cuyo perfil es más diverso y complejo, renovar las plantillas promoviendo decididamente la jubilación anticipada, hacer de la formación un instrumento útil para garantizar la adecuación del sistema y de sus profesionales a las nuevas demandas, definir medidas de apoyo para que el profesorado pueda hacer frente a una complejidad

creciente... Frente a los recortes y las políticas que han apostado por desprofesionalizar al profesorado, al PSEC y al PAS de universidad, apostamos por empoderar a los profesionales de la educación para que seamos los promotores de la construcción de una nueva profesionalidad que garantice el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

Y todo ello pasa por garantizar el empleo de calidad y unas condiciones laborales y retributivas dignas como mejor garantía para el efectivo ejercicio del derecho a la educación. Porque en **educación todo son derechos.**



✗ rechazo evaluaciones lomce

↳ **Es tu derecho tener negociación colectiva.** El vaciado que se ha hecho de la capacidad de negociar se ha llevado por delante lo máspreciado de acordar: la confianza entre las partes. Además del funcionamiento de las mesas de interlocución y negociación, para recuperar la confianza es preciso un cambio normativo que impida que los acuerdos, que son resultado de la negociación colectiva, sean abolidos unilateralmente por los gobiernos. Puesta en marcha del reconocimiento y desarrollo profesional del profesorado.

Es tu derecho tener un empleo y que sea de calidad. Las políticas antisociales del gobierno han hecho del empleo docente una profesión difícilísima de llevar a cabo, ha dañado el prestigio profesional, aumentado las ratios y la jornada lectiva a la vez que mermaba el número de profesionales dedicados a la educación. Es un derecho tener la tranquilidad de que en caso de enfermedad se hacen las sustituciones sin perjudicar el funcionamiento del centro ni a resto del profesorado. Es necesario un Plan de Empleo que permita incorporar al sistema a decenas de miles de docentes. Eliminar la precariedad del empleo temporal conforme establece los acuerdos con los sindicatos europeos.

Es tu derecho tener unas retribuciones dignas. Las políticas de austeridad de los gobiernos han ocasionado un daño social que primero ha limitado el crecimiento y después con crecimientos del PIB anteriores a la crisis no están llegando a las personas y profundizan en la desigualdad. Debemos recuperar lo perdido, pero además los salarios deben mejorar notablemente, en más de un 20%, porque que así sea es una necesidad social.

Es tu derecho ejercer como docente en condiciones que lo permitan: hemos de garantizar unas ratios que posibiliten la atención a la diversidad, garantizando una educación inclusiva, con los desdoble necesarios. La enseñanza en España debe homologarse a los países más avanzados de la UE en horario y jornada. Para ello debe avanzar en una mejor organización de los tiempos escolares y laborales. Así como, descargar al profesorado de tareas burocratizadas, adecuando su trabajo a la enseñanza, especial atención a la importancia de las tutorías. También debemos dar un salto en el apoyo al profesorado, a través de otros profesionales que mejore la educación.

Es tu derecho la formación para el desarrollo personal y profesional. La lógica actualización, renovación y adecuación a las nuevas tecnologías. Debe existir una oferta amplia de formación permanente, centrada en la práctica docente, en la programación de centro, en el tiempo de trabajo, con licencias para el estudio...

Es tu derecho una jubilación proporcionada y acorde al trabajo docente. Es necesario adecuar la jornada para los mayores de 55 años que lo soliciten y que se dé continuidad a través de un sistema de jubilación anticipada e incentivada para mayores de 60 años de edad o 30 de servicios o cuando la suma alcance la cifra de 85 en todos los sistemas de cotización. También debe retomarse la negociación del acuerdo sobre la jubilación a tiempo parcial con contrato de relevo. ✗

El contenido de los cuentos que ofrecemos a nuestras niñas y niños nunca es inocente. Siempre es ideológico porque en ellos se establecen patrones de pensamiento y de conducta.

EL PASADO 24 DE MAYO se difundió en la prensa nacional la retirada de una prueba de comprensión lectora para niños de cinco años enviada a los centros de la Comunidad de Madrid. La prueba consistía en un cuento titulado *El rapto de la princesa*, que el profesor debía leer al alumnado. La Consejería de Educación decidió retirarla tras la denuncia de Comisiones Obreras. El sindicato actuó ante la alerta emitida por la Plataforma de Profesorxs y Maestrxs Interinxs de Madrid, y argumentó que **el texto tenía faltas de ortografía y contenido sexista.**

No deja de ser elocuente la forma en que se ha presentado el asunto. Casi todos los periódicos recogían un extracto del comunicado de CC OO y las excusas de la Consejería, quien aseguraba que se trataba de un borrador enviado por error. En todos los casos acompañaba la noticia una foto parcial de la prueba, la mitad superior de "El rapto de la princesa", con las faltas de ortografía y expresión subrayadas en rosa. Con tal selección la prensa nacional nos dice a los lectores que lo verdaderamente escandaloso de esta prueba son las faltas de ortografía.

Y, efectivamente, es escandaloso que se envíe un examen con faltas de ortografía y una expresión deleznable. Para el aprendizaje de la lengua es fundamental que los estudiantes de cualquier edad cuenten con modelos impecables. Nos preguntamos, pues, **qué clase de profesionales están detrás** de la confección de estas pruebas. Desde luego, no profesionales de la educación.



El rapto de la princesa Educación

YO
ESTUDIÉ
EN LA
PÚBLICA

Ana Contreras, Integrante de Yo Estudié en la Pública

<https://www.diagonalperiodico.net/saberes/30564-rapto-la-princesa-educacion.html>

Más escandaloso, sin embargo, debería parecernos el contenido sexista de la prueba porque, como muy bien señala CC OO, "**socializa en situaciones de discriminación para la mujer**, naturalizando y normalizando el sometimiento a violencia hacia las mujeres y el maltrato" y "contraviene frontalmente los principios en los que debe basarse el sistema educativo español".

El principio de igualdad se desarrolla en el artículo 1 de la vigente Ley Orgánica de Educación, en la Ley orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en la Ley orgánica de medidas de Protección Integral contra la violencia de género, y en la Constitución Española en sus artículos 9.2 y 14, así como en los distintos tratados internacionales suscritos por el Estado español en la materia. Para el aprendizaje de la igualdad de hombres y mujeres y la no discriminación por razón de sexo es fundamental que los estudiantes de cualquier edad **cuenten con modelos impecables**. Nos preguntamos, pues, qué clase de profesionales están detrás de la confección de estas pruebas. Desde luego, no profesionales de la educación.

Ofrecemos en la imagen el texto íntegro de *El rapto de la princesa* para que todos ustedes puedan realizar la prueba de comprensión lectora. Nuestro análisis de texto y contexto es que en estos momentos **la Educación en este país ha sido raptada** por piratas incompetentes. Nos referimos a los políticos que han perpetrado el acoso y derribo de la educación pública y a las empresas en las que han delegado buena parte de la gestión de la misma;

esas que realizan las pruebas externas robando, porque no se puede llamar de otro modo a lo que está ocurriendo, el dinero del Estado y la Dignidad de la educación.

Los padres y profesores, como los reyes del cuento, lloran y lloran porque no saben cómo rescatar a su querida hija Educación. La sagacidad de la madre –profesorado–, y de la propia princesa –alumnado–, ha permitido señalar a los culpables. Pero, queridos amigos, no podemos esperar a

que aparezca un príncipe que venga a solucionarlo todo. Esos príncipes sólo existen en los cuentos de hadas. En la realidad, **rescatar a la Educación de los piratas está, exclusivamente, en nuestras manos**.

Moraleja final: El contenido de los cuentos que ofrecemos a nuestras niñas y niños **nunca es inocente**. Siempre es ideológico porque en ellos se establecen patrones de pensamiento y de conducta. Si queremos que en este país haya algún día verdadera igualdad, empecemos a contar a nuestros niños y niñas menos cuentos de princesas sometidas y más cuentos de brujas empoderadas. ✘

El rapto de la princesa

Había una vez una princesa a la que habían secuestrado unos malvados piratas. Estos la taparon la cabeza con un pañuelo negro y se la llevaron a su barco pirata.

La princesa estaba muy asustada, pues no sabía dónde estaba ni porque se la habían llevado de su casa.

Sin embargo, un príncipe que pasaba por allí, vio todo lo que la ocurrió a la princesa y se propuso salvarla.

Los papás de la princesa lloraban y lloraban porque no sabían cómo rescatar a su hermosa hija. En esto que la madre se fue a la habitación de la princesa para intentar buscar alguna pista que les pudiera ayudar a encontrar a su hija.

De pronto, debajo de la cama, vio algo que brillaba, se acercó con cuidado y recogió el objeto, era un garfio.

Al pirata se le había olvidado el garfio cuando fue a por la princesa.

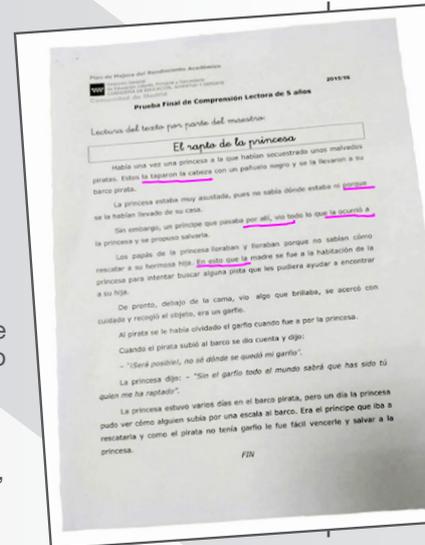
Cuando el pirata subió al barco se dio cuenta y dijo: – "¡Será posible!, no sé donde se quedó mi garfio".

La princesa dijo: – "Sin el garfio todo el mundo sabrá que has sido tu quien me ha raptado".

La princesa estuvo varios días en el barco pirata, pero un día la princesa pudo ver cómo alguien subía por una escala al barco. Era el príncipe que iba a rescatarla y como el pirata no tenía garfio le fue fácil vencerle y salvar a la princesa.

FIN

Transcripción literal



Los conciertos: una perversión educativa



Imagen de archivo de una clase solo de niñas en un colegio concertado. / Efe



Agustín Moreno
Profesor de Enseñanza Secundaria en Vallecas (Madrid) y autor del blog de cuartopoder.es 'La espuma y la marea'

La finalidad de la educación es conseguir el amor y el gusto por el saber, el desarrollo moral y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la mejora de la sociedad en la que viven. Al igual que no se puede educar para la democracia desde un sistema educativo autoritario, es muy difícil conseguir mayor cohesión social si el sistema educativo es segregador.

[+ http://www.cuartopoder.es/laespumaylamarea/2016/04/04/los-conciertos-una-perversion-educativa/1399](http://www.cuartopoder.es/laespumaylamarea/2016/04/04/los-conciertos-una-perversion-educativa/1399)

HACE UNOS DÍAS APARECIÓ EN LA PRENSA [esta información](#): “Barcelona tiene centros concertados sin ningún alumno inmigrante” y añadía: “Un colegio público de Ciutat Vella tiene un 76% de estudiantes extranjeros; un concertado, cercano el 6%”. En febrero conocimos la “sublevación” de las familias de Vitoria contra la segregación social de los colegios. Todas las AMPAS, sindicatos y organizaciones sociales denunciaban la situación de guetización y empobrecimiento de unos centros frente al clasismo y elitismo de otros. La cuestión es que todos están financiados con fondos públicos. Responsabilizaban al departamento de Educación de no hacer

nada ante la [concentración muy elevada de alumnado de origen extranjero](#). Las complicaciones no se plantean por la existencia de alumnos de origen inmigrante, que pueden ser muy competentes, sino por la situación socioeconómica familiar que suele estar asociada, y porque funcionan en régimen de apartheid.

El caso de Madrid, aún es más grave porque las autoridades educativas fomentan la segregación y competencia entre centros. Esto se logra con el modelo bilingüe, la zona única de escolarización y los centros de excelencia y/o especializados. Pero sobre todo, con una descarada desviación de recursos públicos a la concertada. Por ejemplo, [en 2015 le dieron 43 millones de euros](#) que no se gastaron en educación compensatoria. Y estamos

hablando de la comunidad donde más ha crecido la enseñanza concertada y donde más se ha recortado el gasto por estudiante durante la crisis: [un 24,9% en la educación pública no universitaria](#). La política del PP en Madrid conduce a la subsidiariedad de la educación pública respecto a la privada. Para ello ha aplicado [un proceso nada sutil de privatización](#): cierre de grupos y centros públicos, al tiempo que se regala suelo público y conciertos, a veces incluso en condiciones delictivas.

No son casos aislados, es el sistema. El problema lo crea la doble red existente (pública-concertada) que perverte nuestro sistema educativo. No se pueden dedicar recursos públicos a un modelo que instaura un tipo de escuela que discrimina en vez de integrar. Esta injusta política tiene graves consecuencias: pérdida de alumnado en la pública, creación de guetos y deterioro de la calidad global al negar la heterogeneidad del alumnado. Desde el punto de vista educativo y constitucional es intolerable porque quiebra el principio de igualdad de oportunidades, la equidad y la cohesión social.

La privada-concertada ofrece básicamente la selección del alumnado e idearios religiosos para quien le interese. Aunque haya centros concertados que cumplen la función educativa de forma correcta, suele haber una ausencia de control sobre ellos por la administración educativa en cuanto a los resultados, al cobro de cuotas ilegales y a la no participación de las familias. Pero lo más escandaloso es que lo estemos pagando todos. Es como si pudiendo ir gratis a un precioso parque público como El Retiro, algunos se empeñasen en que les paguemos entre todos el club de golf porque no se quieren juntar con sus conciudadanos.

Frente a este modelo, la escuela pública tiene calidad por muchas razones. Asegura la gratuidad, la coeducación, la ausencia de ideario religioso, un profesorado bien seleccionado tras una dura oposición, es más democrática en el funcionamiento y abierta a la participación de las familias y el alumnado. Y sobre todo, es el modelo que atiende a la diversidad. Quizá la escuela pública adolece de no hacer suficiente propaganda de sus valores y sus muchos proyectos innovadores. Como muestra comparto alguno de los [preciosos vídeos](#) que ahora circulan en plena campaña de matriculación.

Conviene recordar que España es una anomalía en Europa en cuanto a la existencia de centros concertados. [Somos el tercer país de Europa en este tipo de centros](#), detrás de Bélgica y Malta; y el gasto privado en educación (0,6% PIB) es el doble que en la UE (0,36% PIB). En todos los demás países (Francia, Alemania, la católica Italia o la envidiada Finlandia, entre otros) la educación es inmensamente pública (89,2% en educación primaria y un 83% en secundaria en la UE-28, frente a un 68% de España). Y es un factor de cohesión social y política al ir juntos a la escuela pública los hijos e hijas de los ciudadanos pertenecientes a todos los sectores sociales.

No vale el argumento del supuesto menor coste de la concertada respecto a la pública. Es un mito que se ha venido abajo según diferentes estudios. [El Observatorio por la Educación Pública de 2014](#) ha demostrado que la diferencia es solo de un euro (4.184 € en la concertada y 4.185 € en la pública). Y eso que en la educación pública se incluyen las 4/5 partes del alumnado con mayores necesidades educativas (integración, origen extranjero, Formación Profesional Básica, Diversificación Curricular, etc.). [Como dice Manuel Menor](#), “si la diferencia entre lo que cuesta un puesto escolar en la privada-concertada y la pública es nula, la cuestión es si ha de subvencionar el Estado la distinción social”.

La actual financiación pública de una doble red conduce al desmantelamiento del modelo de escuela pública como un proyecto solidario de vertebración social. No es compatible un sistema público de calidad con el crecimiento de la red privada, necesariamente selectiva y generadora de un mercado educativo que multiplica las desigualdades. A ningún empresario se le puede prohibir crear centros privados, ni a ninguna familia llevar allí a sus hijos, pero nunca a costa del presupuesto público. El dinero público no debe financiar un sistema segregador. Los contribuyentes no pueden pagar

una educación separada para los hijos y las hijas de la clase alta, es algo paradójico: [supone dar dinero a los que ya lo tienen](#).

¿Soluciones? El Foro de Sevilla -en el que participo-, junto con otras muchas organizaciones educativas y sindicales, propone como un eje fundamental en todo pacto para una nueva ley de educación la supresión progresiva de la financiación pública de los centros privados concertados. La apuesta por una red única de centros de titularidad y gestión pública que, progresivamente, y de manera voluntaria y negociada, integre los centros privados concertados. Mientras tanto, no debe haber ni un solo concierto más para la educación privada y debe suprimirse de inmediato la financiación a centros que practiquen [cualquier tipo de discriminación o no aseguren la gratuidad](#).

El acuerdo social, político y territorial que necesita el sistema educativo en España debe abordar de una vez por todas la existencia de los centros concertados que tienen como función principal el negocio ideológico y/o económico. La posición los ciudadanos debería de ser muy clara: Yo no financio el clasismo en la escuela. Podría ser un lema contra un modelo educativo que atenta contra la equidad. ✓



Nuevos informes del CSEE revelan dos tendencias alarmantes en la educación europea:

privatización y disminución de la financiación pública

✚ Los informes completos están disponibles (en Inglés solamente) en la página web del CSEE <https://www.csee-etuice.org/en/>

CSEE (Comité Sindical Europeo de la Educación) ha publicado dos nuevos informes titulados "Financiación de la educación, las condiciones de trabajo del profesor (s), el diálogo social y los derechos laborales", e incluyendo los resultados de dos estudios idénticos en Europa occidental, así como Europa del Este 'y central. Estos dos informes proporcionan una visión global de las consecuencias de ocho años de crisis económica y las medidas de saneamiento de las finanzas públicas en la financiación de la educación, las condiciones laborales de los docentes, el papel de los sindicatos de la educación y grande tendencias en el diálogo social y la negociación colectiva.

EN EL TRANSCURSO DE 2015, CSEE llevó a cabo estas dos investigaciones analíticas con éxito. De hecho, la gran mayoría de los sindicatos de la educación participaron^[1]. Los resultados, tomados en los informes, que muestran que:

- En la mayoría de los casos, las consecuencias de las medidas de austeridad todavía se sienten y **se mantienen los presupuestos de educación bajo presión**, afectando en consecuencia, los salarios y beneficios de empleados de la educación, las condiciones de trabajo y la calidad de su formación y desarrollo profesional.

- Casi todos los países europeos han visto las **reformas efecto de los sistemas de educación y formación**; reformas estrechamente relacionados con una disminución de los fondos para la educación y que dieron como resultado un **aumento de la privatización**.
- Si bien es cierto que los países de Europa Central y Oriental (PECO) han visto un aumento en el número de **instituciones educativas privadas**, especialmente en la educación infantil y en la educación superior, es **instituciones educativas públicas** que más han aumentado en los países de Europa occidental.



- **Empresas de consultoría / corporativas globales** que influyen en la política y la provisión de educación y / o la escuela están presentes en la mayoría de los países europeos.
- En el ámbito del **diálogo social**, el CSEE le preocupa que se toman las decisiones que afectan a los maestros y la comunidad educativa fuera de consultas formales con los interlocutores sociales, especialmente en las reformas de los sistemas de educación y formación o cuestiones relacionadas con el trabajo.

"A pesar de que la situación es, en general, más preocupante, al este de nuestro continente, no es menos cierto que las tendencias similares y peligrosos se manifiestan tanto en Europa Occidental y Oriental. "Dijo Martin Rømer, Director Europeo del CSEE. En "muchos países", continúa, "el alcance de las negociaciones se redujo a pesar de que debería ampliarse para hacer frente a los muchos desafíos que enfrenta la comunidad educativa". Por lo tanto, ambos informes ponen de relieve los peligros de la aplicación inadecuada de las ideologías y enfoques neoliberal del mercado y el comercio a la educación. Estos informes también están en línea con el CSEE estrategia complementaria relacionada con la *respuesta global de la comercialización Internacional de la Educación (IE)* y la *privatización de la educación*. La iniciativa de la IE y el CSEE tiene como objetivo demostrar que la comercialización y la privatización de la educación pública lesa y la sociedad en su conjunto. ✓

[1] Los encuestados en la encuesta cubren 65 organizaciones miembros del CSEE, procedentes de 39 países europeos (entre ellos 23 miembros de la Unión Europea), que representan a todos los niveles de la educación.



Fernando Soler es Médico y socio de la AFDMD (Asociación Federal Derecho a Morir Dignamente)

<http://www.eutanasia.ws/informacion@eutanasia.ws>

PODER DECIDIR sobre la propia muerte es una antigua aspiración sólo recientemente convertida en reivindicación ciudadana. En nuestras sociedades, el proceso de enfermedad y muerte se ha venido gestionando según criterios morales de naturaleza religiosa. El fundamental, la sacralidad de la vida: al ser un don otorgado por la divinidad, la vida es un bien absoluto a preservar. Nuestra tradición médica hipocrática, compartiendo con el cristianismo esta noción de sacralidad, hizo de la conservación de la vida su razón de ser. Bien es verdad que hasta recientemente la capacidad médica de evitar la muerte era mínima.

Pero mantener la vida hasta la muerte “natural” requería, además de la acción médica, la prestación de cuidados básicos que, aliviando el sufrimiento, reconfortasen al moribundo evitando la desesperanza. En la sociedad patriarcal, la prestación de cuidados se asigna, por definición, a las mujeres. Con el pretexto de que el cuidado y el afecto son “virtudes femeninas” propias del ámbito doméstico, la carga asistencial asociada a la muerte se ha hecho recaer sobre las mujeres. Incluso, en las instituciones hospitalarias de caridad, cuando no había marco familiar, fueron también mujeres las encargadas del cuidado. Aún hoy, perviven en el ámbito sanitario la diferenciación de roles de género de la sociedad patriarcal: el médico cura y la enfermera, cuida.

En la sociedad patriarcal, la prestación de cuidados se asigna, por definición, a las mujeres. Con el pretexto de que el cuidado y el afecto son “virtudes femeninas” propias del ámbito doméstico, la carga asistencial asociada a la muerte se ha hecho recaer sobre las mujeres.

En el siglo pasado se quebró la tutela moral religiosa y la sociedad civil estableció su propio código moral con la Declaración Universal de Derechos Humanos que, entre otros cambios, estableció normativamente la igualdad radical de los seres humanos, sin distinción de género. Sin embargo, aunque en el discurso oficial el modelo patriarcal parece devaluado, la realidad asistencial en torno al proceso de morir sigue reproduciendo pautas de conducta antiguas. Los datos son incontestables: el 85% de los cuidados a personas dependientes en el ámbito familiar, los muy inadecuadamente llamados “cuidados informales”, siguen a cargo de mujeres, no siempre ligadas por consanguinidad.

Y no debe olvidarse que la mejora técnica de la medicina ha conseguido alargar el periodo final de la vida, caracterizado por un intenso y progresivo deterioro físico y psíquico hasta la total dependencia. La mejoría técnica sin una revisión crítica del concepto de la sacralidad, ha hecho primar el valor “cantidad” sobre el de “calidad de vida”. El resultado es que, obsesionada por evitar la muerte, la medicina moder-

na se aleja de dos exigencias sociales irrenunciables: aliviar el sufrimiento y respetar la dignidad –la libre voluntad– de las personas enfermas, convirtiendo la vida en una penosa obligación.

En esta situación, muchas cuidadoras se ven colaborando involuntariamente con la prolongación de situaciones vitales que perciben como indignas y que no querrían para ellas mismas. La presión de la rutina asistencial las obliga a vivir situaciones que se presentan, falsamente, como obligatorias. Es el caso de la alimentación artificial por sonda para mantener estados meramente vegetativos, o las continuas idas y venidas a urgencias para tratar problemas intercurrentes lo que, sobre no mejorar el pronóstico, determina en demasiadas ocasiones una muerte hospitalaria indeseada.

Sin embargo, estas duras experiencias vividas tienen el efecto de provocar en muchas cuidadoras la reflexión sobre su propio final, sobre cómo no quieren morir. Su determinación de no hacer pasar a sus hijas por las mismas situaciones que ellas han sufrido con sus madres y padres, explican bastante por qué en España el número de mujeres que expresan y asumen las decisiones relativas a su muerte en un testamento vital duplica al de hombres.

Pero, en un paso más, su reflexión sobre los valores implicados de libertad, dignidad o calidad de vida, está propiciando que su incorporación a la lucha asociativa por el derecho a una muerte digna, duplique también a la de los varones. Ojalá estemos asistiendo a la incorporación del derecho a decidir sobre la propia vida como un elemento sustantivo del movimiento feminista y su capacidad transformadora de la sociedad. 



Ana Herranz Sainz-Ezquerra (mujeres@ccoo.es) es Secretaria confederal de Mujer e Igualdad de CCOO

La pobreza laboral tiene rostro de mujer. Por ello, se hace necesario la intervención en varios frentes, como CCOO viene reclamando, lo que se traduce en medidas relacionadas con las políticas públicas y, por tanto, con la responsabilidad que el Estado tiene de combatir la pobreza. También son necesarias actuaciones en la negociación colectiva, con la finalidad de mejorar las condiciones laborales de las mujeres.

EN LAS ÚLTIMAS TRES DÉCADAS se ha producido una progresiva incorporación de las mujeres al empleo remunerado, junto a una evolución en el marco legislativo y programas institucionales cuya finalidad ha sido combatir las discriminaciones que afectan en el acceso y posterior mantenimiento del empleo de las mujeres.

Sin embargo, a pesar de esta igualdad formal aún estamos lejos de conseguir la igualdad real en todos los ámbitos de la vida, existiendo todavía fuertes mecanismos a los que el patriarcado no renuncia, que impiden a las mujeres disponer de un proyecto de vida autónomo, libre de discriminación y libre de violencias.

El rostro de la pobreza laboral: las mujeres

Una peor inserción en el mercado laboral, fruto de los factores anteriores, implica mantener peores condiciones laborales y, por lo tanto, salarios más bajos. En estos momentos, para equiparar los salarios entre mujeres y hombres, el salario de las mujeres debería incrementarse en un 32%.

El acceso al empleo es, sin duda alguna, una de las muestras más palpables de la ocupación del espacio público, tantas veces negado a las mujeres por la sociedad patriarcal. Es empoderamiento económico que permite un proyecto de vida autónomo y una emancipación necesaria que libera a las mujeres de la imposición del rol de cuidadora en exclusiva del hogar y de las personas dependientes. Esta es la teoría.

La práctica es bien diferente. Porque el acceso está condicionado por otros factores que determinan la calidad del acceso, como la segregación y la precariedad. El empleo de las mujeres se sigue caracterizando por una gran precariedad: mayor tasa de temporalidad y trabajo a tiempo parcial adscrito casi en exclusiva a las mujeres. Y déficits en la corresponsabilidad en las tareas de atención y cuidado de las personas dependientes, junto con una carencia en servicios públicos de calidad, abandono de la ley de dependencia y regresivas políticas laborales. Todo ello impide el acceso y la permanencia en términos de igualdad en el mercado laboral.

Una peor inserción en el mercado laboral, fruto de los factores anteriores, implica mantener peores condiciones laborales y, por lo tanto, salarios más bajos. En estos momentos, para equi-

parar los salarios entre mujeres y hombres, el salario de las mujeres debería incrementarse en un 32%.

El informe Análisis de los deciles salariales: aumentan la pobreza y la desigualdad salarial (1), editado por la CS CCOO, del cual es autor José Manuel Lago Peñas, alerta del incremento de las desigualdades y de la pobreza en España, donde el mantenimiento de un empleo ya no es salvaguarda de la pobreza. La gestión de la crisis, con la reforma laboral del PP, ha provocado una devaluación salarial y un empeoramiento de las condiciones laborales que han afectado principalmente a las mujeres, quienes son mayoría, históricamente, en los tramos salariales más bajos.

En concreto, el Análisis establece que en los tres primeros deciles, “los que tienen los salarios más bajos”, el porcentaje de mujeres duplica al de los hombres (el 41% de las mujeres frente al 20% de los hombres). En el sentido contrario, en los tres últimos deciles, “los de salarios más altos”, el porcentaje de hombres supera ampliamente al de mujeres, con una diferencia porcentual de 13 puntos (el 33% de los hombres y el 20% de las mujeres). Si lo cuantificamos, más de 2 millones de mujeres trabajadoras se sitúan por debajo del umbral de la pobreza.

Más de 2 millones de mujeres trabajadoras se sitúan por debajo del umbral de la pobreza.

Ello es debido a su mayor presencia en el trabajo a tiempo parcial y porque las mujeres se ubican, como consecuencia de la segregación sectorial y ocupacional, mayoritariamente en actividades con salarios y condiciones laborales más precarias, como son las actividades como limpieza, empleadas de hogar, comercio u hostelería, con presencia mayoritaria de mujeres.

Pobreza en el presente que repercute en los sistemas de protección social, como son la protección ante el desempleo y el sistema de pensiones, que presentan importantes brechas de género como consecuencia directa de su precariedad en el empleo. Y es que la precariedad caracteriza el empleo de las mujeres, con contratos de muy corta duración, carreras profesionales irregulares que impiden que la mayor parte de mujeres desempleadas pueda acceder a las prestaciones contributivas o que determina que la brecha de las pensiones ascienda al 40%.

Los estudios del gabinete económico de la CS de CCOO así lo demuestran:

las mujeres desempleadas tienen un nivel de protección más bajo y de peor calidad ante el desempleo. La situación de desempleo es indeseable para todas las personas que la sufren, tanto para mujeres como para hombres, y la sociedad debe dar respuestas desde la solidaridad y la igualdad para que no queden desprotegidas. En la actualidad, la tasa de cobertura por desempleo de las mujeres es del 50,6%, diez puntos menos que la de los hombres (60,7%), también la más baja en décadas. En las prestaciones contributivas por desempleo la brecha asciende a 120 euros menos que cobran las mujeres, siendo la prestación contributiva media de las mujeres de 678 euros. Como bien expresa el gabinete, “Una prestación tan baja difícilmente permite una vida independiente a la persona que la cobra si ha de mantenerse exclusivamente de ella; de

hecho, está muy cerca del denominado «umbral de la pobreza», que el Instituto Nacional de Estadística establece en 8.114 euros anuales para una persona que viva sola”.

En resumen, la pobreza laboral tiene rostro de mujer. Por ello, se hace necesario la intervención en varios frentes, como CCOO viene reclamando, lo que se traduce en medidas relacionadas con las políticas públicas y, por tanto, con la responsabilidad que el Estado tiene de combatir la pobreza. También son necesarias actuaciones en la negociación colectiva, con la finalidad de mejorar las condiciones laborales de las mujeres.

Año tras año se han ido produciendo importantes recortes en los programas públicos de Igualdad de Oportunidades lo que ha repercutido directamente en que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres haya sido relegada de la agenda política, creciendo las desigualdades existentes que, a su vez, influyen de manera directa en un incremento de la pobreza de las mujeres.

Resulta imprescindible resituar la Igualdad de Oportunidades en la agenda política, con el fin de incidir en los factores estructurales “a priori” del mercado laboral que causan la desigualdad salarial, a través de actuaciones públicas como:

- Políticas activas de empleo para mujeres desempleadas con itinerarios personalizados en orientación, formación y recualificación profesional.
- Mejorar la regulación de la contratación a tiempo parcial con medidas efectivas que impidan que la adscripción de la contratación a tiempo parcial sea mayoritariamente para las mujeres, así como garantizar un trato equivalente con las que trabajan a tiempo completo en materia salarial y de protección social.
- Reducción de la temporalidad injustificada, a través de la penalización de la temporalidad, incrementando la cotización por desempleo en los contratos temporales y reduciéndola en los indefinidos.
- El papel de la Inspección de trabajo debe ser más relevante en la eliminación de la brecha salarial, y ello pasa por el incremento de formación en políticas de igualdad a las personas que conforman la Inspección laboral, junto con mayores recursos para que la Inspección pueda incrementar las actuaciones programadas en material de brecha salarial y de vigilancia del principio de igualdad. Asimismo, la Inspección de Trabajo debe reforzar y mejorar los mecanismos de control de la temporalidad y de la contratación a tiempo parcial, evitando el uso fraudulento de este tipo de contratación.
- Abordar el fenómeno de la economía sumergida en sectores típicamente feminizados como pueden ser el empleo en el hogar, hostelería, comercio.
- Políticas públicas que incentiven la corresponsabilidad en las tareas de atención y cuidado de menores y personas dependientes, especialmente en el establecimiento del permiso de paternidad tal y como recoge la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.
- Recuperación del programa Educa3 destinado a la creación de guarderías para bebés de 0 a 3 años.
- Dotación presupuestaria para el desarrollo efectivo de la Ley de Dependencia.
- Inversión pública para la profesionalización y mejora de cualificación a través de la formación de sectores feminizados como comercio, hostelería..., con la finalidad de incrementar su valor añadido.
- Inversión en empleo público.
- Campañas en centros escolares dirigidas a erradicar la socialización diferenciada en la elección de estudios de las jóvenes, para romper la segregación ocupacional del mercado laboral.
- Recuperación de dotaciones de los programas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, con la finalidad de eliminar los estereotipos sexistas que aún persisten.
- Y será imprescindible un incremento del salario mínimo interprofesional en los términos que exige la Carta Social europea, hasta llegar al 60% del salario medio. 

El futuro de las “imprescindibles pensiones”



Carlos Bravo
Secretario de Protección
Social y Políticas
Públicas de CCOO

Comencemos este artículo con una afirmación diferente a la que, desgraciadamente, encontramos con frecuencia en muchos medios de comunicación. El sistema de pensiones en España es imprescindible.



CON ELLA, ENFOCAMOS MEJOR LA CUESTIÓN y nos apartamos de esa idea de inevitabilidad de la reducción o desaparición de esta parte esencial de nuestros sistemas de protección social, que irresponsablemente se difunde.

Partiendo de su carácter imprescindible, la **primera clave** que, en mi opinión, conviene destacar es que el sistema de pensiones tiene un objetivo y diversas funciones. El primero, garantizar una renta de sustitución adecuada a las rentas del trabajo. Pero además, el sistema de pensiones cumple una función macroeconómica evidente. Representa un 10,2% del PIB actual orientado a consumo, por tanto, una fuente básica de demanda de bienes y servicios suministrados

por empresas, profesionales y administraciones públicas, con impacto evidente en la actividad económica, el empleo y la generación de retornos relevantes también, vía impuestos.

Por otra parte, constituye un mecanismo potentísimo de cohesión social, territorial y, muy especialmente, de solidaridad inter-generacional.

Por tanto, la consecuencia lógica de todo ello es una formulación como la siguiente: *¿cómo debemos actuar para preservar, reforzar y garantizar nuestro sistema de pensiones?*

Para atender esta **segunda clave**, hemos de identificar correctamente las necesidades y retos a abordar para mantener la transferencia de renta entre generaciones que supone un sis-

tema de reparto como el nuestro (las pensiones se pagan, preferentemente, con las cotizaciones de las personas que están en activo).

Para que el Pacto Inter-generacional, que se encuentra en la base del diseño de este sistema esencial de protección social, se cumpla hemos de transmitir la confianza necesaria a toda la población, en edad activa o pensionista, de que la financiación está asegurada. A través del mercado de trabajo, es decir de la cantidad y calidad del empleo existente, que es la principal fuente de financiación de las pensiones y, en la medida en que resulte necesario, de financiación adicional procedente de la imposición general, para preservar la garantía de acceso a prestaciones similares a las distintas generaciones.

En este aspecto, la última reforma de pensiones de 2013, es la primera gran modificación de la regulación de nuestras pensiones que se hace sin acuerdo alguno político o social, desde 1995. Esta reforma, producto de la condicionalidad impuesta a España con el rescate a nuestro sector financiero, regula apenas sin elementos correctores, un nuevo sistema de revalorización de pensiones, que mermará su poder adquisitivo, y un factor de sostenibilidad que pretende financiar los futuros aumentos de esperanza de vida con una mera reducción de las pensiones de todas las personas que accedan a la pensión a partir del 1.1.2019.

Los efectos de estas reformas, si no se reconducen a través de nuevas medidas que modifiquen sus resultados es, según estimaciones de la propia Comisión Europea (Ageing Reports 2009, 2012 y 2015), una reducción del gasto en pensiones de casi dos puntos del PIB, a través de una notable reducción, creciente en el tiempo, de las pensiones reales.

¿Hay alternativas a ese camino? Por supuesto. Entre otras, reforzar la estructura de ingresos del sistema a través de cotizaciones (cantidad y calidad de empleo, incremento sustancial del Salario Mínimo Interprofesional; recuperación de las rentas salariales a través del empleo y la negociación colectiva,...) e impuestos (fuente de financiación adicional necesaria, con la estructura demográfica española, hasta mediados de siglo).

No hay que olvidar que los ingresos por cotizaciones han caído y el déficit de la Seguridad Social ha irrumpido de forma anticipada. No por la evolución demográfica, que contribuye sin duda, pero que en 2016 no explica por sí sola el déficit actual, sino por la evolución del mercado de trabajo, con menos empleos y muchos de peor calidad. Esto es consecuencia de distintos factores: altas tasas de paro muy desiguales entre distintos territorios pese a compartir la misma legislación laboral; fuerte incremento de los contratos a tiempo parcial; repunte de la temporalidad; trasvase de empleo por cuenta ajena a empleo por cuenta propia; devaluación salarial de muchas de las personas que mantienen su empleo; salarios más bajos de entrada en el mercado de trabajo; incremento del fraude a la Seguridad Social; uso excesivo e indebido del Fondo de Reserva;... Todo ello, ha contribuido de forma decisiva a pasar de superávit anual a déficit durante la crisis.

Entre estas alternativas también está la de continuar con reformas pactadas del sistema de pensiones orientadas a fomentar la cotización de todas las personas por sus salarios o ingresos

reales (actuando sobre las bases máximas de cotización; sobre la menor cotización de regímenes o sistemas especiales de trabajo autónomo, hogar, agrario,...); la de eliminar las bolsas de fraude, aún importantes; garantizar el correcto cumplimiento de la separación de fuentes, impidiendo el uso indebido de cotizaciones sociales, dirigidas parcialmente a pagar otras políticas;...

Pero esas reformas siendo posibles y convenientes, no son suficientes para afrontar las necesidades en los años en los que llegarán a la jubilación, a partir de 2025 aproximadamente y con efectos hasta pasada la mitad del siglo, las generaciones más numerosas: las nacidas en España entre finales de los 50 y finales de los 70 del pasado siglo. Esas generaciones han sostenido y sostienen hoy en buena medida las estructuras de las administraciones públicas, servicios públicos y sistemas de protección social. El Pacto inter-generacional exige que su expectativa de recibir prestaciones similares a las que contribuyen a financiar, sea respetada.

La **tercera y última clave** que destacaré en este artículo es que esa necesidad de financiación adicional exige que el Estado cuente con los recursos suficientes para ello. Esto es así para pensiones, sanidad, educación, servicios sociales, inversión pública, ...

Aquí chocamos con la afirmación mil veces repetida pero incierta, al menos para una parte relevante de la población, de que soportamos una presión fiscal excesiva.

España recauda menos que los países de nuestro entorno, incluso que algunos a los que se estima una economía sumergida superior a la nuestra. La razón es que los mecanismos

revista de **orientación**
69 e información



Revista de orientación e información de la federación de pensionistas y jubilados de CCOO

legales de reducción o elusión fiscal en nuestro país son más abundantes, además de estar desigualmente distribuidos. Esto hace que las rentas del trabajo estén discriminadas negativamente frente a las rentas del capital; o que la capacidad de reducir la factura fiscal por parte de personas físicas y jurídicas tenga relación directa con el nivel económico o el tamaño de las empresas, por citar algunos ejemplos.

Este es un asunto central de nuestro debate político, económico y social, que debemos afrontar. Abordando cambios sustanciales en un sistema tributario injusto e insuficiente.

Hay muchas propuestas y alternativas encima de la mesa para garantizar el futuro de nuestro imprescindible sistema de pensiones. Abordarlas desde la legitimación política y social que se deriva de acuerdos entre las fuerzas con representación parlamentaria y con los interlocutores sociales (sindicatos de trabajadores y organizaciones empresariales) es, sin duda, el mejor camino para ello. 



Después del Brexit

Ignacio Fernández Toxo.
Secretario General de CCOO

La desastrosa gestión política de la crisis europea, que llevamos viviendo de forma aguda desde mayo de 2010, ha producido finalmente una fractura irreversible: el Brexit. Si no se trabaja decididamente en un sentido opuesto a como se ha actuado en estos años, la salida del Reino Unido de la Unión Europea puede ser el inicio de su destrucción.

LO QUE CAUSA UNA PROFUNDA DESAFECCIÓN de la ciudadanía respecto de la UE, al tiempo que el crecimiento de las corrientes políticas nacionalistas y de extrema derecha, que hacen del antieuropeísmo y la xenofobia sus principales señas de identidad, es la combinación de políticas económicas fallidas y socialmente injustas –como las de austeridad y devaluación interna– con modos de gobierno que alternan procedimientos escasamente democráticos con incapacidad de tomar decisiones. De lo primero da fe el modo de imposición de las políticas de austeridad, en particular de los planes de rescate ejecutados por la troika. De lo segundo, la manera de encarar la crisis migratoria y de los refugiados.

Hoy en día hasta instituciones como la OCDE, el FMI y el propio BCE, tienen que reconocer, aunque lo hagan lógicamente a su manera, el fracaso de las políticas de austeridad y ajuste presupuestario que se han aplicado frente a la crisis financiera y económica. Sus consecuencias en términos de aumento del desempleo, la pobreza y la desigualdad son patentes en muchos Estados de la Unión, en particular en los que las aplicaron con mayor intensidad. La austeridad y el modo de imponerla también han producido divergencias económicas, políticas y afectivas entre los Estados de la UE y sus poblaciones. Ha actuado como fuerza centrífuga no sólo en el Reino Unido sino a lo largo de todo el continente europeo. A pesar de todo ello, el mensaje principal que la ciudadanía española está recibiendo de la UE, en plena campaña electoral, se refiere a si nuestro país será o no multado por no cumplir los objetivos de reducción del déficit público.

El otro factor de desintegración que ha actuado poderosamente en los últimos tiempos es el de la renuncia a los valores y principios democráticos y solidarios, inscritos en los tratados de la UE, para enfrentarse a las corrientes nacionalistas y xenófobas en diversos temas, en particular en el de las migraciones y los refugiados. No se debe olvidar que el rechazo a los inmigrantes, incluidos los provenientes de otros Estados miembros de la UE, ha sido el núcleo de la campaña de los partidarios del Brexit. En la crisis de las migraciones y los refugiados la UE ha demostrado primero una incapacidad para tomar las decisiones adecuadas, y después, en el Acuerdo con Turquía para deportar a migrantes y refugiados, una contaminación profunda por parte de la ideología nacionalista y xenófoba que está minando la UE. La responsabilidad es mayor por parte de los gobiernos nacionales que de las instituciones europeas –Comisión o Parlamento– pero el resultado ha sido una decisión del Consejo adoptada sin soporte legal y que contradice principios, valores y leyes, propias e internacionales, que la UE tendría que respetar.

Para ayudar a Cameron a ganar el referéndum, el Consejo y la Comisión realizaron unas negativas concesiones que afectaban a los derechos sociales de los ciudadanos de otros países de la UE, al principio de libre circulación y a las posibilidades de avanzar hacia una mayor integración política. No le han servido a Cameron de nada pero han contribuido a desdibujar aún más si cabe el proyecto europeo y su futuro.

Algunos llevamos diciendo que la Unión Europea no puede seguir así desde hace algunos años. Después de la decisión que ha adoptado el pueblo británico pocos podrán seguir negándolo o permanecer pasivos. Sólo los que jueguen a la destrucción de la UE.



En este momento tan complicado que vive Europa, en el que una nueva tormenta financiera está apuntando cuando todavía está convaleciente de la crisis de 2008 sin que gobiernos nacionales e instituciones europeas apuesten por políticas que permitan un crecimiento sólido, es necesario exigir a los responsables políticos y al BCE una actuación inmediata y firme para:

- ➔ estabilizar los mercados financieros con todas las medidas que sean necesarias,
- ➔ acelerar la aplicación de las inversiones del Plan Juncker y adoptar con urgencia otro plan que recoja los objetivos y criterios del formulado por la Confederación Europea de Sindicatos,
- ➔ flexibilizar los plazos para alcanzar los objetivos de reducción de los déficits del Plan de Estabilidad, de acuerdo con las circunstancias nacionales,
- ➔ asegurar el mantenimiento de los derechos de los trabajadores europeos en el Reino Unido y de los trabajadores españoles en Gibraltar en el proceso de negociación de la salida del Reino Unido de la UE, y,
- ➔ hacer que este proceso de negociación se realice salvaguardando el conjunto de los derechos de los trabajadores y trabajadoras europeos y que no cierre o dificulte las posibilidades de un proceso de mayor integración de una Unión Europea sin el Reino Unido.

Pero todo esto valdría de poco, si las fuerzas políticas pero también las organizaciones sociales, empezando por los sindicatos y las organizaciones empresariales, no somos capaces de reconstruir, refundar, o renovar profundamente, no nos perdamos en nominalismos, el proyecto europeo. Y hacerlo en la dirección de una mayor integración sustentada sobre modos de gobierno más democráticos y derechos y políticas sociales más avanzadas. Y aunque la culminación de este proceso sólo se pueda realizar en el medio plazo, porque llevará bastantes años, hay que empezar a formularlo, publicitarlo y construirlo ya. Porque, de lo contrario, el avance de las fuerzas nacionalistas y populistas –a ver cuando se enteran algunos en España que el peligro auténtico nace en las derechas europeas, como en el Siglo XX– impedirá cualquier progreso, y entraremos en otro escenario más tenebroso. 

Por una sociedad sin exclusiones, discriminaciones ni intolerancias

CCOO exige una LEY que garantice la IGUALDAD y DERECHOS de las personas LGTB



CON MOTIVO DE LA CELEBRACIÓN, EL 28 DE JUNIO, DEL DÍA DEL ORGULLO LGTB (lesbianas, gays, transexuales y bisexuales) CCOO reitera su compromiso y lucha para que la diversidad sexual y la identidad de género sea un hecho visible y respetado en todos los ámbitos. Por ello, el sindicato exige una Ley de Igualdad de Trato y una Ley de Transexualidad, fundamentales para avanzar en los derechos sociales y laborales, y para combatir y sancionar cualquier manifestación de fobia, acoso y discriminación que sufre, día a día, el colectivo LGTB, como han puesto en evidencia los recientes actos homófobos y lesbófobos registrados en Madrid o la masacre de Orlando, que han sido condenados por CCOO.

CCOO, como en cada edición, volvió a mostrar su apoyo. La nutrida comitiva sindical estuvo presente a lo largo de toda la jornada. Las ilustraciones de esta página, de la portada y contraportada pertenecen a dicha marcha reivindicativa. En ella se anunció para 2017 la elección de Madrid por InterPride para la la celebración mundial de los actos del Orgullo: World Pride Madrid 2017. From June 23rd to July 2nd. 



2016 año de la visibilidad bisexual en la diversidad



Leyes por la Igualdad real ¡Ya!

