

te

CCOO
enseñanza



345

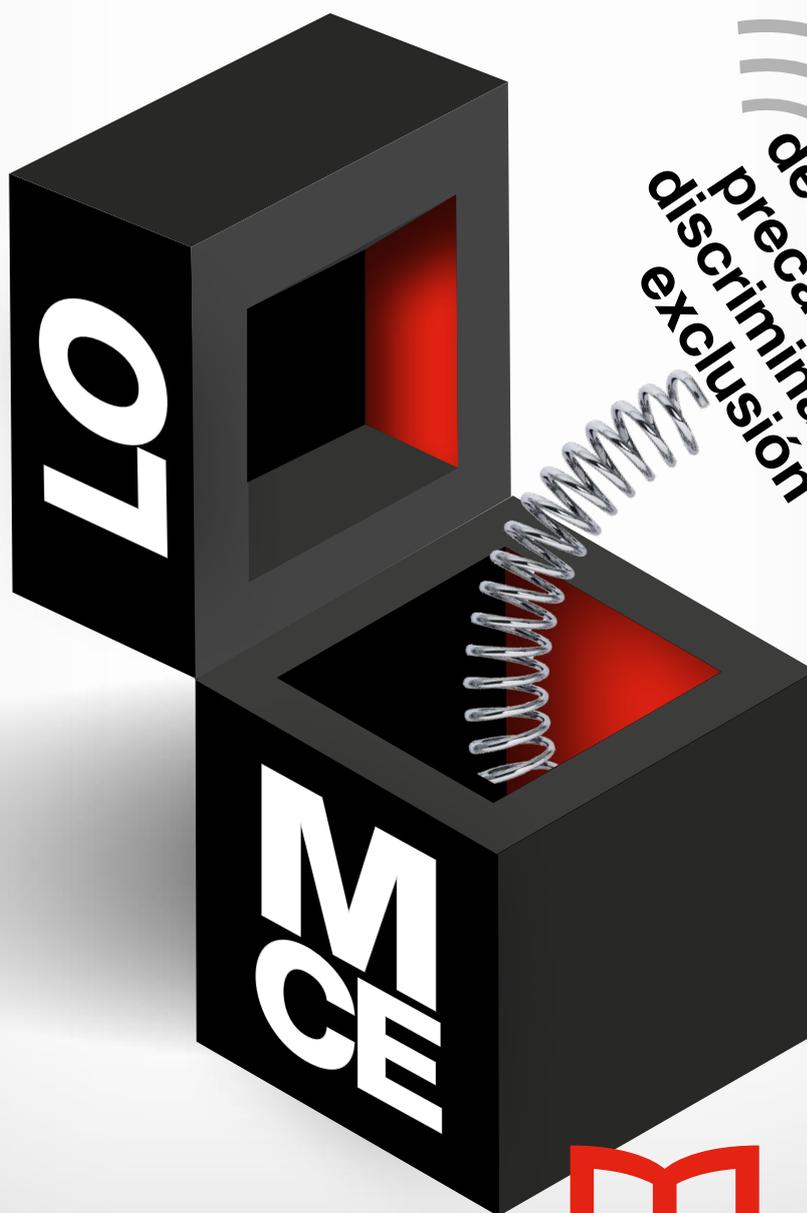
trabajadores/as de la enseñanza. Abril-Mayo 2014

editorial La educación que queremos. *Francisco García Suárez*



entrevista Emilio Lledó

reflexión Compromiso docente con la justicia social y el conocimiento. *Juan Carlos Tedesco*



dossier



EDITA

Federación de Enseñanza de CCOO
Pza. Cristino Martos, 4. 28015 Madrid.
Teléfono: 91 540 92 03. Fax: 91 548 03 20
E-mail: fe@fe.ccoo.es
Página web: www.fe.ccoo.es

DIRECTOR

Pedro Badía Alcalá

ADJUNTA A LA DIRECCIÓN

Mari Carmen Romero

CONSEJO EDITORIAL

Andalucía: Inmaculada Béjar
Aragón: Carlos Migliaccio
Asturias: Susana Nanclares
Canarias: Juan Jesús Bermúdez
Cantabria: J. Manuel Marañón
Castilla-La Mancha: Sixto Santa Cruz
Castilla y León: Amadeo Blanco
Catalunya: Ángel García
Ceuta: Alberto E. Gabarre
Euskadi: Miren Lizarraga
Exterior: Txema Martínez
Extremadura: Cristina Ramos
Galicia: Tomás Miranda
Illes Balears: M^a Gloria Escudero
La Rioja: Meritxell Moreno
Madrid: José María Ruiz
Melilla: Ricardo Jimeno
Murcia: Juana Martínez
Navarra: Itziar Usandizaga
País Valencià: Pau Diaz

CONSEJO DE REDACCIÓN

Francisco García Suárez
Francisco García Cruz
Julio Serrano
Carmen Heredero
Belén de la Rosa
Inmaculada Sánchez
Cuqui Vera
Luis Fernández
José Antonio Rodríguez
María Díaz
Montserrat Milán

DISEÑO, MAQUETACIÓN Y PRODUCCIÓN

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

DEPÓSITO LEGAL

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

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



 editorial	
La educación que queremos. <i>Francisco García Suárez</i>	4
El futuro desde un sólido pasado. <i>Pedro Badía</i>	5
<hr/>	
 internacional	
30 millones de docentes unidos por una educación pública de calidad. <i>Unite for Quality Education</i>	6
¿Por qué es importante la acción sindical internacional? <i>Cuqui Vera</i>	7
<hr/>	
 actualidad educativa	
En contra de un estatuto "lomcente"	8
La suficiencia financiera de las universidades públicas	9
Semana Mundial de la Educación Inclusiva	10
Campaña en defensa de los servicios públicos	10
Centros y servicios de atención a la discapacidad	11
<hr/>	
 entrevista	
Emilio Lledó. "Tuve la suerte de tener un maestro que nos daba felicidad". <i>Manuel Menor</i>	12
<hr/>	
 práctica educativa	
Por los buenos tratos: prevención de la violencia sexista <i>Secretaría de Mujer, Igualdad y Política Social FE CCOO</i>	26
<hr/>	
 igualdad y política social	
La ley Gallardón de aborto. <i>Empar Pineda</i>	30
Buscándose la vida. <i>Inmaculada Sánchez</i>	31
10 medidas para una reforma fiscal justa	32
Proyectando futuro. <i>Belén de la Rosa</i>	33
<hr/>	
 reflexión	
Compromiso docente con la justicia social y el conocimiento. <i>Juan Carlos Tedesco</i>	34
<hr/>	
 cultura/libros	
Una salida humana de la crisis. <i>Mónica Bergós</i>	38
Radiografía del sector cultural	39
Proceso 1001 contra Comisiones Obreras: ¿Quién juzgó a quién? <i>Fundación 1º de Mayo</i>	40
<hr/>	
 recursos	41
<hr/>	
 última página	
Resurrección. <i>Lourdes Ortiz</i>	42



Lo que esconde la LOMCE

¿Qué va a cambiar el próximo curso?

La implantación de la Formación Profesional Básica

La nueva etapa de Educación Primaria
Montserrat Milán.

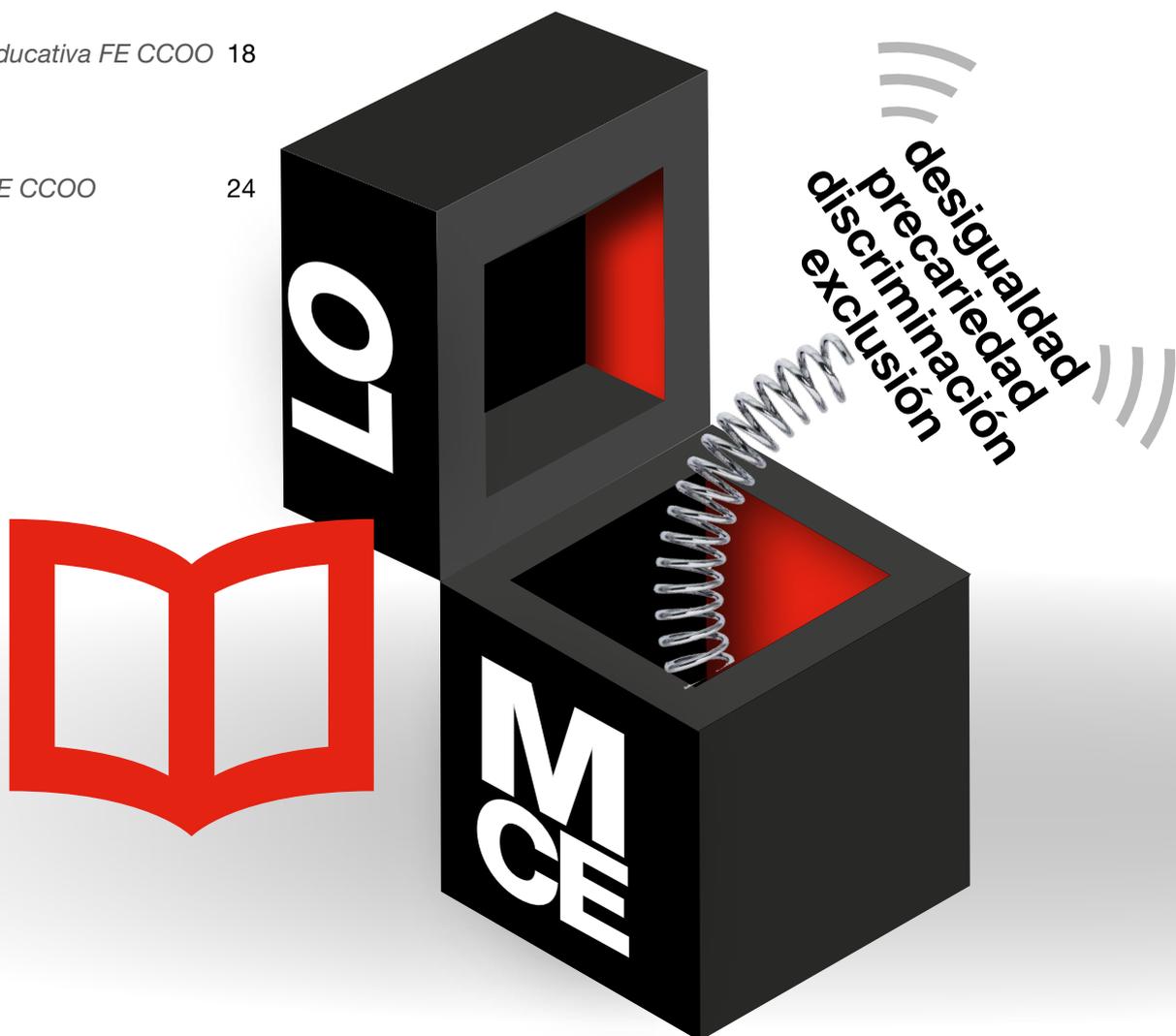
Secretaria de Política Educativa FE CCOO 18

Valorando PISA

Miguel Recio.

Gabinete de Estudios FE CCOO

24



La educación que queremos

Francisco García
Secretario General FE CCOO

 pacogarcia@fe.ccoo.es

A LO LARGO DE LOS ÚLTIMOS MESES hemos desplegado una estrategia de movilización y contestación a los recortes y contrarreformas educativas. Lo hemos hecho reforzando las alianzas sociales y, en paralelo, también hemos llevado a cabo iniciativas propias de CCOO. Desde los marcos unitarios de la comunidad educativa, hemos convocado dos huelgas generales educativas (de la Educación Infantil a la Universidad), multitud de manifestaciones y concentraciones, una consulta ciudadana por la educación y una marcha educativa sobre Madrid.

HEMOS CONTRIBUIDO DECISIVAMENTE a deslegitimar las políticas educativas del PP y a aislar políticamente al Gobierno, que está solo en el Parlamento y en la sociedad. Los partidos políticos de la oposición se han conjurado para derogar la LOMCE cuando las circunstancias políticas lo permitan y las encuestas de opinión y la entidad de las manifestaciones en la calle revelan un alto aprecio ciudadano por la Escuela Pública y un rotundo rechazo a los recortes en educación. Y conviene recordar que esta estrategia ha sido liderada por CCOO.

Con las iniciativas de perfil propio de CCOO, hemos tratado de argumentar nuestras posiciones basándonos en análisis y estudios. Son de destacar los que hacen referencia a la cuantificación de los recortes y sus consecuencias, las repercusiones laborales de la LOMCE y el impacto de los recortes presupuestarios en las universidades públicas. En ellos se pone de manifiesto que nuestro sistema educativo está siendo asolado por los recortes, que nos sitúan en un escenario de pérdida de calidad y de quiebra de la igualdad de oportunidades y de la equidad. Las cifras son muy elocuentes: el presupuesto educativo ha caído un 30,5% en los últimos cuatro años, lo que apareja la pérdida de 6.500 millones de euros; en el último año y medio se han quedado sin trabajo 32.801 profesores/as en la enseñanza pública no universitaria y 4.321 profesores/as y 1.655 miembros del personal de administración y servicios de las universidades; según la última Encuesta de Población Activa (EPA), el sector educativo habría perdido 62.000 empleos en los dos últimos años; se han eliminado el 60% de las ayudas para libros de texto y la gran mayoría de becas de comedor, lo que resulta insoportable en un contexto de crisis y desempleo como el que vivimos; las tasas universitarias suben, mientras se endurecen los requisitos para acceder a las becas, lo que dibuja una universidad con un creciente sesgo clasista; la LOMCE, además de convertir los recortes en estructurales, nos coloca ante un proceso de reconversión sin precedentes en el sector...

CCOO nos comprometimos a dar la batalla contra los recortes y las contrarreformas educativas con todas las



medidas a nuestro alcance y, en coherencia con ese compromiso, estamos desplegando una estrategia jurídica de ámbito nacional y europeo y promoviendo una campaña de resistencia a la LOMCE.

Las iniciativas jurídicas se han centrado en una petición a la institución del Defensor del Pueblo para que inste la cuestión de constitucionalidad contra la LOMCE y en sendos recursos ante la Comisión y el Parlamento europeos, por vulneración de la normativa comunitaria. También vamos a recurrir los desarrollos normativos de la ley. En este momento preparamos los recursos contra los decretos de currículo y de implantación de la Formación Profesional Básica.

La campaña de resistencia se lleva a cabo bajo el título "Atrévete a cambiar el rumbo. Ante la LOMCE, construimos alternativas" y contiene una amplia batería de propuestas para llevar a cabo ante las instituciones (Administraciones y Parlamentos autonómicos, Consejos Escolares autonómicos y municipales y organizaciones políticas y sociales) y un repertorio de propuestas para los centros. La campaña se completa con un espacio en el que se recogen materiales didácticos, documentación práctica y materiales gráficos. Se trata de orientar el trabajo de los equipos docentes, de los consejos escolares, de las comunidades educativas en suma, para soslayar los efectos más negativos de la LOMCE, resistiéndonos a su implantación mediante medidas educativas que tratan de preservar la calidad y la equidad del sistema, la participación democrática, la educación en valores, el trabajo cooperativo y en red frente a la filosofía del *ranking* de centros...

Ahora toca cerrar el círculo poniendo énfasis en la educación que queremos. Hemos denunciado y denunciaremos, nos hemos movilizado y nos seguimos movilizando contra los recortes y el modelo educativo selectivo, segregador y clasista que se nos pretende imponer. En las próximas semanas vamos a armar una iniciativa de CCOO con la vocación de hacer propuestas que contribuyan a resolver los problemas educativos que nuestro país tiene planteados, pero preservando la calidad, la



"Atrévete a cambiar el rumbo. Ante la LOMCE, construimos alternativas"

equidad y la igualdad de oportunidades. Un modelo educativo compatible con el desarrollo social y democrático y con un modelo productivo basado en una sociedad y una economía del conocimiento. Y esa será la educación que CCOO va a defender ante este Gobierno o ante cualquiera que pueda sucederle.

Además, nos seguiremos movilizando contra los recortes, contra esta ley educativa regresiva e inútil para resolver los retos educativos del siglo XXI y contra la pérdida de empleo y el empeoramiento de las condiciones laborales en el sector. Porque, sin educación, no hay futuro. 



Pedro Badía
Secretario de Comunicación,
Información y Cultura FE CCOO

El futuro desde un sólido pasado

LA REVISTA TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA (TE) ha crecido en impacto y reconocimiento en el sector de la educación al mismo tiempo que la Federación de Enseñanza de CCOO crecía y consolidaba su liderazgo. Para todos los trabajadores y todas las trabajadoras de la enseñanza, TE es un símbolo de modernidad y de vanguardia, pero también de lucha. La revista ha informado y formado a cientos de lectores y lectoras a lo largo de estos últimos 36 años, convirtiéndose en una tribuna de análisis y de reflexión. Un foro de propuestas. La bandera más reconocible de la Federación de Enseñanza de CCOO.

CCOO es un sindicato de clase, siempre en vanguardia, abierto a la participación y sin miedo al cambio. De estos elementos se nutre la nueva publicación. Transcurrida una década, se hacía necesario un giro de ciento ochenta grados en el diseño y el tratamiento de los contenidos, dando lugar a una revista más visual y conceptual que permita una lectura ágil y amena. Se trata de informar sobre aquello que debemos informar, ni más ni menos, haciendo bueno el ideal de Gracián de "lo bueno, si breve, dos veces bueno".

TE es una publicación preparada para dar el salto a esas grandes autopistas del conocimiento que son las TIC. Y pensada para hacerse con un lugar privilegiado en las redes sociales. Una revista para los trabajadores y las trabajadoras de la educación, sin cuya complicidad y lealtad no estaríamos dónde estamos. 

 @P_Badia

 pbadia@fe.ccoo.es

30 millones

de docentes unidos por una educación pública de calidad



UNITE FOR QUALITY EDUCATION
Better education for a better world

-  <http://www.unite4education.org>
-  @unite4ed
-  <http://www.facebook.com/unite4education>

LA IE EN CIFRAS

- Representa a 30 millones de trabajadores/as de la educación en 175 países y territorios de todo el mundo.
- Cuenta con cerca de 400 sindicatos afiliados.
- CCOO forma parte del consejo ejecutivo desde el año 2007.

LA CAMPAÑA “UNÁMONOS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA”, auspiciada por la Internacional de la Educación (IE), reúne a sindicatos, representantes de estudiantes, familias y autoridades educativas, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, comunidades y gobiernos comprometidos con el objetivo de que la educación de calidad sea una realidad para todos y todas. “Durante este año (la iniciativa finalizará en octubre de 2014) tenemos la gran oportunidad de mostrarnos más ambiciosos, de ser valientes, superarnos a nosotros mismos más allá de los límites de las alianzas tradicionales, reconociendo que trabajando juntos tenemos el poder de cambiar el mundo”, afirmó Fred van Leeuwen, secretario general de la IE, durante el acto de presentación de “Unámonos”, el pasado 4 de octubre, con motivo del día mundial de los docentes.



Desde la adopción de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y de los acordados en el Foro Mundial de Dakar (año 2000), que debían cumplirse en Educación para Todos antes de 2015, la

IE no ha dejado de ejercer una intensa presión sobre la comunidad educativa internacional para que estos planes se cumplan. Se acerca la fecha y, aunque “el mundo ha recorrido un largo camino desde entonces”, aseguró Pauline Rose, directora del “Informe de Seguimiento de la Educación para Todos” (EPT), de la UNESCO, “a unos meses para 2015, todavía nos enfrentamos a una emergencia mundial en educación”. Aún “hay 57 millones de niños sin escolarizar en todo el mundo y 750 millones de adultos incapaces de leer y escribir”, recordó David Archer, jefe de Desarrollo de Programación de Action Aid.

Algunos representantes de instituciones que participan en la campaña “Unámonos por la educación pública” expresan a TE sus preocupaciones para el logro de una educación de calidad.



Fred van Leeuwen, IE

“La privatización es una consecuencia, pero sobre todo una excusa a la crisis”

El secretario general de la Internacional de la Educación sostiene que “algunos gobiernos están utilizando los efectos de la crisis económica y los recortes en el gasto público en educación para promover la privatización”.



Qian Tang, UNESCO

“La austeridad económica no debe ser una excusa para que los donantes abandonen sus compromisos”

El subdirector general de Educación de la UNESCO destaca que, en 2011, la ayuda a la educación básica se redujo por primera vez desde 2002 en un 6%, de 6.200 millones de dólares en 2010, a 5.800 millones en 2011.

**Pauline Rose, EPT**

“No podemos permitirnos fracasar con otra generación de jóvenes”

La directora del “Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo” de la UNESCO advierte que, pese a los logros obtenidos en una década, uno de los obstáculos en la consecución de la educación para todos “es la falta de equidad”. Los niños de familias pobres, por ejemplo, “son más de tres veces más propensos a estar fuera de la escuela que los niños de hogares ricos”.

**Olivier Liang, OIT**

“Saber leer y escribir ya no es suficiente para encontrar o crear empleo sostenible”

El especialista de educación de la OIT se refiere al desequilibrio entre las elevadas cifras de desempleo juvenil en todo el mundo y las vacantes en algunas empresas: “Los estudiantes necesitan “formarse en las habilidades del siglo XXI, incluidas la creación de redes y el pensamiento crítico. Y para esto, “es clave capacitar al máximo a los profesores”.

**Andreas Schleicher, OCDE**

“La educación de hoy es el futuro de mañana”

El subdirector de Educación de la OCDE y director del informe PISA insiste en la importancia de la educación para el crecimiento económico: “Sin los conocimientos adecuados, las personas languidecen en los márgenes de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce en crecimiento económico y los países no pueden competir en una economía global hiperconectada”.

**David Archer, Action Aid**

“Cada vez hay más implicación del sector privado en la ayuda al desarrollo”

Para el director de desarrollo de Programas de Action Aid, los efectos de la crisis implican que los presupuestos para la ayuda estén cayendo en muchos países.

**Gordon Brown, ONU**

“Hoy en día, la IE sigue siendo uno de los defensores principales de la educación de calidad universal para todos”

El enviado especial de la ONU para la educación mundial insiste en que no se invierte lo suficiente en la educación de niños y niñas en todo el mundo y que, según las cifras actuales, 500 millones de niñas y niños no terminarán la escuela secundaria.

**María Teresa Cabrera, IE**

“Los argumentos para mercantilizar la educación son inaceptables”

María Teresa, miembro del comité ejecutivo de la IE y de la comisión regional de América Latina, enfatiza que la educación está en el centro de los propósitos de desarrollo económico, social y político de los pueblos, es un derecho humano fundamental, por tanto debe ser pública, proyectar valores humanísticos, formar seres humanos críticos, conscientes de su realidad y capaces de transformarla. Tenemos miles de razones para defender la educación pública, afirma.

¿Por qué es importante la acción sindical internacional?

**Cuqui Vera**

Secretaria de Internacional FE CCOO

PORQUE AYUDA A LEGITIMAR EL SINDICATO ante la sociedad y nos refuerza y fortalece como referente social. Los sindicatos podemos lograr avances y cambiar el rumbo de las políticas neoliberales que están privatizando la educación. Ahora, más que nunca, hay que seguir apostando por el sindicalismo internacional y hacer llegar la voz de los sindicatos del mundo a las grandes organizaciones e instituciones internacionales: ONU, UNESCO, OCDE, FMI, Banco Mundial, etc. Es preciso luchar contra las políticas educativas que no apuestan por la igualdad y la equidad. La calidad de los servicios educativos está seriamente amenazada en muchos países del mundo. La educación debe ser un tema prioritario en la agenda política y juntos podemos conseguirlo. La Federación de Enseñanza de CCOO desempeña un papel importante en el Comité Sindical Europeo de Educación (CSEE) y forma parte del ejecutivo mundial de la Internacional de la Educación desde 2007. Participamos activamente en foros, grupos de trabajo y proyectos en los que apostamos con fuerza por los principios de igualdad, solidaridad, bienes y servicios públicos, derechos humanos, cooperación al desarrollo y calidad de la educación. Seguimos siendo un referente para los países de Latinoamérica y del Mediterráneo, con quienes nos unen no sólo lazos de solidaridad, sino idénticos problemas; por eso nuestra lucha debe ser conjunta. Nuestra unión es nuestra fuerza.

Con nuestra acción sindical internacional compartimos experiencias y colaboramos en soluciones globales con una perspectiva más amplia, que permite construir una nueva referencia de modelo económico y social. Juntos, ¡sí se puede! 🇪🇺

@cuquiv

<http://www.facebook.com/internacional.fecco>

cuquivera@fe.ccoo.es

En contra de un estatuto “lomcente”

LA REFORMA EDUCATIVA del Partido Popular, aprobada sin consenso y de espaldas al profesorado, incluye hasta 25 iniciativas perjudiciales para los docentes, tal y como recoge el informe “Impacto de la LOMCE y otras medidas en las condiciones laborales del profesorado”, elaborado por la Federación de Enseñanza de CCOO. El preámbulo del texto normativa subraya, además, que “esta Ley adquirirá pleno sentido con el desarrollo de una futura ley sobre la función docente”.

Sin embargo, el proceso “negociador” ha estado plagado de dilaciones y compromisos incumplidos por la Administración. El propio Wert presidió una reunión hace un año y, desde entonces, no se ha presentado una propuesta de estatuto docente articulada. Quizá porque después de haber protagonizado una profunda reconversión del sector, con la mayor des-

trucción de empleo educativo de la democracia, la consiguiente pérdida de calidad y la privatización de la enseñanza, el ministro no tiene margen para promover un estatuto que pueda ser reconocido por el profesorado.

El curso natural de la aplicación de la LOMCE no va a paliar los problemas existentes, sino que los va a agravar. Para evitarlo, es fundamental que se recojan las recomendaciones de los organismos internacionales y se traten las cuestiones que realmente preocupan al profesorado, su desarrollo profesional con los incentivos correspondientes y la jubilación anticipada.

Existe un estatuto básico y también un estatuto sanitario, ambos acordados, pero no hay un estatuto educativo. Desde los primeros intentos, la única parte que ha manifestado voluntad de acuerdo ha sido la social.

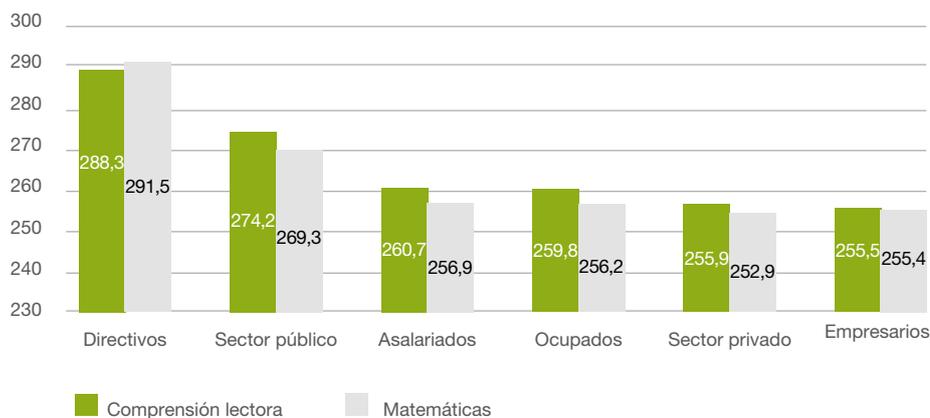
El estatuto docente es una exigencia constitucional basada en la especificidad del sector educativo público. Sin embargo, los sucesivos gobiernos han malogrado todas las oportunidades de conseguir un estatuto. El documento preacordado en 2007 no debe ser el punto de partida sobre el que se ejecuten las rebajas y recortes de la LOMCE, ni el programa ideológico del PP. Haría bien el ministro en no empeorar más la situación. Como si fuera el epitafio de su Ley, debería hacer caso a las palabras de Ariosto en el *Orlando Furioso*: “Forse altri canterà con miglior plettro”. Mejor sería que se fuera, luego “quizá otro cantará con mejor inspiración”.

La selección del profesorado

Los brutales recortes, en particular en empleo, son la principal causa de los problemas del sistema educativo, y no el profesorado, como algunos alegan atribuyéndole falta de preparación, escasa profesionalidad o una selección donde no están “los mejores”. El informe PIACC-OCDE, que sitúa a los empleados públicos españoles, marca la mayor diferencia con otros colectivos de los países miembros.

Parece absurdo un debate sobre el ingreso cuando la tasa de reposición estrangula la oferta de empleo y prácticamente no hay oposiciones. En los países de nuestro entorno la relación profesor de apoyo/profesor tutor es de 1/7 y la media de la UE-28 es 1/14; en España es 1/20. Si buscan, seguro que encuentran más calidad en la reducción del horario de docencia directa, la reducción de ratios clase/profesor y el aumento del cupo de profesorado en los centros escolares.

Puntuación PIAAC en comprensión lectora y matemáticas de los ocupados, asalariados, empresarios, directivos y trabajadores de los sectores privado y público



Media de los 10 valores plausibles PIAAC. Fuente PIAAC y elaboración propia.

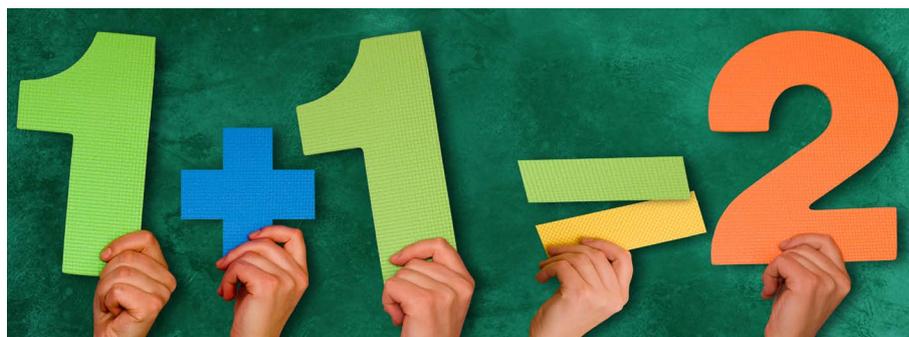
La suficiencia financiera de las universidades públicas

LA LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (LOU) establece que cada dos años la Conferencia General de Política Universitaria (CGPU) elaborará un informe sobre la situación del sistema universitario y su financiación, y formulará propuestas que permitan mejorar su calidad y su eficiencia, asegurar la suficiencia financiera del mismo, así como garantizar a los ciudadanos las condiciones de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

Respecto al modelo de financiación universitario, la LOU encomienda a la CGPU, previo informe del Consejo de Universidades, la elaboración de un modelo referencial de costes que facilite a los poderes públicos el establecimiento de una financiación adecuada de las universidades públicas.

El "documento de mejora y seguimiento de las políticas de financiación de las universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del sistema universitario español (SUE)", aprobado en abril de 2010 por la CGPU, pretendía responder al primero de los mandatos de la LOU que recogemos en el primer párrafo, el segundo lo están diseñando con el "modelo de contabilidad analítica para las universidades públicas".

Pero lo que ha pasado en las universidades desde la aprobación del documento es que los compromisos establecidos en 2010 no se han cumplido. En los últimos tres años, la financiación pública de las universidades ha caído a cifras de hace 10 años, mientras que el número de estudiantes se incrementaba casi un 10% entre el curso 2008-09 y el 2011-12. A partir de entonces, el porcentaje de alumnos matriculados ha descendido casi un 2%.



Las transferencias corrientes y de capital de las administraciones públicas a las universidades se han reducido año a año: en 2013 la cantidad total fue de 5.668 millones de euros, muy inferior a los 5.858 millones de euros transferidos en 2004 por las administraciones educativas.

Recortes de 1.388 millones

Si tenemos en cuenta el gasto presupuestado por las universidades para 2010 -año en el que se recoge el mayor nivel de gasto universitario, aunque no alcanzó la media de gasto de la Unión Europea- y lo previsto para 2013, los recortes ascienden a más de 1.388 millones de euros, un 13,72% menos que en 2010. En euros constantes, teniendo en cuenta el 8,7% de incremento del IPC desde diciembre de 2009 hasta diciembre de 2013, el porcentaje de recorte se incrementa hasta el 22,42%.

A la vez que decrecían los presupuestos de las universidades se incrementaba el precio de matrículas y tasas (los ingresos por estos conceptos crecieron casi un 15% entre 2011 y 2013), se recortaban las becas y se endurecían los requisitos para el acceso a las mismas.

Menos dinero para las universidades implica, aunque no se quiera reco-

nocer, menos calidad en el servicio público que se presta y precios más caros para los estudiantes. No parece que este sea el camino para mejorar la calidad y la eficiencia de la universidad, asegurar la suficiencia financiera y garantizar a los ciudadanos la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

Si nos atenemos a las declaraciones de la número dos del Ministerio, Montserrat Gomendio, que recientemente aludía a que existe la necesidad de "incrementar sustancialmente la financiación privada a las universidades y, por lo tanto, dejar de considerar como prácticamente la fuente de financiación exclusiva de las universidades la financiación pública", nos encontramos con que se pretende consolidar un modelo con menos financiación pública y más financiación privada, es decir, un modelo que consolide el camino que se inició con el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. En 2012 esas medidas se justificaron por la coyuntura de la crisis económica y con el objetivo de contribuir a la consecución de la estabilidad presupuestaria, ahora simplemente se trata de mantenerlo porque parece ser que la Educación Superior también "gastó por encima de sus posibilidades". 

Semana Mundial de la Educación Inclusiva



DEL 7 AL 13 DE ABRIL, la Campaña Mundial por la Educación en España llamó a la puerta de los centros educativos con el lema “Sumemos capacidades. Por el derecho a una educación inclusiva”. La Federación de Enseñanza de

CCOO, que participó activamente en la promoción de la iniciativa, celebró una jornada de carácter interno en la que reafirmó su defensa del derecho a una educación inclusiva de calidad, no discriminatoria y en igualdad de oportunidades. El encuentro sirvió para discutir y analizar diversas propuestas sobre el trabajo que se lleva a cabo en centros educativos, aulas de atención a la diversidad y centros de empleo con alumnado con necesidades de apoyo educativo.

CCOO recuerda que es imprescindible romper el binomio discapacidad-pobreza y reivindica la profesionalización de los trabajadores y trabajadoras que atienden a este alumnado en la etapa educativa y, también, en su día a día. Se estima que 93 millones de niños, niñas y jóvenes viven en el mundo con algún tipo de discapacidad y que se concentran en mayor medida en países de renta media y baja.

En España, durante la década de los años 90, distintas normas de gran ca-

lado social, como la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), regularon e impulsaron cambios para lograr una plena integración educativa, social y, en menor medida, laboral de las personas con discapacidad. En esta normativa se introdujeron los conceptos de normalización e integración como elementos principales de trabajo, lo que supuso un punto de inflexión que puso en cuestión el modelo asistencial exclusivo que imperaba en esos años.

En la actualidad, los poderes públicos han de garantizar el derecho a una educación de calidad que satisfaga las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida, ayude a combatir la discriminación y logre mayor integración escolar y social, lo que, en definitiva, beneficia a toda la sociedad y nos enseña a valorar la diversidad.

<http://cme-espana.org/>

Campaña en defensa de los servicios públicos

FRENTE AL DETERIORO PROGRESIVO de los servicios públicos y la utilización de la crisis como coartada perfecta para imponer políticas antisociales, CCOO ha lanzado una campaña en defensa de lo público. Su objetivo es evitar un cambio en el modelo social recogido en la Constitución y la pérdida de derechos de la ciudadanía.

El sector público es una pieza fundamental para reducir el desempleo.

Además, los servicios públicos (salud, educación, servicios sociales, transporte, seguridad, vivienda social, etc.), junto a los sistemas de seguridad social o de pensiones y protección al desempleo, son pilares básicos del Estado del Bienestar, por su papel redistribuidor de la riqueza.

CCOO defiende que existen alternativas viables a los recortes salvajes, como así están demostrando los estados más avanzados de Europa. Es

preciso alcanzar el nivel medio de gasto público de los países de nuestro entorno (casi el 50% del PIB, frente al 43,4% de España), para lo que es necesario incrementar los ingresos públicos, desarrollando políticas efectivas contra el fraude fiscal y la economía sumergida y reformando la fiscalidad para que pague más quien más tiene.

Los fondos públicos deben administrarse de forma eficaz, eficiente y

transparente, por gestores profesionales que rindan cuentas a la ciudadanía. De mantenerse las actuales políticas, peligran la cohesión y estabilidad de nuestra sociedad y, en definitiva, la propia democracia.

El retroceso sin precedentes en materia de derechos sociales resulta más injustificable en estos momentos, cuando la profundidad de la crisis en España y el alcance de sus devastadores efectos (desempleo masivo y reducción de salarios y sus secuelas de crecimiento de la pobreza, la exclusión social y la desigualdad) hace imprescindible, no ya el mantenimiento de los actuales servicios públicos, sino su refuerzo, ya que deben jugar un papel dinamizador para una salida justa de la crisis.

Centros y servicios de atención a la discapacidad

EL SECTOR DE LA DISCAPACIDAD da trabajo a casi 100.000 personas, lo que supone un crecimiento de un 0,70% en 2013 respecto al año anterior. El número de discapacitados y discapacitadas que necesitan atención especializada ha crecido. Sin embargo, la falta de recursos públicos y privados ha obstaculizado el normal funcionamiento de muchas entidades que prestan servicios a este colectivo.

Como sindicato mayoritario, CCOO exige que las actuaciones de la Administración se dirijan a contrarrestar las situaciones sobrevenidas por la crisis económica, en la que se han visto directamente afectados trabajadores y trabajadoras de este sector, teniendo en cuenta que debe ser aún más sensible dada la especial vulnerabilidad de las personas con discapacidad.

Cabe mencionar que en el XIV Convenio Colectivo General de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad, en el que CCOO es el sindicato mayoritario, se introdujo el "Complemento de Desarrollo Profesional (CDP)", cuyo objetivo es medir los conocimientos, habilidades, aptitudes y conductas laborales que posee un profesional para realizar con éxito sus actividades y que se verán traducidos en incentivos salariales.

CCOO ha participado activamente en la comisión técnica para el estudio, clasificación y organización de la documentación que llega de los/las trabajadores/as y de las empresas a la Comisión Paritaria del CDP. Además,

está trabajando para que, en un futuro, este sistema de desarrollo pueda permitir acreditaciones profesionales de los trabajadores y trabajadoras del sector.

La LOMCE y la inclusión

La discapacidad tampoco sale bien parada en la LOMCE, una ley en la que proliferan los términos económicos frente a los relativos a la inclusión y que, si bien enuncia los principios de la educación inclusiva, no los garantiza de forma adecuada con las medidas que la propia norma regula, algo que CCOO ha denunciado ante la Comisión Europea por vulnerar el derecho comunitario. La normativa arrincona elementos básicos de normalización e inclusión y de no discriminación e igualdad expresados en la Convención de la ONU y que la Constitución española ampara. 

**es público,
es tuyo
Sálvalo**



#espúblicoSálvalo

Es por ello que, ahora más que nunca, es necesario activar la campaña en defensa de los servicios públicos, una iniciativa confederal en la que están volcadas todas las estructuras federales y territoriales de CCOO, claramente extensiva y visible al conjunto de los trabajadores y trabajadoras en los centros de trabajo, y a la ciudadanía en general. 

Emilio Lledó. Filósofo

"Tuve la suerte de tener un maestro que nos daba felicidad"



Manuel Menor Currás
Profesor de Historia

@ manolo.menor@gmail.com

Emilio Lledó, a sus 85 años, es una bendición. Se siente feliz -él que ha escrito un Elogio de la infelicidad- y en plenitud para distinguir qué merece la pena en el rico transcurso de una esforzada vida. Su extenso e intenso currículum incluye el paso por diversas universidades españolas, algún instituto, estudios y docencia en Alemania, sillón académico en la RAE, frecuentes artículos y conferencias, pero sobre todo cercanía y afecto a la gente.

¿Podría hablarnos de sus aprendizajes primeros? Hay una larga serie de años y sitios que aparecen en su vida. ¿Dónde y cuándo descubrió las claves del ser humano, de la cultura?

Bueno, fui siempre muy aficionado a la lectura. Desde niño. Creo que se debe un poco a la situación extraña para un niño de nueve años; cuando empezó la guerra civil todavía no tenía diez. Ya estábamos en Vicálvaro y entonces me escapaba leyendo, con los libros: libros de Salgari, Julio Verne... Y me daba cuenta de cómo el mundo mental, ideal, el mundo del lenguaje, era como una salvación de la angustia de la guerra. Para mí, los años más duros fueron los de la postguerra ya en Madrid. Porque en Vicálvaro, en los pueblos, siempre se alimenta uno; hay una relación más próxima con la naturaleza. Y luego, además, tuve la suerte de tener -esto lo he dicho más veces- un maestro que nos daba felicidad. En plena guerra civil, venía de Madrid; vivía en la ciudad y venía en un autobús -no lo olvidaré nunca- de la empresa Fausto Dones, que hacía línea desde cerca de donde yo viviría luego, en la calle Bocángel, al lado de la plaza de Las Ventas. Don Francisco no creo que tuviera treinta años y era el típico maestro de la República. Lo recuerdo como un hombre muy alto, delgado y con un aspecto muy agradable: nos quería y le queríamos. En eso consistía

su autoridad, ese concepto maltratado hoy en manos de los políticos de la miseria, el dogmatismo y la ignorancia.

Se preocupaba por ustedes...

Sí, sí... Lo esperábamos en la plaza del pueblo, donde paraban los autobuses, a la hora del colegio, a las nueve. Y nos íbamos con él hacia el interior de la escuela, los de su clase. Luego, nos enseñaba -esto suena a tópico- libertad: no nos acosaba, no nos hacía aprender cosas de memoria, sino que nos hacía pensar. Y lo hacía con algo que no olvidaré nunca; bueno, te lo voy a enseñar, porque me han hecho un regalo.

(Don Emilio Lledó se va a buscar su cuaderno de la escuela de Vicálvaro, en que aparece el trabajo que hacían en clase. Al comienzo de la libreta, junto a su firma de entonces, aparece esta fecha primera: 15/03/1938).

Por suerte, entre todo lo que se me ha perdido de la infancia -se perdió toda mi adolescencia, todos los libros de mi juventud-, no sé cómo ha podido salvarse este cuaderno. Me lo debió dar mi padre de algún cuaderno que tuviera por allí. Esto (las primeras páginas de la libreta aparecen cortadas) estaba ya cortado así y empecé en esta otra página. Fíjate cómo en algunas -al comienzo de la tarea de cada día-,

Su rica trayectoria se ha forjado entre materiales de la escritura muy ligados al quehacer primordial de la escuela, como cuenta en *El surco del tiempo*, y *Los libros y la libertad*. Su magisterio y cuanto ha escrito no serían inteligibles sin referencia a la *Paideia* pública, a una educación de calidad accesible a todo ciudadano para entender el mundo que le toca vivir.

está el escudo de la República que nos hacía pintar don Francisco. Yo, por miedo -como mi padre estuvo represaliado...-, quise borrarlos, pero a veces no lo lograba: se ve todavía lo rojo sobre el morado, ahí.

Existe una colección de libretas similares en el instituto que hay al lado del Retiro, que perteneció a la Junta de Ampliación de Estudios hasta abril del 39. Su libreta podría pasar a esa u otra colección, para documentar el buen hacer de algunos educadores.

Ante todo, quería preservarla, porque para mí es algo muypreciado. La llevé a la Biblioteca de la RAE, para que Rosa Arbolí, la directora, me aconsejara acerca de la posible restauración de algunas páginas que se leen mal y me dijo que era complicado. Pero es mi joya: es el libro más valioso de esta casa.

¿En esta casa llena de libros de toda una vida de estudio, a rebosar?

Fíjate qué soltura tenía el niño para dibujar, ¿eh? Mira: “estudio del

lenguaje”. Pero luego, esto otro, que para mí es lo más sorprendente -esto no lo ha visto casi nadie- del modo de trabajar de don Francisco: “sugerencias de la lectura”. Por aquí están muchas sugerencias de lecturas de aquel año. No te sorprendas de que sea mi joya. En todo caso, pienso hacer algo con él.

Ahí puedes ver la firma en todos los ejercicios. Lo del lenguaje: eso son las sugerencias de don Francisco: a partir de lo que él hablaba, tomábamos nota; aquí lo ves: son las “sugerencias de lectura”; o sea, eso que yo he comentado alguna vez, de que leíamos *El Quijote*, por ejemplo, y hacía que pensaras y te fijaras en lo que sugería. Te hacía pensar: era la educación de la libertad. También había dictados improvisados por el maestro, no meramente leídos para que copiaras mecánicamente.

Entonces, en vez de ir a lo dogmático, a memorizar, le hacía descubrir lo que hay que saber.

Sí, sí..., algo nada habitual entonces y que debiera serlo ahora.

↗

Lo nuestro es el “asignaturismo”, causante de la muerte de la universidad y de los institutos





Veo en esta página el negativo a lápiz de una peseta..., de 1937.

Tenía diez años, cumplo a fin de año, en noviembre. No llegaba todavía a los diez. Como es lógico, no recuerdo a qué obedece esa página con la reproducción de la moneda. A lo mejor, don Francisco nos había hablado de la riqueza y la pobreza, y de que la verdadera riqueza de un pueblo está en la cultura, en la educación.

Leo en su joya-libreta: estudio de la naturaleza, tecnología. Pertenece al 28 de marzo, y hay un rojillo sobrepuesto al morado de la base de la fecha.

Es que mi padre estaba expulsado... Te podían llevar a la cárcel por tener una cosa así... Aun así, me alegra... No sé cómo ha podido llegar a mis manos este cuaderno, cómo lo he mantenido con la vida que he llevado de un sitio para otro: es lo único que tengo de la niñez... En la RAE le hicieron esta caja tan bonita donde está guardado como el mejor de mis libros y a la espera de hacer algo con él. En esta otra caja está otro librito muy preciado. Me lo hicieron con sus escritos los niños del colegio público de Salteras, el pueblo de mis padres. De algún modo, una caja tiene que ver con la otra, aunque pertenezcan a tiempos tan distantes.

Todavía está marcado por su maestro, don Francisco.

Sin duda.

¿Más que por Heidegger?

Bueno, Heidegger fue otra cosa: no fui alumno suyo, aunque vino un par de veces desde Friburgo. Gadamer,

alumno suyo antes de la guerra, le invitó a algún seminario de doctorado. Aunque creo que se fueron distanciando mucho.

Don Francisco nos enseñó la libertad, la alegría. Eso sí: podían sonar las sirenas en el colegio, de amenaza, y nos echaban de clase. Esa experiencia de un niño de la guerra civil es muy importante, ha sido muy importante para mí. Pero sí, nos echaban a las eras: el colegio estaba cerca del campo y en la calle de atrás, prácticamente estaba ya el campo. Nos echaban a las eras, porque se estaba más protegido en un surco que en un edificio... No recuerdo una sensación de terror, de angustia. Eso sí, éramos ocho o diez vecinos y dormíamos en el sótano de la casa -donde teníamos nuestro colchón ya puesto para las noches- durante mucho tiempo, en la época de los grandes bombardeos.

¿Heidelberg, qué representa para usted?

La salvación. En cuanto a vivencia fue un *shock*. Iba de la Universidad de Madrid, que, salvadas todas las pequeñas excepciones que ya empezaba a haber en Filología clásica -era una maravilla con Adrados, Galiano, Pavón..., más o menos discípulos de Tovar, que descubrieron y crearon la Filología clásica que aquí no había habido nunca, porque *graeca non leguntur*-, era un erial. La ignorancia era grande: baste que, en el 31, todavía había un treinta y tantos por ciento de niños sin escolarizar, pero un par de años antes teníamos un setenta por ciento de la población general analfabeta. Ese fue el gran reto de la República: ahí te das cuenta de lo que podían haber hecho y no les dejaron hacer con el golpe de Estado.

¿Por qué a Alemania?

No entiendo bien cómo me dio por irme: no lo tengo claro, salvo que quería escapar. Alguien, algún profesor debió tener algo que ver. Conocía entonces a Julián Marías: de treinta y pocos años, orteguiano, que había estado en la cárcel, le habían suspendido la tesis doctoral. La imagen que tengo de aquel Marías es que fue para mí y para otros chicos de la universidad -lo confieso- un símbolo de libertad: por entonces, en los años 48-49, daba un curso en "Ciencia Nueva", una especie de academia de los hijos de Ortega -no estoy seguro- en la calle Serrano. También sabía que Ortega se había ido a Alemania... De todos modos, tengo muy confuso el por qué me fui a Alemania. Lo que sí tengo clarísimo es que me quería ir. Mis hermanos pequeños estaban ya acogidos en sus colegios; yo había terminado el servicio militar y la licenciatura. Bueno, en toda esta mezcla de cosas también pesó un buen amigo al que había conocido en el Ateneo, muy estudioso de Marx. Muerto mi padre, me decía: "Emilio, tu padre eres tú". En definitiva, me armé de coraje y me fui.

¿Y por qué a Heidelberg?

Tampoco lo tengo muy claro. Sólo que quería una universidad alemana y tal vez porque sabía que ese era un sitio con tradición... Recuerdo que algunos de mis amigos del Colegio Mayor Guadalupe hablaban mucho de América como sitio para ganarse la vida cuanto antes como profesores. Pero yo no quería irme a América. Mi urgencia es que quería "formarme" -te lo digo entre comillas- de verdad, leer bien a los clásicos en griego para asentar mejor la reflexión y olvidarme de la papilla pseudometafísica que nos enseñaban en la Universidad Central. Entonces, me escapé hasta Heidelberg con unos ahorritos, seis o siete mil pesetas, que había ganado aquí dando clases particulares en la Academia Arana mientras estudiaba los dos últimos años de la carrera. Eloy

Terrón me había enchufado allí para explicar historia, filosofía, latín y lo que me echaran.

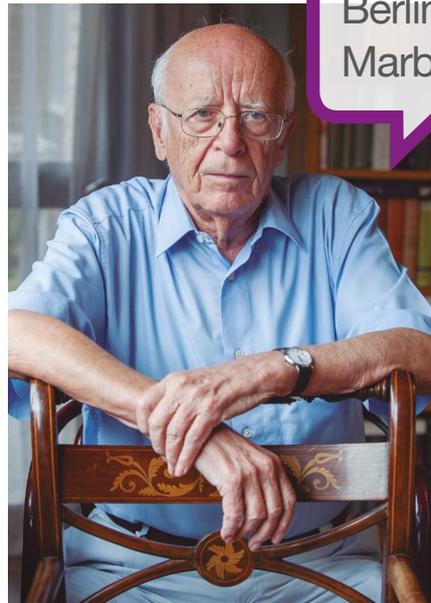
Con ese dinero, me mantuve los primeros meses. Más tarde, cuando ya me defendía un poco en alemán, me atreví a presentarme a Gadamer y a Karl Löwith, pues iba a los cursos de ambos. Cuando fui a ver a Gadamer en su hora tutorial para estudiantes -*Sprechstunde*-, empezamos en alemán y acabamos conversando en francés: él hablaba un francés estupendo. Pero les debí caer tan en gracia que estuve más de dos años, primero con una beca de la Universidad de Heidelberg que Gadamer me consiguió. Luego, gracias a él, a Löwith y Regenbogen, me concedieron la beca de la Alexander von Humboldt Stiftung, cuya actividad y patrocinio, después de la guerra, se reinstauraba ahora por primera vez en 1953. No es verdad -como alguien ha escrito- que me hubiera ido desde aquí ya con esa buena beca.

¿Sus primeros descubrimientos?

El *shock* fue grande. Heidelberg fue el descubrimiento de la importancia de la Filología clásica, combinarla bien con la Filosofía: Gadamer había estudiado Filología clásica y había escrito su tesina en latín sobre Píndaro. Gadamer había nacido en 1900; mi llegada allí fue en el 53: Heidelberg era la universidad que soñaba -que no podía soñar, porque no había tenido experiencia-, pero que respondía a mis ansias.

Aquella Alemania que conocí en el 53 era triste: la guerra había acabado ya hacía siete años, pero aun así descubrí diferencias muy grandes respecto a Madrid. Pese a la supuesta altivez alemana, pronto tuve buenos amigos allí, algunos geniales y con alto nivel intelectual. Pero, sobre todo, aquella universidad era otro mundo: ver una universidad donde no había asignaturas; a Gadamer, hablando de filosofía, pero no de estos programas nuestros imposibles, capaces de

abarcar desde Tales de Mileto hasta ahora mismo... Cuando después de opositar en España -sólo me faltan las oposiciones al honorable Cuerpo de Correos y Telégrafos que espero no nos privaticen: hice Escuelas Normales, Institutos, y cuatro veces las de Universidad-, les llevé a Gadamer y a Löwith el programa de la oposición y me dijeron: "A nosotros nos hubieran suspendido inmediatamente. ¿Cómo se puede saber lo mismo de Pico della Mirandola que de Giordano Bruno, Anaxágoras, Nietzsche, Hegel o Schopenhauer?, pero ¡qué disparate!".



Lo nuestro era el "asignaturismo", causante, entre otras cosas, de la muerte de la universidad y de los institutos: el enciclopedismo vacío sin sugerencias de *La Enciclopedia*. Era muy distinto en la universidad alemana: ahí tengo los anuarios, donde se puede ver cómo era la enseñanza alemana, pública además hasta más de un 90%. En cada uno de los dos semestres salía un librito de toda la Universidad de Heidelberg -de Medicina a Filosofía-, con los cursos de cada profesor. Gadamer, por ejemplo: "Lectura de

Hegel: *La fenomenología del espíritu*"; y al semestre siguiente: "Platón: *El Banquete*"; y al otro, cosas que a él le interesaban. E íbamos. Eso para mí fue una explosión, una conmoción. Otra también -en la línea de lo que me había abierto los ojos mi maestro de escuela-: sugerencias de lectura,

como descubrimiento de la libertad. Y a todo esto se añadía el afán de saber, la pasión intelectual de aquellos estudiantes.

Por eso no acepto esta proliferación de universidades privadas. ¿Te imaginas que en Alemania fueran privadas las de Heidelberg, Berlín, Marburgo? No podrían hacer negocio, ni formar asesores de empresa, ni consejeros financieros;

el máximo ideal que ofrecen las privadas en nuestro país es que les digan a los estudiantes: "Nada más que acabes te colocamos en una empresa". Es horrible, y me acuerdo de Walter Benjamin cuando decía que eso es la muerte.

¿Qué más descubrió?

Otra de mis experiencias alemanas, la que más me apasiona y de la que más aprendí, fue en esos años cincuenta el contacto con los obreros, las primeras oleadas de trabajadores españoles que fueron a Alemania. Con un amigo muy de izquierdas, Juan José Carreras -que sería catedrático de Historia en Zaragoza-, empezamos a tomar contacto con ellos. Él les daba clases de historia y cultura, las mías eran de alemán. Tuve una gran experiencia al poder apreciar de cerca el talento extraordinario de aquellos emigrantes nuestros, casi todos del Sur. Por eso me repatea cuando hablan de nuestra pereza andaluza: ¿qué pereza era esa que les impulsaba a coger una maleta



¿Te imaginas que en Alemania fueran privadas las universidades de Heidelberg, Berlín o Marburgo?



e irse a Düsseldorf o a Frankfurt del Main? El setenta u ochenta por ciento de los que yo traté eran de Jaén, aceituneros altivos, con una gran energía y espíritu de trabajo.

¿Qué aprendían de ellos?

Aprendí que el origen -lo he escrito en *Ser quien eres*- no tenía que ver; que a esos muchachos que habían nacido con un no en la cabeza, no a la cultura y no al pan, era una pena cerrarles el camino del conocimiento. Era y sigue siendo una desgracia condenarles a una escuela pública sin recursos y abandonada, mientras se protege la "excelencia" -palabra ridícula en boca de los políticos que la utilizan- sustentada por la desigualdad económica. Por cierto, ninguno de esos relumbrantes y excelentes colegios -en manos la mayoría de las veces de sectas y sectarios- puede compararse con un instituto público de una pequeña ciudad alemana.

Permitidme que os lea lo que sobre estas cosas decía don Antonio Machado mejor que yo: "Es lástima -dice en *Juan de Mairena*- que sean siempre los mejores propósitos aquellos que se malogran, mientras prosperan las ideas de los tontos arbitristas y revolvedores de la peor especie. Tenemos un pueblo maravillosamente dotado para la sabiduría, en el mejor sentido de la palabra, un pueblo a quien no acaba de entontecer una clase media entontecida a su vez por la indigencia científica de nuestras universidades y por el pragmatismo eclesiástico, enemigo siempre de las altas actividades del espíritu. Nos empeñamos en que este pueblo aprenda a leer sin decirle para qué y sin reparar en que saben muy bien todo lo poco que nosotros leemos. Pensamos, además, que han de agradecernos esa escuela práctica donde pueda aprender la manera científica y económica de serrar un tablón. Y creemos inocentemente

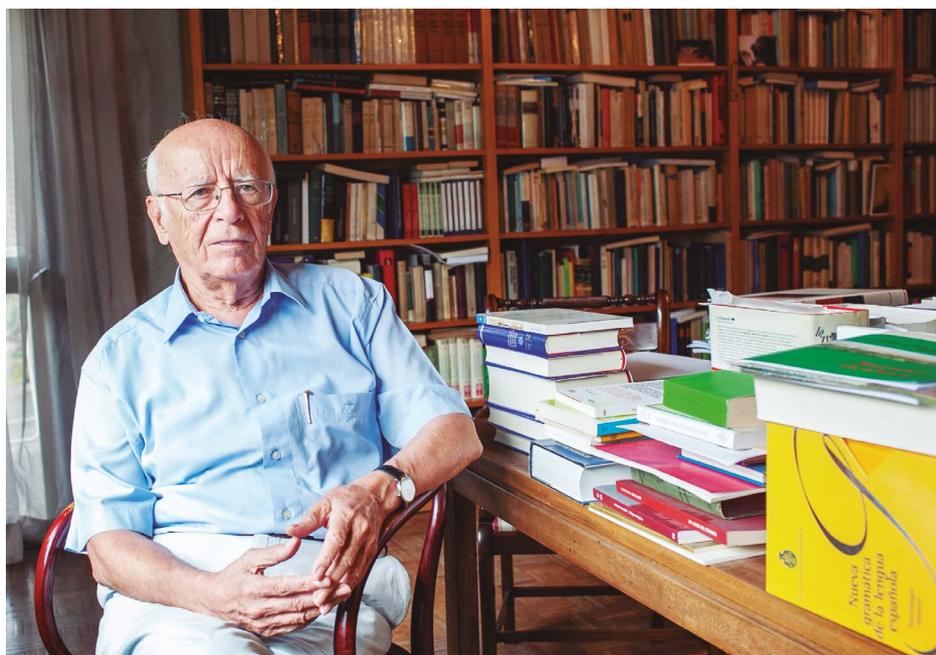
que se reírían en nuestras barbas si les hablásemos de Platón. Grave error. De Platón no se ríen más que los señoritos en el mal sentido, si hay alguno bueno de la palabra".

Ya para terminar, ¿en sus intensas lecturas de los clásicos, ha encontrado algo similar?

Confieso que la pasión por la Filología clásica ha sido el contrapeso a la Filosofía vigorosa que nos enseñaban aquí. Un instrumento que me sigue interesando muchísimo, utilísimo para conocer el origen mismo de la Filosofía, que nació en griego; para leer bien al creador de su terminología primordial, ese genio llamado Aristóteles -al que luego "escolasticaron"...-, pero que tiene cosas impresionantes sobre la decencia, sobre la política y hasta sobre cómo es un bogavante. Por supuesto, también sobre educación. Sólo un ejemplo de mucha actualidad ahora mismo, aunque hayan pasado casi 24 siglos desde que lo escribí. Se puede leer en *La Política* -en algunas ediciones, en el Libro VIII, capítulo 1-, donde dice: "Puesto que el fin de toda ciudad -toda polis- es único, es evidente que necesariamente ha de ser una y

la misma la educación de todos, y que el cuidado por ella debe ser común y no privado, a la manera como cuida ahora cada uno por su cuenta a sus propios hijos y les da la instrucción particular que le parece. El entrenamiento en los asuntos de la comunidad ha de ser comunitario también...".

Si a esto añadís la lectura de los capítulos 1 y 2 del Libro primero, donde habla del bien común de la polis y de que, por naturaleza, el hombre completo es un animal político, *dsoon politicon* -capaz de hablar y participar en los asuntos comunitarios-, se puede ver ahí una fuerte conexión con la educación que deseaba don Antonio Machado y todo buen demócrata. El término esencial de ese descubrimiento de *La Política* era el de la "decencia": ningún indecente, ningún sectario, puede apoderarse del futuro educativo de un país. La política -según sus primeros teóricos- tenía como fundamento al hombre *spoudaios*, la persona idealista que pretende organizar la sociedad con el lema de las palabras que realmente sirven a los ciudadanos: educación en la justicia, en la verdad, en el bien, en la libertad para aprender a pensar.



Lo que esconde la LOMCE



Que no nos despiste la fecha. La LOMCE entró en vigor en nuestro país el pasado 30 de diciembre de 2013 y, con excepción de los aspectos de la nueva ordenación que se ha previsto implantar de forma progresiva, ya son efectivas todas sus disposiciones.

Que no nos despiste tampoco la forma. La LOMCE no deroga ni sustituye las leyes vigentes, sino que las modifica, fundamentalmente la Ley Orgánica de Educación (LOE), pero puntualmente también la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica de Universidades (LOU) o la Ley Orgánica de Financiación de las Comunidades Autónomas (LOFCA). La LOMCE es una ley orgánica distinta de aquellas que modifica y tiene contenido propio: un preámbulo y una serie de disposiciones que regulan determinados aspectos.



Montserrat Milán
Secretaria de
Política Educativa
FE CCOO

🐦 @montse_milan

@ mmilan@fe.ccoo.es

**Conviene
dejar muy
claro que la
FPB ni es
la ESO, ni
da el título
de la ESO,
ni tampoco
lo procura**

¿Qué va a cambiar el próximo curso?

LA IMPLANTACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

A partir del curso 2013/2014, al final de cada uno de los cursos de la ESO se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada alumno/a un *consejo orientador*, que incluirá un informe sobre su progreso, así como una propuesta del itinerario que se considere más adecuado y que podrá incluir, *cuando el grado de adquisición de competencias así lo aconseje*, la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica (FPB). En este caso, el/la alumno/a deberá tener 15 años -o cumplirlos durante el año natural en curso- y haber cursado el primer ciclo de la ESO (1º, 2º y 3º) o, excepcionalmente, el 2º curso.

Esta nueva etapa sustituye a los actuales Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), pero no son exactamente iguales. La nueva titulación, aunque básica, se considera un ciclo formativo a todos los efectos, es decir, se crea un nuevo perfil profesional de nivel inferior que, junto al Grado Medio (GM) y el Superior (GS), constituyen los tres niveles de la FP del sistema educativo.

Al igual que las de GM y GS, la estructura de las titulaciones, finalmente 21, de 2.000 horas, se compone de módulos teórico-prácticos. Los profesionales incluyen, al menos, una cualificación completa de nivel 1 del Catálogo Nacional. Está previsto uno de formación en centros de trabajo -aunque se contempla que el módulo pueda desarrollarse en el propio centro educativo- y otros de naturaleza más académica, vinculados a la adquisición de competencias clave para el aprendizaje permanente (Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas) que son, en realidad, una versión adaptada de las matemáticas, la lengua -también extranjera-, las ciencias y las sociales, y que vienen a suponer un 35-40% de la carga lectiva global. Está previsto, en caso de no superar todos los módulos, que se pueda obtener una acreditación parcial.

Se estima una duración de dos cursos académicos, con carácter general, de los 15 a los 17 años. A diferencia de los PCPI, aquí no se prevén módulos obligatorios y voluntarios. Todos son, técnicamente, obligatorios, pero no toda la etapa lo es. La escolaridad obligatoria sigue alcanzando sólo hasta los 16 años, por lo que la permanencia en el 2º curso no está más garantizada que en los anteriores programas. Siendo así, con grupos de alumnos/as con un altísimo riesgo de fracaso y abandono, garantizar una respuesta educativa de calidad, específicamente adaptada a sus necesidades, se convierte en la única garantía de éxito.

Esta nueva etapa se inicia en el marco de la escolaridad obligatoria, por lo que suele equipararse a una medida de atención a la diversidad y conviene aclarar, de entrada, por qué esto no es así.

Aunque hoy resulte más discutible que nunca, nuestro sistema educativo sigue optando por garantizar a lo largo de la enseñanza básica (entre los 6 y los 16 años) una educación común, adoptando como principio fundamental la atención a la diversidad; es decir, adoptando cuantas medidas organizativas, curriculares y metodológicas sean necesarias para que todos los/as alumnos/as puedan acceder a esa educación común. Esto no es lo que sucede con la FPB. Lo que hace, en realidad, la nueva ordenación del sistema educativo es legitimar la posibilidad de decidir que un/a estudiante con 15 años, incluso con 14, no debe continuar cursando la Educación Secundaria Obligatoria prevista con carácter general y obligatorio para todos/as, aconsejándole que renuncie a ello (excluyéndole) y proporcionándole, a cambio, una alternativa que supone un itinerario diferente y de distinto valor al de la que abandona (segregándole) sin que ello suponga una elección propia. Si bien se requiere el consentimiento de los padres (el del alumno sólo si está emancipado), el/la estudiante accede sin que se prevea expresamente la necesidad de que conozca y comprenda previamente las razones, la finalidad y la oportunidad de ese cambio.

Conviene dejar muy claro que la FPB ni es la ESO, ni da el título de la ESO, ni tampoco lo procura. La norma que regula esta etapa educativa propone que las Administraciones educativas faciliten que el alumnado pueda presentarse a las reválidas de la ESO. Sí, tal y como se lee: no puedes continuar yendo a clase pero te dejan presentarte al examen final. Si en realidad tan importante es para la Administración que estos alumnos puedan, al fin y al cabo, obtener la ESO, ¿por qué no acabar la escolaridad obligatoria con esa misma atención a la diversidad y centrar los esfuerzos y las medidas en que lo consigan? Porque, ¿qué probabilidades hay de superar una reválida basada en unos contenidos que no se han podido cursar?

El Grado Medio de la Formación Profesional, por tanto, es la única vía académica realmente viable que tendrán estos titulados, un acceso directo que también estaba previsto para los PCPI y que tampoco está exento de problemas. Ésta es una de las cuestiones que preocupa a los profesionales de esta etapa educativa, pues son conscientes de que el nivel de competencias de la FPB es claramente insuficiente para afrontar con éxito la FP de Grado Medio y temen que los índices de fracaso aumenten en el primer curso. Una inquietud justificada si tenemos en cuenta que ningún título del Grado Medio está proyectado para alumnos que no tengan la ESO o un nivel equivalente. La cuestión no es menor, no sólo -y en primer lugar- por las consecuencias negativas que puede suponer para el/la alumno/a -un nuevo fracaso y un posible abandono-, sino también por las que le puede suponer al sistema. Aumentar los titulados de Grado Medio es hoy una prioridad incuestionable para afrontar las necesidades del mercado laboral de los próximos años. Claro y meridiano: el sistema no puede permitirse fracasar ahí, ni tampoco puede afrontar el coste del fracaso. Las repeticiones,

además de inútiles, son muy caras, y las de Formación Profesional, lo son aún más.

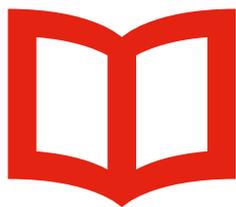
En esta etapa existe una clara contradicción entre los principios metodológicos, basados en la atención a la diversidad y la inclusión educativa, y unas titulaciones que no admiten ninguna adaptación curricular significativa, lo cual excluye de estas enseñanzas a muchos/as estudiantes que hoy están escolarizados gracias a dichas adaptaciones. Según la norma, además de que los/as alumnos/as deben poder acceder y cursar los ciclos en condiciones de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, la etapa debe estar orientada a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado. Sin embargo, en la norma de desarrollo que la pretende regular, se prevé lo siguiente:

- **Una oferta deficitaria.** Sólo habrá FPB en aquellos centros que las administraciones educativas determinen, a pesar de que se inicia en la educación básica y es de oferta obligatoria. La naturaleza de las titulaciones y los requisitos para impartirlas señalan a los centros que ya disponen de Formación Profesional como los potenciales receptores de estas enseñanzas. La cuestión más relevante aquí es cómo va a garantizarse el acceso a las mismas para todos/as los/as alumnos/as que no la tengan en su centro y no puedan promocionar al 4º curso de la ESO. Los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento no son una alternativa, pues están pensados para que pueda cursarse el 4º de la ESO por la vía ordinaria y obtenerla. La única vía de que, teóricamente, dispone la LOMCE es un progra-

Las repeticiones, además de inútiles, son muy caras, y las de la FP lo son aún más



¿Qué va a cambiar el próximo curso?



Sólo habrá FPB en aquellos centros que las administraciones educativas determinen, a pesar de que se inicia en la educación básica y es de oferta obligatoria



ma de mejora de carácter especial para poder repetir el 3º curso. Y eso, no lo olvidemos, siempre que las dificultades de aprendizaje no sean *imputables a falta de estudio o esfuerzo*.

- **Una ratio de 30 alumnos** que sólo se verá reducida si las Administraciones educativas lo determinan. Es decir, según el Ministerio, una ratio de 15 alumnos puede considerarse igual de adecuada que una de 20 o de 30, por lo que no resulta necesario establecer una que garantice que las condiciones de escolaridad se adapten a las especiales dificultades de aprendizaje de este alumnado, que sí son, al parecer, suficientes para excluirlo del marco común de la Educación Secundaria Obligatoria. Cambiar a los/as alumnos/as de itinerario para luego mantener unas condiciones de escolaridad convencionales en las que no se han podido desenvolver con éxito no responde a sus necesidades educativas, ni tampoco a las supuestas finalidades de esta etapa. Habida cuenta de la experiencia y los resultados de los actuales PCPI, el establecimiento, entre otros, de una ratio moderada es una de las claves fundamentales del éxito. Es una certeza avalada que la norma ha optado por obviar y que la realidad, de no cambiar esta previsión, pondrá inmediatamente en evidencia.
- Lo mismo sucede con la previsión de **una única hora semanal de tutoría**. Misma equivocación, mismas razones. Una sistemática acción tutorial de calidad, que a menudo se extiende al ámbito familiar, es de vital importancia para el éxito escolar de este alumnado y eso debe reflejarse en el tiempo de dedicación en el horario escolar. La regulación básica debe garantizar, al menos, un tiempo mínimo por debajo del cual no resultaría viable alcanzar los objetivos de la importante acción tutorial con estos/as alumnos/as. Y el previsto no lo es.
- **La eliminación del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL)**. Abrir un debate sobre la necesidad de incluir un módulo de Formación y Orientación Laboral en las enseñanzas de Formación Profesional no sería oportuno ni útil, pues esa es una opción que el sistema educativo ya adoptó en su momento en el diseño de nuestros títulos. Baste decir que las razones que llevaron a su inclusión en los ciclos de Grado Medio y Grado Superior se justifican todavía con mayor sentido en estas enseñanzas. El aprendizaje de

instrumentos y técnicas para desenvolverse con éxito en el ámbito laboral, especialmente en el del trabajo por cuenta ajena, es una competencia que se torna esencial y fundamental en un alumnado que necesita mayor orientación y ayuda que el resto, por lo que resulta inexplicable la decisión de eliminar un módulo exclusivamente dedicado a estas competencias.

- **La modalidad ¿bilingüe?** Supone un atrevimiento, a tenor de las enormes dificultades que se generan en cada uno de los sistemas educativos donde el actual Gobierno pretende implantar el bilingüismo -o trilingüismo, según el territorio-. A la falta de condiciones técnicas, organizativas y pedagógicas que ya existe -y que no se crean, por más que hagan falta-, habría que sumar las dificultades de aprendizaje y adaptación del alumnado de FPB. Muchos de estos/as chicos y chicas necesitan, en primera instancia, afianzar los aspectos más básicos e instrumentales del aprendizaje y, sobre todo, volver a generar confianza y seguridad personal para afrontar logros. Se consigue, principalmente, con una buena atención individualizada y con una acción tutorial de calidad, y esto es lo que la norma debería garantizar de forma prioritaria.

Por último, cabe destacar que se consolida definitivamente la inclusión de los/las titulados/as de esta etapa en la Clasificación Internacional CINE 3.5.3. A pesar de que el nivel académico de este alumnado no alcanza la ESO, el hecho de reorganizar la etapa obligatoria en dos ciclos (los tres primeros cursos de la ESO por un lado y, el 4º curso, por otro), posibilitando que el alumno o la alumna haya finalizado un ciclo o etapa educativa antes de iniciar la FPB, permite que la titulación compute, junto a la de Grado Medio y a la de Bachillerato, como titulación de enseñanza postobligatoria. Como resulta obvio, a pesar de incluirse en el mismo grupo, con esas dos titulaciones no existe equivalencia alguna, por lo que se producirá un incremento artificial, cualitativa y cuantitativamente, de las tasas de titulados en los datos internacionales. Paradójicamente, el título de menor valor académico y profesional de la Educación Secundaria española será el que va a permitir que nuestros datos de fracaso y abandono “mejoren”, aunque ello no signifique, en realidad, que hayamos sabido retener a los/las alumnos/as en el sistema para formarles más y mejor.

Algunos datos más...

- Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) desaparecen. El próximo curso se suprimirá la oferta de módulos obligatorios, pero los alumnos que estaban pendientes de finalizar sus estudios podrán cursarlos y, en su caso, obtener la ESO.
- En 2014/2015, se ofertará el primer curso de las 21 nuevas titulaciones de la FPB y en 2015/2016 se implantará el segundo.
- Durante los próximos dos cursos, cualquier entidad que hubiera impartido un PCPI podrá ser autorizada a ofertar el primer curso de la FPB, siempre que exista coincidencia en el perfil profesional de ambas titulaciones y se cumplan los requisitos establecidos en las normas, bajo la coordinación de la Administración educativa.
- Durante los próximos cuatro cursos, el profesorado de Educación Primaria que tuviera asignada docencia en un PCPI podrá seguir impartiendo clase en los módulos profesionales de Comunicación y Sociedad I y Ciencias Aplicadas I. Quienes hubieran accedido por concurso u oposición podrán permanecer sin esta limitación.
- En el caso de que los títulos profesionales sean impartidos en una modalidad bilingüe, el profesorado deberá acreditar, al menos, el nivel B2 del espacio europeo de las lenguas.

LA NUEVA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Según el calendario de aplicación previsto, el próximo curso 2014-2015 se implantará 1º, 3º y 5º de la nueva etapa de Educación Primaria (EP). Esta es, en orden ascendente, la primera que sufre modificaciones con la nueva Ley, ya que los artículos que regulaban la Educación Infantil en la LOE (del 12 al 15) no han sido modificados.

Esta etapa ha acentuado su carácter propedéutico al incluir, entre sus fines, una preparación para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. También ha desaparecido, de entre estos, el de proporcionar una educación que permita afianzar el propio bienestar.

Comprenderá seis cursos académicos que ya no se organizarán en ciclos de dos años y se cursarán entre los 6 y los 12 años de edad. Una pésima opción si tenemos en cuenta que la estructura organizativa por ciclos posibilitaba una planificación de la enseñanza en periodos que, al ser más amplios, permitía ritmos de aprendizaje distintos entre el alumnado y aumentaba sus posibilidades de consecución de objetivos y contenidos. Como pésima es la desaparición que conlleva, de forma aparejada, de la estructura de coordinación docente basada en esa misma premisa educativa.

 @montse_milan
 mmilan@fe.ccoo.es



El cambio más significativo en cuanto a la ordenación afecta a la distribución de competencias vinculada a la tipología de asignaturas:

ASIGNATURAS			
50% mínimo	Troncales	Ciencias de la Naturaleza Ciencias Sociales Lengua y Literatura Castellanas Matemáticas Primera Lengua Extranjera	
50% máximo	Configuración específica	Obligatorias	Educación Física Religión o Valores Sociales y Cívicos
		Optativas (elegir al menos una)	Educación Artística 2ª Lengua Extranjera Religión Valores Sociales y Cívicos
	De libre configuración autonómica (una o más)	Obligatorias	Lengua y Literatura cooficiales
Optativas		Específica no cursada Otra Refuerzo	

¿Qué va a cambiar el próximo curso?

Una sistemática acción tutorial de calidad es de vital importancia para el éxito escolar de este alumnado



Los contenidos comunes y el horario lectivo mínimo (50% del fijado para la etapa por la comunidad autónoma) del bloque de asignaturas troncales son determinados por el Gobierno. Establece también los estándares de aprendizaje evaluables de estas materias y de las de configuración específica. El diseño de la evaluación final (6º curso) también le compete, por lo que el grado de control sobre lo que se enseña y se aprende -claramente vinculado a la evaluación, si el docente no quiere perjudicar la promoción de los alumnos-, es amplísimo en relación a la ordenación anterior.

Las autonomías establecen el contenido de las asignaturas específicas y de las de libre configuración autonómica, fijando la carga horaria final de estas y de las troncales, en función de los porcentajes mínimos y máximos establecidos, aunque sólo les corresponde fijar los estándares de aprendizaje evaluables de las segundas. Los centros docentes serán los que determinen el horario específico de cada asignatura.

Más allá de nuestra disconformidad manifiesta con la recentralización de competencias por parte del Estado, con la desaparición de la obligatoriedad de cursar contenidos previstos en materias como Educación para la ciudadanía, o con la inclusión de Religión y su alternativa, doblegando nuestro sistema a las peticiones expresas y exclusivas de la Conferencia Episcopal, la organización de las asignaturas entraña más de un dilema. La Educación Artística y la Segunda Lengua Extranjera compiten, literalmente, por ser ofertadas, cuando ambas materias deberían tener un espacio garantizado. ¿En qué sistema educativo puede decidirse, sin más, que la Educación Artística se puede dejar de cursar? ¿Cómo se justifica la optatividad de unos contenidos absolutamente esenciales para la formación integral de las personas, incluidos en todos los grupos de competencias básicas o claves que se han descrito? ¿Qué sistema educativo que dice apostar por el plurilingüismo deja en manos de la optatividad la posibilidad de formarse en segunda lengua extranjera? ¿Cómo va a condicionar en la formación futura del alumno o alumna la opción que elija? ¿Y a la oferta de los centros? Hay que recordar, además, que las asignaturas optativas dependen de la oferta de la comunidad y, en su caso, del centro.

Los centros educativos deberán realizar una evaluación individualizada al final del tercer curso -en 2014-2015 la harán los alumnos que

cursen 3º- para comprobar el grado de adquisición de las competencias, pero solo de la lingüística y la matemática. Parece que el resto de asignaturas, que son muchas, no contribuyen a la adquisición de los objetivos de la etapa o, simplemente, su contribución es de mucho menor valor, por lo que no merece la pena evaluar su progreso. Esta es una evidencia de la “sacralización” que hace la norma del lenguaje y las matemáticas como los “verdaderos pilares” del progreso académico y que confirman una visión reduccionista del currículo. No es que no deban considerarse estas materias, efectivamente, fundamentales, es que no deben considerarse irrelevantes ninguna de las demás. Y eso es lo que sucede cuando sólo se evalúa una parte del conocimiento y del progreso, que se convierte en lo importante, minusvalorando el resto.

Al final del 6º curso se realizará una nueva evaluación, en este caso incluyendo las competencias básicas en ciencias y tecnología y el logro de los objetivos de la etapa. Los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas los establece el Gobierno para todo el Estado y son, por tanto, estandarizadas. Los resultados no sólo informarán del progreso del alumnado, sino que supondrán también un indicador de “progreso” del centro docente público -sí, sólo público- que legitimará a la Administración educativa, caso de que ese indicador no resulte satisfactorio, para intervenir estableciendo “planes de mejora”.

El hecho de crear un estándar para todos los centros supone en sí mismo un pésimo enfoque de la evaluación; si, además, los “planes de mejora” se externalizan, dejando de lado la necesaria -aquí sí- “autonomía de centro” por la que tanto apuesta esta Administración, de pésimo derivará en catastrófico. ¿O tendrá, acaso, la inspección educativa, por fin, alguna función relevante en este nuevo marco legal educativo?

Competencias clave

Como novedad del currículo básico cabe señalar algunos cambios importantes. En primer lugar, el de las competencias básicas por las competencias clave del aprendizaje permanente. No solo varía el nombre; a pesar de que existe una clara similitud entre ellas, será su función la que resultará distinta. Las competencias básicas eran eje y marco del aprendizaje, a cuyo logro debía contribuir la etapa primaria, como parte de la enseñanza bási-

ca. Toda la organización y planificación educativa giraba en torno a su logro, como marco común mínimo y necesario por parte de todo el alumnado. En el nuevo paradigma educativo, disfrazado a menudo por elocuentes palabras y principios sobre la inclusión y la atención a la diversidad, lo que se asume, en realidad, es que el sistema no tiene que garantizar unas competencias básicas para todo el mundo, sino que ha de procurar un nivel de competencias adaptado a las capacidades e intereses de cada uno, distintos, claro está, según el talento de cada individuo.

Estándares de aprendizaje

Otro de los cambios importantes es la incorporación de los estándares de aprendizaje evaluables, concreciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes y determinan mediante acciones lo que el alumno debe saber y saber hacer en cada asignatura. Gradúan el rendimiento o logro alcanzado y son observables, medibles y evaluables para facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. Es una evidencia clara del enfoque del currículo a la evaluación. Pormenorizar y detallar el aprendizaje de todas las áreas en conductas observables corresponde a enfoques cualitativamente pobres, poco preocupados por los procesos o las variables de tipo personal, social o intelectual que influyen en lo que se aprende y en cómo se aprende. Estandariza el aprendizaje y no permite dar valor educativo a otras evidencias que no estén previstas o descritas, reduciendo la evaluación a su intención sumativa y final y abandonando su carácter continuo y su posibilidad formativa.

Otra evidencia clara del enfoque la encontramos en las asignaturas (como Educación Física o Valores Sociales y Cívicos) que no tienen contenidos asignados, pero donde sí se indican los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje; es decir, se sabe lo que se va a evaluar sin vincularlo a lo que se tiene que enseñar, perdiendo la relación más elemental que debe existir entre ambos aspectos.

Por otro lado, no es admisible que la educación obligatoria impuesta por el Estado tenga como objetivo que toda la ciudadanía afiance la iniciativa empresarial, puesto que no se trata de ningún valor constructivo socialmente, ni contemplado en los derechos humanos, ni reflejado en la Constitución. El empresariado es un agente so-



cial y no es un objetivo vital ni social compartido por toda la ciudadanía.

Respecto de la impartición de asignaturas en lenguas extranjeras, se cometen dos errores pedagógicos:

1. En cuanto a principio metodológico, olvida o ignora que en muchas partes del territorio del Estado existen dos lenguas cooficiales y que cuando el alumnado recibe enseñanza en una de las dos lenguas es porque se supone que adquirirá en otros ámbitos escolares o sociales la terminología de esa asignatura o área en la lengua no utilizada en el aula.
2. No es correcto, tampoco en el caso de una lengua extranjera, pretender que el alumnado aprenda la terminología en dos o tres lenguas dentro de los objetivos didácticos de la propia asignatura; esto supone aumentar la carga curricular y reducir la competencia lingüística a la memorización de léxico (contrario a las declaraciones iniciales de este texto que pretendía no potenciar los contenidos memorísticos).

Por último, cabe destacar que desaparece un objetivo del anterior desarrollo curricular correspondiente a la LOE, que es “conocer, apreciar y valorar las peculiaridades físicas, lingüísticas, sociales y culturales del territorio en que se vive”. Con esta omisión se genera un grave perjuicio educativo respecto de la riqueza cultural, histórica y lingüística de los diferentes territorios y puede llegar incluso a ser anticonstitucional, habida cuenta de la importancia que la Carta Magna otorga a la preservación de esta riqueza. 

 @montse_milan

 mmilan@fe.ccoo.es



Miguel Recio
Gabinete de
Estudios FE
CCOO

@ mrecio@fe.ccoo.es

Hay que debatir, criticar y participar en los objetivos educativos de la UE y de la OCDE

Valorando PISA

Una reflexión sobre la situación de la educación en España debe tener en cuenta los datos y conclusiones que aporta el estudio PISA, así como otros informes de carácter internacional (como el Teaching and Learning International Survey -TALIS-). PISA tiene como primer objetivo explícito el de orientar las políticas educativas, al enlazar los resultados de los alumnos con sus contextos socio-económico y cultural; pero su verdadera utilidad y la fácil aceptación de sus conclusiones están ligadas al hecho de que estas relaciones entre resultados y contextos se producen en un marco internacional, permitiendo la comparación entre países (o regiones, en el caso de las comunidades autónomas españolas). Y este otro factor es el que hace que sean relevantes las conclusiones del estudio PISA: en un contexto en el que la globalización se ha impuesto en muchos ámbitos y que afecta también a la educación, PISA se ha revelado como un instrumento capaz de situar y ordenar la educación de los distintos países bajo parámetros comunes. Las políticas y objetivos internacionales en materia educativa son un hecho: el llamado Plan Bolonia para la Enseñanza Superior, la reducción de la Tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) y, en general, los objetivos para la UE en 2020, suponen determinar las prioridades en materia educativa y articularlas en el contexto del resto de las políticas (de I+D, de empleo, de lucha contra exclusión social...), dando sentido y orientando los cambios y reformas que lleven a cabo los países de las organizaciones internacionales, como es el caso de la UE. Así pues, el estudio PISA entra, en los países, de la mano de la política educativa de la UE y la OCDE, convirtiéndose en un referente para valorar objetivos educativos compartidos por todos los países, objetivos que se han situado al lado de otros de carácter social y económico. Las críticas a los objetivos pueden alcanzar a los instrumentos de evaluación.

Junto a estas credenciales, PISA presenta la de un rigor y objetividad formales. En sociedades en transformación, como son las

de la UE en estos años de feroz crisis, contar con instrumentos de evaluación fiables se convierte en una necesidad. PISA consigue esa aceptación por relacionar los resultados de los alumnos con datos de contexto socio-económico y cultural, con datos sobre el estilo de la dirección de los centros, de la enseñanza de los profesores, sobre el comportamiento de los alumnos (puntualidad, absentismo, etc.). Es decir, cuando leemos PISA pensamos que si la educación ya no es algo sólo propio de cada país, la evaluación, tampoco. Y esta aceptación es más grande cuanto mayor es el debate y la confrontación dentro de cada país.

En España, de esto último sabemos bastante, de ahí el mayor impacto mediático -que no político- del estudio PISA. Sin embargo, ¿qué nos enseña el estudio PISA que no pudiéramos saber a partir de otros datos similares, de los que tenemos en mucho mayor número? Vamos, pues, a valorar el estudio. Respecto de la comparación internacional, PISA refrenda ciertas características de los sistemas educativos: modelos comprensivos; con diversidad de alumnado, pero también con prácticas educativas diferenciadas; que cuenten con profesorado motivado e innovador, con importante desarrollo profesional y evaluado como docente y por los resultados de los centros, en función del contexto; con sistemas educativos en los que las prácticas y las políticas educativas sean coherentes y se mantengan en el tiempo, etc.

¿Cómo afecta esto a España?

Qué no dice PISA

En primer lugar, no hay grandes cambios en los resultados para España, en los años en los que se ha publicado el estudio: levemente por debajo de la media, a pesar del currículo académico que padecemos y el gran número de repeticiones. Así que sería conveniente fi-

jarse en las tendencias y no en las variaciones. PISA no cuestiona el modelo descentralizado de gestión de la educación: países con modelos centralizados tienen más diferencias territoriales en los resultados. PISA no cuestiona modelos de gestión participativa del centro; al contrario, anima a una mayor autonomía y evaluación social (rendición de cuentas). A pesar de la doble red española, PISA señala que las diferencias en los resultados se deben más a diferencias dentro de los centros que a diferencias entre centros: es decir, la mayor responsabilidad es del centro, por lo que debe dar cuentas. Y que, con el actual modelo educativo, la repercusión en los resultados educativos del contexto socio-económico y cultural del que proviene el alumno es menor que la de la media de la OCDE y UE, es decir, que el nuestro es un modelo más equitativo.

Qué sí dice PISA

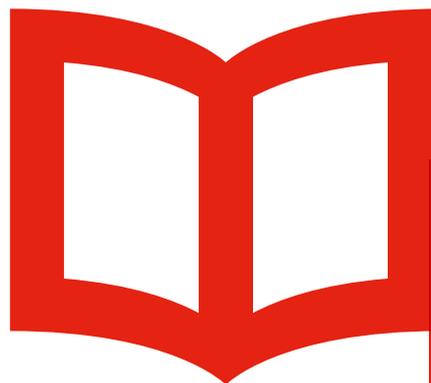
Que la repetición, como medida educativa, está muy generalizada, pero es cara e ineficiente; y que, por tanto, deben buscarse alternativas más inmediatas. Que las mejoras en educación son más efectivas (la escolarización en Infantil, las medidas de apoyo en Primaria), cuanto más tempranas, y que a los 15 años prácticamente solo se pueden enunciar problemas consolidados. Que los resultados de los hijos de inmigrantes son mejorables y, por tanto, que debemos dar medidas de apoyo específicas a este alumnado. Que las diferencias de género en los resultados siguen presentes, pero son modificables en todas las situaciones (caso de Islandia y los resultados de las alumnas en Matemáticas). Que una práctica educativa más colaborativa y abierta a la valoración de otros docentes mejora los resultados del estudiantado. Que hay pocos alumnos y alumnas con resultados brillantes y con malos. Que un contexto familiar y social con mayor motivación, con mayor control de la puntualidad y el absentismo, mejora los resultados.

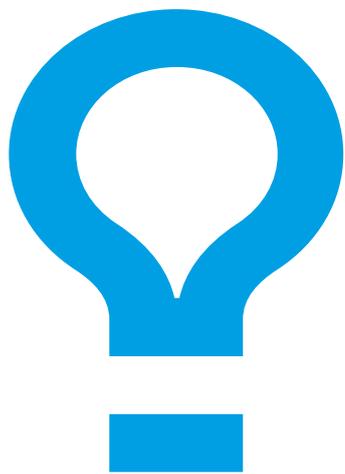
¿Cómo actuar a partir de PISA?

No podemos intervenir en política educativa solo por una prueba; hay que poner sus resultados al lado de los obtenidos por el alumnado a partir de las calificaciones de sus docentes, pues los títulos los dan los centros, no PISA. Es urgente una comparación de ambos tipos de

resultados y relacionar a) la falta de titulación del graduado de ESO (4º es el curso de referencia para los 15 años de PISA), que se sitúa en torno al 7% (a los 18 años); b) una tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) en torno al 20%; y c) los resultados PISA. Deben formularse propuestas de mejora: programas (como el PROA); medidas alternativas a la repetición; evaluación y mejora de las prácticas docentes; ampliación de la FP de Grado Medio, etc. No hay que reducir los programas compensadores (becas, profesorado de apoyo...), pues se debilita la equidad. En general, lo importante en una evaluación es para qué se evalúa, y ello nos lleva a convertir PISA en una evaluación formativa, con propuestas de mejora, o no servirá para nada más que para llenar titulares cada tres años. Y, sobre todo, hay que completar esta evaluación: hay más aspectos que los que se estudian en los jóvenes de 15 años o se detectan en ellos; y hay otros sectores: la inspección, las redes de formación, etc. Todo con un objetivo: ampliar y mejorar el derecho a la educación como desarrollo individual y social de las personas. Hay que debatir, criticar y participar en los objetivos educativos de la UE y de la OCDE; sin ello no tiene sentido interpretar los instrumentos de evaluación que están al servicio de estos objetivos. 

 mrecio@fe.ccoo.es





Por los buenos tratos: prevención de la violencia sexista

Secretaría de Mujer, Igualdad y Política Social FE CCOO

Texto extraído del programa Por los Buenos Tratos



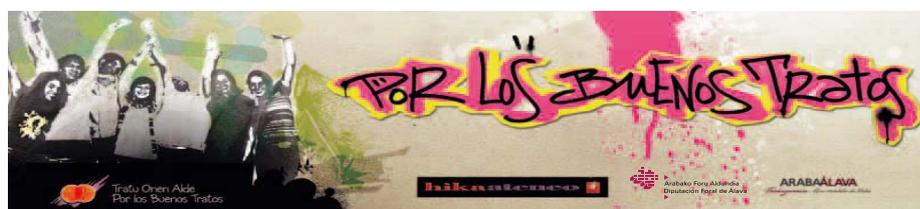
La violencia sexista se puede y se debe combatir desde las aulas. El programa Por los Buenos Tratos, impulsado por la ONG *acciónenred*, propone un enfoque positivo de las relaciones de pareja; rompe con los mitos sobre el amor y la convivencia; y demuestra que, *donde manda el corazón, también tiene que mandar la cabeza*. Desde 2005, el número de centros que se han sumado a la iniciativa ha ido *in crescendo*. Para ayudar a los docentes a fomentar la igualdad entre mujeres y hombres, la Federación de Enseñanza de CCOO, en su plan de formación de 2014 para empleadas y empleados públicos, oferta el curso “Por los buenos tratos: prevención de la violencia sexista en el ámbito educativo”.

LA EDUCACIÓN DEBE FORMAR AL ALUMNADO en valores como la igualdad entre mujeres y hombres y la resolución pacífica de conflictos. Partiendo de esta base, y ante la constatación del aumento de malos tratos en parejas jóvenes y la escasa presencia de respuestas educativas adecuadas, en 2005 la ONG *acciónenred* lanzó el programa Por los Buenos Tratos (PLBT). Desde entonces, la iniciativa se ha puesto en marcha en diversos centros educativos de Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha,

Castilla y León, Madrid, Navarra, Euzkadi y País Valencià.

Se trata de un instrumento de aprendizaje de buenas prácticas para mejorar las relaciones interpersonales y prevenir la violencia, especialmente en la pareja. A través de diferentes actividades, se formulan en positivo los valores que deben sustentar estas relaciones: la igualdad entre mujeres y hombres, la autonomía personal, la libertad para decidir sobre nuestras vidas sin condicionantes sexistas, la

⊕ <http://www.porlosbuenostratos.org/>





resolución pacífica de conflictos, la responsabilidad, el respeto, etc.

La experiencia desarrollada durante estos años ha ido añadiendo ramas al tronco de ese árbol que es el PLBT. No obstante, los ejes básicos sobre los que pivota esta iniciativa siguen siendo los mismos. Por los Buenos Tratos irrumpe en el escenario de la educación lanzando un mensaje en positivo: “frente a los malos tratos, proponemos buenos tratos”. Este enfoque pretende destacar la capacidad autónoma de las personas para dirigir el timón de su propia vida, especialmente la de las mujeres, a quienes muchas veces se les niega. De esta forma, se refuerza lo mejor de cada persona, inhibiendo lo peor.

De ahí que la apelación a la responsabilidad sea el eje sobre el que descansa esta iniciativa. Capacidad autónoma también para desprendernos de algunos condicionantes sociales como el sexismo o la violencia, que nos influyen y pueden modular nuestras conductas pero que no determinan nuestra forma de ser. Por eso,

el programa se propone aumentar la capacidad crítica sobre esos condicionantes sociales y personales, permitiendo ampliar los márgenes de elección y de libertad de las mujeres y de los hombres, ya que el sexismo nos constriñe a ambos. Además, incide sobre las ventajas para unos y otras de consolidar valores como los citados anteriormente.

Es una mirada crítica con aquellas propuestas que niegan la capacidad autotransformadora de las personas, al considerar que es su naturaleza o su condición masculina o femenina lo que las convierte en agresoras o víctimas, transformando lo que podría ser circunstancial en un destino vital. Desde esta óptica, nos esforzamos por diferenciar la reprobación moral que merece cualquier conducta agresiva (sea o no de malos tratos) del tratamiento diferenciado que requiere la diversidad de situaciones y personas implicadas en cada conflicto.

El enfoque en positivo del PLBT se extiende igualmente a la mirada sobre el amor, proponiendo traer al ámbito de

 <http://www.porlosbuenostratos.org/>

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

- Fomentar valores básicos como: la igualdad entre mujeres y hombres, la autonomía de las personas, el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la responsabilidad y la resolución pacífica de los conflictos.
- Cultivar una actitud cívica, solidaria y de corresponsabilidad con los asuntos públicos. Estimular la acción y capacidades colectivas, incentivar el voluntariado y fortalecer el tejido asociativo como mejor forma de contribuir a la sociedad que queremos.
- Ofrecer cauces para la implicación efectiva en la erradicación de la violencia y en el acompañamiento y solidaridad con las víctimas de violencia de género.
- Investigar la realidad de la población joven en relación a sexismo y violencia, con objeto de aumentar el conocimiento y facilitar herramientas de intervención útiles en materia de prevención.



Por los buenos tratos: prevención de la violencia sexista

CAMPOS DE INTERVENCIÓN

Desde el inicio de esta experiencia en 2005, las acciones desplegadas pivotan sobre los siguientes campos:

- Intervención socioeducativa.
 - En Enseñanza Media y Superior.
 - Dirigida a jóvenes en el campo del asociacionismo juvenil y proinmigrantes.
 - En circuitos culturales a través de la distribución del cortometraje "Hechos son amores".
- Fomento y formación del voluntariado joven Por los Buenos Tratos.
- Formación de agentes sociales, docentes y estudiantes en el ámbito socioeducativo.
- Movilización, sensibilización y concienciación social.
 - Día de las Mujeres, 8 de marzo.
 - Día del Orgullo Gay, Lésbico, Bisexual, Transexual, 28 de junio.
 - Día contra la Violencia hacia las Mujeres, 25 de noviembre.
- Investigación social y evaluación.
- Estudio y promoción de propuestas dirigidas a las administraciones públicas.
- Información y asesoramiento en casos de violencia.



la reflexión consciente aquellos obstáculos que impiden vivir con plenitud esta experiencia tan singular e importante para las personas. Para ello, propone adoptar una actitud crítica sobre algunos mitos sobre el amor y la pareja, demostrando que *donde manda el corazón, también tiene que mandar la cabeza*; ya que, a pesar de lo que muchas veces se piensa, la razón no es algo frío ni contrapuesto a lo emocional, sino más bien un instrumento que permite una mejor elección.

En el mismo sentido se reflexiona sobre la sexualidad desde una consideración positiva, distanciada de quienes la asocian al pecado o al peligro. Una faceta en la que, al igual que otras que forman parte de las relaciones interpersonales, es más constructivo actuar fortaleciendo valores y habilidades que hagan posible que la disfrutemos en igualdad y libertad para erradicar situaciones de discriminación, abusos o riesgos.



Por los buenos tratos





Una vez más, se apela a la responsabilidad demostrando que no es contraria al amor o al placer. La toma de decisiones más conscientes y la previsión no reducen la intensidad en la vivencia amorosa y/o sexual, sino que permiten una mejor elección, evitando así consecuencias indeseadas. Reforzar estas herramientas personales crítico-reflexivas posibilita disfrutar del amor y/o de la sexualidad con menos prejuicios, tabúes, inseguridades y miedos. Además de asumir, desde la igualdad y la libertad, la diversidad amorosa y sexual que hay en nuestra sociedad.

De todo lo dicho se desprende la doble vertiente individual y social de la intervención del PLBT. Por un lado, no es un programa de autoayuda, aunque invita a una autorreflexión que afecta a la esfera personal y enseña habilidades para afrontar de manera pacífica los conflictos. Por otro, propugna un compromiso activo con los cambios sociales necesarios para el logro de los valores éticos que defendemos,

ofreciendo para ello cauces de acción colectiva. De ahí que, aunque el programa se dirija prioritariamente hacia la juventud, sea extensivo al conjunto de la sociedad.

Finalmente, otra de las características destacadas del programa por los Buenos Tratos es el fuerte protagonismo juvenil, tanto en su gestación como en su desarrollo. Desde los inicios se interviene tratando de aprehender la diversidad existente entre la juventud desde una mirada realista que afiance lo mejor de ella y atienda también a sus límites o dificultades. Lejos de la mirada alarmista que afirma que estamos ante la generación “ni-ni”, se apuesta por reforzar los mejores valores de los jóvenes, ofreciéndoles cauces para que se impliquen por los buenos tratos y contribuyendo a la erradicación de los problemas que tiene la juventud en la actualidad. 

 <http://www.porlosbuenostratos.org/>



La ley Gallardón de



Empar Pineda

Portavoz de ACAI (Asociación de Clínicas Acreditadas para la Interrupción del Embarazo) y miembro de Otras Voces Feministas

 empier44@gmail.com

Yo
decido

DESPUÉS DE LLEVAR MÁS de un año anunciándolo, el 20 de diciembre Gallardón llevó al Consejo de Ministros, que lo aprobó, su tan cacareada propuesta de Ley del aborto. El título elegido es en sí mismo toda una declaración de intenciones: *Ley de protección de la vida del concebido y de los derechos de la mujer embarazada*. La polvareda levantada desde entonces ha sido enorme. Asociaciones, plataformas, partidos, sindicatos y demás espacios feministas manifestaron inmediatamente su rechazo. Los motivos han sido unánimes: no hay una demanda social que justifique modificar la legalidad vigente; la propuesta es una vuelta tan atrás que nos devuelve al pasado negador del derecho de las mujeres; regresa la inseguridad jurídica para los profesionales que realicen los abortos, amenazados con la cárcel y la inhabilitación, etc. Pero con lo que no contaba el Gobierno era con que la protesta se diera también en sus propias filas. Menos aún esperaba la reacción contraria de países de la Unión Europea y de los medios de comunicación, ni la solidaridad manifestada por mujeres de todo el mundo, especialmente de Francia e Italia.

Como en el nacional-catolicismo del franquismo, se impone a toda la ciudadanía la moral de la Iglesia Católica, que entiende que la vida de las mujeres tiene como finalidad la de ser madres. Además se las considera incapaces de tomar decisiones por sí mismas, estando siempre necesitadas de protección y tutela. para poder decidir sobre su maternidad. Se les roba así, descaradamente, algo tan elemental como el derecho a decidir

sobre un asunto en el que ellas tienen la palabra fundamental. En la *Ley Gallardón* la autonomía de las mujeres desaparece, quedando estas al albur de lo que otros decidan por ellas. Nos considera tan incapaces que nos trata como víctimas, y de ahí que no recaerá pena alguna sobre las que hayan abortado fuera de la Ley.

El falso consenso torno a la ley de 1985

Estos días, a los populares se les llena la boca pregonando que la Ley Aído rompió el consenso alcanzado con la despenalización parcial aprobada en 1983. O padecen una amnesia total sobre este asunto o piensan que somos tontos y que nos pueden engañar haciéndonos creer lo que no ocurrió. Refresquemos un poco la memoria: nada más aprobarse en el Parlamento en 1983 la susodicha despenalización parcial, Alianza Popular -matriz del Partido Popular- presentó un recurso ante el Tribunal Constitucional. En aquella época, los recursos llevaban aparejados la suspensión de la aplicación de la ley hasta que no se conociera el pronunciamiento de dicho Tribunal.

¿Cuándo y cómo se podrá abortar?

Lo que pretende el Gobierno es poner todo tipo de trabas y dificultades, mucho mayores que en aquella despenalización de 1985. Las mujeres solo podrán abortar en dos casos: por violación y cuando peligre su vida o su salud. En el



aborto

primer supuesto, la violación tendrá que ser previamente denunciada, permitiendo el aborto hasta las 12 semanas. Cuando peligre su vida, tendrán que ser dos médicos los que lo confirmen y, si se trata de su salud, tanto física como psíquica, igualmente dos especialistas tendrán que certificarlo. En concreto, para acogerse a la salud psíquica, los dos psiquiatras tendrán que diagnosticar una enfermedad mental en el momento y que sea duradera. Las mujeres que aborten por este supuesto serán consideradas enfermas mentales por largo tiempo, algo que puede volverse en su contra, por ejemplo, en caso de divorcio, para que se les asigne la custodia de los hijos.

El mecanismo que establece el proyecto de Ley es tan complicado que se alargarán las semanas hasta que se reúnan los requisitos para abortar e, incluso, se pueden llegar a sobrepasar los límites marcados.

El futuro del proyecto de la Ley de protección del concebido y de los derechos de la mujer embarazada

El ministro de Justicia no deja de insistir en que el actual proyecto prácticamente será semejante al que lleven al Congreso. Ahora bien, con la repulsa social que ha despertado -y las movilizaciones no han hecho más que empezar-, ¿seguirá el Gobierno enrocado o suavizará un poco "su ley"? Aún quedan varios meses por delante antes de que el proyecto llegue al Congreso de los Diputados, ya que se necesitan los preceptivos informes del Consejo de Estado y del Poder Judicial y de casi 30 organizaciones y entidades a las que el Gobierno les ha pedido opinión. El Ejecutivo, además, prefiere, dada la oposición encontrada, dejarlo para después de las elecciones europeas de mayo. ¡Ojalá que nunca nazca esta *non nata* Ley de aborto! 

Buscándose la vida

ANA, IVÁN, MARTA, LOLA... Miles y miles de jóvenes -y no tan jóvenes-, con su título de grado de Magisterio o de máster de formación del profesorado, un más que considerable currículum de cursos complementarios y un nivel de inglés B1 o B2, se desesperan por encontrar un trabajo en el sector docente. El esfuerzo realizado para acabar sus carreras y la formación posterior con exiguas ayudas públicas ha sido enorme pero, ¿dónde está su futuro? Cada cual hace lo que puede por sobrevivir, trabajando en lo que puede, por horas, días, semanas. Desde luego, no en la docencia.

Allá por los años 80 del siglo pasado, se vivió una situación distinta en cuanto a la causa, pero muy parecida a la actual en cuanto a los efectos. Entonces, en una sociedad en pleno desarrollo, la demanda educativa creció de forma exponencial, pero el final de la dictadura y sus secuelas provocaron que el Gobierno no se atreviera a incrementar de forma estable la estructura educativa. Hoy, la obsesión del Gobierno del PP por reducir el déficit le ha llevado a disminuir esa estructura educativa estable muy por debajo de las necesidades reales que está obligado a atender. El resultado, en ambos casos, es el mismo: crece el número de jóvenes a los que se les impide el acceso a la docencia, generándose una inmensa bolsa de profesorado interino y de titulados que esperan poder ocupar las plazas de ese personal interino.

El problema actual es que ahora esa bolsa se ha convertido en un pozo sin fondo donde los distintos gobiernos del PP van metiendo al profesorado interino sin trabajo, a las personas que desde 2010 han obtenido un título universitario, a las anteriores que no habían conseguido ejercer ni un solo día en el sector docente y, por último, al profesorado

de concertada que ha perdido su empleo por la reducción de unidades.

Las políticas de amortización de puestos de trabajo que están llevando a cabo las administraciones educativas autonómicas -léase de fallecimientos, jubilaciones...-, con nulas o pírricas ofertas de empleo público, están encaminadas a condenar a un porcentaje elevadísimo de estas personas a no dedicarse nunca a la docencia, como evidencia el hecho de que en 2014, de nuevo, la convocatoria de oposiciones docentes será exigua.

Y mientras las plantillas menguan, los ratios se elevan, aumenta la carga lectiva y crecen las funciones y tareas que realizan los profesionales de la enseñanza. En definitiva, nos encontramos ante un empeoramiento de las condiciones laborales que se frenaría si el Ministerio y las consejerías entendieran la educación como una inversión para el futuro de nuestro país y no como un gasto prescindible. Si no hay una oferta de empleo público con un número significativo de plazas, no es porque no sean necesarias, sino porque para el PP la enseñanza pública es prescindible. 



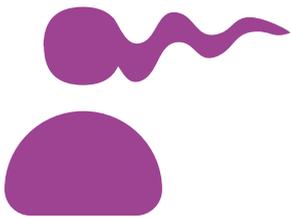
Inmaculada Sánchez
Secretaria de Empleo FE CCOO

 @kayaya19

 inmasanchez@fe.ccoo.es

10 medidas para una reforma fiscal justa

FRENTE A LA PROPUESTA DE REFORMA FISCAL del Comité de Expertos convocado por el Gobierno, CCOO aboga por un sistema fiscal justo, que contribuya a crear empleo y garantice la protección social y los servicios públicos.



El sistema ha de ser progresivo (que pague más el que más tiene) y redistributivo (que beneficie más a los más necesitados), además de simple, equitativo y legitimado

EL SISTEMA HA DE SER PROGRESIVO (que pague más el que más tiene) y redistributivo (que beneficie más a los más necesitados), además de simple, equitativo y legitimado. Tiene que atajar el fraude y la elusión fiscal, y primar la solidaridad con las necesidades reales a la hora de concretar las reducciones fiscales, justificadas y transparentes. También se debe reconsiderar y reequilibrar, por tanto, la carga fiscal de las rentas de trabajo y las rentas de capital. Y todo ello con un gran objetivo: que sea sostenible el modelo social en sus principales capítulos.

Para CCOO, tres ámbitos de actuación han de cuidarse prioritariamente, con el fin de llegar a estos recursos indispensables: el fortalecimiento del consumo interno, primordial para acelerar la recuperación; la financiación de los servicios públicos básicos y las redes de protección social, proponiendo alternativas a los recortes en sanidad, educación, dependencia...; y la lucha contra los efectos sociales de la crisis y los recortes, de forma que puedan reducirse de forma significativa el precio final de alimentos, electricidad, gas y calefacción.

En concreto, las medidas de actuación propuestas por CCOO son:

1. Reforzar la lucha contra el fraude y la elusión fiscal.
2. Reducir las exenciones, deducciones y beneficios fiscales injustificados.

3. Aumentar las imposiciones fiscales directas y en menor medida las indirectas.

4. Mantener los tipos actuales de IRPF, lo que permitirá recaudar más y que, en una segunda etapa, puedan reducirse.

5. Mantener los tipos actuales del Impuesto de Sociedades, minorando las deducciones y reducciones y estableciendo un tipo mínimo.

6. Reordenar los tipos del IVA, manteniendo o aumentando ligeramente el superreducido e incluyendo en este todo los bienes y servicios relacionados con alimentación y consumo energético en el hogar y sin variar el resto de los tipos.

7. Recuperar los tipos anteriores del impuesto sobre la riqueza y limitar las reducciones.

8. Crear impuestos sobre transacciones financieras y depósitos bancarios.

9. Incrementar de forma limitada los tipos de los impuestos especiales (verdes, alcohol, tabaco, etc.).

10. En definitiva, exigir más esfuerzos a quienes pueden hacerlos o a quienes defraudan o eluden sus obligaciones fiscales, y paralelamente reducir la presión fiscal para las personas con menor nivel de renta y que dedican una mayor parte de la misma a procurarse bienes y servicios de primera necesidad. 

Proyectando futuro

EN ESTOS MOMENTOS de cambios social, político y económico, estamos más abiertos que nunca a repensar otras maneras de hacer educación. Unos deciden quedarse anclados en aquel refrán de “cualquier tiempo pasado fue mejor”, y proponen volver obsesivamente a etapas caracterizadas por el estatismo social y educativo. Otros mantienen que es necesario dar un paso al frente y ser valientes, confiar en que el futuro nos traerá aire fresco, que nuestros niños, niñas y jóvenes tienen autonomía suficiente y demandan otra manera más participativa, emocional y vivencial de practicar la educación.

Nosotros apostamos firmemente por la capacidad de renovación, de buscar nuevos cauces de participación escolar, de promover espacios de debate que generen otras maneras de ver la educación, un entorno más reflexivo, amplio, diverso y activo por parte de esos jóvenes que tanto tienen que darnos. Nos parece importante profundizar en nuevos modelos de aprendizaje para que los futuros profesionales de la enseñanza aspiren a emocionarse educando.

CCOO ha estado siempre en la vanguardia de la reflexión y los temas educativos, promoviendo maneras diferentes de experimentar el proceso educativo. Desde esta perspectiva, el curso pasado jóvenes de grado y másteres oficiales comenzaron a hacer sus prácticas en la Federación de Enseñanza, estudiando temas como pedagogía de la muerte, diversidad sexual, pedagogías críticas, alumnado trans, escuela rural, educación desde la igualdad, historia del trabajo sindical para las mujeres, etc.

La metodología permite al alumnado ser parte activa del proceso educativo y par-



 www.fe.ccoo.es

Nos parece importante profundizar en nuevos modelos de aprendizaje para que los futuros profesionales de la enseñanza aspiren a emocionarse educando

ticipar en todas las fases de investigación que requiere el desarrollo de un proyecto concreto. Además, cada estudio incluirá con una propuesta de intervención práctica para el aula o el centro educativo.

Concurso de microcortos

Este curso, junto con alumnado de prácticas de Intervención Social, hemos organizado un certamen de cortos a favor de la diversidad para que los estudiantes, de forma individual o grupal, presenten sus microcortos expés a favor de la diversidad entre el alumnado de cualquier etapa educativa. 

Compromiso docente

con la justicia social y el conocimiento



Juan Carlos Tedesco
Experto en Educación

El rasgo más paradójico que define la situación actual de los docentes en gran parte del mundo es la coexistencia de un discurso retórico que reconoce la relevancia de su trabajo para lograr una educación de calidad para todos y, al mismo tiempo, una representación social y medidas políticas que provocan desprestigio, desmoralización y deterioro de la profesión. La explicación de esta paradoja ha sido objeto de numerosos análisis, muy conocidos por los docentes y por los especialistas en educación.

MÁS ALLÁ DE ESPECIFICIDADES NACIONALES, la hipótesis más fértil es la que coloca esa paradoja en el marco de los profundos cambios producidos en las últimas décadas y que dan lugar a lo que se ha denominado “nuevo capitalismo”.

Este nuevo capitalismo se apoya en la centralidad de la innovación tecnológica, por un lado, y en un fuerte déficit de sentido por el otro. La tecnología permite innovaciones profundas y aceleradas, lo cual genera una tendencia a concentrar todo en el presente, en el *aquí y ahora*, en el *nada a largo plazo*. Esta característica de la cultura actual impacta profundamente en la educación y en el trabajo docente, ya que se supone que nuestra tarea es transmitir el patrimonio cultural y preparar para un determinado futuro. El déficit de sentido erosiona las bases mismas del ejercicio de nuestra profesión. Sin embargo, las sociedades no soportan estos vacíos, que tienden a ser cubiertos de alguna forma. El peligro político más serio al que nos enfrentamos los educadores en estos momentos es que el déficit de sentido sea ocupado por visiones fundamentalistas, ya sean de tipo fanático-autoritario o de individualismo a-social y de mercado. Frente a estas opciones, es necesario postular una alternativa, basada en el ideal de construir una sociedad más justa.

Sostener que el vínculo entre educación y sociedad debe estar definido por el ideal de justicia constituye, obviamente, una toma de posición ético-política. La base de esta propuesta radica en el hecho de que no existen posibilidades de inclusión social sin una educación de buena calidad. En el pasado era posible lograr inclusión social, ya sea en el trabajo o en la comunidad, sin haber alcanzado niveles altos de educación. Ahora, en cambio, el desempeño productivo, el desempeño ciudadano



y la propia construcción de nuestras identidades como sujetos, exigen tanto el manejo de los códigos básicos de la modernidad (lectura, escritura, alfabetización científica y digital, segunda lengua), como la adhesión a valores de solidaridad, respeto al diferente, conciencia y responsabilidad ecológica. Desde este punto de vista, la educación está en el centro de las estrategias de construcción de sociedades más justas a través de dos grandes pilares: *aprender a vivir juntos* en términos sociales y políticos y *aprender a aprender*, en términos cognitivos. Ambos pilares están íntimamente asociados, ya que el objetivo principal de la educación será lograr procesos cognitivos a través de los cuales las personas incorporen los valores de vinculación democrática, solidaria y respetuosa con los otros. En el marco de esta articulación entre ambos pilares, parece pertinente analizar cada uno de ellos por separado para especificar los componentes principales del compromiso docente.

El compromiso social

Aprender a vivir juntos supone asumir el desafío de construir una sociedad en la cual existan niveles muy altos de solidaridad, de cohesión, de responsabilidad tanto intra como intergeneracional. El gran interrogante consiste en saber si la meta de construir una sociedad con esas características puede tener la potencialidad suficiente como para generar los niveles de adhesión que puedan contrarrestar las tendencias a la injusticia que provienen del mercado y de las tentaciones de dominación y control cultural.

La adhesión a la construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro. La condena a la injusticia social, en general, se acompaña de la adhesión a

los mecanismos que la provocan. Siguiendo los análisis de varios científicos sociales contemporáneos, es posible postular la hipótesis según la cual la adhesión que requiere la construcción de una sociedad justa es una adhesión *reflexiva*, basada mucho más en información y en valores voluntariamente asumidos que en los requeridos por el capitalismo industrial o por las sociedades tradicionales. Pero reflexividad no es sinónimo de racionalidad ni de comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay un lugar importante para la emoción y los afectos. No son pocos los acontecimientos históricos trascendentales que provocó la lucha por la justicia que sólo se explican por la fuerte adhesión emocional que ella puede suscitar. Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia, con el conocimiento y la información que ella exige para su desarrollo.

Adherirse a la idea de una sociedad justa es hoy mucho más exigente en términos cognitivos y emocionales que en el pasado, lo cual requiere un esfuerzo educativo particular por parte del sistema educativo y de sus actores principales, los docentes. Desde este punto de vista, definir la adhesión a la justicia como requisito para el desempeño docente no implica personalizar la responsabilidad por el diseño de una escuela justa. Es evidente que existen dispositivos institucionales para garantizar la justicia en el sistema educativo (sistemas de evaluación, criterios de distribución de los alumnos, asignación de recursos, etc.), pero estos dispositivos institucionales sólo serán aplicados si el sentido de la justicia forma parte de la cultura profesional de los actores que habitan en esas instituciones.

La educación está en el centro de las estrategias de construcción de sociedades más justas a través de dos grandes pilares: aprender a vivir juntos y aprender a aprender

”



Compromiso docente
con la justicia social y el conocimiento

El compromiso con el conocimiento

Desde el punto de vista cognitivo, la educación (y los docentes) enfrentan el desafío de enseñar el oficio de aprender. Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: (i) la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y (ii) la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida.

En estas condiciones, y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida solamente a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estas competencias de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el *oficio de aprender*, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cogniti-

vas destinadas a producir más conocimiento, sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el oficio de alumno está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

¿En qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basada en la relación entre el experto y el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera cómo encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema.

A partir de esta pareja “experto-novicio”, el papel del docente se define como el de “acompañante cognitivo”. En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de *exteriorizar un proceso mental* generalmente implícito. El “acompañante cognitivo” debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para lue-



El nuevo capitalismo se apoya en la centralidad de la innovación tecnológica, por un lado, y en un fuerte déficit de sentido por el otro





go -poco a poco- ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos. En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de “acompañante cognitivo” permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil “ideal” del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La *modelización* del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito. Desde este punto de vista, es posible explicar el valor de algunas operaciones cognitivas tradicionales, tales como la memorización, la repetición o la copia. Esas operaciones son pedagógicamente negativas si no comprendemos el lugar que ocupan en el proceso de aprender, si son ejecutadas como fines en sí mismos. Si el alumno comprende el sentido y el lugar de esas operaciones en el proceso complejo de

dominar el oficio de aprender, su significado cambia sustancialmente. Los ejemplos más clásicos de este fenómeno son los vinculados con el aprendizaje de la música o el deporte, donde la repetición y los automatismos son fundamentales para poder ser creativos.

Por otra parte, desde el momento en que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina -la historia, por ejemplo-, sino las operaciones que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos, y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

Este “modelo” de profesor no exterioriza sólo las operaciones cognitivas. El maestro artesano también transmite emociones respecto al trabajo, fundamentalmente la pasión por la tarea bien realizada, la preocupación por el aprendizaje del alumno y el valor del conocimiento. La recuperación del vínculo maestro-aprendiz ha sido recientemente el objeto de análisis de Richard Sennet en su libro sobre el artesano. Al respecto, me parece pertinente agregar que en las condiciones y exigencias actuales, el maestro artesano no puede ser concebido como un actor individual. La tarea exige trabajo en equipo, en procesos de largo plazo, que exigen un profesionalismo colectivo.

Reflexión final

Postular que el compromiso con la justicia social y el conocimiento deben formar parte de la cultura profesional docente no constituye ninguna novedad. Se trata, paradójicamente, de recuperar las mejores tradiciones del papel del maestro en la sociedad. Dichas tradiciones ubican al maestro como un actor social y no como un mero funcionario o empleado público. Recuperar ese papel es urgente, ya que la educación anticipa el futuro. Si queremos construir una sociedad justa, debemos desde ahora garantizar una educación justa, de calidad para todos. ”

**Si queremos
construir
una
sociedad
justa,
debemos
desde ahora
garantizar
una
educación
justa, de
calidad
para todos**





Mónica Bergós
Periodista

Una salida humana de la crisis

EL FORO DE LA CULTURA DE CCOO impulsa el encuentro entre trabajo y ocio creativo alrededor de la solidaridad, la cooperación y el pensamiento crítico.

 @Monicabergos

 www.1mayo.ccoo.es

El mundo del trabajo debe recuperar el valor de la cultura, y viceversa, el ámbito de la cultura también tiene que recobrar los valores del trabajo

PROMOVIDO DESDE la Fundación 1º de Mayo, el Foro de la Cultura nace con el objetivo de configurarse como espacio de encuentro entre el trabajo y la cultura. Dos mundos que han estado durante demasiado tiempo separados y que deben recobrar conexiones y complicidades.

“El mundo del trabajo debe recuperar el valor de la cultura, y viceversa, el ámbito de la cultura también tiene que recobrar los valores del trabajo”, sostiene Pepe Gálvez, coordinador del Foro de la Cultura. “En la involución neoliberal, los valores del trabajo como la cooperación, la igualdad, el pensamiento crítico, la negociación o la pluralidad, han sido sustituidos por la homogeneidad, el individualismo y la competitividad excluyente. Es necesario recuperarlos”, subraya.

Presidido por el poeta Luis García Montero, el Foro de la Cultura está conformado por personalidades de hondo calado en la vida cultural del país como el cineasta Pedro Almodóvar, los escritores Juan José Millás, Benjamín Prado y Rosa Regás, el ex director de la Unesco Federico Mayor Zaragoza, los cantantes Joan Manuel Serrat, Joaquín Sabina y Miguel Ríos, los actores Jorge Boso, Juan Diego Botto, Vicky Peña, Alberto San Juan y Aitana Sánchez Gijón, el ilustrador e historietista de la revista *Mongolia*, Darío Adanti, y el

poeta Manuel Rico, entre otros artistas que también suscriben el manifiesto fundacional.

En este manifiesto constatan la necesidad de una “regeneración cultural” que impulse un cambio hacia una salida de la crisis que tenga más en cuenta a las personas, que ponga límites a la hegemonía del capital y que recupere el protagonismo del trabajo. Declaran asimismo su compromiso para combatir la “zafiedad, la banalización de la reflexión, el entretenimiento alienante, la exaltación de la mediocridad”. Además, reclaman “la magia de devolver la visibilidad social al trabajo y a las personas que con él crean la riqueza cotidiana de bienes y servicios”, y la construcción de un “imaginario que desnude emperadores, que ilumine los extensos territorios ocultos de la realidad, que llame a su transformación”.

El Foro promoverá actividades culturales que servirán como espacio de intercambio y conexión y potenciarán la creación cultural. Entre ellas, la Semana de la Cultura y el Trabajo, entre el 21 de abril y el 1 de mayo, que permitirá ese punto de encuentro entre los dos ámbitos. También se celebrarán cinefóruns, presentaciones de libros, exposiciones y debates culturales a lo largo y ancho del territorial estatal. •

Radiografía del sector cultural

EL INFORME “ESPAÑA: la cultura en tiempos de crisis” constata el deterioro del papel del Estado en las ayudas y reivindica la cultura como derecho.

LA CULTURA ESPAÑOLA se encuentra al borde del abismo. Las ayudas del Estado se desmoronan mientras las promesas de nuevos modelos centrados en el mecenazgo privado no llegan a materializarse. Esta es la radiografía de la situación que traza el informe "España: la cultura en tiempos de crisis: fuentes financieras y políticas públicas", realizado por la Fundación Alternativas.

El estudio alerta de que este panorama no responde sólo al contexto de crisis, sino a un cambio estructural hacia un nuevo modelo que pretende dejar al sector cultural solo ante los vaivenes del mercado. Para evitarlo, señala el informe, es necesario redefinir la cultura y recordar su doble vertiente como derecho, en tanto “base fundamental de la democracia”, y como recurso económico, “sector vital para una sociedad del conocimiento y en tanto vivero esencial de la creatividad y la innovación”.

CCOO comparte la visión del estudio y subraya la importancia de reivindicar que la cultura es un “derecho de ciudadanía” que está basado en un “concepto de igualdad, de distribución del saber, del conocimiento y del placer de la belleza”, remarca Pepe Gálvez, coordinador del Foro de la Cultura.

Que la cultura pueda acabar desnuda y devorada por las fauces del mercado responde a una concepción elitista por la cual

se entiende que los beneficios de esta solo pueden disfrutarlos determinados estratos de la sociedad. Lo demuestra el hecho de que el Gobierno haya rebajado el IVA cultural solo a las obras de arte, que es un “sector especulativo de la cultura”, precisa Gálvez, mientras lo ha mantenido en el resto de sectores que llegan a un público mayoritario.

El estudio pone de manifiesto la contradicción existente entre el desdén por la cultura mientras crece la retórica oficial sobre la creatividad y el emprendimiento. La paradoja se explica por una concepción errónea de ese supuesto “ciudadano activo”, que puede ser “muy dinámico para construir empresas y consumir”, pero totalmente “pasivo” para “construir lo que es de todos”, valora el coordinador del Foro de la Cultura.

Entre las propuestas que incluye el informe para dar salida a la agónica situación del sector, se encuentra la “defensa firme” de la excepción cultural por parte del Estado español. Es decir, la especial protección de los productos culturales. Gálvez califica esta medida como “clave”, así como la necesidad de reducir el IVA cultural al mínimo. También se plantea la necesidad de incorporar un IVA cultural digital “como única vía para competir con los gigantes estadounidenses”, promover el mecenazgo social con una ley separada para el campo cultural, y la creación de un “auténtico” Consejo Audiovisual Estatal. 



La cultura es un “derecho de ciudadanía” que está basado en un “concepto de igualdad, de distribución del saber, del conocimiento y del placer de la belleza”



Proceso 1001 contra Comisiones Obreras: ¿Quién juzgó a quién?

Fundación 1º de Mayo

Confederación Sindical de Comisiones Obreras

ESTE LIBRO EN MEMORIA DEL PROCESO 1001 es muy oportuno. En primer lugar, para CCOO y el sindicalismo en general, justo ahora que a los ojos de muchos las organizaciones colectivas de este tipo son una rémora inútil y suponen un gasto innecesario a suprimir o, para ir abriendo boca, a recortar. Nadie de cuantos esto pregonan parece haber necesitado nunca del asociacionismo para tener unos derechos sociales, políticos o laborales mínimos. Ninguno parece saber nada de cómo eran las relaciones laborales -y las otras- unos años antes, por no decir en el siglo anterior cuando, por razones bien claras, estaba prohibido el asociacionismo obrero, o cuando, todavía en 1900, se oponían en el Congreso de los Diputados a la protección mínima de mujeres y niños. Es probable que añoren para ahora mismo una situación represiva similar y, por tanto, jaleen las reformas laborales últimas o las leyes de seguridad ciudadana -“de orden público”, se decía entonces- que se están empujando a poner en práctica.

Este Proceso 1001 se inicia a finales de 1973 y es bien indicativo del panorama socio-político de las libertades de la gran mayoría de la población en esos años: el régimen anterior, a pesar de que estaba en las últimas, y la propia Iglesia, que tanto le había amparado, ya habían iniciado un cambio estratégico en doctrina y en personal, estaban cantando -con esta actuación frente a un sindicato en pleno proceso de formación, pero opuesto al verticalismo todavía imperante-, una de sus últimas canciones represivas.

En segundo lugar, este libro puede venir bien a los preocupados por encontrar fechas históricas significativas -de esas que los alumnos deberán saber repetir en la nueva Historia que impone la LOMCE-; pues aquí tienen una de gran calado, referida a la existencia o no de cuanto nos hace ciudadanos y nos aleja de ser meros súbditos, pertinente también por la ejemplaridad de quienes se conjuntaron para lograrlo, aunque les costase esfuerzos extraordinarios.

En tercer lugar, tiene especial valor para trabajadores de la enseñanza, un sector laboral representado muy dignamente en este proceso, lo que no impedía que, en muchas escuelas, institutos y universidades, fuera relativamente escaso el sindicalismo: cuando la revista de CCOO, *Trabajadores de la Enseñanza*, empieza a publicarse en 1978, todavía en muchos centros de enseñanza -en los que arreciaban los problemas como en cualquier otro campo laboral- era muy habitual oír: “¿Qué tenemos que ver los profesores con los mineros?”. ●

red social

Cero en conducta

Cero en Conducta acerca el cine al mundo educativo. Funciona como punto de encuentro para más de 400 profesionales de la enseñanza, que comparten actividades destinadas a explorar el potencial del cine como herramienta educativa y catalizador de emociones. Surge del colectivo de docentes La Tribu 2.0, coordinado por Mercedes Ruiz, que impulsa la presencia de planes audiovisuales en las aulas que permitan trabajar la alfabetización mediática con los alumnos.

La Tribu 2.0 busca que los espectadores del futuro se formen con un punto de vista crítico y adquieran las herramientas que necesitan para poder hacer un uso responsable de los múltiples *gadgets* tecnológicos a los que tienen acceso. Les forma para que puedan convertirse en autores de sus propios productos audiovisuales. ✓

➕ <http://ceroenconducta.ning.com/>



blog

La Brújula Musical

Blog educativo impulsado por un equipo de docentes, músicos, compositores y diseñadores gráficos, coordinados por Carlos Piñero, que ofrece actividades, videos e instrumentos virtuales para trabajar la educación musical en clase. Va destinado principalmente a los alumnos de Tercer Ciclo de Primaria. Entre sus proyectos se encuentra el concurso "Melodías Online", en el que los estudiantes presentan obras musicales creadas e interpretadas por ellos mismos. También promueve el proyecto "UkeCole", cuyo objetivo es introducir el ukelele en las aulas de Primaria y Secundaria.

El portal busca la motivación del alumnado con la creación de espacios en los que pueden compartir y ver las ideas y creaciones de estudiantes de su misma edad. Está centrado en el desarrollo de las competencias básicas. A través del blog, el alumno puede tocar multitud de instrumentos virtuales como baterías, pianos o guitarras. ✓

➕ <http://labrujulamusical.blogspot.com.es>



app

Art Academy

La aplicación ofrece un recorrido por los mejores museos del mundo, desde el MoMA de Nueva York, el Van Gogh de Ámsterdam, la National Gallery, el British Museum y la TATE Modern de Londres, al Museo del Prado y el Reina Sofía de Madrid. Se presenta como galería de arte virtual, que permite visitar más de 4.000 pinturas de 700 artistas y 300 pinacotecas. Las obras están convenientemente clasificadas, por lo que resulta sencillo para los usuarios llegar a ellas a través de opciones de búsqueda por pinturas, pintores o museos.

Permite ver las imágenes en alta resolución a través del *zoom*, y que éstas sean compartidas, marcadas como favoritas, guardadas o visualizadas a través de la opción de pase de diapositivas. También ofrece vínculos directos a la información y detalles de las obras en Wikipedia, así como el acceso a las páginas oficiales de los museos. ✓



app

¿Cuánto sabes de Historia?

Esta *app*, disponible para Android, iPhone y iPad, puede ser sumamente útil para el aula de Ciencias Sociales. Basada en un sistema de preguntas y respuestas tipo test, invita a viajar a través de la historia. Pone a prueba los conocimientos de los alumnos en relación a acontecimientos, personajes, y momentos que han marcado la evolución de la humanidad a lo largo de los siglos. Desde el inicio de los tiempos, con la aparición del ser humano en el Paleolítico, hasta la globalización actual, pasando por la Antigua Grecia, la Edad Media, el Renacimiento, el descubrimiento de América, la revolución industrial, las guerras mundiales del siglo XX, el comunismo, la Guerra Fría, la caída del muro de Berlín o la revolución tecnológica. ✓



MORIR EN VIDA PARA VOLVER a nacer y prácticamente ascender a los cielos. Ese es el legado que nos han dejado estos días de luto y largas y sesudas reflexiones. Hace sólo unos años, los años de silencio, nadie podía esperar ese retorno glorioso del que ahora es considerado por todos el salvador de la democracia. Y no sólo por los comentaristas y los políticos, sino por grandes masas de ciudadanos, que sumergidas en la crisis y en el desespero, hastiadas de los muchos políticos corruptos o inoperantes que nos gobiernan y, sobre todo, de los que intentan borrar los logros conseguidos durante tantos años y retornarnos al pasado más triste, han hecho largas, impresionantes colas para despedirse de él con los ojos en lágrimas, soportando la lluvia y el frío de las engañosas noches madrileñas. Ha sido una resurrección emocionante y emotiva y que nos hace pensar: ¿por qué ahora? Nada sale de la nada. Ha sido en el momento preciso, cuando ya no se podía soportar más, coincidiendo con esa otra marea, esa inmensa muchedumbre, que recorrió las calles Madrid, el día 22 de marzo, para pedir justicia de nuevo y libertad, trabajo, techo y pan, como decía su eslogan.

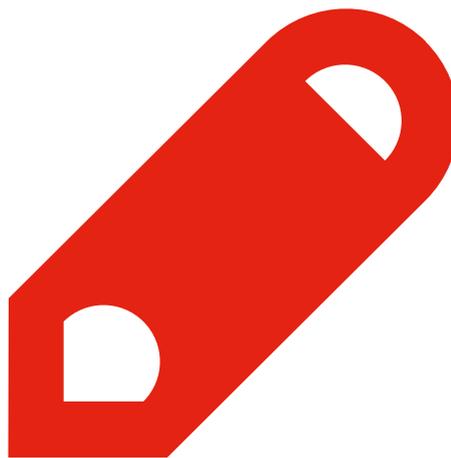
Los mismos que le ningunearon, despreciaron y desterraron, los suyos, los más próximos, no pudieron entonces tolerar ese “centro democrático”, que les apartaba de sus verdaderos propósitos, de sus orígenes, de su resentimiento; esos mismos que ahora vuelven a imperar tomándose la revancha: una iglesia cerril, las grandes fortunas y viejas familias del franquismo, los que crearon un partido para acabar con él y hasta

los “barones” de sus propias filas, que no entendían la valentía y prudencia de muchas de sus medidas, todas ellas encaminadas a lograr ese gran cambio que él, junto al rey, propició desde el primer momento. Ahora, sólo ahora, se reconocen públicamente sus méritos. Pero por eso precisamente, en estos tiempos oscuros, se ha convertido en un “símbolo”, sin que él lo buscara. Su retiro primero y su enfermedad después, su silencio recuerda ese otro retiro voluntario de un Papa impotente para atajar los males de la Iglesia, que propició la llegada, casi milagrosa también, del Papa Francisco.

La imagen del nuevo “salvador” lanzada como guante a la frente de los políticos. Un salvador laico y entronizado ya. En tiempos de crisis y paro crecieron las colas ante el Cristo de Medinaceli, pidiendo el milagro. Y ahora la imagen de un político eficiente, solitario, que prometió y cumplió, convertida ya en mito, es un revulsivo, una promesa y un ejemplo. 

**Ahora la imagen
de un político
eficiente, solitario,
que prometió
y cumplió,
convertida ya
en mito, es un
revulsivo, una
promesa y un
ejemplo**

Resurrección



Lourdes Ortiz
Escritora

ATLANTIS es filial de MAIF, mutua francesa creada y gestionada por profesores, especializada en servicios y seguros para los trabajadores del sector docente.

Ventajas exclusivas para profesores/as



- ✓ **6 meses gratis** en tu seguro de Vida y de Hogar (3+3 meses).
- ✓ **25% de descuento** en el seguro de Auto.
- ✓ **Seguro de Hogar** con cobertura gratuita complementaria de responsabilidad civil profesional (160.000€).
- ✓ **Seguro de protección profesional para docentes**, por sólo 42 euros al año.

Somos una aseguradora diferente: Calidad, precio y compromiso social

- Primer grupo asegurador certificado en **gestión ética y solidaria**: sello EthSI.
- Invertimos **sin ánimo especulativo** y con criterios éticos.
- Disponemos de un **Fondo de Solidaridad** para nuestros clientes.
- Garantía gratuita de protección de seguros por **desempleo**.
- **22 millones** de clientes en Europa avalan nuestra forma de entender el seguro.



Infórmate en tu delegación ATLANTIS o en:
901 500 400 - 93 496 47 97
www.atlantis-seguros.es/educatlantis



atrévete a cambiar el rumbo

ANTE LA LOMCE, CONSTRUIMOS ALTERNATIVAS

#resistenciaLOMCE



¡Defiende tus derechos!

www.fe.ccoo.es

CCOO
enseñanza