AULA SINDICAL

Federación de Trabajadores de la Enseñanza de Madrid

Año XXII | Nº79 | 25 de abril de 2012

http://madrid.feteugt.es

UGT FETE Enseñanza MADRID

- Una reflexión sobre la reforma del bachillerato
- Descubrimos a Miró: un proyecto para toda la escuela
- Barrios de nueva creación y planificación educativa

AULA SINDICAL
Federación de Trabajadores de la Enseñanza de Madrid

Consejo de Dirección:
Comisión Ejecutiva Regional

Consejo de Redacción:
Marcelino Prado Osorio,
Cristina Sabina,
Luis Miguel Escolar Márquez,
Antonio Chazarra,
Álvaro López Sánchez,

Jefa de Redacción:
Virginia Fernández Rebollo

Fotografía:
Álvaro López

Colaboradores:
Alfredo Liébana Collado,
Eva Llarandi, Encarna Muñoz,
Emilia Pérez, Colectivo Lorenzo
Luzuriaga, Ricardo Martorell,
Ruth Colomo, Luís Gómez Llorente
Juan Manuel Gallardo Rodríguez,
Javier Matesanz Caparroz,
Águeda Medina Chamorro,
Gonzalo Poveda

Maqueta e Imprime:
AFP, Gestión del Color, S.L.
Tel.: 91 552 45 00
www.afpcolor.com
www.costadulce.com

D.L.M. 10.750-1986
ISSN 1887-9179

FETE Enseñanza MADRID

FETE UGT Madrid
Avenida de América, 25, 3ª planta,
28002 Madrid
Tel.: 91 589 73 83 - Fax: 91 589 73 78
e-mail: **imagen@fetemadrid.es**
Web: **http://fete.ugt.org/madrid**

** FETE-UGT Madrid no se responsabiliza de los artículos firmados*

Sumario

EDITORIAL:
El sueño de los culpables 4

OPINIÓN:
Cara y cruz de los directores 6
Una reflexión del Colectivo Lorenzo Luzuriaga sobre la reforma del bachillerato 10
El futuro de nuestro modelo educativo 14

PAS
Personal de Administración y Servicios No Universitario .. 18

PRIVADA:
Discapacidad intelectual, Asociaciones, empleo, crisis 20

PÚBLICA:
Barrios de nueva creación y planificación educativa 22
Algo suena en la Fuencisla 24

REPORTAJE:
Descubrimos a Miró: un proyecto para toda la escuela 25

ENTREVISTA:
Carlos López Cortiñas. Secretario General de FETE-UGT 28

FORMACIÓN:
Estado de la formación continua en nuestro sector 31

UNIVERSIDAD:
La Universidad que viene 32

IGUALDAD Y ACCIÓN SOCIAL:
La atención al alumnado con discapacidad 34

PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES:
Guía para la gestión del estrés en la escuela 38

FETE UGT EN LA HISTORIA:
Vicente Valls. El compromiso social de un intelectual con el futuro de su país 40

OCIO Y CULTURA:
El currículo escolar. Una renovación necesaria 44
La noche de los lobos. Un libro de Federico Volpini 45

JUVENTUD:
'Quiero ser docente' 46

mano a mano
Por tus derechos
UGT

editorial

El sueño de los culpables

Es un clásico del cine negro: varios sospechosos son metidos en un calabozo y, a la mañana siguiente, el que está plácidamente dormido se descubre. El detective ya ha solucionado el caso. El culpable no tiene nada que perder, sabe que lo es y está tranquilo porque tiene la certeza de que ha sido desenmascarado. ¿Estamos durmiendo el sueño de los culpables?

Parece que nos ha invadido la modorra, la sensación de que hemos dilapidado el Estado del Bienestar, de que hemos vivido por encima de nuestras posibilidades: una generación –la que ha cambiado nuestro país- no ha sabido canalizar las conquistas de la democracia y dar el relevo; la otra, fruto de ese cambio –la más preparada de nuestra historia- no encuentra el testigo y afronta el futuro con creciente nihilismo, con la sombra del paro y de la ausencia de oportunidades, con la amenaza real de vivir una vida mucho peor que la de sus padres.

Hay muchas formas de encarcelar, de cortar las salidas, algunas son sumamente sutiles. No resulta complicado convencer de que ciertas medidas son necesarias.

Desperecémonos, la Huelga General ha sido un primer paso

¡DESPERTEMOS! No somos los responsables de esta crisis

La amenaza de una crisis de dimensiones mayores a las que esperábamos ha sido la excusa perfecta para la Reforma Laboral y la elaboración de unos Presupuestos Generales del Estado que quieren dar cerrojazo a otras posibles salidas de esta situación con un replanteamiento de nuestro modelo productivo y económico. Pero es necesario, se nos ha explicado. Es necesario el sacrificio.

Es necesario que de los cinco problemas endémicos de nuestra economía: el desempleo, el elevado déficit público, la deuda privada, el bajo consumo y la escasa competitividad exterior, se haya elegido sólo reducir el déficit público al famoso 5,3%. No sólo es necesario, sino que afecta directamente a la inversión de las Administraciones Públicas, limita tanto la demanda como la oferta agregada, y supone dinamitar nuestros servicios públicos y generar más paro. Es tan necesario para calmar a los mercados que la respuesta inmediata ha sido un aumento de la prima de riesgo.

Es necesario reducir un 21,18% el presupuesto de Educación: 3.000 millones menos. No saldremos de ésta con un profesorado más formado (se reduce un 91,9% la formación permanente), con una Educación Universitaria de calidad (las partidas de Universidad descienden un 62,5%), con el uso de nuevas tecnologías (se recorta un 53,2% el presupuesto) o con una mayor inversión en todas las etapas educativas (sus partidas caen de media un 32,7%). Incluso aunque sepamos que es imposible una recuperación económica a medio y largo plazo sin invertir en Educación y en I+D+i.

A fin de cuentas, los jóvenes saldrán adelante. De todo se sale. Por eso no se va a invertir en políticas activas de empleo: da lo mismo la empleabilidad (se reduce el presupuesto 1.600 millones de euros). Parecen más interesantes las deducciones fiscales de las empresas, en la línea de la nueva precarización del "emprendedor" que propone la Reforma Laboral. Curiosa forma de agradecer a la generación más joven de trabajadores tanto que dejaran el mercado laboral –especialmente por el sector de la construcción- sin formarse suficientemente como, a los que continuaron, que hicieran el esfuerzo de formarse bien con miras a tener un puesto de trabajo digno.

Buena forma de no responder a ninguna de las dos problemáticas de la juventud.

Sin embargo, sí hacía falta una amnistía fiscal, la misma amnistía que el gobierno criticaba duramente desde la oposición. Hay que atraer el capital defraudado, premiando con una jugosa rebaja el fraude fiscal y sin que esto, como se ha señalado acertadamente en diversos foros económicos, suponga ninguna obligación posterior con la hacienda pública. Es imperioso recuperar 2.500 millones para el fisco cuando, con la rebaja fiscal que supone hacerlo al 10% de imposición, se dejan de percibir 6.000 millones de euros: todo el recorte del presupuesto de Educación convertido en una tentadora oferta para los defraudadores que, si no fuera tan necesaria, podríamos llamar directamente regalo o favor pendiente.

No todas las soluciones son iguales

Dejemos el pesimismo para tiempos mejores

Debemos ser tan políticamente correctos como cuando normalizamos bajo las expresiones "culpa de la herencia" o "situación límite" las continuas y sistemáticas mentiras sobre las intenciones reales del gobierno en su campaña electoral, con la que ganó las elecciones y su supuesta legitimidad.

Despertemos. No somos los responsables de esta crisis, y la mayoría de nosotros, tampoco del actual gobierno. Desperecémonos, la Huelga General ha sido un primer paso.

Dejemos el pesimismo para tiempos mejores. No todas las soluciones son iguales, ni tampoco todas nuestras actitudes.

Parece más el momento de estar bien atentos, de ser lúcidos con este intento de encarcelarnos socialmente, de combatir los placebos que van a hipotecar nuestro futuro vendidos como paliativos de lo irremediable, de defender con firmeza los derechos que tanto nos ha costado conseguir. Una buena oportunidad: el 1º de Mayo.

Si permanecemos inertes, si la desidia o el cansancio se apoderan de nosotros es cuando podemos encontrarnos la paradoja de que nuestra pasividad hace realidad el sueño de los culpables de esta situación. Que los hay.

Cara y cruz de los directores

Luis Gómez Llorente

Los directores se esfuerzan mucho y consiguen poco. Son quienes dedican más horas al servicio y se sienten profundamente insatisfechos.

Salvo excepciones que logran sacar adelante algún proyecto brillante, por lo general manifiestan estar desbordados por el sin número de tareas que recaen sobre sí, y aunque se mejoraron algo sus retribuciones y compensaciones, cada vez más se agrupan en movimientos para reivindicar –con mayor o menor acierto y finura- un incremento de sus facultades; en definitiva, más poder para la dirección. Incluso está de moda hablar de "profesionalización" de la función directiva, expresión por cierto sumamente ambigua, que puede significar desde la exigencia lógica de una mayor capacitación para el desempeño del cargo, y una justa retribución del mayor esfuerzo realizado, hasta el inconfeso anhelo de constituirse en un nuevo cuerpo administrativo jerárquicamente superior al de sus compañeros de claustro. De todo hay.

> Los directores denuncian la insuficiente preparación técnica que requiere la creciente complejidad de sus funciones

Quienes leemos atentamente las demandas que emiten las asociaciones de directores observamos que tienen como denominador común la denuncia de la insuficiente preparación técnica que requiere la creciente complejidad de sus funciones, la insuficiencia de sus poderes o competencias para gobernar debidamente el centro, y con mayor discreción, la insuficiencia de una retribución, no tanto crematística como de estatus, correspondiente a su tarea.

Y en gran parte tienen razón. Han construido un discurso inteligente basado en la evolución habida durante los últimos lustros en los centros escolares; evolución que afecta tanto a cuestiones sociológicas (composición del alumnado), como a cuestiones pedagógicas (organización curricular más compleja; medidas de atención a la diversidad; incremento de la conflictividad en algunos casos; necesidad de intensificar la relación con las familias; etc), así como a la multiplicación de labores burocráticas. Todo lo cual supone una sobrecarga de trabajo indudable para los equipos directivos. Cabría abundar también en el hecho de que los centros escolares tienden a convertirse en dispensarios de servicios sociales y culturales, que van desde la ampliación de la mera guardia y custodia de los alumnos en periodos fuera del horario docente, hasta la prestación de sus instalaciones como ámbito de eventos culturales y deportivos. Así pues, es cierto que la función directiva abarca en la actualidad un cúmulo de responsabilidades harto lejana de aquellos directores -meros primus inter pares- cuya función se reducía prácticamente a confeccionar los horarios, y a transmitir y vigilar un poco el cumplimiento de las detalladas instrucciones procedentes de la superioridad.

Sopla además a su favor la creencia generalizada de que los Institutos no funcionan satisfactoriamente, como acreditan los magros resultados que se reflejan en las estadísticas de fracaso y/o de abandono escolar. Lo cual abona la idea de que es preciso rectificar; algo debe cambiar. Es en esta atmósfera favorable al cambio en la que emerge casi como panacea la exigencia de un nuevo modelo de dirección capaz de remodelar a su vez el tipo de centro deseable.

Pero ahí precisamente, en ese diagnóstico, que atribuye tan capital importancia a la función directiva, marginando otros factores causantes del problema que se desea resolver, es donde puede hallarse el error, y desde luego donde se incuban los riesgos que acecha el cambio de paradigma directivo. Veamos:

Conviene no olvidar que el actual debate en torno a la función directiva surge a partir de la comparación entre el modelo tradicional de la escuela pública y el modelo de la escuela privada, al que se supone mucho más eficiente, siendo para los neoliberales la empresa privada el paradigma por antonomasia de organización productiva. Es a partir de esa inspiración inicial cuando comienza la pretensión de introducir en el ámbito público cuantos resortes de estímulo a la productividad, de selección y promoción del personal, y de dirección gerencial que sean posibles, llegando en su expresión más radicalizada a la afirmación de que el servicio público se define exclusivamente por su gratuidad y universalidad, siendo indiferente que la gestión del servicio se lleve a cabo directamente por la Administración pública, o que sea gestionado por entidades privadas (gestión indirecta). Triste es reconocer que Tony Blair fue adalid y defensor de semejante discurso, al que se acogen con entusiasmo cuantos recelan de lo público.

El debate sobre la dirección de los centros públicos ha vuelto a centrar la atención y la polémica debido al malestar causado por esas cifras de fracaso y abandono escolar que tanto agobian a los gobernantes y preocupan a todos los agentes de la educación, así como por la habilidad de los directores en ejercicio que han sabido movilizarse en distintas asociaciones, numéricamente poco representativas del conjunto del profesorado, aunque muy activas en la formulación de sus propuesta y reivindicaciones.

En unas recientes jornadas, organizadas por la Fundación Educación y Ciudadanía, vinculada a FETE-UGT, sobre "La dirección de centros educativos.

> Para los neoliberales la empresa privada es el paradigma por antonomasia de organización productiva

> la libertad de cátedra configura la escuela pública como un ámbito de libre pensamiento, a diferencia de los centros que fueron concebidos para el adoctrinamiento

Nuevos paradigmas para el siglo XXI", tuve ocasión de escuchar los planteamientos de los teóricos y de significados representantes de los directores en ejercicio. Todos vinieron a formular, si bien que con distintos matices, la necesidad de potenciar la figura del director y del equipo directivo, vinculando en gran medida ese empoderamiento a la idea de autonomía del centro; en síntesis, mayor capacidad de decidir hacia dentro, y mayor ámbito de decisión independiente con respecto a la Administración. Y cuando se escucha en qué dimensiones se desea ampliar sus competencias (liderazgo pedagógico, disponibilidad del personal del centro, disciplina, gestión económica, estatus diferenciado, etc), se observa claramente que los cambios propuestos se orientan en el sentido de dotar a la dirección de aquella capacidad para organizar la vida de los centros que ya tienen –y allí en plenitud- los establecimientos no estatales.

Ahora bien, resulta sumamente dudoso que la atribución de facultades a nuestros directores semejantes a las que ejerce la dirección de un centro privado, vayan a dar el mismo resultado en los centros públicos, por la sencilla e indiscutible razón de que el estatus laboral del profesorado es radicalmente distinto. Seamos del todo claros: El poder de hacerse obedecer en un centro privado radica en que sobre el profesor seglar del centro privado pende permanentemente como espada de Damocles el riesgo de empeorar sus condiciones de trabajo, y en última instancia, el despido. La mera situación de inamistad y desafección al director puede significar que se le asignen las funciones y horarios menos deseables. En la enseñanza no estatal el profesorado se recluta prácticamente a dedo, procurando una adhesión total al centro, de suerte que unos por verdadero convencimiento y otros por temor, sean solícitos cumplidores de las consignas recibidas. Todo eso lo sabemos muy bien quienes hemos trabajado tantos años en la escuela privada como en la pública.

Por el contrario, afortunadamente, el profesorado de la escuela pública no debe su puesto laboral al favor del director, sino que accede mediante un proceso objetivo y público, neutro ideológicamente, en el que contrasta sus conocimientos y sus méritos; y no puede ser separado del servicio sino por faltas muy graves y a través de un procedimiento administrativo regulado por la ley. El director de un centro público ni siquiera influye en la renovación, o no, del contrato del personal interino.

Todo lo cual no significa un privilegio, sino un estatus al que ha accedido el profesor-funcionario por méritos propios, y que fue concebido precisamente para garantizar por una parte la neutralidad ideológica de la administración, la capacidad contrastada de los servidores públicos, y la independencia de criterio del profesor de la escuela pública, dando sentido a la libertad de cátedra que configura la escuela pública como un ámbito de libre pensamiento, a diferencia de los centros que fueron concebidos para el adoctrinamiento (cada vez se exige más a los profesores de la escuela confesional su obligación de "evangelizar") o de aquellos otros concebidos con puro criterio mercantil donde todo ha de subordinarse a la prosperidad del negocio.

Éstos son valores irrenunciables de la escuela pública sobre los que descansa su laicidad y no son para nada incompatibles con la eficiencia ni con la introducción de los cambios pedagógicos que exigen la modernización de la enseñanza. Lo que sí implica esta ética peculiar de la escuela pública es un modo distinto de motivar al profesorado, motivación que no va a producirse por el mero incremento de las facultades del director.

> La libertad de cátedra configura la escuela pública como un ámbito de libre pensamiento

El director de un centro público no es apenas nada frente a un profesorado hostil o renuente a sus proyectos y propósitos. Ni tampoco dispone de resortes suficientes para cambiar la actitud de sus colegas, por mucha retórica que se ponga al describir el liderazgo como capacidad de arrastre y seducción.

Por eso, los cambios que se sugieren al perfilar un nuevo tipo de dirección, son algo ciertamente necesario, pero no suficiente. Y ni siquiera eso es lo más importante para regenerar la vida de nuestros establecimientos públicos, recuperando la moral de tantos profesores y profesoras abrumados y decaídos que sobreviven refugiados en el cumplimiento estricto y en el sálvese quien pueda.

Para recuperar el entusiasmo vocacional, la voluntad de cooperar con el proyecto educativo, y la entrega generosa más allá del cumplimiento estricto, no basta a estas alturas con apelar a la conciencia del deber, y menos todavía a simples resortes coercitivos. Creo más bien que sólo un nuevo sistema de incentivos que vincule el grado de dedicación y de compromiso con las tareas del centro, a la retribución económica diferenciada de cada cual, así como a las expectativas de mejora profesional (-méritos para eventuales concursos), puede cambiar el clima de nuestros centros y producir un encuentro fecundo entre las iniciativas de la dirección y la voluntad de cooperar de aquéllos que en definitiva están necesariamente llamados a realizar efectivamente en las aulas, y en las tareas transversales y complementarias, toda innovación posible. Eso y no otra cosa es lo que lleva consigo el non nato Estatuto del Profesorado, pieza básica sin la cual lo demás será otro parche escasamente efectivo.

El problema, amigos míos, es que el coste económico del cambio de estatus de la dirección es insignificante comparado con la financiación retributiva de los grados de la carrera docente previstos en los distintos borradores del Estatuto del Profesorado, lo que no debiera, pese a todo, resultar paralizante, pues cabría abrir una perspectiva clara de razonable esperanza, aunque sus efectos económicos fueran de implantación pautada dada la extraordinaria dificultad de la actual crisis financiera. Lo malo es que acaso las cosas se orienten de otra manera.

En efecto, otro riesgo que acecha tras las reivindicaciones de los directores es el déficit democrático que puede implicar una aplicación parcial y sesgada de las mismas, e incluso el hecho de que sus propuestas sean manipuladas en sentido contrario a su inspiración original por un legislador deseoso de imponer un estricto control de los centros llevado a cabo mediante directores prepotentes pero severamente subordinados a las instrucciones de la superioridad.

Hay quien piensa que el aumento del poder de los directores necesariamente menoscaba la función del Consejo Escolar del Centro y en definitiva el concepto de escuela participativa. Pero esto no es necesariamente así. Todo depende de quien nombra al director, y de quien evalúa su gestión, y en último caso de quien tiene capacidad para removerle del cargo. Más aún, en el mejor de los casos, un incremento de las facultades del director, acentuando su capacidad de iniciativa pudiera servir para revitalizar la participación de padres, profesores, alumnos, y personal no docente, siempre que esa dimensión se incluyera en el proyecto o programa de dirección del centro, y siempre que su efectivo cumplimiento fuese un componente importante de la evaluación de su gestión.

Ahora bien, si por el contrario, la reforma del estatus directivo camina en la dirección de reducir más todavía, o hacer desaparecer prácticamente el poder del Consejo Escolar en la designación del director, y si la evaluación de su gestión, y consecuentemente retribución económica y profesional, dependen unilateralmente de la superioridad, es decir, de un poder ajeno al centro, entonces cabe temer que degeneren los cambios hacia el autoritarismo, tanto más acusado cuantas más prebendas o "estímulos" se otorguen al ejercicio de la función directiva, y tanto más si se le asignan facultades en orden a la selección del profesorado que accede al centro, a la valoración del trabajo docente de sus compañeros de claustro, e incluso a la sanción de las posibles faltas leves de sus colegas, cuya acumulación como todos sabemos implica falta grave o muy grave de fatales consecuencias.

> El odioso perfil de director-jefe de personal, sometido a las instrucciones de un agente externo, no es ciertamente compatible con la escuela participativa

Ese odioso perfil de director-jefe de personal, sometido a las instrucciones de un agente externo de quien dependerá el premio o la sanción a su mandato, no tiene nada que ver con la tradición de la escuela pública, ni es ciertamente compatible con la escuela participativa.

Y lo que es mucho peor, acabaría erosionando gravemente la autonomía pedagógica de los departamentos didácticos y la autonomía pedagógica de cada docente en su aula, valores emblemáticos de la escuela pública, de los que ciertamente carece la escuela privada y concertada, donde existe un director prepotente que vela y vigila el cumplimiento del ideario unilateralmente definido por la titularidad del centro.

En suma: Reforzar la potestad de la dirección dentro de ciertos límites, es algo conveniente y necesario, pero será muy poco efectivo si no se estimula simultáneamente la voluntad de compromiso del profesorado. Sin la acción voluntaria y cómplice de los profesores nacen muertas las iniciativas del equipo directivo. Quien esto ignore desconoce cómo funciona realmente la escuela pública.

Una reflexión del **Colectivo Lorenzo Luzuriaga** sobre la reforma del bachillerato

Colectivo Lorenzo Luzuriaga

La tentación de reformar por reformar

Ante la insatisfacción generalizada con el bachillerato que tenemos (sus síntomas serían, entre otros, el malestar en el profesorado, las altas tasas de repetición entre su alumnado, las quejas de la universidad por la deficiente preparación de los que acceden...), se anuncia una nueva reforma. De llevarse a efecto, sería la número cincuenta de las registradas desde su conformación, hará pronto 175 años, y correrá el riesgo de que su eficacia termine siendo tan limitada como la de la mayoría de las que la precedieron. Y es que, a despecho de los reiterados fracasos, se sigue confiando en que una reforma acertada conseguirá el milagro de resolver los males que aquejan desde antiguo a esta etapa.

No es extraño que esto suceda. Concuerda con nuestra querencia a esperar de una reforma legislativa el remedio de todos los males y resulta, además, un expediente cómodo para todos. Para los gobiernos constituye una tarea cómoda. No tienen que revisar la gestión del servicio educativo, ni han de plantearse, en principio, si los recursos puestos a disposición son suficientes, les basta encomendar a un equipo técnico la elaboración de un nuevo plan.

> La insatisfacción y la inestabilidad del bachillerato han sido sus características definitorias en su larga historia

Y, una vez promulgado, les depara la satisfacción del programa cumplido.

Al profesorado de este nivel le ahorra cualquier posible autocrítica. Si los problemas derivan de una deficiente ordenación ninguna responsabilidad les incumbe, más aún, ellos serían las primeras víctimas "del sistema". Al conjunto de la sociedad, en fin, se le traslada la idea de que estamos ante un simple problema "técnico" que no requiere mayor debate sobre los fines y contenidos que convienen al bachillerato, en la España y en el mundo de hoy.

En estas circunstancias, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga ha elaborado y publicado un documento de reflexión y debate que parte de ese hecho fundamental y -creemos- no suficientemente ponderado: la insatisfacción y la inestabilidad del bachillerato no son de ahora, antes bien han sido sus características definitorias en la ya larga historia de este nivel educativo.

A partir de esa evidencia, el colectivo ha tratado de identificar las causas de esa permanente frustración. Unas causas, como se verá, estrechamente conectadas. De ese análisis extrae, por fin, algunas recomendaciones y cautelas que deberían tenerse en cuenta a la hora de abordar nuevas reformas, para evitar que acaben, como las precedentes, y a pesar de las buenas intenciones de quienes las promovieron, en una nueva frustración.

Es importante resaltar que el documento citado se elaboró antes de conocerse la propuesta que el ministro ha hecho sobre la reforma del bachillerato que sin duda analizaremos en toda su dimensión cuando sea expuesta con mayor precisión.

Los factores de la inestabilidad y del malestar en el bachillerato

En efecto, la mayoría de las reformas del bachillerato alumbraron planes efímeros cuya duración promedio no ha llegado a cuatro cursos.

Los más ambiciosos y duraderos, los de 1975 y 1992, no se vieron libres de las más acervas críticas. Fueron, además, las que trataron, con más ahinco, de adaptar el bachillerato a las circunstancias económicas, sociales y políticas del momento, tan diferentes de las que existían cuando se creó a mitades del siglo XIX, y las que intentaron con más empeño que el bachillerato, su currículo, se adecuara a las necesidades y capacidades de un alumnado que afluía masivamente a los institutos y colegios que lo ofrecían. El que no tuvieran el éxito esperado, y su mayor influencia en el bachillerato de ahora mismo, invitaba a ahondar en las razones que motivaron ese aparente fracaso.

> La primera causa de la inestabilidad del bachillerato ha sido su propia y permanente indefinición

Entre los distintos factores que analizamos en el documento, parece claro que la primera causa de la inestabilidad del bachillerato ha sido su propia y permanente indefinición. En efecto, se produce una permanente esquizofrenia entre unos fines ambiciosos, que remiten siempre al logro de la madurez intelectual y humana de su alumnado y a una preparación adecuada para seguir estudios ulteriores, y un plan de estudios conformado tradicionalmente por una serie de asignaturas, cuya virtualidad formativa y propedeútica se supone, desarrolladas en unos programas sobrecargados que conducían invariablemente a un aprendizaje academicista y superficial. Entre esas tensiones, fatalmente contrapuestas, el profesorado de este nivel se ha debatido siempre entre dos requerimientos difícilmente conciliables: las exigencias de su materia, en su condición de erudito universitario, y su vocación de educador.

En esta indefinición del bachillerato tiene un peso importante la manera peculiar en que se ha articulado su vinculación a la universidad.

Esta vinculación, o dependencia, marca de origen del bachillerato, se hizo más evidente, y más perturbadora, por la evolución del COU y la consolidación de unas pruebas de acceso a la universidad (PAU) a las que se asignaba un doble carácter: de homologación (es la única prueba externa que tiene establecida nuestro sistema educativo) y de control, por parte de la universidad, de la preparación de quienes aspiran a ingresar en sus aulas. Esta deriva, que el documento analiza con detalle, ha condicionado poderosamente la estructura del bachillerato, desde la LOGSE, con la división en modalidades, estructuradas en función de grupos de carreras universitarias en lugar de la tradicional en ciencias/letras, y con la conversión del segundo curso del bachillerato en un nuevo COU. El modelo ha venido a consagrar la fórmula de la Ley General de Educación (1970) consistente en suprimir las "reválidas" para todos y establecer la "selectividad" para los que quieran acceder a la universidad, con unas consecuencias para la totalidad del alumnado y con una servidumbre para el profesorado de este nivel que es difícil exagerar.

Hay un tercer elemento, derivado en buena medida de los anteriores, que forma parte del cuadro diagnóstico del malestar del bachillerato. Nos referimos al descuido de la formación inicial -y permanente- de su profesorado. A pesar de la preocupación expresada por el legislador, y de los pronunciamientos de las normas reguladoras de esta etapa, la preparación del profesorado no ha incorporado la cualificación pedagógica y didáctica que ha quedado a la exclusiva responsabilidad de los propios

profesores. En este asunto, la falta de una voluntad decidida, y de una coordinación eficaz entre las instituciones competentes en la materia, ha propiciado que la inercia y la rutina se hayan impuesto por sistema y que ni las universidades, ni los ministerios, ni las comunidades responsables hayan abordado este problema con el interés y la perseverancia debidos. La consecuencia de todo es la ausencia de una "cultura profesional" propia del profesorado de bachillerato y el permanente desgarro a que nos referimos más arriba.

No hay recetas, sólo trabajo duro y metódico

La historia del bachillerato enseña que los problemas de base que hemos señalado no se resuelven añadiendo un curso más, ni disponiendo las piezas del puzzle de una manera más ingeniosa. La última parte del informe del colectivo contiene algunas propuestas al respecto.

Desde luego no hay recetas, al menos nuestro colectivo no las tiene. Pero del análisis realizado se deducen algunas lecciones que pueden ser útiles en momentos como éste en que se anuncia una nueva reforma.

Proponemos, por eso, una reflexión a fondo sobre "lo que la sociedad espera del bachillerato en la España y en el mundo de hoy" en la que se implique a todos los que tienen algo que decir sobre el asunto. No vale ya salir del paso reafirmando, como siempre, que el bachillerato lo quiere todo para todos -repasen el listado de objetivos de cualquiera de las leyes y decretos que lo establecen-, y apañando, después, el enésimo retoque a la duración de los estudios y/o a la disposición de las asignaturas del plan.

> La cualificación pedagógica y didáctica ha quedado a la exclusiva responsabilidad de los propios profesores

> Invertir en formación del profesorado es el medio más eficaz para mejorar los rendimientos en educación

Hay dos tipos de cuestiones que deben responderse antes, si se quiere evitar la contradicción que supone sentar a la mesa *a todos* los adolescentes de 16 a 18 años que reúnan las condiciones previstas y ofrecerles luego las recetas preparadas específicamente para *los que quieren acceder a la universidad*. Primera: ¿a quienes se destina el bachillerato? Y junto a ésta, otra pregunta a la que hasta ahora no se ha dado una respuesta cabal: ¿en qué consiste una preparación adecuada para continuar estudios superiores? ¿qué se entiende por madurez personal y social? Y ¿cómo se articulan estas necesidades formativas con los contenidos que se van a establecer? Entrados ya en el siglo XXI, con las tecnologías que fueron nuevas el siglo pasado en pleno desarrollo, no debería hacerse una reforma más sin replantear a fondo el tipo de contenidos que se incluyen en el bachillerato y los formatos en el que se vehiculan.

Creemos también que es necesario plantear el sentido de las Pruebas de acceso y, eventualmente, la conveniencia de arbitrar una prueba de final de bachillerato, porque son pruebas que tienen fines y, seguramente, destinatarios diferentes. Ha habido ocasiones (véase, por ejemplo, la reforma de 1967 al plan de 1963) en que se han aplicado ambas sin que ello haya supuesto una doble prueba para los alumnos que desearan ingresar en la universidad.

El colectivo Lorenzo Luzuriaga considera, en este punto, que la configuración actual de las PAU perturba gravísimamente el desarrollo normal del bachillerato y que cualesquiera que sean las modificaciones introducidas en el currículo, si la prueba se mantiene en su actual configuración y dependencia, quedarán desvirtuadas por ese mecanismo extraño al bachillerato.

Una consideración final sobre el profesorado de bachillerato. Mejorar su preparación y controlar e incentivar eficazmente su trabajo son medidas que requieren un esfuerzo sostenido y unos medios que, seguramente, proporcionarán pocas portadas en los medios y poco lustre a los responsables políticos de las administraciones e instituciones que se atrevan a emprenderla y, desde luego, a los profesores.

Pero a medio plazo invertir en formación del profesorado es el medio más eficaz para mejorar los rendimientos en educación -lo dicen todo el rato el Banco Mundial y la OCDE, y lo vemos a diario en las aulas-.

En la memoria de la educación española perdura el ejemplo del Instituto-escuela (una idea inspirada por la Institución Libre de Enseñanza, puesta en marcha en 1918 por el ministro Santiago Alba y ampliada por la II República) y el recuerdo de los alumnos y profesores que frecuentaron sus aulas.

En cambio hemos tenido que acudir al BOE para rescatar los nombres y las fechas de los ministros que propiciaron las decenas de reformas del bachillerato de las que nadie se acuerda.

* El presente texto es un resumen del documento El bachillerato en su laberinto. Las personas interesadas pueden consultarlo en www.colectivolorenzoluzuriaga.com /Acividades/Documentos.

Hoja de Afiliación a UGT

* RELLENAR CON MAYÚSCULAS
* NO RELLENAR LOS ESPACIOS SOMBREADOS
* MARCAR ☒ LO QUE PROCEDA

FEDERACIÓN ☐☐
SECTOR ☐☐

MIS DATOS PERSONALES

DOCUMENTO DE IDENTIDAD ☐☐☐☐☐☐☐☐ (NIF, TARJETA DE RESIDENCIA O PASAPORTE)
NOMBRE
PRIMER APELLIDO
SEGUNDO APELLIDO
SEXO ☐ HOMBRE ☐ MUJER
ESTUDIOS (TÍTULO DE MAYOR NIVEL)

FECHA DE ALTA EN UGT ☐☐ ☐☐ ☐☐☐☐
FECHA DE NACIMIENTO ☐☐ ☐☐ ☐☐☐☐
LUGAR DE NACIMIENTO — PAÍS / PROVINCIA
NACIONALIDAD
PROFESIÓN (DE ACUERDO CON LA TITULACIÓN)

MI DOMICILIO HABITUAL

DIRECCIÓN POSTAL (AVENIDA, CALLE, TRAVESÍA, PLAZA - NÚMERO, PISO, LETRA)
PROVINCIA
MUNICIPIO
LOCALIDAD

CÓDIGO POSTAL ☐☐☐☐☐
TELÉFONO FIJO ☐☐☐☐☐☐☐☐☐
TELÉFONO MÓVIL ☐☐☐☐☐☐☐☐☐
CORREO ELECTRÓNICO

MIS DATOS LABORALES

OCUPACIÓN: ☐ ASALARIADO — ☐ SECTOR PRIVADO / ☐ SECTOR PÚBLICO
☐ PARADO — ☐ BUSCA SU PRIMER EMPLEO / ☐ TRABAJÓ ANTES (EN QUÉ SECTOR) (EN QUÉ EMPRESA)
☐ AUTÓNOMO ☐ COOPERATIVISTA ☐ JUBILADO O PENSIONISTA ☐ PREJUBILADO

EMPRESA O ENTIDAD: NOMBRE
Nº SEGURIDAD SOCIAL DE EMPRESA ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
Nº CIF DE EMPRESA ☐☐☐☐☐☐☐☐☐
DIRECCIÓN DEL CENTRO DE TRABAJO (AVENIDA, CALLE, TRAVESÍA, PLAZA - NÚMERO PISO, LETRA)
PROVINCIA
MUNICIPIO
LOCALIDAD
CÓDIGO POSTAL ☐☐☐☐☐
TIPO DE EMPRESA O ENTIDAD — ☐ PRIVADA / ☐ FUNCIÓN PÚBLICA / ☐ ASOCIACIÓN / ☐ AUTÓNOMO (PERSONAS FÍSICAS)
CÓMO LOCALIZARME EN EL CENTRO DE TRABAJO — TELÉFONO ☐☐☐☐☐☐☐☐ EXTENSIÓN ☐☐☐☐☐☐☐☐ / CORREO ELECTRÓNICO

CONDICIONES DE TRABAJO: FECHA DE ALTA EN EMPRESA ☐☐ ☐☐ ☐☐☐☐
PUESTO DE TRABAJO
CATEGORÍA PROFESIONAL
EN FUNCIÓN PÚBLICA NIVEL ☐☐ GRUPO ☐
CONVENIO DE REFERENCIA
TIPO DE CONTRATO — ☐ FIJO / ☐ FIJO DISCONTINUO / ☐ TIEMPO PARCIAL / ☐ INTERINIDAD

MI CUOTA SINDICAL

☐ DOMICILIACIÓN BANCARIA (POR DEFECTO: TRIMESTRAL) — ☐ TRIMESTRAL / ☐ SEMESTRAL / ☐ ANUAL
BANCO O CAJA DE AHORROS
Nº DE CUENTA ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐ ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ (INTRODUCIR LOS 20 DÍGITOS)
☐ DESCUENTO EN NÓMINA (SOLO EN SECCIONES SINDICALES AUTORIZADAS)

Si decide afiliarse a este Sindicato es obligatorio rellenar la presente solicitud, no pudiendo tramitar su afiliación si falta alguno de los datos requeridos. Los datos cumplimentados serán tratados en un fichero responsabilidad de la "Confederación Sindical Unión General de Trabajadores de España" (en adelante, UGT) con domicilio social en Madrid (calle Hortaleza, número 88 y código postal 28004), para las siguientes finalidades: Emisión de carnés de afiliación. Emisión de recibos de la cuota sindical, así como la gestión del cobro de ésta. Envío de información y publicaciones sobre cuestiones que afectan a la vida interna de UGT y a su actividad externa. Elaboración de estadísticas. Prestación de servicios. Envío de ofertas de bienes y servicios, de acuerdo con la reglamentación interna del Sindicato. Además, si desempeña labores de representación colectiva, sus datos serán tratados por UGT para la realización y seguimiento de las actividades sindicales amparadas en la legislación vigente.
Asimismo, mediante la firma de la presente solicitud, usted también otorga su consentimiento expreso y escrito para que UGT lleve a cabo la cesión de sus datos, a la entidad bancaria o a la empresa en la que presta sus servicios, para proceder al cobro de la cuota sindical.
Por último, le informamos que usted puede ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de sus datos, solicitándolo por escrito a UGT en la dirección arriba indicada.

Fecha _____ Firma de Conformidad _____

FETE Enseñanza Madrid
Avda. de América, 25 - 3ª Planta 28002 Madrid
Centralita: 91 589 73 83 | Fax: 91 589 73 78
e-mail: ***fetemadrid@terra.es*** | web: ***http://fete.ugt.org/madrid/***
Horario de atención: 10 a 14 hrs. mañanas / 16:30 a 19:30 hrs tardes (excepto viernes)

El **futuro** de nuestro modelo educativo

Ricardo Martorell

El pasado día 1 de febrero se produjo la comparecencia del ministro de educación José Ignacio Wert. En dicha comparecencia presentó la educación como una de las prioridades del gobierno del Partido Popular, y reivindicó los dos pilares que sustentan el pacto constitucional en materia educativa: el derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

Así explicó que los poderes públicos deben garantizar una educación básica en condiciones de igualdad y de calidad y que las familias deben poder elegir el tipo de educación y el centro docente para sus hijos.

Para Wert la inversión que ha sido necesaria para hacer efectivos estos principios no ha ido acompañada de unos buenos resultados educativos en comparación con otros países. Entre los datos que señaló destacan que España es el octavo país con más gasto por alumno en la escuela pública de la OCDE y que la ratio de alumnos por profesor es inferior a la media de la OCDE: 11 frente a 13.

> La política del PP no permite garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad ni permite la elección de centros por parte de las familias

Para el ministro este hecho explica la ineficiencia de las inversiones, pues entiende que no han servido para que nuestros alumnos progresen en conocimientos y resultados.

Para conseguir un uso más eficiente de nuestros **recursos el ministro plantea una serie de reformas que pretenden reducir la tasa de abandono escolar**, centrándose en la mejora de la calidad. Wert afirma que se realizarán desde el diálogo y la participación con toda la comunidad educativa:

- Los alumnos deben tener las mismas oportunidades educativas con independencia de su lugar de residencia.
- Se debe cambiar el sistema de acceso a la carrera docente y el progreso dentro de ella, así como aprobar un estatuto del docente.

> Atribuir el alto índice de paro juvenil y el fracaso escolar únicamente al sistema educativo nos parece enormemente reduccionista

- Se propone impulsar la autonomía de los centros educativos en los planos organizativo, curricular y de gestión económica. Así, los centros podrán desarrollar proyectos educativos de innovación, incrementándose la rendición de cuentas.
- Se deben aumentar las pruebas externas extendidas a todo el alumnado fijándose unos estándares de conocimientos mínimos. Con la información de estas evaluaciones las familias podrán ejercer la libertad de elección de centro.
- Con el fin de reducir las cifras de abandono educativo temprano se anuncian cambios en la estructura de la Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio (manteniendo la escolarización obligatoria a los dieciséis, se propone cambiar la estructura de la Secundaria reduciendo un año la Secundaria Obligatoria y aumentando a tres años el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio).
- En el ámbito de la Formación Profesional se propone dar un mayor protagonismo a las empresas caminando hacia el modelo dual alemán.
- Se tratará de fomentar la enseñanza bilingüe español-inglés aprobando un plan de bilingüismo de manera que el inglés esté muy presente en todas las etapas educativas pasando a estudiar en inglés en vez de estudiar inglés.
- En cuanto a la asignatura educación para la ciudadanía se anuncia su sustitución por una nueva de educación cívica y constitucional aduciendo la polémica que dicha asignatura ha conllevado y proponiendo una asignatura cuyo temario esté libre de cuestiones controvertidas.

Coincidimos con el Ministro en la necesidad de encontrar caminos que solucionen las actuales tasas de fracaso escolar en nuestro país y en la necesidad de cambios que mejoren el sistema educativo; pero entendemos o adivinamos, por el contenido de su comparecencia y por la política educativa que se está llevando a cabo en las comunidades gobernadas por el Partido Popular, que el modelo que nos presenta no va en la dirección que nosotros consideramos correcta.

Wert afirmó que las reformas se realizarían desde el diálogo y la participación con toda la comunidad educativa y nos gustaría que ese deseo no representara un brindis al Sol y se convirtiera en una auténtica realidad pero el anuncio de medidas tan concretas y definidas de manera unilateral no presagian nada bueno en este sentido; sobre todo teniendo en cuenta que muchas de las propuestas, ya ensayadas en la Comunidad de Madrid, que se ha constituido en avanzadilla de estas políticas, no sólo no han tenido buenos resultados sino que han generado una enorme conflictividad social.

Derecho a la educación, a la elección y a la igualdad

Entendemos que la política general del Partido Popular en Madrid de retroceso de la Escuela Pública y la actual gestión de la Escuela Concertada, no permiten garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad ni permite la elección de centros por parte de las familias.

Es necesario que la Administración establezca un sistema de convivencia de los dos modelos en el que la Concertada no tenga que recurrir a la financiación por parte de las familias garantizando la pervivencia de los centros y el mantenimiento de los puestos de trabajo. Las cuotas que la Escuela Concertada cobra a los alumnos por diversos conceptos, a pesar de que sobre el papel son voluntarias, ejercen un efecto barrera a la hora de solicitar un centro, de manera que la capacidad para elegir o acceder a la educación está condicionada por el nivel económico de las familias (la libertad de elegir la da el dinero), convirtiendo un derecho en un privilegio. La Escuela Pública acaba, en muchas ocasiones, representando un papel subsidiario de buena parte de la Concertada y Privada, concentrando al alumnado con necesidades educativas específicas y contribuyendo a la segregación de la población.

Por otro lado, la escuela concertada más social, que atiende las necesidades de los grupos de población más desfavorecidos, y que no puede recurrir al cobro de cuotas, tiene serias dificultades para poder llevar a cabo su labor. Mucho nos tememos que las alusiones del Ministro a la libertad de elección van en camino de profundizar en esta línea, sólo un sistema que impidiera el cobro de cuotas a los alumnos y garantizara el libre acceso podría permitir la citada convivencia de la Escuela Pública con la Concertada posibilitando la equidad y la libre elección reales. Desde FETE – UGT defendemos que la Escuela Concertada debe tener carácter público y no segregador y debe garantizar unas condiciones de trabajo dignas para el profesorado (recordamos que el profesorado de la Concertada tiene una jornada laboral abusiva).

Por otra parte, entendemos que la posibilidad de elegir centro independientemente del lugar de residencia abre el camino para una menor baremación de la cercanía al centro para ingresar en el mismo.

Esto permite que cobren valor, de cara al ingreso, otras consideraciones a discreción de la dirección de los centros, dificultando aún más el libre acceso.

La decisión, puede tener como consecuencia adicional un mayor tiempo de desplazamiento diario del alumnado y el desarrollo en las ciudades de un modelo de transporte interno poco ecológico y sostenible.

La reducción de la ESO un año es un error que puede tener consecuencias sociales, educativas, organizativas y laborales muy graves

El gasto público en Educación

El gasto público en España destinado a Educación, supone el 4,6 % del PIB (cifras del Banco Mundial, 2008), ese porcentaje, que ha ido aumentando progresivamente desde 1975 (1,8%), ha permitido subsanar importantes deficiencias educativas, culturales y sociales, pero no puede servir como excusa para comparar los resultados con países que tenían una situación de partida mucho mejor. Aún así, ese porcentaje está muy por debajo de países como Dinamarca (7,8%), Finlandia (6,1%), Francia (5,6%), Reino Unido (5,4%), Suecia (6,7%) o EEUU (5,5%), incrementándose la diferencia si la comparamos en términos absolutos, pues estos países tienen un PIB por habitante mucho mayor. El supuestamente elevado gasto por alumno de la Escuela Pública del que habla el Ministro (o la baja ratio alumno - profesor), tiene su justificación en el auge que está experimentando la Enseñanza Concertada con los gobiernos del Partido Popular, que se encuentra enormemente masificada, y en el carácter subsidiario que está otorgando a la Escuela Pública, que concentra al alumnado con necesidades educativas específicas.

Por otra parte, atribuir el alto índice de paro juvenil y el fracaso escolar únicamente al sistema educativo nos parece enormemente reduccionista. No se puede obviar la enormemente deficiente y desequilibrada estructura productiva española como causa del paro; así como tampoco las enormes dificultades de conciliación de la vida laboral y familiar que presenta la práctica laboral española, conciliación que ayudaría enormemente a reducir el fracaso escolar y a fomentar la cultura del esfuerzo y el respeto por la que aboga el Ministro.

Controles de resultados externos

Afirma el Ministro que el fin último de la educación es que nuestros alumnos progresen en conocimientos y resultados, fijando como objetivo la mejora de la calidad educativa y estableciendo como herramientas para ello el establecimiento de controles de resultados externos. Se corre el riesgo (muy real), de caer en priorizar en la evaluación los objetivos más fácilmente cuantificables, principalmente la adquisición de conocimientos conceptuales o, a lo sumo, de habilidades demostrables en un tipo de examen escrito u oral, dejando de lado múltiples facetas de la educación y del desarrollo del individuo que, en realidad, le preparan, al menos en la misma medida, para su vida activa en sociedad. Nos decía Wert en su introducción que la "reforma es imprescindible porque de ella depende la calidad moral de nuestra democracia", esperamos que se den pasos para garantizar esa calidad moral, pero nos parece una idea difícilmente conciliable con un modelo educativo que tiene como fin último "que nuestros alumnos progresen en conocimientos y resultados".

Por otro lado, los sistemas de evaluación pueden condicionar la metodología, plegándola a la consecución de una mayor valoración conforme a los baremos utilizados, convirtiendo el sistema de evaluación en el objetivo mismo, perdiendo éste su auténtica función y condicionando la labor social y educativa. La comparación entre distintos colegios a raíz de los resultados de las pruebas externas nos parece un grave error, el hecho educativo es siempre singular, único, irrepetible; cambia con cada situación, con cada individuo, cada grupo, entorno o circunstancias; un centro con malos resultados en dichas pruebas puede estar realizando una labor social y educativa excelente con alumnos con unas malas condiciones de partida, y un centro con excelentes resultados puede estar simplemente aprovechando las condiciones excelentes de su alumnado.

Atención a la diversidad

Esperamos que la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas o a aquéllos que destaquen por sus capacidades o trabajo, no suponga una segregación del alumnado por niveles. Entendemos que la pluralidad y la convivencia entre personas diferentes son elementos básicos de la educación y de la democracia.

Existen herramientas y metodologías que permiten atender la especificidad del alumnado dentro de un aula plural, es en ellas en las que la Comunidad Educativa debe profundizar. Esta atención a la especificidad hace imprescindible un aumento de recursos educativos, por el contrario, las medidas tomadas por las Consejerías de Educación en muchas de las comunidades donde gobierna el PP han supuesto una reducción de los programas destinados a ello.

Esta medida implica también el riesgo de que la especialización que supone la autonomía curricular suponga una verdadera dificultad para que el alumno pueda cambiar de centro; así como que, en la práctica, un currículo especializado deje fuera a parte del alumnado del entorno del centro.

Autonomía de los centros

El impulso a la autonomía de los centros puede ser un arma de doble filo. Entendemos que puede permitir adaptar mejor el currículo a las necesidades educativas actuales y a las necesidades específicas de cada centro. Pero también puede suponer un camino para incrementar la carga lectiva de materias que van a formar parte del procedimiento de evaluación externo con el único fin de obtener un mejor resultado en los informes y dejando de lado otros importantísimos objetivos educativos.

En cualquier caso la implantación de los proyectos de autonomía curricular tendría que contar con el profesorado de cada centro para su diseño e implantación y no debería suponer que se prescindiera de ningún trabajador. Teniendo en cuenta que otro de los elementos fundamentales de todo proyecto educativo son las familias, habría que garantizar la participación de las mismas en los centros y que en ningún caso se pudiera enmascarar el cobro de cuotas para la realización de esos proyectos.

Cambios en Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio

Entendemos que la reducción de la ESO un año, es un grave error que puede tener consecuencias sociales, educativas, organizativas y laborales todavía más graves. Consideramos que:

La eliminación del último curso de ESO no supondrá una reducción del fracaso escolar por mejora de los resultados de los alumnos. Los incentivos que pueden tener para realizar un único curso de Bachillerato o un Ciclo Formativo de Grado Medio con éxito son muy escasos, lo que redundará en una menor formación de la población. La eliminación de 4º de ESO supone una amenaza de primer orden para muchos centros educativos que sólo ofertan ESO, que no podrán adaptarse a la nueva situación. Es fácil que el alumnado opte por su traslado a un centro nuevo para cursar el Bachillerato o Ciclo Formativo completo. Muchos alumnos, que ya habrán cumplido 16 años cuando terminen 3º de Secundaria, optarán por no comenzar Bachillerato o Ciclos Formativos lo que redundará finalmente en una pérdida de puestos de trabajo.

Muchos centros necesitarán una adaptación de sus instalaciones para responder a la nueva estructura, otros posiblemente no podrán acometerla, ello dificultará su viabilidad económica. Todos estos cambios estructurales y organizativos hacen especialmente vulnerables a los centros pequeños.

La reforma que se plantea obliga además a los alumnos a decidir sobre su futuro a los 15 años, edad a la que no todos están preparados para ello.

Nos parece un camino mucho más acertado la ampliación del Bachillerato o los Ciclos Formativos de Grado Medio a tres años sin que ello suponga una reducción de la Secundaria Obligatoria. Ello permitiría mejorar la formación de cara a afrontar estudios superiores. Muchos Estados europeos han optado por esta vía.

Personal de Administración y Servicios No Universitario

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Luis Miguel Escolar
Secretaría de Personal de Administración y Servicios NO Universitarios

El PAS nu destinado en los diferentes servicios de la Consejería de Educación madrileña sufre desde hace ya demasiados años un recorte de sus derechos y una degradación de sus condiciones laborales.

Al incumplimiento por parte de la administración autonómica de los procesos extraordinarios de promoción profesional específica y de consolidación de empleo negociados en el año 2005, que implican a su vez la ausencia de convocatoria de concurso de traslados, se ha ido sumando un recorte de plantillas debido a la falta de cobertura de las jubilaciones; unos contratos más precarios (contratos de obra y servicio, de necesidades de la producción, etc.); un recorte del 5% del salario, la congelación salarial camino ya de tres años consecutivos; un aumento unilateral de 2,30 horas semanales de nuestra jornada laboral (esto conlleva una nueva bajada de salario al no ir acompañada de un incremento proporcional en la nómina); un recorte en nuestras retribuciones en el caso de Incapacidad Laboral; una reducción de mas del 50% en la indemnización en caso de despido improcedente; considerar como absentismo las faltas justificadas (lo que abre una puerta al despido procedente); los recortes en materia de negociación colectiva y otras medidas perjudiciales tomadas tanto desde el gobierno autonómico como desde el estatal.

Recorte en derechos y degradación de condiciones laborales

Medidas y normativas injustas que nos arrebatan más de un siglo de conquistas sociales, de derechos laborales y de progreso

En nuestra comunidad autónoma venimos soportando una política continuada de acoso al sector y a los trabajadores y trabajadoras del sector público desde mucho antes de estallar ésta ya casi eterna crisis financiera y económica.

No es un problema de costes económicos, es un problema de prioridades a la hora de realizar los gastos.

Es una decisión política del partido que nos gobierna, del Partido Popular, de Aguirre y su equipo; decisión tomada antes de las dificultades y aplicada con mayor descaro ya que justifica las decisiones políticas escogidas en una necesidad incuestionable de reducir el déficit.

Es una línea de actuación política que persigue reducir la calidad de los servicios públicos para generar una demanda de servicios privados cofinanciados con dinero público, para así justificar el trasvase de fondos públicos a sectores de capital y empresariales privados.

Es una actuación que no sólo no mejora la calidad de estos servicios sino que la empeora y aumenta su coste, que repercute en los bolsillos de los usuarios y los no usuarios de estos servicios privatizados.

La reforma laboral supone de modo efectivo ya:

- La posibilidad de modificar unilateralmente, por parte de los empresarios, cuestiones como el salario, la jornada laboral, el horario, las funciones a desempeñar, los turnos y el lugar del trabajo.
- Un despido mucho más barato. Incluso podrá hacerse por faltas justificadas por enfermedad (el 20% de la jornada en dos meses consecutivos).
- Provocará que nuevos recortes nos lleven a peores condiciones laborales y éstas se asuman por los trabajadores en las empresas por miedo a los despidos.

No está por encima de nuestras posibilidades vivir y trabajar en una sociedad justa

- Acabar con los derechos adquiridos en los convenios.
- Abrir la posibilidad de despedir por falta de presupuesto continuado a lo largo de tres trimestres al personal laboral de las administraciones públicas. Esta disposición o no disposición presupuestaria depende tan sólo de la voluntad política de Aguirre y su gobierno o de cualquier otro equipo de gobierno.

¿Tenemos ya suficientemente clara la disposición que Esperanza Aguirre tiene hacia los empleados/as del sector público madrileño?

¿Tenemos ya suficientemente claro cual es el color del panorama que, tanto como empleados públicos como ciudadanos, decisión política a decisión política, nos están dibujando? Pues compañeras y compañeros dejemos igual de claro que nuestra disposición no es otra que oponernos con una firme determinación a esta serie de medidas y normativas injustas que nos arrebatan más de un siglo de conquistas sociales, de derechos laborales y de progreso.

Expresemos alto y con contundencia nuestro rechazo ante estas políticas económicas reaccionarias y socialmente injustas. No aceptemos sin resistencia un modelo que sólo nos ofrece, a nosotros y también a nuestros hijos/as, un futuro de incertidumbre y precariedad laboral permanente y nos deja indefensos a los pies de los intereses empresariales. Hemos soportado con responsabilidad una política continuada de deterioro tanto de nuestras condiciones laborales como de la calidad de los servicios donde desarrollamos nuestra labor.

Hemos asumido nuestras responsabilidades y logrado que, pese a esta incuestionable voluntad política que se mantiene a lo largo de las legislaturas de Aguirre, los ciudadanos y ciudadanas madrileñas hayan podido continuar recibiendo los servicios que financian y a los que tienen derecho. No está por encima de nuestras posibilidades vivir y trabajar en una sociedad justa. En pleno siglo XXI, nuestro potencial económico y social permite seguir construyendo un mañana mejor para las nuevas generaciones, para nuestros hijos e hijas. Claro que hay que tomar decisiones políticas, siempre, pero no éstas, no en contra de la clase trabajadora que ha levantado y levanta este país. Nos dicen que quieren mantener este equilibrio social y lo único que quieren mantener son sus privilegios. Los poderosos de siempre, a través de gobiernos como el de Aguirre o Rajoy, quieren seguir cazando. Siguen pensando que en el planeta hay elefantes tan sólo para que ellos los cacen y esto, compañeros y compañeras, no es cierto.

No para las personas que cada día nos levantamos y asumimos nuestras responsabilidades.

No para los trabajadores y trabajadoras públicos de esta comunidad que durante el ciclo económico expansivo basado en la especulación, el expolio y el engaño continuamos desarrollando un muy buen trabajo con sueldos escasos y medios obsoletos.

No para UGT, nuestro sindicato.

Pese a las campañas de desprestigio y acoso de la derecha reaccionaria, hoy dominante en nuestras instituciones, financiadas con el dinero que a lo largo del tiempo han amasado robando el sudor y los sueños de la gente trabajadora, seguiremos organizándonos para defender nuestros intereses, saliendo a las calles para expresar nuestras opiniones, ejerciendo nuestro derecho de huelga, un día o los que hagan falta; hasta que nuestros dirigentes políticos entiendan que no sólo trabajamos por un sueldo, que principalmente lo hacemos porque queremos vivir con dignidad, realizar nuestros sueños y poder mirar a los ojos a nuestros hijos e hijas el día de mañana, dejarles un tiempo mejor. Y esto hoy nos lo quieren quitar, nos lo están arrebatando. Y esto nadie nos lo va a regalar. Continuemos nuestra protesta contra la reforma laboral. Defendamos la calidad de nuestros servicios públicos. Por el empleo digno y por la libertad.

...**Discapacidad** intelectual, Asociaciones, empleo, crisis...

Con la llegada de la crisis, se suman a las dichas y ya habituales férreas barreras, el retorno de muchas personas con discapacidad intelectual que son devueltas por las empresas ordinarias y Centros especiales de empleo, inmersos y arrastrados por una crisis galopante y casi mundial.

Juan Manuel Gallardo Rodríguez
Coordinador del Proyecto Henared del Centro Astor de Torrejón de Ardoz

Desde hace ya una década, la Comunidad de Madrid, concertó con las Asociaciones pro personas con discapacidad intelectual, un contrato mensual de plaza y servicios, y el alejamiento por ende, de las inestables subvenciones anuales. La ampliación de una Red *Publica* de Centros de Atención social a las Personas con Discapacidad Intelectual en la Comunidad de Madrid, se abre camino dejando atrás el asistencialismo de los primeros años de existencia, y dando paso a una red de Asociaciones manejada y controlada por la Consejería de Familia y Asuntos Sociales. En dicho contexto, se crea y desarrolla el Área de Inserción laboral en los Centros Ocupacionales, con el objetivo último de la integración laboral de las Personas con Discapacidad Intelectual con empleabilidad suficiente y adecuada.

Se ha sufrido desde entonces, un diferente proceso de actuación y una trayectoria desigual en dicha nueva área.

Se cumple una década de la creación del Área de Inserción Laboral de los Centros Ocupacionales

Se cumple por tanto, una década de la creación del Área de Inserción Laboral de los Centros Ocupacionales de red publica de la Comunidad de Madrid.

Los Centros Ocupacionales se observaron desde el nacimiento del Área de Inserción laboral con un prisma diferente: el empleo comienza a tener un mayor peso y preponderancia con respecto a otras áreas, y los resultados cuantitativos de inserción laboral aunque siempre relativamente pobres, fueron valorados como un triunfo en el cambio de rumbo. Un modelo centrado en la persona y en la inserción laboral aglutinaba diferentes actuaciones del abanico de profesionales que trabajan en el resto de áreas de dichos Centros. La persona y la familia pasaron poco a poco a ser partícipes y destinatarios de sus necesidades y *deseos*, así como los servicios se adaptaron a un cambio de modelo más centrado en las personas y más alejado en la prestación inocua de servicios. Palabras como "calidad", "procesos", "perfiles" etc.... comienzan a ser parte de un léxico cada vez mas habitual.

Durante ese proceso de cambio de modelo, se han sufrido lógicamente y a la par, diferentes transformaciones estructurales en las propias asociaciones: un rumbo hacia "empresas" prestadoras de servicios va imponiéndose paulatinamente, en comparación con las Asociaciones de tendencia y ámbito familiar que venían arrastrándose desde los años setenta.

En ese entorno de cambio, la figura del preparador laboral y el Área de Inserción laboral de los Centros Ocupacionales, se afianzan a su vez, como un sólido valedor de una transformación estructural de los Centros con miras a la inclusión social total de la persona.

Existen grandes esperanzas en aquellos momentos, en la descongestión de usuarios de los Centros Ocupacionales, siendo el Área de Inserción laboral el motor de empuje hacia el mundo exterior.

Pero poco después de ese primer paso, lo que se observaba como avance hacia un modelo inclusivo a través de la inserción sociolaboral de la persona, se ha ido tornando en frustración y fracaso de las posibilidades reales de integración laboral que desde las Asociaciones se ofrecían a las personas en sus Centros Ocupacionales. A pesar de la bonanza económica nacional (en su día...), y por tanto en la explosión en la creación de empleo, múltiples barreras comienzan a emerger y actúan en contra de la inserción laboral: pensiones vitalicias, gratuidad universal en los Centros, institucionalización de la persona, sobreprotección familiar, escaso interés empresarial, invisibilidad social, etc...., impiden en un segundo momento, que dichas esperanzas vayan convirtiéndose en realidades más factibles. Aún así, los resultados no son absolutamente descorazonadores, y se contempla como parte de un proceso arduo y lento, intrínseco al objetivo final de empleo de las personas.

Con la llegada de la crisis, se suman a las dichas y ya habituales férreas barreras, el retorno de muchas personas con discapacidad intelectual que son devueltas por las empresas ordinarias y Centros especiales de empleo, inmersos y arrastrados por una crisis galopante y casi mundial.

La euforia inicial por el cambio de modelo se ha tornado en frustración

El panorama comienza a ser desolador. No existe formación adaptada, no existe ningún interés empresarial en los beneficios fiscales, y por supuesto en la trampa consentida, de la tan mal aplicada Lismi y su famoso *incumplimiento* del 2% en plantillas de más de 50 trabajadores. Además hay que sumar a todo esto, las barreras a las que hacíamos referencia anteriormente, y que siguen afianzándose todavía con una mayor fuerza si cabe.

Ahora y con asombro contemplamos, que también son las propias personas con discapacidad intelectual, las que expresan no tener ningún deseo en desalojar su plaza vitalicia. Por tanto, y como decíamos, el panorama es desolador, y es desalentador el tener dentro de las plantillas de trabajadores de las Asociaciones, a la figura de preparador/a laboral que se ha transformado, en mero acompañante de entretenimiento prelaboral, y no consigue afianzar a la persona en un puesto de trabajo estable y lograr por fin, la ansiada inserción social completa. Debe ser la administración la que exija un rumbo diferente, y tome las riendas de los cambios estructurales que debe tener el sector de la discapacidad intelectual en la consecución de objetivos reales de empleo, si ése es su verdadero deseo. Por este camino, y con este prisma, la inserción laboral no deja de ser un escaparate político y social de buenas intenciones, y una pérdida de esfuerzo que más valdría se aplicaran en otros objetivos más tangibles y útiles

Barrios de nueva creación y **planificación educativa**

Ruth Colomo

En la Comunidad de Madrid existen en torno a tres millares de estudiantes afectados por problemas de obras en sus colegios.

Así lo ha manifestado la FAPA Francisco Giner de los Ríos tras la asamblea convocada el día 19 de abril para tratar dicha problemática y a la que acudieron representantes de más de una veintena de centros, ubicados principalmente en PAUS (Planes de actuación urbanística) de Madrid capital, y de algunos barrios de reciente creación en otros municipios, como Leganés y Pinto.

Dentro de las distintas casuísticas que encontramos en los centros podemos distinguir principalmente tres tipos de problemas: centros de nueva creación, ampliaciones y remodelaciones. En este artículo vamos a centrarnos, no obstante, en la situación en que se encuentran los centros de nueva creación.

La actuación de la Consejería de Educación y Empleo se caracteriza por la falta de planificación, también en el caso de la creación de plazas escolares. La Administración educativa conoce las necesidades de los barrios de nueva creación, pese a lo cual no procede a la construcción de nuevos centros, en tiempo y forma oportunas para posibilitar la escolarización adecuada del alumnado en todas las etapas educativas.

> Existe una notable falta de planificación por parte de la Consejería de Educación

> La CM construye los centros después de creada la necesidad y no cubre totalmente la demanda

Situación especialmente perniciosa en el caso de los PAUS, habida cuenta de que se alarga conscientemente el proceso de construcción, cediendo terreno a la enseñanza concertada para su implantación en la zona, de manera que las familias se vean abocadas a la elección de este tipo de centro frente al público.

La oferta de *Escuelas Infantiles* de titularidad pública (aunque de gestión privada), se limita a la mínima expresión, "a pesar de ser barrios en pleno crecimiento demográfico, frente a la tendencia general del resto de la ciudad de Madrid, que es a la baja", según palabras de Alberto Navazo, Presidente de la Asociación de Vecinos del barrio de Montecarmelo. Eso sí, las "guarderías" privadas tienen el negocio asegurado en estos barrios, debido a la fuerte demanda existente.

Con respecto a los *Colegios de Primaria*, existe una notable falta de planificación por parte de la Consejería de Educación. En primer lugar, tenemos los denominados "Centros fantasma", ya que a pesar de tener entidad propia, ocupan durante cursos enteros las aulas de otros colegios públicos. Las familias que matriculan a sus hijos en estos centros, se encuentran con que los niños se ven desplazados a otros colegios, teniendo que utilizar rutas escolares, a pesar de haberles matriculado en uno más cercano a su domicilio familiar. Esta situación la han padecido los padres que han matriculado a sus hijos en colegios como el CEIP "Josep Tarradellas" (Las Tablas), que ocuparon las aulas del CEIP "Calvo Sotelo"durante un curso, y que se vieron obligados, durante 6 meses del siguiente curso, a ocupar espacio otro colegio rehabilitado en el barrio de Peñagrande; los niños matriculados en el CEIP "Antonio Fontán", que fueron acogidos en el CEIP "Infanta Leonor", durante un curso y que ocuparon el CEIP Arroyofresno el año siguiente, cerrado por falta de matriculación; los del CEIP "Ausiàs March" que estuvieron en el CEIP "El Grego", y así un largo etcétera, en lo que podríamos denominar "alumnado viajero".

Como se ve, la Comunidad de Madrid construye los centros después de creada la necesidad y sin cubrir en su totalidad la demanda, dando lugar a que colegios proyectados para ser de línea 2 (dos grupos por curso) estén funcionando como línea 5 en la mayoría de los casos. Es decir, se trata de colegios que sin estar acabados ya están masificados.

Los casos más graves en este apartado son los colegios con obras paralizadas, por haber presentado las empresas constructoras concurso de acreedores, por haber rescindido el contrato o por falta de pago de la Consejería de Educación y Empleo, según manifestaciones de los afectados. Tal es el caso de los Colegios "Ausiàs March" en Villaverde, "Maestro Padilla" en el PAU de Carabanchel y "Josep Tarradellas" en el PAU de Las Tablas.

> Hay barrios donde la oferta de Institutos es inexistente

AMPAS y Asociaciones Vecinales han llevado a cabo dos concentraciones en Sol

Para protestar por esta situación, las AMPAS de estos colegios, apoyadas por distintas Asociaciones Vecinales, han llevado a cabo dos concentraciones en Sol el 16 de octubre de 2011 y el 25 de marzo de 2012, bajo el lema "No somos recortables, todos unidos por la construcción de nuestros colegios e institutos en nuestros barrios". Asimismo, el 27 de marzo, varios representantes de dichas AMPAS fueron a la Asamblea de Madrid para exponer su problemática. Sin embargo, el Grupo Parlamentario Popular sólo autorizó la intervención del representante del AMPA del CEIP "Maestro Padilla" de Carabanchel, aislando de esta manera el problema y mostrándolo como un caso puntual. El análisis sobre la situación de la Educación Secundaria en estos barrios es muy sencilla: la oferta de **Institutos** es **inexistente.** En este tipo de barrios, los alumnos que acaban 6º de primaria y para los cuales sus padres optan por la Educación Pública, se ven obligados a desplazarse a otros barrios, sin ruta escolar y con el consecuente perjuicio para las familias y desarraigo con el barrio, ya que la oferta para este nivel de la educación sólo existe de la mano de Colegios Privados Concertados o exclusivamente Privados.

En algunos barrios, se están escolarizando a los alumnos de ESO en colegios de la zona, normalmente colegios con las características anteriormente citadas (inacabados o en obras) incidiendo más en la masificación de los mismos.

Según el portavoz de la Asociación de vecinos de Butarque: "la política de ampliaciones, parches y chapuzas de la Consejería está condenando a los niños de los barrios nuevos a una educación pública absolutamente vergonzosa, obligándoles a desplazarse a colegios de otros barrios, ya que los colegios del mismo barrio se ven obligados a ceder sus clases a los alumnos de 1º ESO, puesto que los barrios nuevos carecen de institutos".

A esto hay que añadir la falta de infraestructuras con la que cuentan y que son específicas de los niveles de la Educación Secundaria, como laboratorios para determinadas materias (idiomas, biología, geología) talleres de tecnología, etc.

Esta falta de espacios obligatorios en un instituto, y no en un colegio, se mantiene en los casos de los CEIPSOs (Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria) que parece que está siendo la respuesta de la Consejería a las familias, en algunos de estos barrios, y que según la LOE debe estar reservada a las zonas rurales, para rentabilizar los recursos para un alumnado muy diseminado, geográficamente hablando, que no es en absoluto aplicable a los PAUS, donde el número de habitantes en este rango de edad, requiere Institutos de Secundaria independientes de los Colegios de Primaria.

Los CEIPSOs enmascaran en estos barrios la falta de inversión por parte de la Administración: los alumnos permanecen en los centros, y así se tranquiliza a las familias, pero no se les dota de los recursos necesarios mencionados anteriormente, que va en menoscabo de la calidad de la educación a la que tienen derecho los alumnos de todas las etapas que se aglutinan en estos centros.

Queda claro que la Educación Pública no es una prioridad para la Comunidad de Madrid, se favorece y potencia la red privada convirtiendo a la red pública en subsidiaria de aquélla, y en el caso de los PAUS alcanza su máximo exponente, así, no consideramos casual el hecho de que en Las Tablas la parcela de mayor extensión cedida por la Comunidad de Madrid para uso escolar haya ido a parar al Colegio Valverde, vinculado al Opus Dei, y que segrega a niños y niñas, su parcela tiene una extensión de 15.267 m cuadrados, frente a los 8.855 metros cuadrados del CEIP Josep Tarradellas. Sobran las palabras.

Algo suena en la Fuencisla

Emi Pérez

El domingo 26 de febrero, el CP Ntra. Sra. de la Fuencisla sacó la música de sus aulas y la hizo sonar en el stand del INTEF en la Feria Aula 2012.

Los niños de 4º de Primaria, quisieron mostrar la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula y pasaron una mañana estupenda aprendiendo, y compartiendo. Hicieron juegos interactivos para repasar lenguaje musical, memoria auditiva y familias instrumentales. Cantaron, tocaron flauta, instrumentaron obras clásicas con percusión Orff. Interpretaron musicogramas y bailaron con las manos. Todo ello utilizando recursos alojados en Internet y creados por profesores del área de música, convencidos de la importancia de compartir materiales en la web 2.0.
Más fotos, vídeos, información y wix de la expreriencia en:
http://algosuenaenlafuencisla.blogspot.com

El arte nutre al alma humana, se siente bien haciéndolo

Descubrimos a Miró: un proyecto para toda la escuela

La Escuela Infantil "La Comba" es una Escuela Infantil pública, de las pocas de gestión directa que quedan en la Comunidad de Madrid.

Virginia Fernández Rebollo

Se encuentra en San Sebastián de los Reyes e inició su actividad en el curso escolar 1991/92. Acoge a niños y niñas de edades comprendidas entre 0 y 3 años y cuenta con una plantilla de trabajadores más o menos estable, lo que le permite llevar a cabo proyectos con continuidad.

"Érase una vez una gran ciudad que se llamaba Barcelona. Allí vivía un niño que se llamaba Joan Miró. A Joan le gustaba mucho pintar animales: perros, gatos, peces y pájaros. Sobre todo le gustaba pintar sus ojos: ojos grandes y pequeños, abiertos y cerrados...".

Así comienza el cuento a través del cual las educadoras de "La Comba" introducen a niños y niñas en en el mundo del arte. "Miró es un artista que, por su vinculación con el mundo de los sueños, conecta muy bien con la psicología infantil".

El proyecto "Descubrimos a Miró" permite a la escuela acercarse a la vida de este pintor, su obra y el uso que hace del color y las formas abstractas y convertir a la E.I. "la Comba" en un centro de arte para toda la comunidad educativa.

Mabe (directora) y Alicia Sánchez (secretaria) nos cuentan que mientras elaboraban en el claustro la Programación General Anual y discutían sobre cómo realizar un proyecto que, partiendo de la plástica englobara todos los aspectos que querían trabajar con los niños y niñas, surgió la idea de realizarlo a partir de la vida y obra de un pintor.

> El debate previo a la elaboración de un proyecto es fundamental

> La participación de las familias se convirtió en un gran aliciente para el equipo

"El debate previo a la elaboración de un proyecto es fundamental" consideran Mabe y Alicia, quienes nos contaron que las educadoras se plantearon la posibilidad de trabajar o no con un arte más figurativo pero que en ese momento pensaron que para lograr los objetivos que se habían marcado, impulsar la imaginación a través del uso del color y que los niños y niñas no se limitaran a imitar modelos cerrados, la figura de Miró les pareció muy adecuada. Dos de las educadoras, Carmen e Isabel, iniciaron la elaboración del proyecto, que presentaron al claustro, y ahí comenzó su aventura.

Una gran aventura que se marcó como objetivos, entre otros, el desarrollo de la creatividad; la expresión de sentimientos y emociones; la manipulación de distintos materiales y el disfrute a través de la contemplación de la obra artística.

Uno de los aspectos más interesantes de "Descubrimos a Miró" es que no sólo permitió la colaboración de las familias sino que su alta respuesta y participación se convirtió en un aliciente para el equipo, que lo llegó a considerar como la "mitad del motor" que puso en marcha el proyecto.

Los padres y madres aportaron todo tipo de materiales: fotos, láminas, cuentos, murales y motivaban a las maestras y educadoras con su relato emocionado del efecto y las reacciones que sus "peques" tenían ante obras de Miró o ante otros cuadros en general, reconociéndolas y relacionándolas con este artista o con la escuela.

Las educadoras consideraron muy importante intervenir de la forma más respetuosa posible con las producciones de los pequeños/as, consiguiendo que fueran auténticas y libres, desde los intereses del propio niño/a: los de 0-2, a través de la mancha y el color, y en los de 2-3 años, fomentando el uso del garabato, junto a la mancha.

Las principales fuentes de motivación utilizadas fueron las lecturas de cuentos e historias inventadas sobre Miró, el rincón del aula y el hall de la escuela, presentaciones de distintos materiales y actividades plásticas y, por último, la exposición de las creaciones de niños y niñas en las aulas y en el hall. Durante el tiempo de desarrollo del proyecto sobre la obra de Miró, gran parte de las actividades de la escuela Infantil "La Comba" giraron alrededor de la figura de Miró, incluso la confección del disfraz de Carnaval.

En cuanto a las actividades realizadas, las acostumbradas con los más pequeños: trazos, estampaciones con manos y pies, pintura con tizas y ceras, plastina, algodones mojados en témpera, cepillos de dientes; diferentes mezclas de colores y sobre distintos materiales: lijas, piedras, telas, etc., pintar soplando, imprimir con cuerdas, dactilopintura,... todo un universo artístico que disfrutaron Patos, Ranas, Monos, Pingüinos, Osos, Elefantes y Delfines (cada una de las siete aulas de la Escuela Infantil "La Comba") junto al equipo educativo de esta Escuela Infantil que tiene claro que, además de

> Es muy importante que en estas edades se favorezca el vínculo afectivo

aportar los materiales, espacios y recursos humanos para que el proceso de aprendizaje transcurra en una clima de confianza y seguridad, es muy importante que en estas edades se favorezca el vínculo afectivo de forma que los niños y niñas se sientan queridos, seguros y respetados. De esta forma el éxito en la aventura de aprender y crecer está casi asegurado.

"La Comba" se convirtió en un centro de arte para toda la Comunidad Educativa

Entrevista al Secretario General de FETE-UGT
Carlos López Cortiñas

Enrevista realizada el 5 de marzo de 2012 por:
Virginia Fernández Rebollo

Semblanza.

El nombre de Carlos López Cortiñas está ligado por igual tanto a la docencia como al sindicalismo. Este gallego, afincado desde hace años en Aragón, tuvo siempre claro que acabaría dedicándose a la enseñanza siguiendo, de este modo, los mismos pasos de sus padres, maestros ambos. A comienzos de la década de los noventa deja su labor en las aulas como maestro de EGB, para centrarse en el sindicato.

Desde 1993 hasta 2004, ocupa la secretaría general de FETE-UGT Aragón, tiempo en el cual tuvo que afrontar la configuración regional de la Federación y el traspaso de competencias educativas. En mayo de 2004, deja ese cargo tras ser nombrado máximo dirigente de la Federación a nivel estatal. Además, en la actualidad, López Cortiñas es miembro del Consejo Escolar del Estado y miembro del ejecutivo del Comité Sindical Europeo de la Educación.

Wert comenzó su discurso en el traspaso de carteras asegurando que "no hay sociedad civilizada sin igualdad de oportunidades educativas para sus ciudadanos" ¿Se corresponden estas palabras en las medidas anunciadas por el Ministerio de Educación?

El Ministro Wert planteó, en su primera intervención en la Comisión de Educación de las Cortes, un programa educativo para los próximos cuatro años que, en líneas generales, podríamos calificar de "contrarreforma encubierta".

Si bien es cierto que en varias ocasiones ya ha manifestado que no es su intención plantear la aprobación de una nueva ley educativa, algunas de sus propuestas presentadas como la transformación del 4º curso de la ESO o la apuesta decidida por una FP dual, nos generan muchas dudas al respecto, ya que se trata de importantes modificaciones sobre la actual ley de educación, la LOE, que obligatoriamente tendrán que pasar por el Parlamento. En estos momentos, la actuación del Ministerio se está realizando sin abrir el debate en el seno de la comunidad educativa, como ya ha demostrado con el cambio en el currículo de Educación para la Ciudadanía, y el cambio tanto en la política de becas, como en los servicios complementarios.

Las propuestas del Ministerio se basan en un modelo educativo que pretende ir encajonando al alumnado según sus conocimientos lo antes posible y en ir adelgazando y externalizando lo público. La consecuencia de todo ello, la merma en la igualdad de oportunidades.

Madrid ha sido, con mucho, la comunidad autónoma con una mayor conflictividad en el terreno educativo en los últimos años: manifestaciones, huelgas, creación de plataformas, etc, un gran descontento de la comunidad educativa en su conjunto, ¿qué lectura realizas de la incorporación de altos cargos del gabinete de Lucía Figar al Ministerio de Educación?

Madrid es un ejemplo para el resto del Estado de cómo la comunidad educativa, y en concreto el profesorado, lucha por un modelo de escuela que garantice la igualdad de oportunidades y cohesione a la sociedad. La lucha que inició Madrid, continúa ahora en Castilla La Mancha, Valencia y Cataluña. Si tuviese que hacer una definición sobre esta situación, diría que se trata de una movilización sostenida en el tiempo hasta conseguir alcanzar los objetivos.

En cuanto a la incorporación de los equipos del gobierno de Madrid al Ministerio, creo que hay que interpretarlo como un traslado del modelo liberal-educativo de la Comunidad de Madrid al resto del Estado. Bueno, eso sí, si pueden.

Decía también el ministro que por su parte la palabra clave en el enfoque de la política educativa iba a ser también el diálogo. Sin embargo, ¿no ha adoptado ya el Ministerio algunas decisiones que afectan de forma importante al sistema educativo de forma unilateral?

Como ya he dicho antes, está adoptando decisiones sobre determinados temas sin llevarlos al seno de la comunidad educativa, lo que supone un mal inicio a pesar de seguir haciendo referencias al consenso en sus intervenciones. En este sentido, también hay que recordarle al señor Wert sus comentarios acerca de su deseo de trabajar para conseguir un Pacto en Educación. La realidad le ha contradicho.

UGT ha mostrado su disconformidad por la eliminación de 4º de ESO ¿qué consecuencias prevés que esta decisión tendrá para el sistema educativo?

La FETE se opone frontalmente a que la ESO se modifique. Nosotros planteamos dos posibles salidas a la necesidad de ampliar el curriculum del Bachillerato. O bien aumentar tres años por arriba y acceder a la Universidad a los 19 años, o bien dejar un Bachillerato de dos años para que los alumnos que accedan a los ciclos de Grado Superior pasen directamente y los que vayan a la Universidad realicen un curso de adaptación universitaria (3º Bachillerato).

La propuesta de transformar el 4º curso de ESO en 1º de Bachillerato y 1º FP, no puede tener otra lectura que la de que los alumnos elijan un año antes sus preferencias académicas, una situación que, con la LES, considero que ya se había conseguido y, sin embargo, con la transformación del último curso de la ESO sólo se va a conseguir enrarecer la convivencia en el aula. Mantener a los alumnos forzados en un curso sin salida, por la edad de escolarización obligatoria, sólo puede traer como resultado una evidente desmotivación de dicho alumnado.

No obstante, las últimas intervenciones del Ministro, al respecto, ya no son tan radicales y me suenan más a LES (con otra terminología) que a modificaciones.

> nuestro modelo de escuela es aquella que cohesiona socialmente, que apuesta por valores laicos

La UGT recibe críticas de ciertos sectores en relación a su papel de defensor del modelo de escuela pública y su importante trabajo en la defensa de los trabajadores de la Enseñanza de todos los sectores, también el privado. ¿Qué respuesta da el sindicato a estas críticas?

FETE-UGT considera que la educación es un servicio público. Respetamos la legalidad vigente en materia educativa aunque nuestro modelo de escuela es aquella que cohesiona socialmente, que apuesta por valores laicos aunque respetando todas las opciones religiosas, que apuesta por la coeducación, que integra, que no selecciona al alumnado. FETE-UGT apuesta por una educación gratuita y de calidad. Consideramos que una enseñanza que reúne estas características responde al calificativo de inclusiva.

Teniendo en cuenta la premisa anterior, solo cabe afirmar que si la educación se contempla como un servicio público debemos exigir al Gobierno que, tanto la red de centros públicos como la de centros privados concertados, tengan las mismas responsabilidades y obligaciones a la hora de planificar dicha oferta. En todo caso, nuestro sindicato defiende a todas y todos los trabajadores sin exclusión.

¿Qué consecuencias va a tener la reforma laboral sobre las condiciones, los derechos y el futuro de los trabajadores de la enseñanza?

Hay que empezar por diferenciar al sector público donde, como es evidente, se encuentran todos los empleados públicos, laborales y funcionarios, y el sector privado donde hablamos de contratados. Todos los trabajadores de la enseñanza, funcionarios, están al margen, pero los laborales y privados están sujetos a la reforma laboral. Por ello, llamamos a la movilización a todos los trabajadores y trabajadoras para modificar esta nefasta reforma laboral.

> Llamamos a la movilización a todos los trabajadores y trabajadoras para modificar esta nefasta reforma laboral

UGT ha presentado recientemente un informe con los recortes en las partidas de Educación de las distintas CCAA. ¿En qué CCAA se han producido los mayores y en qué partidas?

El trabajo que hemos desarrollado en FETE demuestra que los recortes, en materia educativa, son generales en todas las CCAA, exceptuando Extremadura, Canarias y Andalucía. Desde el año 2010, dichos recortes han supuesto una pérdida de 2.490 millones de euros, además de una disminución considerable de las plantillas de profesorado, aumento de ratios, menos programas, menos infraestructuras, más externalización de servicios ...

Por otra parte, cabe señalar que en Castilla La Mancha, Valencia y Cataluña los docentes se están viendo afectados por la reducción del importe del complemento específico y del complemento de formación. Destacar también que mientras que en Baleares, Castilla y León, Madrid y Valencia se ha producido un aumento de las horas lectivas del profesorado, en Castilla La Mancha, Murcia y Castilla y León lo que se ha aumentado es su jornada laboral.

En cuanto al cupo de profesoras y profesores interinos, señalar que sufre un recorte prácticamente generalizado en casi todas las comunidades autónomas, también se limitan las sustituciones y se establece la no cobertura de los puestos que quedan vacantes por jubilación en algunas comunidades como Euskadi y Galicia. Todas estas medidas, que generan un incremento del horario del profesorado, repercuten muy negativamente sobre el empleo y sobre los propios centros, sobre todo a lo concerniente a programas dirigidos a alumnos con dificultades como ya está sucediendo en Extremadura, La Rioja, Euskadi y Baleares.

También hay que recalcar, que en el terreno de las ayudas familiares los recortes se hacen patentes en las becas de comedor en Valencia; en la disminución de las ayudas familiares para la adquisición de libros de texto, transporte y comedor escolar en Murcia y en la reducción de rutas de transporte escolar en Castilla La Mancha. Observando todas las medidas adoptadas, constatamos que Cataluña, Madrid, Valencia, Castilla La Mancha y Murcia, están a la cabeza de los recortes en educación.

Estado de la **formación continua** en nuestro sector

Los recortes que desde la Comunidad Autónoma de Madrid se están llevando a cabo, están afectando en gran medida a la Formación Continua de los profesionales de la enseñanza.

Eva Llarandi
Secretaría de Formación de FETE-UGT Madrid

En cuanto al plan dirigido a los docentes de la enseñanza pública, la Administración madrileña aún no ha abonado las cantidades correspondientes al plan de formación del año 2011. Esto ha supuesto que FETE-UGT Madrid haya tenido que abonar por adelantado 173.000 euros de actividades formativas.

Ante esta situación y viendo que no se iba a solucionar el problema de momento, tuvimos que tomar una decisión sobre el modelo de formación que podríamos ofrecer a los docentes y que no supusiera un riesgo económico inasumible para la Federación.

Decidimos por ello solicitar para el siguiente curso un nuevo plan de formación que está formado por 68 Actividades Presenciales, 17 actividades gratuitas en Teleformación y 17 actividades no gratuitas en Teleformación.

Se habló con todos y cada uno de los centros públicos interesados, ofreciendo la posibilidad de realizar las acciones presenciales para obtener la certificación que el sindicato conseguiría de cara a la consolidación de sexenios, pero sin asumir ningún pago, es decir, lo llevarían a cabo de manera gratuita a expensas de que se desbloqueara la situación económica, teniendo en cuenta que si esto ocurre, se pagaría a todos y cada uno de los centros, ponentes y coordinadores que hayan llevado a cabo dichos cursos.

En cuanto a la formación On line gratuita, no podemos realizarla hasta que no se haya desbloqueado esta situación, pues el hecho en sí de contratar una plataforma virtual para llevar a cabo estos cursos, supone un coste que no nos atrevemos a asumir desde la Federación, por eso, optamos por solicitar un plan on line no gratuito hasta que esta situación se arregle, y de esa manera ofrecer a un coste moderado, cursos on line, homologados y válidos para sexenios, para todos aquellos trabajadores que no quieran optar por la formación presencial.

> El Plan AFEDAP, que es el que se destina a empleados de la Administración Pública, es el que ha sufrido un mayor recorte

El viernes 24 de febrero tuvo lugar una Mesa Técnica en la que nos reunimos los cuatro sindicatos que sufren esta situación (UGT, CCOO, ANPE Y CSIF), así como los Directores Generales de Recursos Humanos, Mejora de la Calidad Educativa y Gestión Económica de la Consejería de Educación, con el fin de poder desbloquear el pago del plan llevado a cabo en el 2011. Parece ser que finalmente se comprometen a ir agilizando los pagos para que éste se produzca lo antes posible. En cuanto al plan de formación destinado a trabajadores en activo de empresas de enseñanza privada y concertada, así como para trabajadores en situación de desempleo (FORCEM-MADRID), este año han sido concedidos 96.045 euros que hemos distribuido de la siguiente manera, 10 actividades presenciales y 10 actividades de teleformación.

Este plan se está llevando a cabo sin ningún contratiempo y podéis encontrar toda la información en nuestra página Web. El Plan AFEDAP, que es el que se destina a empleados de la Administración Pública, es el que ha sufrido un mayor recorte. Del orden del 67 por ciento, de manera que si Madrid el curso pasado pudo disponer de 64.734 euros, este año tan sólo dispondremos de 20.915 que se destinarán a las Universidades. Otro plan del que disfrutamos en Madrid pero que gestiona FETE Estatal es el plan FORCEM pero a nivel nacional y que como sabéis, la Secretaría de Formación de FETE reparte entre todas las comunidades autónomas.

Este plan ya está finalizado con la ejecución de tres actividades formativas. A parte de estos planes que gestionamos desde Fete Madrid, la Unión nos ofrece un plan completo intersectorial y del que podéis tener información en su página web. Desde nuestra Secretaría estamos abiertos a organizar en función de nuestras posibilidades cualquier curso que consideréis oportuno para vuestro centro.

También se están llevando a cabo actividades formativas a nivel sindical, dirigidas a nuestros delegados, afiliados, trabajadores sindicales por la Federación. La última que se realizó fue un curso sobre Gestión de Nóminas y Contratos que nos solicitaron muchísimos de nuestros delegados y que fue todo un éxito. Igualmente, de manera periódica tenemos formación para nuevos delegados. Os animamos a consultar nuestra página Web para informaros de los nuevos cursos que se vayan realizando.

La Universidad que viene

Secretaría de Universidad de FETE-UGT Madrid

El pasado 21 de abril se publicaron en el BOE una serie de medidas "urgentes" para la racionalización del gasto público que, según el Gobierno, abaratará los costes de la educación pública y entre los que se incluye la modificación del régimen de dedicación del profesorado universitario.

FETE-UGT Madrid lamenta que no se hayan negociado cuestiones de este calibre, ni con las Organizaciones Sindicales ni tampoco con los Rectores y el Personal Docente e Investigador y que suponen, a nuestro juicio, una reforma de gran calado de las condiciones laborales del profesorado universitario. Dichas medidas lo único que van a traer es el despido de cientos de contratados laborales, ya que en muchos Departamentos habrá un incremento de la capacidad docente. (Por cada cuatro funcionarios "sin sexenio vivo", 32 créditos que habrá que recortar).

Malestar, preocupación e indignación de toda la Comunidad Universitaria

Si a esto le unimos la propuesta de subidas de las tasas académicas, que puede suponer que estudiantes queden excluidos, por razones socio-económicas, del acceso a la educación superior en las universidades públicas, lo único que ha provocado es el malestar, preocupación e indignación de toda la Comunidad Universitaria, por lo que este Gobierno y más concretamente el Ministro Wert debería replantearse las reformas que quiere hacer en el ámbito universitario.

Cuadro resumen de las modificaciones de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de universidades:

Artículo 7. Centros y estructuras.

Las Universidades públicas estarán integradas por Escuelas, Facultades, Departamentos, Institutos Universitarios de Investigación, Escuelas de Doctorado y por aquellos otros centros o estructuras necesarios para el desempeño de sus funciones.

«El Gobierno, previo informe de la Conferencia General de Política Universitaria y del Consejo de Universidades, determinará con carácter general los requisitos básicos para la creación y, en su caso, mantenimiento de estos centros y estructuras.»

Artículo 8. Facultades, escuelas y escuelas de doctorado.

2. La creación, modificación y supresión de dichos centros, así como la implantación y supresión de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, de conformidad con lo dispuesto en los artículos *7* y 35, serán acordadas por la Comunidad Autónoma, bien por propia iniciativa, con el acuerdo del Consejo de Gobierno de la universidad, bien por iniciativa de la universidad mediante propuesta del Consejo de Gobierno, en ambos casos con informe previo favorable del Consejo Social.

Artículo 30 bis Cooperación entre Universidades.

Las Universidades, para el mejor cumplimiento de sus funciones al servicio de la sociedad, podrán cooperar entre ellas, con Organismos Públicos de Investigación, con empresas y con otros agentes del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación o pertenecientes a otros países, mediante la creación de alianzas estratégicas que permitan desarrollar *conjuntamente enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* o programas y proyectos de excelencia nacional e internacional.

Artículo 68. Régimen de dedicación. PDI

1. El profesorado de las universidades públicas ejercerá sus funciones preferentemente en régimen de dedicación a tiempo completo, o bien a tiempo parcial.

   La dedicación será, en todo caso, compatible con la realización de trabajos científicos, técnicos o artísticos a que se refiere el artículo 83.

   La dedicación a tiempo completo del profesorado universitario será requisito necesario para el desempeño de órganos unipersonales de gobierno que, en ningún caso, podrán ejercerse simultáneamente.

2. *Con carácter general, el personal docente e investigador funcionario de las Universidades en régimen de dedicación a tiempo completo dedicará a la actividad docente la parte de la jornada necesaria para impartir en cada curso un total de 24 créditos ECTS.*

   No obstante, la dedicación a la actividad docente de este personal podrá variar en función de la actividad investigadora reconocida de conformidad con el Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario, y que haya dado lugar a la percepción del complemento de productividad previsto en el artículo 2.4 del mismo, y atendiendo a las siguientes reglas:

   a) Deberá dedicar a la función docente la parte de la jornada necesaria para impartir en cada curso un total de 16 créditos ECTS quien se encuentre en alguna de las siguientes situaciones:

   - *Profesores Titulares de Universidad, Profesores Titulares de Escuelas Universitarias o Catedráticos de Escuela Universitaria con tres o más evaluaciones positivas consecutivas, habiéndose superado la más reciente en los últimos seis años.*
   - *Catedráticos de Universidad con cuatro o más evaluaciones positivas consecutivas, habiéndose superado la más reciente en los últimos seis años.*
   - *En todo caso, cuando se hayan superado favorablemente cinco evaluaciones.*

   b) Deberá dedicar a la función docente la parte de la jornada necesaria para impartir en cada curso un total de 32 créditos ECTS, quien se encuentre en alguna de las siguientes situaciones:

   - *Que no haya sometido a evaluación el primer período de seis años de actividad investigadora o que haya obtenido una evaluación negativa de dicho período.*
   - *Que hayan transcurrido más de seis años desde la última evaluación positiva.*

3. *El Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas y del Consejo de Universidades, regulará las bases del régimen general de dedicación del personal docente e investigador funcionario.*

RESUMEN DEDICACIÓN MÍNIMA A LA ACTIVIDAD DOCENTE

TIEMPO COMPLETO PDI:

Sin sexenios o sexenio caducado	32 ECTS
Con 1 ó 2 sexenios	24 ECTS
TU, TEU o CEU con 3 sexenios	16 ECTS
CU con 4 sexenios	16 ECTS
PDI con 5 sexenios	16 ECTS

Entrevista a María Purificación Rodado Resta, **Directora del CEE "Vallecas"**

La **atención** al alumnado con discapacidad

Secretaría de Igualdad y Accion Social de FETE UGT Madrid

María Purificación Rodado Resta es Licenciada en Pedagogía (Sección de Educación Especial) por la UCM. Maestra Especialista en Audición y Lenguaje y Directora del Colegio de Educación Especial "Vallecas" de Madrid.

Desde hace 26 años Profesora de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje en Centros Públicos de Educación Secundaria y Centros Públicos de Educación Primaria y Centros públicos de Educación Especial.

Ponente y coordinadora de cursos, seminarios y grupos de trabajo en distintos organismos e instituciones. Articulista y colaboradora en publicaciones y proyectos de carácter pedagógico, como "El baúl de las Palabras", "Mejora de la comprensión lectora y expresión escrita en el primer ciclo de la ESO".

En las jornadas realizadas en Madrid, en la Universidad Complutense describiste el proceso de trabajo que habéis realizado en los últimos años, sin duda os habéis marcado unos objetivos que responden a la atención integral del alumnado con discapacidad. ¿Puedes describirnos cuáles son vuestros objetivos y las características de vuestro centro?

Nuestro objetivo marco o general es la integración social para lo que es imprescindible conseguir otros objetivos como la integración en la vida familiar y en la escuela.

> Nuestro objetivo general es la integración social

El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985) señala que: "Los Centros Específicos de Educación Especial son para aquellos alumnos que .debido a la gravedad de su deficiencia, no pueden beneficiarse de la escolarización de los centros ordinarios". En base a ello, damos una respuesta educativa a estos alumnos desde una perspectiva integral, personalizada y flexible.

Todo pasa por la máxima flexibilización del currículo por medio de las adaptaciones curriculares individualizadas, que es el documento en el que trabajan conjuntamente diversos profesionales.

Nuestro Centro Público es de Educación Especial y atendemos a alumnado con discapacidad cognitiva, sensorial (motórica, visual, auditiva), dificultades de comunicación y trastornos de conducta. Los alumnos presentan discapacidad de diferente grado y en base a ella y a su edad, se estable el agrupamiento de los mismos en las aulas. Hablamos por tanto de alumnos de Educación Infantil Especial, Educación Básica Obligatoria y de Transición a la Vida Adulta.

Algunos de nuestros alumnos provienen de un entorno familiar inadecuado o desestructurado por diferentes motivos, lo que hace imprescindible además otras actuaciones educativas.

Desde un primer momento cuando el alumno se matricula en nuestro centro se establecen las primeras reuniones de trabajo con objeto de conocer datos del mismo, de su entorno sociofamiliar y establecer pautas de actuación conjunta que se reflejarán en un documento (ACI) guía para establecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho aprendizaje será revisado en las juntas de Evaluación en las que intervienen todos los profesionales que atienden al alumno.

Este trabajo coordinado que se continuará a lo largo de su escolaridad, implica a profesores: de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física, Religión, Educación Musical, Fisioterapeutas, Enfermeras, Trabajadora Social, Orientadora, Técnicos Educativos y Auxiliares de Puericultura. También se trabaja con Equipos de Atención Temprana, Equipos de Orientación, Centros de Salud, Equipos Específicos (Motóricos, Once) y otras Instituciones.

La atención educativa de todo el alumnado es gratuita, así como el material didáctico, material de rehabilitación (fisioterapia) y servicios complementarios como el comedor y el transporte.

Teniendo en cuenta tu experiencia ¿Qué estructura tiene que tener el sistema educativo para atender al alumnado con diversidad funcional? ¿Centros ordinarios y centros de educación especial deben ser complementarios? ¿Cuáles son las diferencias entre unos y otros?

La atención del alumnado con necesidades educativas especiales debe hacerse en la medida de lo posible desde el sistema educativo ordinario, dando una respuesta educativa adecuada a las mismas. Estas necesidades se hacen especiales cuando el alumno precisa de recursos con carácter extraordinario, a los que los centros educativos aportan habitualmente.

La intervención con alumnos de necesidades educativas especiales ha de comenzar desde el nacimiento y continuar en el ámbito escolar desde la Etapa de Educación Infantil, con la intervención educativa que se derive de las necesidades especiales que en ese momento presenta el alumno.

> La atención del alumnado con necesidades educativas especiales debe hacerse en la medida de lo posible desde el sistema educativo ordinario

> Existen grandes diferencias entre la escolarización de un alumno en un Centro Ordinario y un Centro de Educación Especial

Un ejemplo son lo alumnos que presentan dificultades de atención, concentración, de seguimiento de órdenes. Si no se da una respuesta educativa adecuada dichas dificultades serán mayores a medida que el alumno avanza en su escolaridad.

Hay que poner en marcha lo que nuestro Sistema Educativo contempla: la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, una valoración del contexto y la adecuación del currículo a cada alumno.

Los centros ordinarios deben atender a alumnado con las dificultades de aprendizaje transitorias o alumnos con desfases curriculares no muy significativos que le permitan permanecer en el grupo clase, con tiempos de atención educativa fuera de la misma en aquellos casos que sea necesario.

Los Centros Específicos atenderán a aquellos alumnos con un desfase curricular muy significativo que en ocasiones también necesitan de nuestra intervención para la alimentación e higiene, para los desplazamientos, rehabilitación física, administración de medicamentos y cuidado de su salud. Estas necesidades no pueden ser atendidas en un centro ordinario.

No obstante se realiza un seguimiento y valoración de cada alumnado que nos permita, la derivación del mismo del centro de educación especial al centro ordinario, cuando sea posible.

Existen grandes diferencias entre la escolarización de un alumno en un Centro Ordinario que atiende a alumnos con necesidades educativas especiales y un Centro de Educación Especial por lo que la valoración de una opción u otra ha de ser muy rigurosa.

¿Qué recursos son necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad o diversidad funcional en los centros educativos ordinarios?

Es imprescindible continuar dotando a los centros educativos de recursos materiales y recursos humanos destacando estos últimos esto es profesores de pedagogía terapéutica y especialistas de audición y lenguaje que conjuntamente con el profesor tutor y otros especialistas den una respuesta educativa ajustada a los alumnos con discapacidad dentro de un entorno lo más normalizado posible.

Los recortes afectan proporcionalmente a las dificultades que presenta el alumnado dificultando su situación personal e integración social

¿Cómo van a repercutir los recortes en educación en cuanto a la atención del alumnado con discapacidad?

Si se producen recortes en los Centros Públicos Ordinarios que atienden a alumnado con necesidades educativas especiales o en Centros Públicos de Educación Especial, los alumnos se verán afectados proporcionalmente a las dificultades que presentan lo que hará más difícil si cabe su situación personal e integración social.

Es imprescindible continuar contando con los recursos humanos y materiales que actualmente tenemos ya que como indiqué anteriormente sus necesidades son básicas y la intervención educativa, rehabilitadora, sanitaria etc., debe acompañarles a lo largo de toda su escolaridad y más allá de ésta.

¿Qué figuras profesionales son necesarias para la atención del alumnado con diversidad funcional en un centro ordinario? ¿Y en un centro de educación especial?

En un centro ordinario además del profesor tutor y los profesores especialistas, profesores de pedagogía terapéutica y profesores de audición y lenguaje.

En un centro de educación especial profesores de pedagogía terapéutica, profesores de audición y lenguaje, profesores especialistas, enfermeras, fisioterapeutas, orientadora, trabajadora social, terapeutas ocupacionales, técnicos educativos y auxiliares de puericultura.

Desde tu experiencia ¿Cómo medimos el éxito educativo con un alumno o alumna con diversidad funcional?

En base a su discapacidad, cuando la atención educativa ha sido lo más ajustada a la misma, de manera que le permita mejorar su situación personal y en aquellos casos que sea posible una integración social adecuada.

¿Qué alumnos y alumnas deben ir a centros como el que tú diriges?

Aquellos alumnos que por su discapacidad no pueden permanecer en un centro ordinario, ya que precisan de unos recursos materiales y una atención específica por diferentes profesionales.

¿Cuáles son tus desafíos como directora de un centro de educación especial?

Se resumen en uno: es garantizar la atención educativa que asegure que quedan cubiertas las necesidades de cada uno de los alumnos que atendemos.

leeyopina

http://leeyopina.wordpress.com/

Guía para la **gestión del estrés** en la escuela

Secretaría de Salud Laboral y Medio Ambiente de FETE-UGT

La Federación Estatal de Enseñanza de UGT publica una nueva herramienta de interés para los centros educativos, en la que se ofrecen métodos de gestión para la prevención y la resolución de las situaciones que generan estrés. Reproducimos el comunicado de presentación de esta guía.

El objetivo es facilitar una información práctica de cómo reconocer y cómo actuar en situaciones de acoso laboral y acoso escolar.

Desde el conocimiento de la situación actual en las aulas la guía que presentamos "Herramientas de gestión del estrés en centros escolares" pretende ser un manual práctico sobre como abordar estas situaciones tan perniciosas para toda la comunidad escolar.

En ella se analizan las diferentes dimensiones del concepto de riesgo psicosocial y sus principales implicaciones en la salud laboral de las organizaciones y de los individuos, intentando contribuir a una visión proactiva de la prevención de riesgos psicosociales y aportando ideas y herramientas útiles para el manejo solvente de las situaciones de riesgo.

En el manual que ofrecemos se definen y proponen soluciones a través de diferentes documentos aportados en los anexos de la guía sobre diversos cuestionarios de chequeo de la actividad preventiva, así como se exponen protocolos específicos a aplicar en situaciones tanto de acoso laboral como de acoso escolar.

No hemos querido dejar de lado la realidad de la introducción de las nuevas tecnologías (TIC) cada vez más presentes en las aulas como un factor que, de no adoptar correctas medidas organizativas en su implantación, puede convertirse en un componente más en la generación de estrés percibido por el profesorado. Por otro lado, se incide en el concepto, la medición y el análisis de conductas definidas como acoso laboral, con el fin de comprender sus causas y factores asociados para orientar las acciones referentes a la prevención de la violencia y a la atención de las víctimas.

Para completar los factores relacionados con el estrés, se hace especial mención a las situaciones de acoso escolar, entendiendo que estas conductas afectan a toda la comunidad educativa e imposibilitan un desarrollo eficaz y saludable de la labor docente.

En definitiva, las herramientas propuestas en este documento tratan de aunar esfuerzos en la prevención de las distintas situaciones generadoras de estrés, ya que creemos que es desde la implicación de todos los sectores educativos como se puede atajar la situación actual en las aulas".

La guía puede ser descargada de la página Web de FETE-UGT:
http://www.feteugt.es/

"Las diferentes situaciones conflictivas y las deficiencias organizativas en los centros escolares son el germen idóneo para la aparición y desarrollo de diversos riesgos psicosociales como el acoso laboral, así como la posibilidad de presenciar situaciones de acoso escolar por parte del profesorado hace que el nivel de estrés percibido por los docentes se intensifique.

De este modo, presentamos una guía especialmente práctica para la gestión del estrés en las aulas donde se definen y analizan las situaciones cotidianas de estrés que el profesorado puede padecer a diario, intentando aclarar conceptos como acoso laboral, acoso escolar y tecnoestrés, ya que es desde el conocimiento de los riesgos psicosociales como es posible proponer soluciones y estrategias preventivas.

> El estrés es un importante factor de riesgo tanto para docentes como para PAS

Vicente Valls
El **compromiso social** de un intelectual con el futuro de su país

Alfredo Liébana Collado.
Profesor de Secundaria.

Vicente Valls fue presidente de la FETE-UGT en 1934 durante un breve período, influyendo en las grandes decisiones sindicales durante la época republicana. Mano derecha de Rodolfo Llopis en su gestión como director de enseñanza Primaria en el gobierno republicano en el primer bienio, mantuvo su compromiso social en las circunstancias más adversas, participando en la reestructuración de las organizaciones socialistas en un largo exilio interior, hasta su muerte en 1962.

(Este artículo es la segunda parte de otro publicado hace un año con nuevas aportaciones)

Carnet de la Institución Libre de Enseñanza de Don Vicente Valls, 1937.

Hace unos meses se presentó una pequeña biografía en el pueblo castellonense de Vinaroz sobre un intelectual nacido en el pueblo, a quien se ha intentado cubrir con el manto del olvido intencionado durante muchos años. ¿Cómo es posible que después de más de 35 años de democracia tengamos que descubrir tanto sobre una parte de nuestra historia olvidada? No hablamos de alguien que haya vivido aislado en un pueblo pequeño, ni de alguien que no hubiera pertenecido a organizaciones importantes en este país, no sólo de la época en donde él desarrolló su fecunda labor, sino de organizaciones que tienen un importante presente y un pasado inmediato de gran presencia pública. ¿Por qué la memoria es tan frágil?

> Una vida dedicada a la formación, especialmente a la formación científica de los maestros

Algunos han intentado convertir la Institución Libre de Enseñanza en una institución donde sus miembros eran asépticos y no tuvieron ni compromiso sindical, ni político. Esta afirmación no es cierta pues si podría valer en gran medida para una época monárquica, de ninguna manera valdría para la época republicana, ni tampoco para la guerra civil o el exilio.

El caso de Vicente Valls es paradigmático, su compromiso profundo con la educación no puede aislarse del compromiso social, ni éste del político y sindical. Pagó caro en su vida su compromiso, con la cárcel y con un exilio interior intenso que todavía está por descubrir en todos sus detalles. La desaparición intencionada y sistemática de información sobre él en la ILE y en algunos archivos de la administración no puede confundirnos sobre su importancia en la época en la que le tocó vivir.

El trabajo de investigación realizado para la presentación del libro en Vinaroz ha permitido conectar con la familia y obtener excelentes fotografías y recopilar algunos documentos de los archivos a los que no tuve acceso al escribir el artículo publicado en 2010 para Aula sindical de FETE-UGT Madrid.

El primer documento del que se tiene constancia del compromiso sindical de Vicente Valls es una declaración de la AGM (FETE-UGT) de apoyo a Fernando de los Ríos como candidato del PSOE por Madrid (en 1920 había salido diputado por Granada) para "la defensa de la escuela nacional y del magisterio de la primera enseñanza" publicada en *El Socialista el 12 de noviembre de 1923*[I] donde aparecen otros 400 profesionales de la enseñanza, entre los que cabe destacar a Modesto Bargalló, el impulsor de la revista de las Escuelas Normales.

D. Vicente Valls y Anglés. Madrid 12 de junio de 1952.

La pequeña biografía indicada utiliza lenguajes tomados de la prensa local, citando un mitin el 30 de agosto de 1936 en la plaza de toros de Vinaroz (actualmente tiene una capacidad de 4500 personas) como una conferencia de Vicente Valls presentada por el médico y dirigente local Mario del Pino, el título era "Principios y táctica del PSOE".

Respecto al compromiso de Vicente Valls con la ILE es muy profundo. Parte de su formación científica está vinculada al Museo de Ciencias Naturales y a la Junta de Ampliación de Estudios, así como a la realización de seis cursos de formación. Siendo ya Inspector, ejerció un papel destacado como animador de la enseñanza de las ciencias entre los maestros de Santander, donde fue su primera plaza como Inspector. Viaja en dos ocasiones al extranjero becado por la JAE para estudiar los sistemas educativos en 1923 y 1924. Desde 1923 a 1925 ocupa la jefatura de la Inspección de primera enseñanza de Madrid en plena dictadura de Primo de Rivera[II].

> Un compromiso social firme en las organizaciones socialistas, especialmente en la FETE

Una relación estrecha con la ILE, la JAE, la Fundación Sierra Pambley, el Patronato de Misiones Pedagógicas y el Museo Pedagógico

En 1924 permuta su plaza de Santander con Guadalajara, donde coincide con Modesto Bargalló impulsor de la revista de "Escuelas Normales", vinculando la labor de la inspección al trabajo desarrollado en las normales de formación de los maestros; de ahí nace su estrecha relación con Llopis, que posteriormente tendrá sus frutos en el período republicano, todo ello en un ambiente de colaboración con la ILE.

El nombramiento en 1925 como director de la Fundación Sierra Pambley, en León (presidida por Cossío y perteneciente a la ILE), que tenía un conjunto de instituciones educativas de enorme prestigio, da una idea del nivel de confianza de la institución, donde permanece hasta 1932, hasta su traslado a la inspección de Madrid. Su presencia en la candidatura del Frente Popular al Ayuntamiento de León en 1931 confirma también su compromiso con la II República.

Vicente Valls y Anglés con apenas 20 años, Vinaròs, 29 de noviembre de 1916. Fotografía facilitada por Joaquín Gombau Baldrich.

Vicente Valls en el exilio interior en Madrid

Pronto es reclamado por Llopis para desarrollar la gestión en el Ministerio de Instrucción Pública, teniendo un papel destacado en el Consejo Nacional de Cultura en 1932, con la función de realizar el desarrollo legal de la aplicación de la Ley de Congregaciones y Confesiones Religiosas en el ámbito de la enseñanza, con dedicación específica a la región catalana, dada su especialización en Bilingüismo. En 1934 obtiene plaza junto con Llopis en el Museo Pedagógico Nacional. Previamente había colaborado con las colonias organizadas por el mismo durante tres años entre 1923 y 1926.

La vinculación a la formación de maestros estuvo siempre en su razón de ser, de ahí su relación indicada con la Escuela Normal durante su estancia en Guadalajara. Sus "Conversaciones pedagógicas" con maestros, de gran repercusión en donde ejerció como inspector, y su participación en las tres semanas pedagógicas llevadas a cabo por diversas instituciones, entre otras la FETE, y especialmente las seis llevadas por el Patronato de Misiones Pedagógicas para la formación de maestros rurales fueron decisivas.

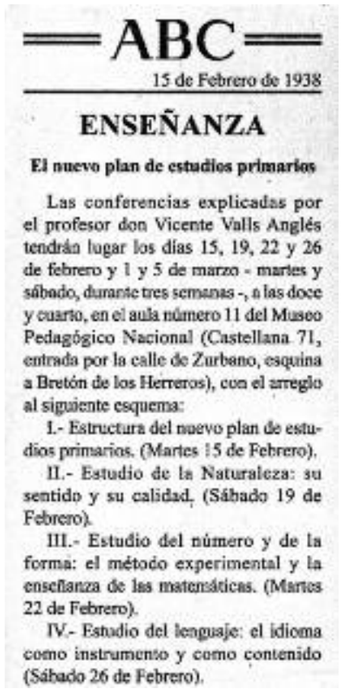
Intensa colaboración con Llopis y con la gestión educativa republicana del primer bienio

Obtiene plaza en 1929 en la normal de Pontevedra, aunque pide la excedencia al dedicarse a la dirección de la fundación Sierra Pambley, en León.

Hay colaboraciones interesantes al sindicalismo, como su apoyo a la ejecutiva de FETE, elegida en enero de 1936, y su participación en abril en el Congreso pedagógico y social de Oviedo organizado por la misma, con la conferencia "la escuela y el ambiente social", texto que sería curiosamente fundamental como argumento en la causa militar contra él al final de la guerra.

En la guerra civil sería inspector jefe de Madrid entre agosto de 1936 y julio de 1937 donde dimitiría por discrepancias con la gestión comunista del MIP. En realidad lo fue por las diferencias entre Llopis y Lombardía, consecuencia de los problemas en el Frente Popular tras el cese de Largo Caballero en el gobierno y sus consecuencias en el debate sindical. No obstante meses después Valls (al llegarse a un acuerdo en la UGT) es un firme defensor del Plan de Enseñanza Primaria diseñado por el mismo MIP en febrero de 1938 y que se propaga en diversos actos entre los docentes, como el del Museo Pedagógico y en la propia Casa del Pueblo de Madrid.

La importancia de las actividades manuales y la formación técnica son dos de las novedades más significativas. Cuando se reorganiza el Ayuntamiento de Madrid, al finalizar la gestión de la Junta de Defensa, forma parte del Consejo Municipal desde el 24 de abril de 1937 a propuesta del PSOE hasta el final.



ABC

15 de Febrero de 1938

ENSEÑANZA

El nuevo plan de estudios primarios

Las conferencias explicadas por el profesor don Vicente Valls Anglés tendrán lugar los días 15, 19, 22 y 26 de febrero y 1 y 5 de marzo - martes y sábado, durante tres semanas -, a las doce y cuarto, en el aula número 11 del Museo Pedagógico Nacional (Castellana 71, entrada por la calle de Zurbano, esquina a Bretón de los Herreros), con el arreglo al siguiente esquema:

I.- Estructura del nuevo plan de estudios primarios. (Martes 15 de Febrero).

II.- Estudio de la Naturaleza: su sentido y su calidad. (Sábado 19 de Febrero).

III.- Estudio del número y de la forma: el método experimental y la enseñanza de las matemáticas. (Martes 22 de Febrero).

IV.- Estudio del lenguaje: el idioma como instrumento y como contenido (Sábado 26 de Febrero).

ABC

16 de Diciembre de 1937

El consejero municipal Vicente Valls, pronunciando su discurso en la sesión conmemorativa, patrocinada por el Círculo Socialista de Congreso-Centro y la Agrupación Socialista Madrileña.

La detención de Valls se produce a finales de 1939 y tras tres meses de campo de concentración en Albatera (Alicante), pasa por la prisión de Orihuela de una forma provisional, recibiendo una condena en Consejo de Guerra a veinte años de prisión a finales de 1941, con posterior cumplimiento en la prisión de Porlier en Madrid. Se produce su indulto y salida en 1944 al acercarse el final de la guerra mundial.

Vicente Valls participa de una forma inmediata en la reorganización de las organizaciones socialistas[III]. Vuelve a ser detenido, junto a otros 50 socialistas en febrero de 1946, como miembro de la primera ejecutiva en el interior. Valls era secretario de organización y director de *El Socialista* clandestino. En su casa se celebró la primera reunión de la ejecutiva presidida por Juan Gómez Egido, el único miembro que permanecía en España de la elegida en Congreso. Su libertad duró un año y unos pocos meses. Aunque inicialmente se le pidió la pena de muerte, gracias a la presión internacional, la sentencia sería de diez años de prisión.

Estuvo hasta 1951 en prisión, aunque permaneció estrechamente vigilado el resto de su vida. Cabe indicar que Vicente Valls fue depurado y expulsado de la Inspección y de la profesión en resolución de diciembre de 1940, teniendo que dedicarse a la enseñanza privada y particular. Posteriormente colaboró con uno de los dos colegios inspirados en la ILE que se reorganizaron a mediados de los 40, el Colegio Estudio y el Atenea (octubre de 1944), dando clases en este último, hasta que cerró sus puertas en 1979; mientras, el Colegio Estudio sigue existiendo.

El colegio Atenea impartía docencia desde párvulos a Bachillerato y tenía unos 300 alumnos. En resumen, el libro indicado es una biografía de Vicente Valls interesante, pero con muchos matices localistas, con unas excelentes fotografías y detalles familiares y con algunas citas en los aspectos represivos de especial interés debido a la documentación de los sucesivos juicios. Los aspectos sindicales de la vida de Vicente Valls quedan por otra parte muy fragmentarios y deslavazados.

Foto proporcionada por el archivo de la Fundación Sierra Pambley (León), donde se puede apreciar a don Vicente Valls y don Manuel Bartolomé Cossío presidente del patronato entre los alumnos de la Fundación Sierra Pambley, 1928.

Su compromiso político es desde antes de la República ya en 1930. Su compromiso sindical es más antiguo, aunque no hemos podido concretarlo. Fallece en 1962 a los 66 años en España como uno más de los olvidados del exilio interior.

I. En el libro publicado en Vinaroz queda como una cita confusa al indicar el nacimiento de la AGM en 1923, cuando su fundación está claramente documentada en 1912.

II. Como él mismo indica en su declaración en el juicio militar.

III. La policía indicaba que cotizaban más de 2000 personas en Madrid en dicho año en las organizaciones socialistas. La no intervención de los aliados en España facilitó el desarbolamiento por la policía franquista.

La noche de los lobos

Una novela de Federico Volpini

LA NOCHE DE LOS LOBOS
Federico Volpini:
La noche de los lobos.
Madrid: Nocturna ediciones, 2011
ISBN: 978-84-939200-1-2
259 pp. / 15,00 €

Hace años Federico Volpini publicó una deliciosa novela (*El enigma del caballero en el espejo*, 1996) en la que los elementos que concurrían vuelven a estar presentes en *La noche de lo lobos*, una novela de aventuras al más puro estilo, donde lo enigmático, la lucha por la supervivencia, el poder y, sobre todo, lo maravillo constituyen los ejes centrales del relato, en un texto que se lee de corrido, casi sin que el lector pueda abandonar sus páginas.

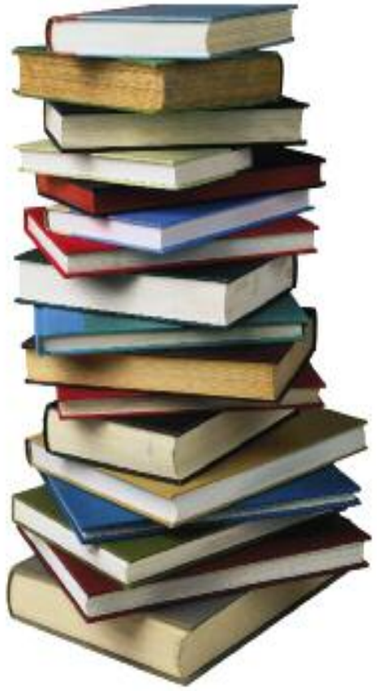
La novela se desarrolla en la Edad Media, en aquellos siglos en que los pueblos nórdicos, los vikingos, rastrean las costas británicas y normandas. En este ambiente, la novela comienza cuando un grupo de piratas vikingos saquean una aldea en la costa y toman a unos cuantos como esclavos. Después, sobre ellos se abaten unos hombres de aspecto fiero que hacen algunos prisioneros y descubren en la embarcación a un niño de unos once años que ha sido hecho prisionero. Lejos de allí, en el castillo de Dama Bibiana, un senescal, un duque y un príncipe anuncian que el rey está muriendo y, ¡horror!, el heredero ha desaparecido.

Urdida la trama, con todos los mimbres de la intriga, la búsqueda y, en cierto modo, el aprendizaje, la novela va tomando la veloz dirección del misterio. Una suerte de personajes deliciosos, especialmente la niña Iva, el fantasma Ozias y el buhonero Rowan Balder, a los que progresivamente se irán sumando otros hasta constituir esta magnífica aventura. En fin, una delicia de lectura.

Clara Bertrand

El currículo escolar

Una renovación necesaria



Helena Mª Juárez del Canto (Coord.)
Biblioteca Nueva (col. Biblioteca de la Nueva Educación)
Madrid, 2011, 260 pp.

El Colectivo Lorenzo Luzuriaga, que está constituido por personas vinculadas al mundo de la educación con distintos perfiles profesionales, desde maestros y profesores de todos los niveles educativos a técnicos de la administración pública, ha realizado a lo largo de su actividad varios manifiestos y documentos sobre distintos temas de política educativa, elaborados con las aportaciones de diferentes especialistas y tras una reflexión realizada en seminarios y grupos de trabajo internos. La mayor parte se encuentran editados por la editorial Biblioteca Nueva, en colaboración con la Escuela Julián Besteiro y FETE-UGT.

Cada vez se alzan más voces desde distintos ámbitos, desde el profesorado que sufre el currículo cada día, las familias que ven aumentar los deberes escolares a la vez que ven que no disminuyen las cifras del fracaso y del abandono escolar, y la sociedad en general, que se pregunta si éstos son los aprendizajes que hoy necesitan nuestros niños y jóvenes, para afrontar con éxito su futuro.

El libro que ahora se presenta es un análisis de los currículos escolares, desde la educación infantil a la enseñanza secundaria post-obligatoria, fruto de las aportaciones y reflexiones realizadas en un seminario. No es un libro sobre el currículo al uso, porque en él se incorporan las aportaciones de especialistas teóricos del tema, junto a los análisis y reflexiones sobre la práctica, realizadas por todos los agentes de la comunidad educativa. El contenido actual de la enseñanza se contempla con una perspectiva crítica desde los especialistas teóricos del currículo, revisando los modelos curriculares, la historia del currículo escolar o comparando nuestro currículo con el de los países de nuestro entorno europeo. Desde la práctica escolar reflexionan sobre el mismo maestros y profesores de todos los niveles educativos, encargados de desarrollar el currículo oficial y adaptarlo a sus alumnos concretos, con las aportaciones de padres de familias que acompañan a sus hijos en su proceso escolar, e incluso con la visión de una alumna de secundaria. A estas reflexiones se añaden las de otros especialistas que contribuyen a la gestión del currículo, como inspectores y técnicos de la administración educativa o editores de libros de texto y materiales escolares.

Como conclusiones se aportan las reflexiones finales y propuestas críticas y constructivas del Colectivo para contribuir a una renovación permanente de los currículos, que permita a los alumnos alcanzar el éxito escolar, y a las familias y a la sociedad obtener mayor satisfacción con el papel que juega la escuela en el desarrollo personal, social y profesional de los niños y jóvenes, actualmente y en el futuro.

‘Quiero ser docente’

nace para compartir las inquietudes del futuro profesorado

En FETE-UGT somos muy conscientes del papel imprescindible que van a tener en el futuro de la educación española los estudiantes de enseñanzas superiores cuyas salidas laborales están orientadas específicamente al mundo educativo, y nos gustaría implicarles y que participen activamente con nosotros.

Gonzalo Poveda
Secretario de Juventud de FETE-UGT

Tenemos muy claro que una sociedad educativa que no apueste, escuche e invite a participar a sus jóvenes no puede crecer ni mejorar de una manera satisfactoria.

La campaña ‘quieroserdocente.com’ nace de la idea de trabajar por el presente de nuestros y nuestras estudiantes con el objetivo de mejorar su futuro. Para ello, hemos puesto en marcha una red social donde se encuentran todos los recursos que una persona interesada en incorporarse y/o desarrollar su trayectoria profesional dentro del ámbito educativo puede necesitar. Una red social para que puedan debatir, opinar y compartir sus ideas, pensamientos, dudas, problemas y soluciones de la actualidad educativa.

La campaña tiene un período de duración de dos cursos escolares y se desarrollará por las facultades de educación, tanto privadas como públicas, del territorio nacional, así como por aquéllas en las que se ofrezca el máster en formación del profesorado de educación secundaria y bachillerato, así como en aquellos institutos en los que se imparta el ciclo de grado superior de educación infantil. Uno de nuestros objetivos es hacer visibles nuestros servicios y propuestas a los y las estudiantes de enseñanzas superiores, con el propósito de poner a su disposición la labor del sindicato de cara a su futuro profesional. En FETE-UGT creemos que la educación la hacemos entre todos los miembros de la comunidad educativa, y desde nuestra federación tenemos claro que para conseguir una educación de calidad y los mejores profesionales de la enseñanza es necesario apostar por el presente de nuestras y nuestros jóvenes.

Para que cuentes con nosotros, queremos contar contigo.

1

QUIEREN ACABAR CON TODO

de Mayo 2012

TRABAJO DIGNIDAD DERECHOS

UGT

Depósito Legal: M-14339-2012