



Acuerdos. Textos con justificación.

PLENO 15-16 DE ENERO DE 2022

VALENCIA

Contenido

| | |
|--|----|
| 1. Precariedad Laboral en la educación pública..... | 4 |
| 2. La inestabilidad y precariedad laboral en la docencia | 6 |
| 3. Jubilación anticipada para el personal de la Seguridad Social | 11 |
| 4. La precariedad laboral en la enseñanza pública: monitores/as de alumnado con NEAE, docentes interinos/as. Riders en educación repartiendo conocimientos, no todos los riders van en bicicleta. | 13 |
| 5. Cooperación y apoyo mutuo para defender los derechos laborales de la afiliación de enseñanza y de la clase trabajadora a la que representamos. | 19 |
| 6. Reforma de la fp en tiempos de pandemia..... | 23 |
| 7. Personal de apoyo en los centros educativos. | 33 |
| 8. Herramientas de software libre para educación..... | 39 |
| 9. Educación Digital Pública y SOPRI. Diciembre 2021..... | 42 |
| 10. Formación de delegados y delegadas y afiliación en general | 44 |
| 11. Funciones de las y los delegados de Pública no Universitaria..... | 46 |
| 12. Comportamiento ético de delegadas y delegados de Pública no Universitaria | 47 |
| 13. Funciones de las y los delegados de Pública no Universitaria..... | 49 |
| 14. Elecciones sindicales y campaña. | 50 |
| 15. Conferencia Mundial de Enseñanza Superior (CMES), Barcelona, Mayo de 2022..... | 59 |
| 16. La Ley Orgánica del Sistema Universitario. Un paso más para una universidad al servicio del Capital. 63 | |
| 17. CGT Enseñanza ante la “heroína del SXXI” | 75 |
| 18. El Proyecto de Aula Libre del Sindicato de Enseñanza de Málaga como herramienta de formación. 85 | |
| 19. Continuidad de la publicación de la revista “Aula Libre” de la Federación de Enseñanza..... | 90 |
| 20. Orientaciones desde la Antropología de la sexualidad para trabajar: De la coeducación a las pedagogías feministas. Sexo, género, identidad y orientación sexual en el aula..... | 93 |
| 21. De la coeducación a las pedagogías feministas. Sexo, género, identidad y orientación sexual en el aula. 103 | |

Precariedad laboral en la educación pública.

1. Precariedad Laboral en la educación pública.

- Profesorado interino:

Partiendo del principio de que A IGUAL TRABAJO IGUALES CONDICIONES SALARIALES Y LABORALES.

Partiendo del principio de que NUNCA PERMITIR SUSTITUCIONES DE PERSONAS TRABAJADORAS POR OTRAS.

Partiendo del principio de que QUIENES ESTAN SE QUEDAN

La CGT no puede asumir, ni mucho menos aceptar que las personas que son contratadas como interinas no consoliden su puesto de trabajo.

Por ello CGT concreta que el acceso a cualquier puesto de trabajo en las administraciones públicas se realice mediante procedimientos que garanticen la PUBLICIDAD, MERITO Y CAPACIDAD, estableciendo los mecanismos de selección que garanticen la plena capacidad para su desempeño.

La evaluación en el desempeño de los puestos de trabajo de las administraciones públicas es un requisito imprescindible para garantizar que se ofrecen servicios públicos dignos y acordes con los derechos de las personas usuarias o destinatarias de los mismos.

- Acceso a la función pública del profesorado interino.

Partiendo de que cada Consejería pueda añadir sus propios mecanismos de estabilización, consideramos que el acceso a la función pública debería ser:

1. Concurso de méritos (excepcional) para aquellas plazas que hayan sido ocupadas con carácter temporal con anterioridad al 1 de enero del 2016. Estas plazas están ocupadas en su mayoría por personas que se encuentran en abuso de temporalidad y por tanto proponemos que:

- Se consideren todas las plazas anteriores al 31 de diciembre 2019 (3 años en abuso).
- El concurso de méritos SÓLO contemple los años de experiencia y que sea restringido a las personas que están actualmente trabajando en centros públicos. Este concurso de méritos tiene que tener la capacidad de estabilizar a todas aquellas docentes interinas que se encuentran en abuso de temporalidad como finalidad principal. Actualmente, el proceso es abierto a todo el mundo para garantizar, según su punto de vista, la igualdad de oportunidades. Pero, desde nuestra visión, el hecho de que no esté restringido vuelve a perjudicar a aquéllas que están sufriendo un abuso, y no se les garantiza la estabilidad para la que se ha creado el RD 14/2021 (Icetazo).
- El concurso de méritos se pueda realizar siempre que las circunstancias lo requieran (en la línea del 61.6 del EBEP, por vía de excepcionalidad).

2. Concurso-oposición (fase de oposición más concurso de méritos) para plazas estructurales: ocupadas de forma ininterrumpida desde el 31/12/2020 y plazas afectadas por los procesos de estabilización previstos en la ley 3/2017.

En cuanto a la fase de oposición proponemos:

- Que el concurso de oposición sea NO ELIMINATORIO en su TOTALIDAD. Recordamos que actualmente las diferentes fases no son eliminatorias, pero para acceder al concurso de méritos, la media de todas las pruebas tiene que ser un 5. Pedimos que no haya una limitación de la nota en esta fase de oposición y que las aspirantes puedan pasar con cualquier calificación a la fase de concurso de méritos. Sabemos que el procedimiento de concurso-oposición, tal y como está planteada actualmente, no garantiza la igualdad de los aspirantes: en base a las estadísticas, se penaliza con creces a las trabajadoras con más tiempo trabajado en el cuerpo y con más responsabilidades laborales y domésticas.

En cuanto a la fase de concurso proponemos:

Se tienen que considerar todos los procesos selectivos aprobados, sin limitarlos a los aprobados desde el 2012. Haber superado estos procedimientos ha garantizado el acceso a la función pública docente en las supuestas condiciones de igualdad y capacidad, independientemente de la fecha en la cual se superan.

No se tiene que reconocer la experiencia en los centros concertados o privados, puesto que son plazas objeto de consolidación y es inaceptable e incoherente.

La puntuación máxima de experiencia tiene que ser por el mismo cuerpo al que se opta, independientemente de la especialidad.

Se tienen que puntuar los diferentes cargos ejercidos dentro de los centros educativos. Desempeñar responsabilidades en el centro educativo supone un grosor importante de trabajo y de implicación que se tiene que valorar.

2. La inestabilidad y precariedad laboral en la docencia

1- El incremento de la precariedad en la profesión docente en las últimas décadas.

La profesión docente se ha cargado de una serie de rasgos inherentes en el imaginario de la opinión pública que a menudo no se corresponden en nada con la realidad y esto, quienes formamos parte del sector conocemos al detalle a qué nos referimos exactamente: una creciente inestabilidad y precariedad laboral de nuestra profesión.

La inestabilidad laboral ha eclipsado con creces el resto de síntomas que han evidenciado y agravado la precariedad de nuestro sector sobre todo en estas dos últimas décadas. Según el Instituto Nacional de Estadísticas actualmente existe en España casi 1 millón de personas empleadas en interinidades de las cuales el 31% corresponden a docentes. Es decir, existen actualmente casi 310.000 personal docente interino en nuestro país, 310.000 personas que tras superar una larga trayectoria académica, profesional y de formación siguen en la incertidumbre de qué ocurrirá con su empleo el próximo curso. Y en este punto, desde CGT, debemos hacer una pequeña reflexión sobre la acción sindical de nuestro país y el pulso a los gobiernos nacionales que no han empezado a adoptar medidas serias y de gran calado hasta que desde el Tribunal Superior de Justicia de la Unión Europea ha dictado sentencia.

Pero... ¿Qué supone ser docente con un mismo salario y sin ningún tipo de plus? Si a la inestabilidad laboral le sumamos la inestabilidad geográfica, dos son los factores que pueden consumir casi el 30% de nuestro salario debido a la inflación que han sufrido en 20 años y a los que nunca han atendido las administraciones: la vivienda extra de un nuevo destino y/o los desplazamientos. El 30% de nuestro salario, $\frac{1}{3}$ de nuestro salario.

Según la Sociedad de Tasación la vivienda ha subido en nuestro país a partir del año 2000 desde los 1335€/m² hasta los 2472€/m² actuales, es decir el precio ha subido hasta un 185% y no es necesario señalar que tras las congelaciones salariales, reducciones o anulaciones de las pagas extraordinarios y las dos escuetas subidas de este actual gobierno estamos a años luz de una subida salarial del 185%. Y este incremento no debería de ser un problema diferente al de cualquier ciudadano/a español/a si no fuese por la inestabilidad laboral que conlleva una inestabilidad geográfica y esta a su vez la obligación de una vivienda extra de alquiler cada curso. Una vivienda extra que dependiendo la localidad puede alcanzar fácilmente 400€/mes para una habitación en un piso compartido + gastos. Inadmisibile. Porque no hablamos de perder 400€/mes en vivienda, si no de más de 400€ extras cada mes para poder ejercer nuestra profesión y servicio.

La consecuencia directa y evidente es la baja calidad de vida del personal docente interino con la dificultad de poder estabilizarse en un lugar concreto y organizar una familia con proyectos de futuro.

Pese a que España participe en las cumbres sobre el cambio climático y la conservación del medio ambiente sea una materia de carácter transversal educativa, el transporte ferroviario y el transporte público siguen siendo asignaturas pendientes. El transporte individual y por ende el consumo de hidrocarburos se ha convertido en un gasto de importancia que al igual que la vivienda no ha parado de incrementarse. El precio de la gasolina en el año 2000 era de 127 pesetas, es decir 0,75€/l, y actualmente está 1,30€/l, un aumento del 170%. Y como hemos indicado anteriormente nos encontramos también a años luz de este aumento de estos gastos.

Estaremos de acuerdo en que estos dos gastos “extraordinarios”, y fijamos extraordinarios entre comillas porque son prácticamente normativos, merecen una solución urgente y efectiva por parte de las administraciones y que no deberíamos olvidar en el seno de la lucha sindical ya que lamentablemente ni tenemos un servicio residencial en los propios centros educativos como existe en muchos centros educativos de Francia, ni tenemos un servicio residencial y descuento en transporte público como el personal militar del estado.

A grandes rasgos, estas son las consecuencias de la inestabilidad y la precariedad provoca y que se agrava tras los procesos selectivos y una nefasta organización de la planificación docente de las diferentes consejerías. No obstante, hay muchísimos factores que están provocando una baja calidad de nuestra profesión y una agravio de nuestra calidad de vida como pueden ser las ratios excesivas y el trabajo extra que hay que dedicar fuera de nuestro horario laboral para poder atender a todo el alumnado, las funciones tutoriales con un plus salarial insultante, la adquisición de materiales y herramientas digitales actualizadas de nuestro propio bolsillo y las mejores de todas: los continuos “ertes” en la reordenación de las bolsas.

Antes de finalizar nos gustaría citar también el gasto extra y constante en titulaciones, másteres, diplomas y cursos con los que las administraciones nos animan a bailar con la puntuación de cada baremo para las oposiciones, los destinos definitivos y los concursos de traslados: ahora esto no puntúa, pero aquello sí, aunque la mitad; para oposiciones no puntúa pero para trienios sí...Y mientras tanto los másteres a distancia que podemos cursar superan las 4 cifras y se valoran mucho mejor que un título de doctor que a priori no exigen un gasto así. Más gasto = mejor posición. Y claro, la exigencia de titulaciones específicas y estos bailes de puntuaciones desestabilizan plantillas docentes en los centros, en las bolsas y en las comunidades autónomas para dar paso a las chapuzas monumentales con la intención de arreglar la presa de un pantano con cinta americana como ocurrió con el Real Decreto-ley 31/2020 que permitía ser docente sin formación pedagógica.

En definitiva, la profesión docente en nuestro país ha experimentado durante las dos últimas décadas un recrudescimiento de nuestras condiciones laborales respecto a los

precios de los servicios básicos que se han traducido en una bajada en la calidad de vida sobre todo entre los interinos/as y por supuesto en la organización y la atención de las familias que sustentan. Una baja calidad de vida que agoniza y que no puede continuar por esta senda en la que es imprescindible atender con urgencia los graves problemas a los que nos enfrentamos durante demasiados años: la inestabilidad, los precios de la vivienda extra y el transporte, la burocratización y la formación inútil, la sobrecarga de alumnado y el abandono y desorganización familiar...

¡Qué bien viven los maestros!

Fuentes:

<https://stecyl.net/la-precariedad-afecta-ya-a-mas-de-200-000-profesores-en-espana/>

<https://www.20minutos.es/noticia/4478739/0/la-vivienda-en-espana-en-las-ultimas-dos-deca>

[das-del-boom-urbanistico-a-la-invasion-de-los-pisos-para-turistas/](https://elpais.com/diario/2000/02/07/economia/949878006_850215.html)

https://elpais.com/diario/2000/02/07/economia/949878006_850215.html

2- El problema de la inestabilidad laboral del personal docente interino unido al problema de la vivienda y los transportes públicos. Ejemplos. Profesorado asociado en la Universidad. Propuestas a la FE.

2. 1. El problema de la vivienda en las islas Baleares docentes interinos.

El personal docente interino denuncia graves problemas para encontrar una vivienda y reclama mejoras en el complemento de insularidad.

Encontrar un lugar para vivir se ha convertido en un problema para aquel profesorado que se tienen que desplazar a otra Isla como por ejemplo Ibiza, ya sea durante todo el curso o para cubrir una sustitución. El tema de la vivienda está muy difícil, se alquilan garajes a precios desorbitados para menos tiempo de lo que dura el curso escolar. Puedes entrar a vivir a finales de octubre con suerte y a principios de mayo ya te están echando. Para una sustitución es imposible, tienes que tirar de hostales.

Mucha juventud que intenta labrarse un futuro tiene dificultades para llegar a final de mes. En muchos de los casos la ayuda de sus familias es fundamental para poder conseguir puntos y mantener el trabajo en las Islas vecinas.

2.2. La falta de tren en el Mediterráneo, como es el caso de la provincia de Castellón, frena el avance social. Aunque estudiantes de universidad son las más perjudicadas por la falta de conexiones ferroviarias durante la semana, la situación afecta igualmente a colectivos como personal sanitario y profesorado, con un elevado índice de interinidad.

Una de las comarcas con un índice de interinidad más elevado respecto al número de docentes en la provincia de Castellón es el Baix Maestrat. La falta de transporte público de calidad y el problema para desplazarse a municipios en los que apenas hay frecuencias ferroviarias y en los que la alternativa pasa por utilizar una N-340 con una elevada siniestralidad o una autopista de peaje (AP-7) provoca que mucha gente no quiera ir a trabajar a municipios de esta comarca. Y es que deben trasladar allí su residencia, con el importante desembolso económico que conlleva o realizar cuatro desplazamientos en coches particulares por una nacional que viene registrando numerosos accidentes. Un escenario que también se reproduce en otros puntos de la provincia de Castellón, ya que la mayoría de profesionales con plaza prefiere quedarse en la zona de la Plana debido a las buenas conexiones existentes.

2.3. Profesorado asociado: ¿la mano de obra barata de las universidades?

Cerca de un 25 % del profesorado universitario en España cobra por su trabajo unos 5 euros por hora. La razón es que en su salario no se contemplan actividades tan imprescindibles como la corrección de exámenes o la preparación de las clases, labores por las que tampoco cotizan. Son las condiciones laborales del profesorado universitario asociado.

La figura se creó con la idea de integrar en la enseñanza universitaria a profesionales externos a la institución, para que transmitieran su experiencia al alumnado. Sin embargo, se ha convertido en una trampa. La mayoría de este profesorado no trabaja fuera de la Universidad, tiene responsabilidades similares a las de sus compañeras/ros, pero no cuentan con los mismos derechos, ni la misma retribución.

En resumen:

La FE debe exigir que se contrate a al menos 40.000 profesoras/res más, reduzca las ratios por debajo de los 20 estudiantes y mantenga las contrataciones extra de refuerzo educativo que se hicieron con la pandemia de la Covid-19.

La FE debe reclamar que se generalice el apoyo a vivienda y desplazamientos a todo el territorio, con las especificidades insulares.

La FE debe buscar con urgencia la unión sindical para resolver asuntos en los que hay unanimidad: Los salarios / vacaciones desiguales en todo el país.

La FE debe exigir soluciones para docentes interinas/nos en relación a la vivienda. Exigir a las administraciones públicas que se ofrezca una vivienda pública para el personal docente desplazado, haciendo hincapié en las Islas Baleares.

La FE debe exigir que se reconozca la insularidad del personal docente en Baleares como sí ocurre en Canarias. Mientras tanto se debe compensar al personal docente interino cuya sustitución o vacante es en las Islas Baleares a través de la indemnización para una residencia.

La FE debe reclamar un complemento de residencia para Baleares y que se equipare al de las Islas Canarias, Ceuta y Melilla.

La FE debe hacer una campaña de denuncia de las condiciones precarias de los/as profesores/as asociados/as en la Universidad.

La FE junto a la Federación de Transportes deben luchar por un tren digno en aquellas zonas desconectadas por ferrocarril como es el caso de la provincia de Castellón o la Comarca del Campo de Gibraltar (Cádiz) y hacerse un estudio detallado de cómo afecta al personal docente interino.

Fuentes:

<https://www.ultimahora.es/noticias/local/2021/11/21/1318003/interinos-baleares-profesores-perdemos-dinero-por-trabajar-ibiza.html>

<https://www.elperiodicomediterraneo.com/lo-ultimo/2017/10/18/tren-frena-avance-social-41461954.html>

<https://www.rtve.es/noticias/20210217/profesores-asociados-mano-obra-barata-universidad/2076350.shtml>

3. Jubilación anticipada para el personal de la Seguridad Social

Las diferencias en el acceso a la jubilación del personal docente de la enseñanza pública suponen una discriminación entre colectivos de características similares.

Actualmente existen dos modalidades de jubilación del personal funcionario: **la de quienes se incluyen en el Régimen de Clases Pasivas**, donde se encuentra el personal funcionario de carrera ingresado en la función pública antes de 2011; **la de quienes pertenecen al Régimen General de la Seguridad Social**: el personal funcionario ingresado a partir de 2011 y el personal interino.

Al personal funcionario del Régimen de Clases Pasivas, para acceder a la jubilación voluntaria, se le exige tener cumplidos los 60 años, y reconocidos 30 de servicios efectivos, y el 100% de la pensión con 35 años de servicio y la jubilación forzosa con 65 años. En cambio, **quienes pertenecen al Régimen General de la Seguridad Social acceden a la jubilación en condiciones más estrictas, llegando de forma escalonada a los 67 años en 2027 en la jubilación ordinaria; en caso de jubilación anticipada, se requiere tener cumplida una edad que no sea inferior en dos años, como máximo, a la exigida en cada caso y acreditar un periodo mínimo de cotización efectiva de 35 años**, aplicando un coeficiente reductor entre el 1,625% y el 2% por trimestre en función de los años cotizados, frente al 3,65% de descuento por año en Clases Pasivas.

Estas diferencias sustanciales en la jubilación anticipada entre ambos regímenes llevaron a incluir la Disposición adicional quinta en el *Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público* (en los mismos términos de la Disposición adicional sexta de la redacción inicial del EBEP -Ley 7/2007), en la que se indicaba: *“El Gobierno presentará en el Congreso de los Diputados un estudio sobre los distintos regímenes de acceso a la jubilación del personal funcionario que contenga, entre otros aspectos, recomendaciones para asegurar la no discriminación entre colectivos con características similares y la conveniencia de ampliar la posibilidad de acceder a la jubilación anticipada de determinados colectivos”*. Catorce y seis años después de la

publicación de ambas disposiciones, ningún gobierno ha abordado los términos recogidos en ellas. Además, en 2017 el Defensor del Pueblo emitió una Recomendación al Ministerio de Hacienda y Función Pública para que se dé cumplimiento a la Disposición incluida en el EBEP.

Resulta evidente la necesidad de corregir estos desajustes que implican una clara discriminación entre colectivos.

Por todo ello, desde la Federación de Enseñanza de la CGT defendemos la ampliación de la jubilación voluntaria o anticipada para el personal docente acogido al Régimen General de la Seguridad Social en las mismas condiciones que el de Clases Pasivas. Así se acabaría con una desigualdad y un trato discriminatorio que afectan al profesorado interino y al que ingresó en la Función Pública a partir de 2011.

4. La precariedad laboral en la enseñanza pública: monitores/as de alumnado con NEAE, docentes interinos/as. Riders en educación repartiendo conocimientos, no todos los riders van en bicicleta.

La ponencia es adaptable a las situaciones de cada territorio, aunque se centre en Andalucía.

1. Introducción

Se denomina precariedad laboral a la situación en que viven las personas trabajadoras que, por razones diversas, sufren procesos que conllevan inseguridad, incertidumbre y falta de garantía en las condiciones de trabajo, más allá del límite considerado como normal.

La temporalidad de los contratos de trabajo es uno de los factores que más contribuyen a la precariedad laboral. Este modelo de contratación es utilizado de forma masiva en el nuevo modelo social de relaciones laborales. La temporalidad de los contratos de trabajo genera desempleo e inseguridad en los ingresos económicos de las personas sujetas a contratos temporales.

La contratación a tiempo parcial es un buen termómetro para medir la calidad del empleo. En la función pública docente existan cada vez más nombramientos (vacantes de todo un curso) a tiempo parcial. Esto un perjuicio para la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los colegios e institutos, ya que condiciona los horarios y dificulta enormemente la coordinación y el trabajo en equipo de docentes.

En general todo el profesorado interino no universitario también sufre la temporalidad. Contratadas/dos en septiembre y cesadas/dos en verano, vuelven a las aulas al empezar cada curso.

Cuando en un centro hay mucho personal interino es difícil dar estabilidad a los proyectos pedagógicos, pero cuando, además, muchos de ellos están a tiempo parcial, las dificultades se multiplican.

2. La atención al alumnado de NEAE y la precariedad laboral de los monitores

La FE debe marcarse como tarea prioritaria la demanda de la adecuada atención al alumnado de NEAE.

Desde el Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Territorial de Cádiz intentan cubrir en la medida de sus posibilidades las horas disponibles concedidas, puesto que es un problema de dotación de la propia Consejería, pero finalmente se convierte en una pura distribución de la escasez de estos recursos humanos, puesto que en la mayoría de los casos un mismo profesional PTIS ha de responsabilizarse de varios alumnas/nos, incluso en centros o localidades diferentes, con lo que ninguno está realmente bien atendido en sus justas necesidades. Las horas restantes deben ser cubiertas en muchos casos para que haya una real integración por el profesorado del grupo, las propias familias o personal voluntario de asociaciones, costeados bajo cuerda en algunos casos por las mismas familias o por convenios de las empresas donde trabajan los padres o madres, generando situaciones de verdadera discriminación (se da el caso en que por el Convenio del Metal, por ejemplo en la provincia de Cádiz, los trabajadores de este sector que tienen un hijo o hija de NEAE tienen derecho a un monitor PTIS).

Unido a esto existe una situación de precariedad laboral en la que está trabajando la mayor parte del personal que atiende a este alumnado, subcontratado por empresas externas en condiciones vergonzosas en muchos casos, así como la falta de horas de orientadores/as, PTs, ALs y otros especialistas necesarios para una verdadera atención e integración de calidad. Por otro lado, los mediadores comunicativos tienen menos derechos que todos los citados porque la Junta de Andalucía ni los reconoce. Externalizados también y en el más absoluto limbo. En Cádiz existe una sección CGT de los que trabajan con alumnado sordociego.

Desde FASE Andalucía se denuncia y se rechaza frontalmente la presencia de los llamados “profesores/as sombra” para atender dentro del aula a alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Entendemos, en primer lugar, que todo el alumnado, sea NEAE o no, tiene que ser atendido por **personal funcionario** (de carrera o interino) **y personal laboral**. Solo así podremos afirmar que el sistema es garantista y asegurarnos de que todo el alumnado se encuentra en **igualdad de condiciones en el acceso y permanencia en el sistema educativo**.

En segundo lugar, la presencia de “docentes sombra”, contratados a través de entidades “sin ánimo de lucro” mediante convenios suscritos con la Junta de Andalucía, supone no sólo la puerta de entrada encubierta a la **privatización** y a los **recortes de personal docente**, sino también la **mercantilización de la atención a las necesidades educativas especiales**.

Desde la Federación Andaluza de Sindicatos de Enseñanza de CGT, FASE, **se reivindica:**

- Dotar de docentes de **Pedagogía Terapéutica (PT)** y **Audición y Lenguaje** en cada centro, estableciendo por normativa una ratio máxima 12 alumnos/as.
- Un/a **orientador/a** por centro con ratio máxima de 250 alumnos/as.
- Aumentar el número de docentes funcionarios de las **Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)** y **Aulas TEA (Trastorno del Espectro Autista)**.
- Un/a **monitor/a** o **Profesional Técnico de Integración Social PTIS** por centro de gestión directa por parte de la Consejería de Educación.
- Aumentar los **recursos materiales** e incrementar y mejorar las **infraestructuras** para la atención al alumnado NEAE, con una inversión extraordinaria y finalista durante los próximos 4 años.
- **Plan de formación específico en atención a la diversidad** dentro de los planes de formación de centro, dotados con recursos y medios de personal y técnicos.

El monitoraje de las escuelas infantiles de 0 a 3 años es otro ejemplo de precariedad laboral con despidos improcedentes en algunos casos. Muchas de estas escuelas infantiles son de titularidad municipal y están concedidas a empresas privadas como Koala Soluciones Educativas o Clece, ambas del grupo de empresarial de Florentino Pérez. CGT Enseñanza Cádiz ha tenido experiencias en la convocatoria de huelga y la defensa de los derechos de estas trabajadoras concretamente en la escuela infantil Triqui Traque de Puerto Real (Cádiz).

En cuanto a movilizaciones en 2020, como ejemplo, más de un centenar de Profesionales Técnicos de Integración Social (PTIS) de Almería denunciaron ser víctimas del nuevo Decreto de Escolarización elaborado por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, que lidera Javier Imbroda, al que acusaron de degradar su labor profesional así como el servicio que prestan a los alumnos almerienses con necesidades especiales. Las esperanzas que creó Imbroda

con la creación de la Bolsa Única de Empleo para los técnicos de integración social se han "esfumado" de golpe y porrazo con el nuevo decreto, ya que este establece que dejen de ser un servicio estructural y pasan a complementario.

Siguiendo con esto y por otro lado, según el diario La Voz del Sur (2020), *María Jesús Martín terminó la carrera de Magisterio de Infantil y empezó a trabajar en un comedor escolar, cubriendo el aula matinal y las actividades extraescolares, por lo que cobraba unos 350 euros mensuales. Por eso, cuando en 2010 se enteró de que una empresa, Eulen, se había hecho con la licitación del servicio de apoyo y asistencia al alumnado con necesidades educativas especiales, no se lo pensó dos veces y mandó su currículum. "No pregunté ni lo que iba a cobrar", confiesa María Jesús, que es una de las 1.270 monitoras —el 90% de la plantilla está compuesta por mujeres— que trabaja como Personal Técnico de Integración Social (PTIS) en centros escolares de la comunidad.*

Su primer contrato fue de 15 horas semanales, en el CEIP Manuel de Falla de Jerez, que compatibilizaba con otro de diez horas en el CEIP Tartessos de la misma localidad, "donde integraba a niños con Trastorno del Espectro Autista", explica, cobrando apenas 400 euros, por lo que seguía con sus labores en el comedor escolar. Cuando se quedó embarazada no se pudo dar de baja por riesgo laboral y estuvo trabajando hasta el 22 de diciembre. Dio a luz el día 27. "Trabajaba como podía, menos mal que el niño con el que estaba era tranquilo y podía estar sentada", relata María Jesús, una PTIS que, como todo el colectivo, pide a la Junta de Andalucía que los subrogue después de estar más de 15 años sufriendo condiciones laborales indignas.

La monitora atiende a un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y a otros con "trastornos generalizados del desarrollo que están sin diagnosticar", explica, unos pequeños a los que ayuda a colocarse en la fila, anima a que sigan las rutinas de la clase, vigila en los recreos o traslada a otros departamentos del centro. "Somos como una figura de seguridad para esos niños", señala María Jesús, "tienen una relación muy estrecha con nosotros". Además, les sirven como apoyo académico —"tenemos funciones educativas".

Los PTIS subcontratados por la Junta de Andalucía, que tiene privatizado el servicio, están contratados unas cuantas horas, casi nunca a jornada completa, por lo que dependen de las necesidades del centro y de las horas que le otorgue la Consejería de Educación. En verano se les da de baja a sus contratos y no tienen días de asuntos propios ni, como ha sufrido María Jesús, otros derechos como bajas por riesgo laboral. La Administración andaluza paralizó la bolsa de PTIS en 2007 y, desde entonces, está privatizado el servicio, generando un agravio comparativo entre las personas contratadas por la Junta —personal laboral— y las contratadas por empresas externas. "He tenido compañeras de la Junta que cobraban 1.500 euros y yo 400 euros, haciendo lo mismo", explica María Jesús.

La confección de una bolsa única común de contratación de personal laboral temporal por parte de la Junta de Andalucía perjudica a los PTIS que llevan años trabajando en condiciones penosas, “ya que con el baremo implantado es como si apenas hubiéramos trabajado”, cuenta Víctor Pulido, uno de los afectados, y miembro del comité de PTIS en la provincia de Cádiz, donde hay unos 230 empleadas.

3. Las contrataciones a tiempo parcial

Existe un preocupante incremento de la contratación a tiempo parcial tanto en Enseñanzas Medias como en el Cuerpo de Docentes de Infantil/ Primaria.

Por ejemplo, la **contratación a tiempo parcial de profesorado** volvió a crecer el curso pasado, por ejemplo, en Cantabria y afectó a **641 interinos**, una cifra nunca alcanzada hasta ahora, ni siquiera en la época de recortes de derechos laborales en la enseñanza que se introdujeron a partir del Real Decreto Ley de 2012. Se «trocean» contratos a jornada completa en varios de tipo parcial porque es más cómodo y barato.

En la provincia de Cádiz es también preocupante el nivel de contrataciones de profesorado interino a media jornada en Conservatorios de Música y otras enseñanzas artísticas. Muchos de este personal docente puede recorrer todos los días de lunes a viernes 100 km o más dentro de la provincia, por ejemplo desde Cádiz ciudad hasta La Línea, si la dirección del centro o la inspección educativa se niega a comprimir su horario en dos o tres días.

4. Así son los riders de la educación, profesorado precario en condiciones laborales abusivas

El profesorado asociado cobra entre 300 y 800 euros al mes, una quinta parte que el personal funcionario de carrera.

La precarización de las condiciones laborales se ha extendido a numerosos sectores, entre ellos el de la educación. Contratadas/dos como falsos autónomos, destaca el profesorado de las academias privadas que imparten docencia sujeto al ámbito de dirección y organización del titular del centro, aunque sin la protección del Estatuto de los Trabajadores.

Pero esta precariedad laboral no solo afecta al sector privado, también al público. Si hace años impartir clases en la universidad era sinónimo de prestigio social y de un salario acorde al nivel de conocimientos, desde la crisis económica de 2008 la situación ha mutado en inestabilidad y pobreza.

Actualmente, llama la atención el abuso que la universidad hace de la figura del profesorado asociado. Se trata de contratos temporales y a tiempo parcial, aunque se pueden encadenar durante años, a cambio de exiguos salarios. Esta figura se introdujo en el artículo 33.3 de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983. El personal asociado tiene un salario que oscila aproximadamente entre los 300 y los 800 euros al mes en función de las horas de docencia, según los portales de transparencia de diferentes universidades públicas consultados.

En resumen:

La FE debe marcarse como objetivo la demanda de la adecuada atención al alumnado de NEAE.

La FE debe exigir acabar con la precariedad en los centros educativos.

La FE debe recabar datos numéricos objetivos acerca de la precariedad laboral en la docencia.

La FE debe hacer una campaña para incrementar la afiliación de CGT en lo referente a monitores/as de alumnado de NEAE, así como de personal laboral en general (docentes o no) como es el caso de los/as monitores/as de comedor escolar. Como sindicato de Enseñanza de CGT, dentro de un sindicato confederal y de clase, nos estamos dedicando más al personal docente, cuando otros sindicatos de clase tienen mucha afiliación en el sector de la educación que es más vulnerable, el del monitoraje, por ejemplo.

La FE debe exigir que se doten a los centros educativos del personal necesario para atender al alumnado con NEAE en lugar de realizar convocatorias de programas temporales y coyunturales a través de los cuales se da una dotación económica a asociaciones o entidades privadas. **Rechazo frontal a la figura del profesorado sombra y rescisión de los convenios con entidades.** Así como, contar exclusivamente con profesorado del centro para el desarrollo de programas de refuerzo y apoyo eliminando los convenios con entidades privadas.

La FE debe promover una coordinación con otros sectores de la CGT de personal que interviene con personas dependientes que requieren servicios de salud mental en diversos ámbitos afectados por las externalizaciones y precariedad: servicios educativos, sanitarios, políticas sociales,... coordinando tanto la defensa de la mejora en la atención a las personas usuarias como la lucha contra la precariedad.

(Aclaración: FE debe entenderse como todos los sindicatos y núcleos que formamos la Federación de Enseñanza)

5. COOPERACIÓN Y APOYO MUTUO PARA DEFENDER LOS DERECHOS LABORALES DE LA AFILIACIÓN DE ENSEÑANZA Y DE LA CLASE TRABAJADORA A LA QUE REPRESENTAMOS.

Nos encontramos ante una situación sociolaboral y económica en la que el neoliberalismo y el capitalismo más salvaje están calando y atacando de manera directa a la sociedad. Se evidencia que se quieren establecer funcionamientos sociales basados en principios de libre mercado dónde los servicios de primera necesidad para las personas se ponen a la venta y se hace negocio con ellos. Se puede decir que estamos siendo testigos del desmantelamiento de los servicios públicos más básicos para las personas, que tanto esfuerzo ha costado organizar y construir; ahora ni siquiera empresarios ni determinados políticos se esfuerzan en esconder que quieren enriquecerse y entrar dentro de la desleal competencia y competitividad que nos tiene distraídas y distraídos para impedir que nos organicemos para hacerle frente.

Los ataques a la clase obrera y al conjunto de trabajadores y sindicatos más combativos como es la CGT, así como la intención de desprestigio, han de ser entendidos como una más de sus estrategias ya que se dan de manera constante y directa. Se observa una clara intencionalidad de dividir, manipular, engañar y hacer valer el individualismo por encima de la cooperación y el apoyo mutuo que nos fortalece, regula las injusticias y crea tejidos fuertes de hermandad para poder hacer frente a las situaciones tan complejas que se están observando a nivel socio-laboral y económico.

Como organización anarcosindicalista es especialmente relevante tejer redes y compartir herramientas eficaces para hacer frente a estas tácticas desvirtualizadoras de lo comunitario y lo social.

Así, es imprescindible poder prever y evitar a toda costa que se den bloqueos de manera interna ante propuestas y acciones que vayan encaminadas a la consecución de acuerdos previamente acordados en sindicatos y federaciones y que nos han de permitir avanzar en establecernos con una fuerza y organización suficiente para poder parar la embestida de los ataques a la clase obrera que se han expuesto anteriormente. Se han de reconocer rápidamente y de ninguna manera permitir:

- bloqueos o frenos que puedan darse a partir de opiniones personales dentro de núcleos, sindicatos y/o federaciones. Los acuerdos establecidos en las Asambleas, Plenos y Congresos han de ser acatados y marcan la línea de trabajo prioritario.
- que se den frenos, abstenciones o inmovilismo a través de la falta de comunicación, coordinación y cooperación reales entre los territorios.
- falta de herramientas reales y válidas que permitan transmisión de información ágiles para desarrollo de tareas comunes ante ataques que afecte a todos los territorios.

A continuación se expone un ejemplo claro que lo descrito anteriormente:

Tenemos acuerdos de los últimos Plenos de la Federación de Enseñanza de defender la estabilidad del profesorado interino. Nos encontramos ante un grave problema del abuso de la contrataciones temporales, en el que se encuentran cientos de miles de trabajadores/as temporales de la administración pública, que nos afecta de manera directa y grave a enseñanza, en todas las comunidades autónomas (personas que llevan más de 3 años ocupando de manera estable un trabajo estructural, muchas de ellas, 7, 10, 20 e incluso 30 años). Hablamos de cientos de miles de personas afectadas por la nueva legislación del gobierno (Icetazo) que plantea reducir la temporalidad de manera engañosa e incierta. Esta nueva normativa está lejos de estabilizar a estas personas que han padecido un abuso ya reconocido, sino que contempla estabilizar las plazas que ocupan, a años luz de garantizarles su puesto de trabajo. La mayor parte de afectadas, son mujeres en un 70% y la media de edad es de 50 años. Este escenario evidencia un maltrato al personal interino de las administraciones públicas, es un ERE encubierto y, por tanto, a los servicios públicos. Y, a pesar de que se puede observar, saber y tener consciencia de la gravedad del asunto, en nuestra organización se presenta, de alguna manera, un aletargamiento en la toma de decisiones organizadas y conjuntas, la transmisión de información es dificultosa y se dan unas condiciones de desorganización que entorpecen el hacer frente, de forma general, a este ataque gravísimo a nuestro sector laboral.

PROPUESTA de la PONENCIA

A partir de todo lo expuesto se propone:

- que los acuerdos establecidos en las asambleas y demás órganos decisorios de CGT Enseñanza se han de respetar y las secretarías permanentes acatarlos y ejecutarlos sin cuestionamientos ni dubitaciones (obviamente);
- que se desarrollen y utilicen herramientas reales y válidas que permitan la transmisión de información entre territorios de manera ágil para el desarrollo de tareas comunes ante ataques laborales que nos afecten de manera global;
- que se creen protocolos que faciliten la organización y la comunicación ante situaciones que nos afecten de forma global en todo el territorio;
- que se utilicen todos estos mecanismos y vías de apoyo mútuo para estar informados y poder reforzarnos entre todos los territorios con sus núcleos, sindicatos y federaciones.

Sector Pública no Universitaria:

FP

Abandono y fracaso escolar

Software libre para trabajar en clase

Funciones de las y los delegados

Elecciones Sindicales y campañas

6. REFORMA DE LA FP EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

1ª PARTE: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN:

¿Por qué el capitalismo ha dejado de contribuir al desarrollo progresivo de las 'fuerzas productivas' de la humanidad al subutilizar crónicamente los talentos y energías de miles de millones de personas en todo el mundo ahora relegadas al estado de 'precariado' o, más exactamente, de 'población excedente'?

Murray Smith

El capitalismo se muestra incapaz no solo de satisfacer las necesidades más básicas de la mayor parte de la humanidad, sino que tiene dificultades para asegurar su propia reproducción como sistema económico que estructura todas las relaciones sociales en el mundo actual. Esto es especialmente relevante de cara a la coyuntura económica y social abierta tras la pandemia de covid-19.

Es indudable que tanto los gobiernos como las élites económicas globales han venido utilizando la emergencia sanitaria y los consiguientes estados de alarma o excepción para profundizar, consolidar y acelerar procesos que ya estaban en marcha antes de la pandemia ¹. Tanto las medidas adoptadas para gestionar la pandemia, desde el confinamiento hasta la “nueva normalidad”, como los proyectos de “reconstrucción y resiliencia” bajo el pomposo nombre de “NextGenerationUE”, tienen como objetivo “salvar la economía”, relanzar el “crecimiento económico”, volver lo antes posible al *business as usual* y abrir un nuevo ciclo de acumulación gracias al uso masivo de las tecnologías digitales (4ª RI, IA, 5G, etc). Los Estados, ante **la alternativa entre defender la vida y la salud de las mayorías sociales o defender los beneficios privados** (manteniendo contra viento y marea un sistema económico que genera paro, precariedad, pobreza, desigualdes, sobreexplotación de los recursos y deterioro ambiental), optan por esto último, lo que con razón ha sido calificado de “**necropolítica**”.

Por otra parte, el confinamiento y los sucesivos estados de alarma así como las restricciones y medidas de “control blando” de la “nueva normalidad”, han provocado una **situación de bloqueo social y político**. La atención preferente de la población está centrada desde hace casi 2 años en los protocolos sanitarios, en las disputas de la escena política, mediática, judicial y parlamentaria y sobre todo en las medidas restrictivas en la vida cotidiana. A medida que se prolonga en el tiempo la pandemia, crece el cansancio de la población y la desmovilización, estimulada también por las falsas expectativas suscitadas por el autodenominado “gobierno progresista”. El discurso bélico -“la guerra contra el virus”, “el estado de alarma”- ha dado paso a las políticas securitarias basadas en el miedo al contagio y las restricciones, todo ello apenas mitigado por las muestras de solidaridad y la organización espontánea de la ayuda y los cuidados mutuos. Los gobiernos han visto el campo despejado y la pandemia les ha dado la posibilidad de ir más lejos en cuanto a los objetivos que pretendían alcanzar. Lo estamos viendo ya en la inyección de miles de millones de Euros a las empresas y en los planes para repartir los famosos Fondos europeos.

¹ Así, desde la Comisión Europea se recomienda que se destinen los Fondos Europeos de “reconstrucción” a 7 áreas relacionadas con la “transición ecológica” y la digitalización. Ahora bien, dichas orientaciones se refieren a políticas y programas estratégicos previos a la pandemia: el *Pacto Verde Europeo* o la *Europa adaptada a la era digital*. La pandemia ha sido la oportunidad perfecta para desplegar esos proyectos estratégicos que estaban en la agenda desde hace años.

La situación que estamos viviendo y la crisis económica provocada por la pandemia, prolongada en el aumento de precios de la energía, problemas con los suministros de materias primas, mercados laborales convulsos² (falta de mano de obra en ciertos sectores, “gran dimisión”, etc) no pueden entenderse sin tener en cuenta, como hemos visto, las dificultades del capitalismo global para asegurar el aumento sostenido de la tasa de beneficios por la vía de los incrementos de productividad, también estancada, y la necesidad de aumentar los beneficios en detrimento de la retribución salarial. El coronavirus irrumpió en una coyuntura en la que era patente la desaceleración económica y, si no lo evitamos, el relanzamiento no será, tal como parece sugerir el término tan de moda de “resiliencia”, una simple vuelta al punto de partida sino una vuelta de tuerca más en la profundización de las políticas neoliberales a todos los niveles y en todos los terrenos.

En anteriores ponencias debatidas en la Conferencia de la FE-CGT celebrada en Zaragoza en noviembre de 2019, se ha intentado mostrar que la reforma de la FP es un elemento más, aunque importante, en esa ofensiva de las élites económicas y sus fieles servidores. Ahora intentamos contextualizarlas en la coyuntura actual con una nueva ley de FP a punto de ser promulgada.

“NextGenerationUE”: un rescate a las grandes empresas para impulsar una reconversión en clave de capitalismo verde, automatización y digitalización en sectores claves (impulso a la 4ª Revolución industrial, economía 5G, etc...)

La ralentización sistémica del crecimiento y, ahora, la inestabilidad y la incertidumbre de la pandemia, son factores que retraen la inversión productiva. Las ayudas de los Estados y los Fondos Europeos están destinados a favorecer esas inversiones, pero las grandes empresas y los bancos invertirán solo si tienen asegurados los beneficios merced a los bajos costes salariales y siempre que los posibles aumentos de productividad no se reflejen en la masa salarial ni en la seguridad del empleo. Desde luego la pandemia, como si de una guerra se tratara, ha creado las condiciones inmejorables para poner en marcha los procesos de sustitución de fuerza de trabajo humana por máquinas : automatización, informatización, robotización, teletrabajo, etc... Ello será posible si la pandemia se supera pronto, pero no en un ambiente de “incertidumbre” como el que aún se vive.

No es sorprendente que la patronal apoye una reforma de la FP que sirva a sus intereses y asegurarse al mismo tiempo otras condiciones: reforma del mercado de trabajo, reforma de las pensiones, “partenariado” público-privado, acceso del Estado al mercado de capitales,... Está por ver lo que el “gobierno progresista” da de sí en sus acuerdos con los sindicatos de concertación. Lo que es indudable a estas alturas es que la nueva ley de FP pone los cimientos del nuevo mercado de fuerza de trabajo y crea unas condiciones muy desfavorables para la población asalariada en general y, en particular, para las y los jóvenes.

Con los Fondos Europeos, sin embargo, está claro no dudan en dar un nuevo impulso a esa economía letal sosteniendo con fondos públicos los proyectos del gran capital, es decir **socializando los costes que la pandemia ha ocasionado a las grandes empresas y facilitando sus transformaciones tecnológicas**. Poner la vida y la salud en el centro exige otro destino para los miles de millones de inversión pública, empezando por una democratización efectiva de los servicios públicos que impida la **letal combinación del crecimiento capitalista con la “biopolítica” y la “necropolítica”**.

2 <https://www.publico.es/economia/empresas-explotan-precariedad-pese-declarar-100000-empleos-vacantes-plantillas.html> ; <https://www.nuevatribuna.es/articulo/sociedad/asi-no/20211107094630192508.html>

En los discursos y homilias con que nos quieren hacer creer que están trabajando para hacer frente al virus, se presenta la situación actual como una crisis que tiene un origen externo y afecta a todas por igual. Con las metáforas del “tsunami”, de “la ola” y, sobre todo, de “la guerra”, imponen silencio e impiden el debate, ocultando que en realidad dicha crisis se debe en gran medida a las políticas de austeridad y destrucción de los servicios públicos -especialmente enseñanza y sanidad- que llevan aplicando desde hace décadas. Por no mencionar el deterioro ambiental y los desequilibrios ecológicos provocados por un capitalismo depredador desbocado que crea las condiciones para la proliferación pandémica de agentes patógenos: deforestación, pérdida de biodiversidad, destrucción de ecosistemas, monocultivos, granjas de explotación intensiva, etc .

La enseñanza, otra vez en el punto de mira del capitalismo neoliberal

Incluso si en la puesta en práctica de las medidas hay algunas contradicciones, dudas e improvisación, a pesar del ambiente de “crispación política” instrumentalizado por unos y otros, magnificado y amplificado por los medios de comunicación, el gobierno central y las comunidades autónomas, progresistas o conservadores, están de acuerdo en lo esencial.

En el campo de la educación (como en el de la salud pública y la sanidad) se trata de aumentar las desigualdades a través de más privatizaciones, acelerando los mecanismos de selección y segregación social, debilitando aún más la aspiración igualitaria de la enseñanza pública, impidiendo cualquier debate social, evitando el posible rechazo puesto que toda la atención está puesta en la prevención de contagios y en cumplir las restricciones y, cuando la incidencia baja, en disfrutar de la relajación de las restricciones.

Así observamos que la LOMLOE y la nueva ley de FP ³ en trámite parlamentario, emanada del Plan Estratégico, avanzan un marco legal sin que se piense incorporar ninguna medida correctora de las muchas deficiencias del sistema educativo, especialmente la masificación y la falta de personal, que ha puesto en evidencia el periodo de confinamiento y el reinicio de la actividad escolar y universitaria. Por el contrario las soluciones que están planteando van todas en la línea seguida por las políticas anteriores a la crisis sanitaria: reducción de unidades públicas a favor de la privada concertada. Nada de aumentar los recursos financieros a los servicios públicos; todo cada vez más en la vía de privatización y de apoyo a la iniciativa privada y empresarial, en coherencia con la política económica caracterizada por el esfuerzo para asegurar y aumentar los beneficios de las empresas a costa de los salarios. Una vez más, si bien las funciones de la educación y la enseñanza no se pueden reducir a la función económica, sino que sigue teniendo un papel político e ideológico importante, hay que llamar la atención sobre la estrecha relación entre las políticas al servicio de las élites empresariales -asegurar los beneficios privados- y las dificultades de amplias capas de la población para el acceso pleno a la educación y la enseñanza en igualdad de condiciones según su origen social (y cultural: la inmigración, por ejemplo).

Una demostración palpable lo tenemos justamente en la negativa, tanto del gobierno central como de los autonómicos, a reducir las ratios de alumnado por grupo, a la ampliación significativa de las plantillas docentes y a la apertura de nuevos centros públicos. Igualmente en la negativa a contratar personal sanitario necesario para fortalecer la atención primaria y el rastreo de los contagios o a intervenir la sanidad privada para ampliar la capacidad de respuesta ante las sucesivas “olas” de la

3 En sucesivos comunicados hemos expuesto la posición de FASE-CGT sobre el proyecto de Ley en trámite parlamentario. <http://cgtaeducacion.org/sobre-el-proyecto-de-ley-de-fp-remitido-por-el-gobierno-al-parlamento/>

pandemia. **Es decir, se trata de mantener con el menor coste posible la precariedad de los servicios públicos y las desigualdades para acceder a ellos.**

Enseñanza telemática: uberización y privatización.

Con el pretexto de la pandemia se ha impuesto de forma casi natural la enseñanza a distancia ⁴, al igual que se expande el teletrabajo en otros muchos sectores. Ahora bien dicha modalidad de “enseñanza telemática” es uno de los ejes que articularán la reforma de la FP siguiendo el Plan Estratégico acordado con los empresarios en septiembre de 2019. Este impulso de la enseñanza a distancia, junto con la extensión de los conciertos educativos, abre la puerta a una privatización sin precedentes de la FP. Así se explica que se contemple la creación de varios cientos de miles de plazas sin que al mismo tiempo se pongan en marcha planes para la construcción de nuevos centros de FP públicos, ni para la renovación tecnológica de los existentes. Paralelamente se dan todas las facilidades para la apertura de nuevos centros privados de FP y la financiación de empresas privadas dedicadas a la FP: resulta más rentable para la patronal extender los conciertos a la FP.

Así pues, asistimos a una **aceleración del proceso de sometimiento de la FP inicial del Sistema Educativo a los intereses de las empresas sin costos para éstas**. Pero hay más: la imposición de la FP dual como modalidad principal de la FP del Sistema Educativo, tiende a asimilarla progresivamente a la Formación para el Empleo y la Formación continua. La patronal está dispuesta a colaborar en la formación de los asalariados y asalariadas si eso no les cuesta mucho y si se trata de formaciones cortas, en la medida de lo posible internas a las empresas o en centros educativos pero enteramente controladas por ellas, con objetivos muy circunscritos a los puestos de trabajo concretos: una formación reducida a la adquisición de competencias concretas en el trabajo y cuyo único objetivo es aumentar la rentabilidad con una mano de obra de usar y tirar. De ahí la estructura parcelada, fragmentaria, atomizada y modularizada de los contenidos que, como vimos, caracteriza esta nueva reforma de la FP. Se ofertará al alumnado de FP “itinerarios formativos” individualizados, combinación a la carta de microcompetencias modulares.

Ahora bien, dicha estructura facilita enormemente que esos contenidos sean impartidos a distancia, con lo cual las empresas privadas del sector de la FP no necesitarán tener un profesorado estable. **La “uberización” de la enseñanza y concretamente de la FP, la gestión de la formación teórica y técnica a través de plataformas, está a la vuelta de la esquina**. Las consecuencias están claras y se entiende el interés y el sentido de las reformas de la FP actualmente en marcha y la forma en que las experiencias y los “debates” sobre la enseñanza online contribuyen a ello. La presión que todo esto está ya generando sobre la FP pública será de tal magnitud que resultará cada vez más improbable el rechazo por los centros y buena parte del profesorado.

Las consecuencias sociales.

Sin duda, bajo la presión de la situación excepcional que se vive en los centros de secundaria ante la pasividad e incluso el oportunismo y el cinismo de un importante sector del profesorado de FP al que se intenta seducir con cantos de sirena (separación de la FP respecto de la secundaria general, cursos de especialización, falaces proyectos de intercambio, etc), el deterioro de la formación de bachilleres es un factor que va a contribuir a redirigir importantes flujos de estudiantes hacia la FP, uno

4 <http://cgtaeducacion.org/conclusiones-de-la-mesa-redonda-virtual-plataformas-educativas-cibercapitalismo-o-soberania-digital/>

de los objetivos confesados de las recomendaciones europeas y del Plan Estratégico de FP. La nueva FP dual pretende solucionar el problema histórico del abandono escolar sin más titulación que la ESO disuadiendo a los y las jóvenes de los estudios largos (Bachillerato y universidad) y derivando a la mayoría de las hijas e hijos de clases populares hacia las llamadas “cualificaciones intermedias”. Al grito de *¡Todas a la FPI!*, se trata de un auténtico programa neoliberal de ingeniería social ⁵. Todo ello no sin contradicciones como se ha evidenciado al inicio del curso 2021-2022 con la falta de plazas tanto de ciclos medios como superiores.

Además, este tipo de FP dual, basada en itinerarios individualizados y microcompetencias modulares acumulables en la “carpeta personal de competencias”, formación de la que, en clave meritocrática, se responsabiliza a la persona convertida en “aprendiz” de por vida, hace cada vez más difícil la obtención de una cualificación traducible y reconocida en términos salariales por cualquier empleador/ra: la FP pierde su carácter de cualificación de los y las profesionales. De nada sirve que un o una aspirante a un empleo exhiba un CV con tantos o cuantos créditos que deberían garantizarle al empleador el nivel de formación del candidato. De igual modo, para el propio candidato tampoco existen garantías de que su formación sea reconocida como cualificación, reflejada en un título o una certificación, igual a la de cualquier otra persona que haya seguido el mismo itinerario formativo en el mismo tipo de centros de enseñanza. Esta **inseguridad sobre el valor de la formación adquirida de cara al empleo promueve la competencia entre candidatas/tos, limita su poder negociador y con ello contribuye a presionar a la baja sobre los salarios**. De paso pone a disposición de empleadoras/res, costes adicionales de formación a su cargo, una amplia gama de perfiles entre los que poder elegir los más adecuados para los puestos de trabajo. **En definitiva, el objetivo de incentivar la continuación de los estudios de FP de una amplia mayoría de jóvenes no es otro que mantener los beneficios de las empresas.**

Todo lo anterior dibuja un panorama muy sombrío para la población más joven a las puertas del mercado de trabajo y también para la lucha sindical en el campo de la FP en su conjunto (inicial, para el empleo y continua): una vez que sea aprobada la nueva Ley de FP, ¿qué hacer?

¿Qué sentido tiene la nueva ley de Formación Profesional?

Un reciente titular dice así: *“Sindicatos y centros aplauden la nueva ley de FP que continuará su trámite en el Senado”* Algún sindicato ha llegado a calificarla de “ambiciosa”. El jueves 16 de diciembre el Congreso aprobó el borrador de una nueva Ley de Formación Profesional (FP) que seguirá su trámite en el Senado, se supone sin mayores problemas. Más allá de las múltiples valoraciones que desde el ámbito político-sindical se han realizado, la cuestión de fondo es si el actual mercado de trabajo, en constante y acelerada transformación precisa de una nueva ley al uso. Analizar lo que está ocurriendo en el complejo entramado económico de una economía globalizada, para proyectar a unas pocas décadas que profesiones se precisan parece que no se hace. Y sin esta prospectiva se llevan décadas sin reconducir el ritmo de destrucción de empleo que parece imparable, de suerte que se está formando a millones de personas para un desempleo seguro. Cuando llega la juventud al mercado de trabajo resulta que lo que no hay es “trabajo”. Y si esto es así, y lo confirma que el

5 Ver el artículo de Juanjo Espinosa y Eduardo García publicado en El Salto: <https://www.elsaltodiario.com/laplaza/-todas-a-la-fp-el-proyecto-neoliberal-de-ingenieria-social-abrazado-por-la-izquierda>

desempleo afecta a más del 50% de la gente joven ¿para qué una Nueva ley de Formación Profesional?

Tanto la tecnificación cada vez mayor, de todos los sistemas productivos y de los sectores de servicios y telecomunicaciones, como el que ya no saben que inventar para que los robots hagan de todo sustituyendo a los seres humanos. La necesidad de mano de obra humana cada vez está más en entredicho. Además se asiste, y sin rubor, al uso laboral de la mismísima clientela y también de la ciudadanía, en forma de mano de obra “voluntaria” y gratis. El slogan “hágalo Vd. mismo”, mediante instrucciones tales como: Rellene el formulario, sáquese el certificado digital (¡es por su seguridad!) Haga las transferencias, aporte todos los datos, recoja digitalmente los certificados, las notificaciones, pague sólo por pasarela virtual impuestos, multas facturas... Resultando innecesaria la presencia de personas trabajadoras para atender a la clientela o a la ciudadanía en sus relaciones impuestas con las administraciones publicas. Con estas dos grandes variables se dibuja un panorama donde la pregunta fundamental es ¿Quién va a encontrar un puesto de trabajo digno?

Y sin embargo algunos dirán, desde el mundo empresarial y gubernamental, que es imprescindible la formación laboral, que hacen falta muchas personas cualificadas para desempeñar tareas muy, pero que muy específicas... Desde hace décadas se ha venido denunciando que la introducción de nuevas tecnologías produciría destrucción masiva de empleos y siempre se ha respondido que siendo esto cierto también se generarían nuevos empleos que sustituirían a los destruidos. Confirmada está la falsedad de esta respuesta y sólo queda reducir el tiempo de trabajo para que el que aún queda para las personas se reparta y todas tengan oportunidades de vivir dignamente. ¿Por qué no se hace?

Los gobiernos no se atreven a declarar la banca rota del mercado de trabajo humano. Además el entramado de las empresas dedicadas a la formación de futuros parados en masa presiona para que este sector de la FP continúe su ilógica marcha, porque la lógica del modelo económico capitalista reside en amasar beneficios a costa de lo que sea. Si hay que tecnificar y robotizar, lanzando al paro a millones de personas, eso es lo que toca. De donde sacar mayor beneficio que de dejar de pagar a las personas trabajadoras por innecesarias. Y no los necesitan porque mediante las tecnologías de la comunicación han virtualizado multitud de procesos que ahora de forma obligada voluntariamente realizan sus propios clientes y usuarios de servicios públicos, o los robots.

¿Para qué van a tener personas que atiendan llamadas de teléfono o recepciones a otras personas si los sistema automáticos, reproducen la voz humana o grabaciones infinitas...? ¿Para qué tener contratadas personas que atiendan las necesidades de otras prestándoles la debida atención y ayudándoles incluso a formular adecuadamente sus necesidades? Y si ya no se precisan tantas personas, ¿por qué no se acortan las jornadas de trabajo y se contrata a más personal?

La situación de la Formación Profesional en las comunidades de Madrid y Cataluña.

La ambición de beneficios sin escrúpulos de la Patronal, en una crisis capitalista como en la que estamos inmersos, hace que el sector público al que pertenece la Enseñanza sea visto como un gran nicho de negocio y especulación.

Diario El País publicaba el 28 de julio de 2021, “Casi 7000 jóvenes madrileños, condenados a la precariedad se quedaban sin plaza en la FP de Grado Medio”. Para las 21.075 plazas subvencionadas con fondos públicos disponibles en Madrid, existe

una demanda de 28.013 según informan los directores de centros, siendo excluidos, por tanto, casi un tercio de las personas candidatas. Con la excusa de paliar este brutal desequilibrio, el gobierno regional “ofrecía unas 2000 plazas más entre la pública y la concertada”, procurando ocultar el número de personas rechazadas.

Además, el periódico el País del domingo 18 de Septiembre del 2021 se hacía eco del problema con el siguiente titular: “Los fondos de inversión buscan negocio en la FP ante la escalada de demanda y la escasez de plazas” . El artículo señala que el aumento de la demanda y la falta de plazas públicas deja un jugoso hueco de negocio a la privada y pone como evidencia la compra por 200 millones de euros por parte de KKR, un fondo de inversión de EE.UU, de una red de centros de la compañía de educación Medac, que habría multiplicado su valor por siete en tres años. KKR ha adquirido también en el último año la compañía MasterD dedicada a preparar oposiciones y cursos de FP y el Instituto Técnico de Estudios Profesionales. Se puede entender así la causa de la falta de oferta de plazas públicas como algo programado por los responsables de la comunidad de Madrid y parte de la corrupta actividad de Isabel Ayuso y su consejero de educación Enrique Osorio (2).

De hecho, en los 10 últimos años el alumnado que estudia FP en centros concertados y privados ha aumentado de un 27% a un 44% del total. Y conviene no olvidar que en los centros privados se cobra a los alumnos entre 4000 y 10 000 euros anuales, dependiendo de los ciclos y especialidades.

El Defensor del Pueblo ha abierto una investigación sobre la falta de puestos públicos de FP en la Comunidad de Madrid y Cataluña. En la primera, unas 24.000 aspirantes se han quedado fuera del título que querían cursar y en la segunda, son entre 14.000 y 20.000.

Los datos de la campaña de matriculación en Formación Profesional en Madrid para el curso 2021-2022 son escandalosos. En julio se quedaron 6.938 personas sin poder matricularse en Ciclos Formativos de Grado Medio. A ellos hay que sumar otros 17.976 (el 54%) que se quedaron sin una plaza pública para cursar un ciclo de Grado Superior. Son un total de 24.914 solicitudes rechazadas de personas, obligadas ahora a ir centros privados y concertados o a quedarse en su casa por no poder pagar tasas de 7.000 a 10.000 euros. Este desastre de la FP en Madrid pone de manifiesto que no estudia quien quiere sino quien puede.

2ª PARTE: PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN SINDICAL⁶:

Creemos necesario que la FE-CGT adopte una posición respecto a la inminente reforma de la FP. Llamamos al conjunto de la organización a abrir el debate para, en la medida de nuestras posibilidades, poder incidir en el proceso de reforma que se nos viene encima. Desde un punto de vista sindical, es necesario combatir todo aquello que conduce a una merma del poder negociador de las y los trabajadores y favorece el aumento de los beneficios a costa de los salarios y los derechos laborales. La reforma de la FP y en concreto la llamada “FP dual” es un factor clave en dicho proceso y por ello debe ser combatida.

1. Marco estratégico de la acción sindical.

Hay que mantener como marco estratégico y discursivo

- la lucha por la reducción de la jornada laboral y el reparto del trabajo para crear empleo digno y, a la vez, defender la universalización democrática de la enseñanza y el trabajo simultáneo y
- la denuncia de todas las formas de privatización de las enseñanzas técnicas a todos los niveles.

2. Rechazo a la situación “a extinguir” del cuerpo de PTFP⁷:

- Exigimos que se reconozca a los PTFP, funcionarios e interinos, lo mismo que las Administraciones educativas reconocen en otros sectores según el sistema de cualificaciones (LOMLOE, Disposición adicional 32): el reconocimiento de su competencia profesional adquirida tras tantos años de función docente.
- Hay que estar vigilante en los procedimientos de regulación definitiva de la homologación del profesorado de FP con el objetivo de que no se produzca discriminación alguna entre docentes que desempeñan una misma labor formativa, a través de los requisitos de acceso al puesto de trabajo.
- Que todo el profesorado que se halla actualmente en el Cuerpo de Profesorado Técnico de Formación Profesional pase directamente al cuerpo de Enseñanza Secundaria con los mismos derechos.
- Garantizar que el personal interino con tiempo de servicio a la entrada de la nueva ley no se vea afectado de manera negativa por los nuevos cambios.
- En cualquier caso, respetar a efectos de docencia todas las titulaciones equivalentes de acceso a la función pública docente de acuerdo con el RD276/2007.

3. Combatir los poderes monopolísticos de las *big tech*⁸

6 No se han incluido las propuestas ya aprobadas en la Conferencia de la FE CGT celebrada en Zaragoza en noviembre de 2019, que se asumen también aquí.

7 <http://cgtaeducacion.org/cgt-rechaza-el-tratamiento-que-la-nueva-ley-educativa-lomloe-da-al-profesorado-tecnico-de-formacion-profesional/>

8 Los gigantes de la economía de plataforma no dudan en usar sus riquezas y su poder de posición para vaciar de contenido las pocas leyes que intentan combatir sus abusos y la sobreexplotación del trabajo. Compañías como Uber y Lyft han destinado más de 200 millones de dólares en una campaña contra una reforma en el estado de California que pretendía obligarlas a considerar a sus trabajadores como asalariados y no autónomos.

Además de las consecuencias para el campo laboral, el poder de las big tech lleva aparejado el crecimiento imparable de un capitalismo del control y la vigilancia a nivel planetario a través del *big data* y otras herramientas informáticas. Las leyes anti trust y las multas son ineficaces contra ellas y por tanto se deben aplicar otro tipo de medidas:

- Las únicas políticas anti monopolísticas contra las gigantes big tech y el comercio de big data es el desarrollo de estructuras digitales de acceso libre públicas (de propiedad o con participación mayoritaria del Estado) y con control democrático de usuarias y usuarios. Es un destino posible de los Fondos de Reconstrucción.
- La enseñanza puede y debe ser un campo pionero para empezar a poner en práctica estas políticas que tiendan a someter el campo de las tecnologías digitales a la lógica de los comunes. Se trata de recurrir exclusivamente a plataformas y herramientas no comerciales y sin acceso a los datos personales y prohibir los contratos de las instituciones públicas con las firmas big tech (GAFAM)⁹
- Así mismo, aparte de las agencias públicas que se creen, se deben destinar recursos públicos para desarrollar y sostener la proliferación de plataformas cooperativas y otras formas de economía social, como por ejemplo las que surgen en el sector de riders¹⁰.
- Es fundamental el apoyo a las luchas¹¹ de las y los trabajadores de estos sectores y promover su sindicación debe ser una línea de trabajo sindical cada vez más importante.
- Es urgente exigir la participación de los sindicatos y colectivos afectados en la legislación que regule el trabajo y las relaciones laborales en el sector de las plataformas digitales y los sometidos a procesos de automatización y teletrabajo. Esto exige la previa derogación de las reformas laborales.

4. Frente a la pandemia y sus consecuencias, consideramos también importante:

- La creación de empresas públicas que asuman el proceso de “transición energética” y en las que se lleve a cabo, junto con el sistema educativo, la formación en tecnologías descarbonizadas, en paralelo con la investigación y desarrollo de dichas tecnologías.
- Los Fondos Europeos de Reconstrucción deben destinarse a reforzar los
- servicios públicos y especialmente a acabar con la falta de personal, reducir las jornadas de trabajo y eliminar la precariedad, temporalidad e interinidad del personal.

5. Líneas de acción a corto plazo:

9 En otra ponencia se propone desarrollar el proyecto SOPRI de Educación Digital Pública. Ver:

<https://edigpubfasecgt.org/>

10 <https://www.publico.es/sociedad/rodant-alternativa-etica-pedir-comida-domicilio-valencia.html>

11 Ver por ejemplo: <https://elpais.com/economia/2021-01-05/trabajadores-de-google-se-organizan-en-el-primer-sindicato-creado-en-una-gran-tecnologica.html> . Lucha en Amazon:

https://www.youtube.com/watch?v=9EaJKXS_2P4&feature=emb_logo Sobre los riders:

<https://www.elsaltdiario.com/falsos-autonomos/748-riders-ganan-el-macrojuicio-barcelona-deliveroo-zanjado-resuelto> ; https://www.youtube.com/watch?v=DN3KII2Bj00&feature=emb_logo

- La FE debe denunciar la situación que atraviesa la FP a favor de una educación gratuita, pública, científica, laica, digna y de calidad para toda la clase trabajadora.
- Organizar charlas al alumnado de los centros de FP sobre derechos laborales en la línea de las compañeras de Huelva ¹².
- Organizar campañas y denunciar las condiciones laborales y retributivas del alumnado en empresas.
- Reivindicar el protagonismo del profesorado frente a tutores de empresas.
 - Elaborar una propuesta de promoción de la función pública docente:
 - Curriculum global respecto a lo demasiado específico de casos particulares hiperespecializados.
 - La función integradora y universal para tratar que el 100% de los estudiantes tengan cabida en las prácticas, los puestos, ... considerando que no se limite la oferta de plazas a las necesidades de las empresas.
 - Una FP Pública, Social e Inclusiva.
- Exigir aumentos significativos de las plazas públicas con la construcción, ampliación y renovación de centros de FP públicos.
- Mantener y consolidar el Grupo de Trabajo sobre FP ligado a la FE-CGT.
- Ante las diversas intervenciones en los centros a partir del plan estratégico de FP, definir nuestro posicionamiento y propuestas de actuación en dichos escenarios:
 - Aulas de Emprendimiento: Que CGT desarrolle y ponga en marcha Emprendimiento Social, Inclusivo y Sostenible: que todo el alumnado tenga cabida, en un modelo productivo sostenible ética, ecológica y laboralmente, apostando decididamente por reducción de la jornada laboral, las tecnologías para compartir conocimiento y organización de la cooperación, así como promover charlas en los centros educativos, con representantes de organizaciones que ya estén trabajando con esa perspectiva.
 - Aulas de Tecnología Aplicada: de forma similar, apostar por una tecnología basada en el conocimiento libre, que apueste por la colaboración y organización de la reducción de jornadas laborales y que de soporte a una ampliación de la soberanía tecnológica al servicio de los intereses generales de la sociedad.

¹² <http://cgtaeducacion.org/empleo-juvenil-realidades-y-derechos/>

7. Personal de apoyo en los centros educativos.

“Abandono escolar o abandono por la escuela”

El fracaso y abandono escolar en torno al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La Atención a la diversidad y la Escuela inclusiva – Personal especializado en los centros educativos públicos-. Reivindicaciones comunes del sindicato.

1. Análisis de la situación: ¿Abandono escolar o abandono por la escuela?

El estado español encabeza los países con mayor abandono escolar de la UE (segundo país detrás de Malta con el 16,7%) y supera en 60% el objetivo fijado para 2020. *El 16% de jóvenes entre 18 y 24 años dejaron los estudios sin completar la secundaria. La meta europea era el 10%. La tasa masculina (20,2%) es la más elevada de la UE y la diferencia con la femenina (11,6%) es la mayor del continente.*

Si bien “los poderes públicos” deben de garantizar la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo en “condiciones de igualdad”, no logra cumplir dicha función, la tan manoseada “igualdad de oportunidades”, como se pretende hacer creer desde distintos ámbitos sociales, económicos, educativos y políticos -de un extremo ideológico al otro-, porque no cuenta con las herramientas y medios para ello.

Es evidente que la responsabilidad que se le exige a la institución educativa, y que ésta en cierto modo trata de asumir con manifiestos resultados desfavorable, tiene que ver con cuestiones extramuros de la escuela pública: la redistribución de la riqueza y la justicia social. Tanto dentro como fuera del sistema educativo hay quienes empiezan la carrera de la vida en el inicio y llena de obstáculos y otros a dos metros de la meta con todo el camino despejado.

*-Joseph Stiglitz: **El 90%** de los que nacen pobres, **mueren** pobres, por más inteligentes y trabajadores que sean, y **el 90 %** de los que nacen **ricos mueren ricos**, por idiotas y haraganes que sean-.*

En definitiva, “fracasan quienes son pobres y triunfan -concentran la riqueza- quienes son ricos/cos” La riqueza y la pobreza son la premisa, no el resultado. En el estado español el 10% más rico concentra casi el 60% de todas las riquezas. El 1% de la población tiene una cuarta parte del patrimonio privado del país. La meritocracia son los “padres” (el capital cultural y económico de partida) y el sistema educativo no puede, ni debe (por y para no desvirtuar su función social), ni tiene herramientas para dar respuestas a las desigualdades sociales que hay que erradicar de raíz y que pasa necesariamente por una transformación radical del modelo socioeconómico y político actual (capitalista). Mientras seguimos promoviendo el cambio -la revolución- social y avanzamos hacia una sociedad “sin amo ni soberano” ..., mientras tanto, sí que es cierto que las administraciones públicas tienen que dotar de todos los recursos y medios necesarios (según su propia legislación) para garantizar el derecho

fundamental a la educación de todo el alumnado, su acceso y su permanencia en el sistema en las mejores condiciones.

“La educación, por tanto, no solo debe ser de calidad, sino que debe contar con una dotación suficiente que garantice una verdadera equidad en el acceso y en la permanencia en el sistema educativo”.

Sin embargo, la realidad que podemos observar en los centros educativos de todo el estado es de innumerables, históricas y estructurales carencias y precariedad en cuanto a personal y recursos técnicos y materiales imposibilitando una atención educativa en condiciones dignas y por ende sitúan al alumnado más desfavorecido (de partida), al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en una situación de especial vulnerabilidad, abocándolos al fracaso y el abandono escolar temprano.

Por más que se apele, se “ordene” y se haga gala de la atención a la diversidad, concepto clave desde 1990 en la educación comprensiva -inclusiva-, a día de hoy continúa siendo una quimera por prescindir de una acción presupuestaria decidida y coherente con este planteamiento.

A esta escasez de personal y de recursos, se suman los efectos provocados por la pandemia, agravando aún más la desprotección del alumnado NEAE y derivando en una flagrante vulneración de su derecho fundamental a la educación. No se ha realizado un refuerzo de personal especializado coherente con la situación de emergencia social y sanitaria. Así, hemos podido constatar unas ratios desorbitadas y una insostenible escasez de profesionales de atención a la diversidad que desarrollan su trabajo en la atención a este alumnado NEAE, el más golpeado, olvidado y mangoneado durante los casi dos años de pandemia.

Por otra parte, tanto los decretos de escolarización –“libertad de elección”- que favorecen los **centros gueto, la privatización a través de los conciertos educativos**, como la cada vez mayor **externalización del personal no docente** -e incluso docente- a través de programas que abren las puertas de la escuela a “empresas” (fundaciones, asociaciones “sin ánimo de lucro”) para atender al alumnado NEAE, convierten de facto dicha atención en un negocio en auge cuya consecuencia es el deterioro de la atención a la diversidad desde lo público. Además los “nuevos paradigmas educativos” y “metodológicos”, “el modelo competencial” de la LOMLOE, ni son nuevos, ni pedagógicos, ni responden a otra lógica que a las de un modelo empresarial, fracasado (educativamente hablando) al servicio de los intereses del mercado, la indigencia intelectual y al maquillaje de una atención a la diversidad que no se traduce en una inversión acorde con las exigencias de los datos de fracaso y abandono escolar temprano.

Sumado a todo lo anterior es habitual encontrarnos con normativas referentes a la atención a la diversidad vagas, difusas, extensas y confusas sin concreción en la respuesta educativa específica al alumnado NEAE. Así, es significativa la inexistencia de planes de formación específicos para todas las profesionales del ámbito educativo

para que se tenga en cuenta la amplia diversidad presente en las aulas y favorecer la participación de todas y todos, rompiendo con la rigidez del currículo y garantizando su acceso en condiciones de igualdad y respeto. Se debe de acabar con la libre elección de centros puesto que genera problemas de segregación.

2. PROPUESTAS DE ACCIÓN

Entendemos que desde nuestro sindicato y nuestra defensa radical de una Educación Pública de todas y para todos, una escuela inclusiva que atienda a la diversidad, hemos de identificar las carencias del sistema; identificarlas, denunciarlas y **EXIGIR**, como venimos haciendo, todos los medios y recursos necesarios, **con reivindicaciones comunes**. Es por lo que proponemos asumir a nivel de la federación de Enseñanza de CGT las siguientes:

1 Aumento significativo de la inversión en educación pública: aumento de la oferta pública de empleo del cuerpo docente en general y de las profesionales de la atención a la diversidad en particular, incremento de los recursos materiales y mejoras en la dotación material e infraestructuras imprescindibles para la atención a la diversidad en los centros ordinarios y de educación especial, en las enseñanzas obligatorias y no obligatorias: **Inversión del 7% PIB** en la Educación Pública.

2 Bajada de Ratios. Reivindicamos para una intervención óptima y una educación inclusiva real: ratios (12 alumnas-os en infantil, 15 alumnas-os en primaria, 20 alumnas-os en secundaria, 25 alumnas-os en bachillerato) que permita la atención de calidad a todo el alumnado en general y al alumnado NEAE en particular de una manera realmente inclusiva en aula.

3 El alumnado NEAE ponderará por 2 alumnos-as reduciendo la ratio del aula ordinaria donde se encuentre y permitiendo así una atención de calidad.

4 Dotación de un-a maestro-a especialista de PT y de AL por cada centro público de educación infantil y primaria y educación secundaria, y un PT y un AL por cada aula específica.

5 Establecer ratio máxima por normativa de 12 alumnos-alumnas en la atención de PT y AL (hasta 15 por ratio sobrevenida). Incremento de recursos de personal funcionario docente para Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) con ratio máxima de 12-15 alumnos-as, extendiendo dicho recurso al alumnado de todas las etapas educativas. Dotación de **una monitora o monitor Profesional Técnico de Integración Social (PTIS) para cada aula específica y un PTIS por centro con una ratio máxima de 6 alumnos-as**, en ambos casos de gestión directa por parte de las Consejerías de Educación.

6 18 horas lectivas en todos los niveles educativos que permita al personal docente llevar a cabo tareas propias de coordinación.

7 **Convertir en estructurales todas las plazas ocupadas** por maestras-os especialistas de PT, AL, orientación, ILSE, MECO, PTIS, Fisioterapeutas, enfermería escolar.

8 **Aumento significativo, incorporación y presencia en todos los centros educativos públicos del estado de personal docente y no docente, sumada a mayor dotación de recursos:** docentes Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Orientadoras, Personal Técnico de Integración Social, Interpretes de Lengua de Signos, Mediadoras comunicativas, Enfermería Escolar, Fisioterapeutas, docentes Apoyo compensatoria primaria y secundaria, docentes adaptación lingüística.

9 **Dotación de todos los medios y recursos materiales demandados por los centros públicos.** Aumento de recursos materiales e incremento y mejora de las infraestructuras para la atención al alumnado NEAE, con una inversión extraordinaria y finalista durante los próximos 4 años. Realizar una dotación excepcional y finalista para recursos materiales específicos (detección, prevención, intervención) para todas las aulas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, habilitando cuanto antes espacios en los centros que no cuenten estas aulas de intervención.

10 **Establecimiento de ratios acordes con las recomendaciones internacionales para todas las categorías profesionales, incluyendo a todo el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)** y no sólo al que presenta necesidades educativas especiales (NEE).

11 Disminución ratios establecidas para las aulas específicas de educación especial de los centros ordinarios y de los centros de educación especial y que se especifique claramente, la calificación de estas aulas: sensoriales, psíquicos, físicos/ motóricos, autistas o psicóticos, plurideficientes, unidades que escolarizan alumnado de diferentes discapacidades y programas de transición a la vida adulta y laboral.

12 **Aumento y dotación de Intérpretes de Lengua de Signos (ILSE) que permita una atención educativa de calidad al alumnado sordo,** de gestión directa por las Consejerías de Educación.

13 **Inclusión del colectivo de Técnicos/as Mediadores/as Comunicativos/as como personal no docente en el ámbito educativo para trabajar con personas sordas, sordociegas, con discapacidad auditiva, dificultades de comunicación y alumnado NEAE en general,**

14 **Necesidad de un mismo modelo de orientación en todas las etapas educativas. Dotación de un/a orientador/a por cada centro de infantil y/o primaria. Establecimiento de una ratio de 250 alumnos/as (de todas las etapas educativas obligatorias y postobligatorias) por cada orientador/a** y disminución de su carga burocrática, para hacer posible la amplia labor que se les encomienda, tanto en el ámbito de la atención a la diversidad como en el ámbito de la orientación académica y profesional, junto con la acción tutorial y el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

15 **Ofertar durante los próximos procesos selectivos (2022-2024) el número de plazas que permitan dotar a cada centro con un especialista PT, AL, ORIENTACIÓN...**

16 **Recuperar el ciclo propio del Equipo de Orientación y Apoyo del Centro**, el cual estará conformado por los/as especialistas de PT, AL, ATAL, orientación, PTIS y mediación comunicativa, teniendo el derecho de disposición por normativa de 2 horas lectivas para la/el docente que coordine el mismo.

17 **Establecer por normativa la autonomía del Equipo de Orientación y Apoyo del Centro para organizar la respuesta educativa al alumnado NEAE** en cada caso -dentro del grupo, atención individualizada o en pequeños grupos-.

18 **Desaparición de los centros gueto**: impulsar las modificaciones normativas necesarias para garantizar que en todos los centros públicos se atiendan las NEAE que presente su alumnado y no a la inversa. **El alumnado no tiene que ser quien tenga que desplazarse a aquellos centros que cuenten con los recursos que necesita, sino que los recursos deben estar disponibles en todos los centros. Hay que acabar con el distrito único, ya que se producen más exclusiones por renta que por necesidades específicas, hecho que incurre en “racismo institucional”**. Esta es una premisa fundamental para construir una educación pública de todas para todos de calidad.

19 **Implementación de un Plan de Formación específico de atención a la diversidad**, gestionado desde la administración pública, a través de los CEP o en convenio con universidades públicas, extensivo a todos los claustros y consejos escolares de los centros educativos públicos.

20 **Sustitución rápida y ágil desde el primer día de los profesionales de atención a la diversidad** (PT, AL, orientadoras-es, PTIS, ILSE, MECO, etc.) en situación de baja, permisos, etc.

21 **Agilización en la actualización de requisitos de puestos específicos de difícil cobertura**, cuando no haya docentes participantes en las convocatorias que cumplan dichos requisitos, de manera que los puestos se cubran de manera inmediata sin esperar nuevas convocatorias.

22 Dotar a los centros educativos del personal necesario para atender al alumnado con NEAE en lugar de realizar convocatorias de programas temporales y coyunturales a través de los cuales se da una dotación económica a asociaciones o entidades privadas. **Rechazo frontal a la figura del profesorado sombra y rescisión de los convenios con entidades**. Así como, contar exclusivamente con profesorado del centro para el desarrollo de programas de refuerzo y apoyo eliminando los convenios con entidades privadas.

23 **Proveer de un texto refundido con toda la legislación vigente** sobre la atención a la diversidad a nivel estatal, donde se concrete, entre otras, de forma clara y precisa las funciones de los maestros-as en Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Orientación educativa, Personal Técnico de Integración Social, Interpretes de Lenguas de Signos, Fisioterapeutas, Enfermería escolar, mediadoras-res comunicativas, y todo e personal especializado en la atención al alumnado NEAE.

24 **Revisión de los protocolos de detección, identificación y evaluación de las NEAE** para mejorarlo y complementarlo, manteniendo la nomenclatura de las medidas de atención a la diversidad, en lugar de publicar nuevas órdenes, instrucciones, etc. La

especificación de creación de protocolos en la detección de alumnado con NEAE en la transmisión de primaria a secundaria.

25 Desburocratización de la tarea docente en general que permita centrarnos en la labor de enseñanza y atención a la diversidad dentro de una escuela realmente inclusiva.

iii Por una Escuela realmente inclusiva que atienda a la diversidad dotada de todo el personal, medios y recursos técnicos necesarios ii

8. Herramientas de software libre para educación

1. Introducción

El uso del software libre en educación se basa en argumentos pragmáticos y sociales. Los argumentos pragmáticos se refieren a circunstancias económicas y técnicas:

Desde el punto de vista técnico, la calidad del software libre es mayor, ya que supone la participación de un grupo más amplio de colaboradores. Estos pueden detectar y corregir, de manera ágil y rápida, cualquier imprevisto que afecte al funcionamiento del software.

Con respecto a la cuestión económica, los costes de adquisición y distribución se reducen. Por eso, las administraciones pueden dedicar sus esfuerzos presupuestarios a otras necesidades. Este hecho supone que, en primer lugar, la brecha económica de quienes no pueden acceder a software propietario se reduce, porque docentes y estudiantes comparten el mismo software. En segundo lugar, la duración de los proyectos educativos se puede extender en el tiempo, porque no se depende de decisiones corporativas en relación con la continuidad de su software.

Por medio del empleo de software libre, el alumnado aprende la importancia de valores alejados del mercantilismo, y que tienen mucha trascendencia social, como la cooperación y la solidaridad.

2. Ante la ofensiva privatizadora de los recursos digitales de la educación pública andaluza y en otras comunidades autónomas- orquestada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y por otras Consejerías de Educación y por el propio Ministerio de Educación-, la FE CGT debe hacer un llamamiento a toda la comunidad educativa del Estado español.

La FE debe hacer una campaña para aunar esfuerzos- docentes, alumnado, madres y padres- en defensa de los recursos públicos digitales; por la libertad y seguridad que garantizan frente a las herramientas que ofrecen las corporaciones privadas con las que ha firmado convenios las Consejerías de Educación, **a través de los siguientes puntos de vital importancia e ineludibles:**

a) Entregar a empresas privadas y multinacionales los datos del conjunto del sector educativo vulnera el derecho a la privacidad. Google es un claro ejemplo, al igual que Facebook y Amazon, ya que las tres plataformas tienen el foco de atención en la publicidad y venta de datos de sus usuarios. Ya son muchas las denuncias que han recibido estas empresas.

a.1) Utilizar Microsoft y sus respectivas herramientas cuando existen opciones de software libre con un funcionamiento intuitivo y estable es un error. Existe Ubuntu frente a Windows, Libreoffice frente a Word, Thunderbird frente a Outlook, etc. De igual manera, utilizar el paquete GSuite de Google cuando tenemos otras opciones como Moodle frente a Classroom, Mozilla frente a Chrome, etc.

Herramientas de software libre para la educación son entre otras: Moodle, CmapTools, Canva, Celestia y GeoGebra.

b) El uso discriminado de la tecnología en el aula provoca una serie de problemáticas en las que no se ha reparado: aumento de la brecha digital entre el alumnado, el personal docente 2.0 está obligado a utilizar sus dispositivos personales porque el material del centro no está actualizado, el alumnado puede ausentarse digitalmente del aula y acceder a otro tipo de información porque el profesorado no puede controlar 38 tabletas o smartphones. Y sin incidir en que los propios magnates de las grandes big techs (Steve Jobs, Bill Gates, ...) no llevaban a sus hijas/os a centros basados en el uso de la tecnología, son muchos los artículos científicos que demuestran que las pantallas están provocando que nuestra concentración y profundización en los textos sea menor, por citar un ejemplo.

c) Docente 24/7 (Docente las 24 horas, los 7 días de la semana).

La mayoría de los centros utilizan WhatsApp para controlar al profesorado y bombardearlo, incluso en el fin de semana, con información laboral. La FE debe hacer campaña para que el personal docente se nieguen a utilizar esta app - aunque en múltiples ocasiones pueda ocasionar no estar al tanto de determinadas noticias- y exigir a los centros educativos a que se utilice el medio oficial que es Séneca (Andalucía). En relación a esto, algunas directivas aprovechan WhatsApp y Google para excederse en sus funciones, es decir, escriben por ahí mensajes que no se atreven a enviar por Séneca. Aprovechamos para señalar que la directiva de algunos centros ha indicado que es obligatorio utilizar la webcam para las sesiones por Meet según la Ley de procedimiento administrativo 40/2015 ("*Se recuerda que el profesorado, que según lo recogido en la ley de procedimiento advo. 40/2015 y en nuestro reglamento, en las reuniones de sesiones de evaluación se debe estar con la cámara encendida. Gracias*"), pero por lo que hemos observado tal Ley no dice nada al respecto.

Dicha ley dice en su Artículo 17: *Convocatorias y sesiones. 1. Todos los órganos colegiados se podrán constituir, convocar, celebrar sus sesiones, adoptar acuerdos y remitir actas tanto de forma presencial como a distancia, salvo que su reglamento interno recoja expresa y excepcionalmente lo contrario. En las sesiones que celebren los órganos colegiados a distancia, sus miembros podrán encontrarse en distintos lugares siempre y cuando se asegure por medios electrónicos, considerándose también tales los telefónicos, y audiovisuales, **la identidad** de los miembros o personas que los suplan, el contenido de sus manifestaciones, el momento en que éstas se producen, así como la interactividad e intercomunicación entre ellos en tiempo real y la disponibilidad de los medios durante la sesión.*

Es decir, que si yo estoy utilizando el correo corporativo ya estoy identificado y no tengo que utilizar otro medio de identificación como puede ser la imagen o la voz.

c.1). Multitasking (el docente multitarea) y vigilancia:

Escribir mensajes en reuniones, escribir mails mientras se habla por teléfono, o mirar la página de Facebook de la asignatura o Classroom en clase afecta al cerebro.

Nuestro cerebro no es multitarea. Cuando estamos escribiendo un mensaje y alguien pasa delante de ti y te interrumpe, tu cerebro tiene que desconectar el circuito que

estaba usando (memoria a corto plazo para escribir ese texto) y dedicar nuevos recursos (atención, más memoria a corto plazo) a la persona que te habla. No estás haciendo las dos cosas a la vez, en realidad interrumpes una para hacer otra, y luego vuelves a la anterior, en un proceso llamado conmutación de tareas.

Por otro lado, ahora se ha aprobado que las familias podrán acceder a toda la información que el personal docente ponga en su cuaderno Séneca, en algunos centros educativos dicen que ahora es obligatorio, pero tenemos nuestras dudas de que eso sea así. Así que entre estas medidas, la absurda evaluación criterial, tener que corregir mil cosas de Classroom, y subir mil notas al cuaderno Séneca, el personal docente está cada vez más expuesto y ocupado en la burocracia mermando el tiempo para poder preparar y mejorar sus clases.

En síntesis, la FE debe exigir a las Delegaciones Territoriales de Educación lo siguiente:

- a) Que cada docente tenga el derecho a utilizar Moodle y herramientas de software libre si así lo desea y no se vea obligado a lo contrario.
- b) Que cada docente no esté obligada/do a utilizar sus dispositivos personales y que existan otros medios para informarle, sean carteles físicos en la sala de profesorado, mensajes en Séneca con una antelación no menor de 48h, etc. Es decir, medios oficiales no privativos.
- c) Que cada docente pueda decidir si en su materia se utiliza o no herramientas digitales siempre que lo justifique.
- d) Que el personal docente tenga derecho a la desconexión digital.
- e) Que cada docente tenga el derecho a hacer uso de sus datos personales y declinar que estos sean recopilados, ya sean mensajes escritos, documentos personales, su propia imagen (sea en videollamada, cámaras de seguridad del centro, fotografías del centro, ...), su ubicación (véase la actualización de la app Séneca para fichar la entrada y la salida), etc.
- f) Que la obligatoriedad del Cuaderno Séneca desaparezca si alguna o algún docente prefiere llevar sus anotaciones en formato físico. Aprovechamos para señalar que la directiva de algunos centros se mete en el Cuaderno de los/as compañeros/as para ver si han subido o bajado calificaciones al alumnado, qué alumnos concretos son, etc. No sabemos hasta qué punto es esto legal.

Aprovechamos para recomendar las webs privacytools.io
<https://laboratoriolinux.es/index.php/-noticias-mundo-linux-/software/29331-unas-recomendaciones-de-privacy-tools-para-navegar-por-la-red.html>
y <https://laboratoriolinux.es/index.php/software-libre.html>

9. Educación Digital Pública y SOPRI. Diciembre 2021

Antecedentes

La web que presentamos, [Educación Digital Pública -SoPri](#), es un proyecto de FASE-CGT surgido en el contexto de la Educación Pública Andaluza y en relación con el programa educativo TDE (Transformación Digital Educativa) creado por la Junta de Andalucía en mitad de la pandemia para acelerar y enmascarar las intenciones privatizadoras del actual ejecutivo andaluz a costa de la privacidad y soberanía digital de los andaluces y andaluzas.

Su creación surgió a raíz de la Mesa Redonda organizada por FASE CGT el 21 de enero de 2021: [Plataformas educativas: ¿cibercapitalismo o soberanía digital?](#) Algunas personas participantes llegaron a la conclusión de que era necesario crear una red de información y acción en defensa del interés público en el mundo de las plataformas educativas, ante la invasión de este campo de la educación pública por parte de las grandes corporaciones. La idea recibió el [apoyo de CGT](#) y aportó los recursos humanos y económicos necesarios para su [materialización en forma de web en abril de 2021](#).

Resumiendo, el enfoque de la web es, por un lado ofrecer un soporte ideológico en forma de manifiesto (Educación Digital Pública) y por otro crear una plataforma abierta (SOPRI) que sirva de punto de encuentro para la comunidad educativa, de recopilación de la actualidad y referente para el acceso y las alternativas digitales a las grandes corporaciones.

Remitimos a la web para más información sobre el proyecto. Puede consultarse especialmente el [Manifiesto inicial](#), [el contexto teórico](#) y [los objetivos](#).

El proyecto avanzó inicialmente con facilidad y fue bien recibido por el colectivo de docentes que llevan años trabajando en software libre. Sin embargo finalmente quedó bloqueado por diversos motivos.

Propuesta

1. Proponemos a la Federación de Enseñanza seguir desarrollando la página y asumirla como herramienta de la Federación corriendo con los gastos de mantenimiento.
2. Designar una persona por cada territorio para:
 - a) Reorganizar la página para que cubra un ámbito territorial más amplio.
 - b) Ampliar los contenidos
 - c) Publicitarla y mantenerla activa.

Enlaces en el texto:

WEB “Educación digital pública”-SoPri:

<https://edigpubfasecgt.org/>

Conclusiones mesa redonda enero 202:

<http://cgtaeducacion.org/conclusiones-de-la-mesa-redonda-virtual-plataformas-educativas-cibercapitalismo-o-soberania-digital/>

Manifiesto EDP-SOPRI:

<https://edigpubfasecgt.org/home/>

Acerca del proyecto EDP-SOPRI:

<https://edigpubfasecgt.org/acerca-de/>

Objetivos SOPRI:

<https://edigpubfasecgt.org/2021/03/30/objetivos-sopri/>

Artículo aparecido en la web de CGT-Andalucía apoyando el proyecto:

<https://www.cgtandalucia.org/blog/7948-fase-cgt-ofrece-a-la-comunidad-educativa-andaluza-la-plataforma-educacion-digital-publica-y-apoya-la-iniciativa-sopri-por-el-derecho-a-la-soberania-digital-y-la-privacidad.html>

Noticia aparecida en Tercera Información:

<https://www.tercerainformacion.es/articulo/actualidad/23/04/2021/fase-cgt-ofrece-a-la-comunidad-educativa-andaluza-la-plataforma-educacion-digital-publica-y-apoya-la-iniciativa-sopri-por-el-derecho-a-la-soberania-digital-y-la-privacidad/>

10. Formación de delegados y delegadas y afiliación en general

Justificación

Dado que nuestra organización, CGT, tiene su complejidad en cuanto a organigrama, toma de decisiones y responsabilidades de las personas delegadas, planteamos la necesidad de una formación anual, preferentemente a principios de curso, dirigida tanto a personas con responsabilidades en el sindicato (*delegad@s*, personas con liberación, cargos orgánicos...), como al resto de afiliación.

Es pertinente esto puesto que somos o intentamos ser una organización en la que la toma de decisiones sea lo más horizontal posible, es decir asamblearia. Ello está reflejado tanto en nuestros Estatutos, como en acuerdos tomados a lo largo de nuestra trayectoria sindical en Plenos y Congresos.

Así que es preciso conocer la estructura de la CGT, el funcionamiento, y toma de decisiones:

Asamblea de afiliación del sindicato o Secciones Sindicales, Plenarias, Plenos, Congresos, Conferencias Sindicales. Además de saber y conocer las responsabilidades de las personas que asumen tener horas sindicales, cargos orgánicos, como las responsabilidades de cualquier afiliado/a.

Se trata también de conocer nuestras señas de identidad. Conocer qué nos hace diferentes del resto de sindicatos. Qué principios defendemos: Organización anarcosindicalista, de clase, autónoma, autogestionaria, federalista, internacionalista, libertaria.

Importante es conocer la organización en la que estamos sindicados e importante es además saber qué acuerdos ha ido tomando CGT en la Federación de Enseñanza, en el terreno de la educación a lo largo de los años. Por ello hagamos el esfuerzo de formarnos y formar a las personas que se incorporan a CGT.

Y Recopilemos esos acuerdos que faciliten el trabajo sindical y clarifiquen nuestro punto de partida.

Por lo tanto proponemos se apruebe:

Que la FE realice una formación anual general y básica sobre nuestro funcionamiento, señas de identidad y nuestros acuerdos fundamentales. Preferentemente a principios de curso, dirigida tanto a personas con responsabilidades en el sindicato (*delegad@s*, personas con liberación, cargos orgánicos...), como al resto de afiliación.

Que todas las personas con responsabilidades tengan la obligación de hacer esta formación al menos una vez. Siendo inexcusable para las personas que acceden por primera vez a las horas sindicales el hacerlo en su año de comienzo.

Los años electorales también se incluirá en esa formación todo lo referente al proceso electoral.

La modalidad puede ser on-line.

11. FUNCIONES DE LAS Y LOS DELEGADOS DE PÚBLICA NO UNIVERSITARIA.

Propuesta de protocolo a seguir por las y los delegados sindicales en los centros educativos no universitarios cuando el profesorado es acosado y atacado por miembros de la comunidad educativa por llevar a cabo, en el desempeño de sus tareas, el cumplimiento de la legislación vigente en cuanto a igualdad, principios democráticos y de inclusión recogidos en las diferentes leyes establecidas de nuestra legislación.

Ante la realidad cotidiana que vivimos en los centros educativos que por un lado son espacios cada día más burocratizados, jerarquizados e individualistas, en definitiva menos humanos, en tanto que no queda lugar para el diálogo y las relaciones humanas y por otro, el avance del autoritarismo, la intransigencia y la poca empatía para aceptar las leyes que rigen los centros educativos no universitarios y los principios democráticos.

Proponemos que las y los delegados sindicales de CGT deben:

1º.- Amparar y mostrar el apoyo mutuo que nos distingue como organización anarcosindicalista, escuchando a la persona afectada, atendiendo a su petición y poniendo a disposición el asesoramiento jurídico necesario de nuestra organización y cuantas acciones que se consideren acordes con la voluntad de la persona afectada.

2º.- Denunciar, si se diera el caso, de violencia institucional hacia personas que por su vulnerabilidad sean hostigadas, acosadas o discriminadas en su ámbito laboral realizando su trabajo según lo establecido legalmente. Esta función de los y las delegadas sindicales está recogida en la legislación vigente.

3º.- La CGT a través de las personas que realizan las tareas de delegadas/os sindicales debe poner en conocimiento de la justicia y de la administración educativa todos aquellos incumplimientos que generen a trabajadoras/es situaciones de violencia, intimidación, acoso y maltrato en los lugares de trabajo con los consabidos daños para la salud, incluidos los riesgos psicosociales ofreciendo el asesoramiento jurídico y el apoyo requerido por las personas afiliadas a CGT que lo demanden.

12. COMPORTAMIENTO ÉTICO DE DELEGADAS Y DELEGADOS

DEL SECTOR DE PÚBLICA NO UNIVERSITARIA

Es evidente que la actuación de las delegadas y los delegados de la CGT es muy diferente a la del resto de sindicatos. Para que pueda quedar claro a nuestra afiliación y a las trabajadoras y trabajadores a quienes representamos hemos elaborado esta ponencia que pone por escrito las funciones y actitudes que seguramente en la práctica compartimos.

De aprobarse debería colgarse en las webs de federaciones y sindicatos como demostración de transparencia.

PROPUESTA DE LA PONENCIA

En cuanto a las horas de licencia sindical:

1. Las horas sindicales se utilizarán prioritariamente para la actividad sindical de CGT Enseñanza y la defensa de los derechos de las trabajadoras y trabajadores del sector. Estas no tendrían que utilizarse para actividades particulares de las delegadas y delegados.

Estas horas se justificarán trimestralmente ante la afiliación de la zona en la que sea delegada o ante la asamblea del sindicato siempre que ésta lo solicite.

La jornada laboral sindical tiene que tener las mismas horas de dedicación que en un centro educativo.

2. Son tareas sindicales las siguientes:

- Contactar y visitar a la afiliación.
- Visitar centros.
- Trabajar el mapa sindical del territorio, tenerlo actualizado.
- Representar al profesorado ante la Junta de Personal y/o Comité de Salud.
- La coordinación con el resto de delegadas y delegados de CGT Enseñanza.
- Preparar el material sindical, hacer permanencias en el sindicato, tareas administrativas, cuidar del espacio compartido, atención a la afiliación y consultas.
- Asistir a reuniones y coordinaciones con otros sindicatos y plataformas.
- Las tareas de responsabilidad orgánicas del sindicato, federación, núcleo o en otros organismos de la CGT (previo acuerdo de la asamblea del sindicato).

3. Las delegadas y delegados no alargarán más de 4 años seguidos su licencia sindical a tiempo completo, siempre que sea posible, y no dispondrán de horas sindicales más de 8 años seguidos, reconociendo las particularidades de cada territorio y permitiendo excepciones en el caso de no conseguir relevo dentro del sindicato. Cualquier caso de excepcionalidad se aprobará en Plenaria de la Federación correspondiente, en el caso de que la tuviera, y de no tenerla en la asamblea del sindicato.

En cuanto al funcionamiento general:

1. Las delegadas y delegados, practicando la democracia directa, asistirán (y animarán a asistir a la afiliación) a las asambleas de los sindicatos o núcleos.

2. Actuaremos con independencia de la Administración y otras instituciones.

3. Cuando CGT promueva o apoye movilizaciones, las delegadas y los delegados de CGT Enseñanza, practicando apoyo mutuo, acudirán siempre que sea posible, sobre todo si estas movilizaciones coinciden con horas sindicales.

4. CGT Enseñanza tiene que velar por la transparencia de actuación, dando a conocer los datos y documentos que afecten a las trabajadoras y trabajadores a quienes se representa mediante informaciones y comunicados.

5. De las reuniones con la Administración o con cualquier otro organismo se informará a las trabajadoras y trabajadores.

6. Cualquier actuación sindical que efectúen las delegadas y delegados de CGT Enseñanza será conocida, debatida y, si fuera necesario, sometida a la aprobación de la asamblea del sindicato o núcleo.

7. La ética anarcosindicalista y libertaria determina que todas las delegadas y los delegados de CGT Enseñanza evitarán cualquier actuación sexista, racista, xenófoba, lgtbifóbicas o que atente contra la dignidad de las personas. Tener protocolos a tales efectos es una necesidad.

13. Funciones de las y los delegados de Pública no Universitaria.

ACUERDO

Las personas que asumen las funciones de delegadas/dos de personal electas/os o nombradas/os por sus secciones sindicales o sindicatos adquieren un compromiso con la CGT.

En el caso de disponer de crédito horario deberán disponer de la parte del mismo que regulan los Estatutos de la CGT para atender las necesidades de los entes territoriales donde se ubiquen, priorizando siempre la acción sindical directa, apoyo a la afiliación y al profesorado en general.

Las delegadas y delegados deben cumplir con el plan de trabajo que se apruebe en la asamblea de su sindicato.

14. Elecciones sindicales y campaña.

De cara a racionalizar el trabajo de la federación para las próximas elecciones sindicales y poder afrontar coordinadamente las campañas que se vayan acordando, proponemos el uso de un programa de gestión unificado, que facilite la comunicación, entre todos los entes de la federación, así como el envío de materiales y correos a todos los centros educativos, tanto de comunidades autónomas como de todo el estado.

El motivo y la necesidad de unificar la gestión está desarrollada, en el punto 2 en la exposición de motivos.

1.- Título.

Programa de gestión FEE CGT

2.- Exposición de motivos.

El objetivo de la ponencia es unificar y facilitar la gestión de todos los entes federados tanto en las distintas Federaciones territoriales, como en la Federación de Enseñanza de CGT.

Dotarlos con una herramienta fácil de manejar, que permita gestionar de manera eficiente el trabajo cotidiano de la Federación de Enseñanza de CGT, de las Federaciones territoriales, de los sindicatos y de las secciones sindicales.

El programa de gestión se utiliza actualmente en la Federación Andaluza FASE, así como en varias Federaciones locales de Andalucía.

La estructura del programa respeta el organigrama estatutario de la CGT, siendo únicamente el sindicato y las secciones sindicales los que pueden dar altas, bajas, y modificar los datos de su afiliación.

El programa funciona en línea. Es operativo y utilizable desde ordenador, Tablet, móvil, etc.

Cumple con los requisitos de la Ley de protección de datos.

Gestiona a la afiliación, permite programar las visitas a los centros, con listados de afiliación por centros, y localidad.

Igualmente podemos tener en el programa a las personas que consideremos simpatizantes para enviarles información del sindicato.

Cada usuario puede acceder con su propia clave, o certificado electrónico de manera segura, a su ficha o al nivel que tenga autorizado.

Permite el envío de correos electrónicos a todos los centros de trabajo, sean públicos, concertados o privados de una provincia o de toda la Federación sectorial, así como por niveles; infantil, primaria, secundaria, universidad, privada, etc. Estos niveles los puede establecer cada sindicato o federación.

Permite el traslado de la afiliación automáticamente si cambia de una provincia a otra, o de un sindicato a otro.

Permite listar a los miembros de los consejos escolares municipales, y a los compañeros y compañeras que han participado en nuestras candidaturas electorales. También permite listar a los delegados/as de personal, tanto de junta de personal como de comités de empresa.

Mantiene los datos de cada afiliado o afiliada, y nos avisa de cualquier error en la ficha, así como en el caso de que tenga devoluciones de correo electrónico.

Hace estadísticas de cada ente por su situación laboral; Activo, precario, o jubilado y parado. Igualmente nos informa de los sectores; Funcionarios, interinos, parados, laborales fijos y precarios.

Permite establecer distintas cuotas, por si algún ente tiene, o necesita cobrar alguna cuota especial.

Asigna el número de carnet confederal.

Gestiona los envíos de Rojo y Negro.

Permite la gestión de las cuotas, bien por nomina, por recibo bancario, o en mano.

Se gestionan fácilmente los recibos bancarios, (Mensuales, trimestrales, ...) tanto el envío, como las devoluciones.

Desde el correo electrónico se permiten envíos sin límite de cantidad a:

La afiliación, simpatizantes, Centros, Medios de Comunicación, así como envíos a grupos extraordinarios.

Nos avisa cuando un correo es devuelto para poder contactar con la persona o centro, para actualizarlo.

Permite el envío de correos a los entes de la Federación, así como a los distintos secretariados.

Permite conocer en cada momento la situación y evolución de la afiliación en cada nivel; Sección, sindicato, provincia, comunidad, o todo el estado.

Con su uso tenemos siempre actualizadas las tablas de votos, así como las credenciales, para cualquier evento orgánico que se celebre.

El programa realiza copias de seguridad diarias.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA:

El acceso a los datos queda establecido en varios niveles de permisos, explicados en el anexo, que posibilita que todos los entes de la organización tengan la posibilidad de entrada a la base de datos con unos requisitos específicos.

La afiliación se produce en el sindicato, pero el hecho de estar federados conlleva unos derechos y deberes por parte de todos. La creación de una base de datos única tiene como fin la gestión transparente de las cotizaciones, la posibilidad de enviar comunicados a toda la afiliación de un determinado ente (Confederación, Federación de Ramo, Local...), la realización de estadísticas, evitar la proliferación de datos en los sindicatos de manera irregular sin tener en cuenta las cuestiones legales que podrían derivarse de ello, en definitiva, tener un conocimiento exacto de nuestra realidad sindical interna.

En cualquier momento se pueden implementar las cuestiones que la Federación vea convenientes.

El programa ha sido desarrollado por Gonzalo Vílchez, Manuel Cenit Vargas, y Fermín Tejero Mesa.

Propuesta:

Que sea el programa para funcionar en la Federación de Enseñanza.

El uso y gestión de los datos se realiza por niveles:

- 1. Secciones sindicales. Acceden exclusivamente a los datos de sus afiliados/as para realizar todo tipo de operaciones.**
- 2. Sindicatos. Acceden a los datos de sus afiliados/as para realizar todo tipo de operaciones. Dan de alta o baja a las secciones sindicales.**
- 3. Federaciones Locales. Acceden exclusivamente a los datos de sus afiliados/as. No tienen opción de añadir ni modificar ningún tipo de dato. El acceso es exclusivamente para realizar consultas, obtener listados y realizar estadísticas, enviar comunicados.**

4. Federaciones de Industria.

El Secretariado Permanente, accede exclusivamente a los datos de la afiliación del ramo correspondiente, con algunas restricciones:

No tienen acceso a los datos complementarios: banco.... No tienen opción de añadir ni modificar ningún tipo de dato. El acceso es exclusivamente para realizar consultas, obtener listados y realizar estadísticas, enviar correos, comunicados, etc ...

5. Confederación Territorial.

El Secretariado Permanente tiene acceso a la base de datos con las mismas restricciones que las Federaciones de Industria, a todos los afiliados/as de la Confederación.

DATOS TECNICOS:

CREACION DE UNA BASE DE DATOS DE LA AFILIACIÓN DE FE DE CGT

UNIFICACION DE LA GESTIÓN

La creación de una base de datos unificada para toda la Federación de Enseñanza, tiene una gran cantidad de ventajas para la gestión interna de los diferentes entes confederales, entre las que cabe mencionar:

- Información permanentemente actualizada.
- Utilización de parámetros comunes para todos los entes.
- Traspase dinámico de la información.
- Estadísticas actualizadas permanentemente.
- Adopción de medidas de seguridad en el tratamiento de la información.
- Facilidad de uso, no requiere que los usuarios tengan conocimientos de bases de datos, ni de programas destinados al efecto: ACCES, etc.

CARACTERISTICAS DE LA BASE DE DATOS

Todos los campos de la ficha de afiliación están incluidos en la base de datos.

La base de datos está compuesta de varios apartados destinados a recoger y posteriormente “explotar” la información que contiene:

- Datos personales de los afiliados: Nombre y apellidos, DNI, domicilio personal, correo electrónico...
- Datos laborales: Situación laboral, datos de la empresa, dirección....
- Datos sindicales: ente de afiliación, carné confederal....
- Datos complementarios: Forma de pago, datos bancarios (si es el caso).

La base de datos está creada en lenguaje mysql, que es uno de los estándares más utilizado en gestión de datos mediante el esquema cliente-servidor. Esta arquitectura posibilita el acceso simultáneo a la base de diferentes usuarios y la actualización y/o modificación de los mismos en tiempo real. Está dotada de requisitos de seguridad en el tratamiento de la información (cuando se está transmitiendo por la red entre el cliente y el servidor). Mysql es un “programa libre” y por tanto no requiere licencias comerciales de uso.

A la base de datos también es posible acceder a través de la WEB, desde cualquier lugar en que nos encontremos, para realizar algunas operaciones: consultas, sin necesidad de tener el programa de gestión.

El acceso a la base de datos se realiza exclusivamente por los usuarios que nombre cada ente confederal: sección, sindicato... y requiere el conocimiento de las contraseñas adecuadas.

FUNCIONES DE LA BASE DE DATOS

La gestión a través de un sistema cliente-servidor va a posibilitar además de todas aquellas que podemos realizar con un ordenador en modo local, por medio de los programas que habitualmente estemos utilizando (Acces, Excel o lo que sea), que se han previsto en el programa de gestión:

- Obtención de todo tipo de listados para nuestro trabajo sindical.
- Impresión de etiquetas para correspondencia
- Cálculos estadísticos por sectores laborales
- Gestión integrada de recibos bancarios (haciendo innecesario el uso de otros programas facilitados por los bancos o cajas para ello)
- Envío de correos electrónicos a la afiliación, sustituyendo a los programas de correo al uso, Outlook, Gmail, ... y haciendo innecesario tener que duplicar la información en las agendas de estos.
- Estadísticas actualizadas permanentemente.
- Altas y bajas son conocidas por los diferentes entes de la Confederación instantáneamente, con lo que se agilizará por ejemplo el tema de la petición de carnés.
- Consulta de datos a través de una dirección web, desde cualquier lugar en que nos encontremos.
- Tener la Agenda Confederal totalmente actualizada.
- Tener un mapa actualizado de la afiliación.
- Saber si un afiliado/a nuevo/a ya ha estado antes en CGT, o si en algún otro sindicato fue dado de baja y los motivos.
- Pasar automáticamente un afiliado/a de un sindicato a otro.
- Actualización de datos para el Rojo y Negro, cuando se quiera pedir.
- Listados de candidatos/as, miembros de Juntas de Personal, Comités de empresa, delegados de prevención, etc.

ACCESO Y CONTROL DE LA BASE DE DATOS

La base de datos se encuentra ubicada en un servidor de la Confederación Andaluza, gestionada por los compañeros que designe el Secretariado Permanente y supervisada en todo momento por éste.

Hay cinco niveles de acceso a la base de datos, algunos de ellos con restricciones:

- Secciones sindicales. Acceden exclusivamente a los datos de sus afiliados/as para realizar todo tipo de operaciones.
- Sindicatos. Acceden exclusivamente a los datos de sus afiliados/as para realizar todo tipo de operaciones. Dan de alta o baja a las secciones sindicales.
- Federaciones Locales. Acceden exclusivamente a los datos de sus afiliados/as para realizar todo tipo de operaciones.
- Federaciones de Industria. Acceden exclusivamente a los datos de los afiliados/as del ramo correspondiente, con algunas restricciones: No tienen acceso a los datos complementarios: banco.... No tienen opción de añadir ni modificar ningún tipo de dato.
- El acceso es exclusivamente para realizar consultas, obtener listados y realizar estadísticas.
- Confederación Territorial: El Secretariado Permanente tiene acceso a la base de datos con las mismas restricciones que las Federaciones de Industria, a todos los afiliados/as de la Confederación.
- La base de datos unificada permite al SP gestionar las altas y bajas de carnés confederales eliminando trámites de petición por los sindicatos. Tiene los datos actualizados de cada ente de la Federación.

Cada ente tiene que designar la persona/s que tienen acceso a la base de datos. Cada usuario/a tiene su identificación y contraseña para poder acceder a la misma.

PROTECCION DE DATOS Y MEDIDAS DE SEGURIDAD

Dado que a la base de datos se accede a través de internet es necesario el uso de algunas medidas de seguridad (además de legalmente exigibles).

La base de datos tiene como requisitos de seguridad la necesidad de utilizar un certificado digital, emitido por CGT, que posibilita la conexión segura entre el cliente y servidor mediante un sistema de encriptación de datos de 128 bits (similar al que están usando las entidades bancarias para las transacciones comerciales por banca electrónica).

La ley orgánica de protección de datos 15/1999 de 13 de diciembre, establece una serie de exigencias y requisitos que deben cumplir todos los organismos que creen bases de datos personales, de las que nosotros como sindicato no estamos exentos. Tenemos claro que hasta ahora la estamos incumpliendo “deliberadamente”, pero

debemos ser conscientes de que la pérdida, robo, etc. y como consecuencia el posible mal uso de los datos que poseemos de nuestros afiliados/as, podría tener consecuencias económicas muy gravosas para la organización.

El uso de datos que hacen referencia a militancia política o sindical está calificado como de extrema seguridad y las sanciones, si llegara el caso, también son de las más altas. El hecho de adoptar una única base de datos en la federación va facilitar tanto los cumplimientos con la legalidad, como la simplificación de nuestros mecanismos de gestión internos.

Sector Universidad

15. Conferencia Mundial de Enseñanza Superior (CMES), Barcelona, Mayo de 2022

1. Antecedentes:

Ante la convocatoria de la Conferencia Mundial de Enseñanza Superior respaldada por la UNESCO se ha hecho un llamamiento (Ver en Anexo) a participar en ella con una apuesta crítica y en defensa de una universidad pública, no mercantilizada. Este llamamiento parte de Latinoamérica ya que el hasta ahora promotor de estas conferencias, el *Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC)* y la UNESCO pretenden dar un protagonismo inaceptable a la Banca.

Ante ello se está valorando la posibilidad de organizar una contra conferencia alternativa y paralela.

2. Propuesta:

Se propone que

- la Federación de Enseñanza de CGT se adhiera al llamamiento lo antes posible;
- se designen una o dos personas mínimo que hagan un seguimiento de la convocatoria y mantengan informada a la FE y a los sindicatos y entes territoriales;
- se participe en las actividades de la CMES como Federación o en su caso en la contra conferencia para lo cual se designará una delegación al efecto llegado el momento.

ANEXO: Sobre la Conferencia Mundial de Educación Superior en Barcelona, España, del 18 al 20 de mayo de 2022: un llamamiento.

El destino de la Educación Superior es un asunto de los y las universitarias(os), no de las Corporaciones, Bancas y el Multilateralismo anticonsultivo

La pandemia del Covid-19 ha profundizado las desigualdades sociales, lo cual ha tenido un impacto profundo en la educación. Millones de estudiantes han sido expulsados a la periferia de los sistemas escolares ante el modelo neo privatizador ocurrido durante la cuarentena educativa. Los ganadores del modelo virtual de enseñanza han sido las transnacionales de la tecnología.

Las universidades son instituciones para la generación de conocimientos, investigación y pensamiento crítico para y con los sectores populares, por ende, el destino de la universidad está estrechamente vinculado al de los humildes y desheredados de la tierra, a los habitantes de los países de bajos y medios ingresos.

La pandemia ha significado serios problemas para el acceso de los sectores populares a la educación universitaria. La privatización ocurrida durante la pandemia se ha expresado en transferencia de obligaciones de los Estados de garantizar las condiciones básicas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No todas las familias pueden pagar los costes de conexión a internet ni de computadores o plataformas virtuales. La educación durante la pandemia profundizó su mercantilización.

Las bancas de desarrollo vienen cuestionando la formación profesional que se realiza en las universidades mientras promueven desinversión educativa de los Estados nacionales. Le construyen una imagen negativa a la educación universitaria presencial como soporte para la profundización de la privatización y mercantilización.

El multilateralismo y los organismos internacionales dedicados a la educación tuvieron una escasa capacidad de generación de alternativas al modelo económico del capital y, por el contrario, se han venido sujetando cada vez más a los designios del sistema mundo dominante.

Ciertamente la universidad debe transformarse radicalmente, pero este cambio es una cuestión del mundo universitario y la sociedad, no de las grandes bancas del capital trasnacional y un multilateralismo atado a sus designios.

Vista desde los centros educativos, durante la pandemia en la educación universitaria se ha puesto de relieve la necesidad de abrir una amplia agenda de debates que den cuenta de las expectativas y requerimientos del sector; este esfuerzo forma parte de ello. La educación superior presencial está amenazada por el creciente protagonismo

del capital en la determinación de sus objetivos estratégicos y esto afecta las posibilidades tanto de los hijos e hijas de la clase trabajadora, como los de la clase media profesional de acceder al conocimiento, los saberes, la cultura y la ciencia.

La educación universitaria ha tenido un fuerte compromiso con la transformación social. En ese camino ha sido lugar de resistencia al pensamiento económico neoliberal que promueven las corporaciones, bancas de desarrollo y eso genera el rechazo de sectores del multilateralismo anticonsultivo comprometido con la reproducción del modelo de dominación.

En ese contexto celebramos la decisión de la UNESCO de convocar a la Conferencia Mundial de Educación Superior en Barcelona, España, del 18 al 20 de mayo de 2022, pero observamos con preocupación la orientación del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC), motor de este evento, en darle un protagonismo central al Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, las corporaciones y las bancas de desarrollo en general, mientras cierra caminos de diálogo con las organizaciones gremiales de base del sector universitario, la academia crítica y el movimiento estudiantil, que han resistido precisamente los embates del capital contra la educación.

La UNESCO pareciera apostar por una CMES superestructural que conjure la presencia de pensamiento crítico y que posibilite la profundización de las políticas neoliberales en el sector.

Nos parece altamente peligrosa esta orientación, por lo cual convocamos a la creación de un espacio autónomo de consulta y diálogo universitario que trabaje la conformación de una agenda realista de debates para presentarla a la sociedad internacional. Espacio que aspira poder interactuar y construir consenso con el equipo organizador de la CMES. Este espacio se articulará de manera virtual a través de la plataforma de Otras Voces en educación y contará con encuentros presenciales locales. Eso sí, esperamos que la UNESCO rectifique, de lo contrario nos veremos obligados a impulsar una Conferencia Internacional de Educación Superior que se desarrolle como Contra Cumbre de los pueblos contra el asalto del capital a la orientación estratégica de la educación universitaria.

Quienes estén interesados en sumarse a esta iniciativa global pueden enviar un correo a contacto.cies2022@gmail.com

En los próximos días anunciaremos la conformación del equipo estratégico internacional y la ruta de trabajo hacia la CIES.

Firman:

Luis Bonilla-Molina Centre de recherche Autres Voix dans l'Education. Venezuela/ Panama

Claudia Baigorria CONADU-Histórica Argentina

Oswaldo Coggiola ANDES Brésil

| | | |
|----------------------|--|-----------------|
| Ángel Rodríguez | APPU | Puerto Rico |
| Myriam Barahona | FNFUCH | Chilie |
| José Cambra | ASOPROF-UP | Panama |
| Luis Bueno | CNSUESIC | México |
| Trino Barrantes | Professeur de l'université Nationale de Costa Rica | Costa Rica |
| Luz Palomino | Autres Voix dans l'Education | Vénézuela |
| Peter McLaren | Enseignant de l'Université de Chapman | USA |
| Fernando Lázaro | Professeur de l'Université de Lujan | Argentine |
| Jurjo Torres Santomé | Université A Coruña | España |
| Julio Gambina | Professeur Titulaire Université Nationale de Rosario | Argentine |
| Rose Mary Hernández | Enseignant de l'UNERG Vénézuela | |
| Vicent Mauri | STEPV – Intersyndical Valencienne | Espagne |
| Rosa Cañadel | Professeur Universitaria | Espagne |
| Daniel Libreros | Professeur de l'Université Nationale | Colombie |
| Carolina Jiménez | Professeur de l'Université Nationale | Colombie |
| Fabiana Amorín | D.E.P.E Union National des Etudiants | Brésil |
| Eric Toussaint | Université de Liège y Paris VIII | Belgique/France |
| Alfredo Velásquez | SUTEP | |

16. La Ley Orgánica del Sistema Universitario. Un paso más para una universidad al servicio del Capital.

1. Antecedentes

El sector universitario, protagonista de grandes luchas a nivel estudiantil en las últimas décadas, ha sido, lamentablemente, un sector poco movilizado a nivel de organización de los y las trabajadoras. Honrosas excepciones fueron las luchas contra el Plan Bolonia en el 2008 y contra los recortes del 2011, cuando estudiantes y trabajadoras de la universidad protagonizaron movilizaciones conjuntas de gran calado a nivel social y cuyas consecuencias aún coleean diez años después.

La CGT ha crecido significativamente en los últimos años en el sector universitario y de la investigación, convirtiéndose, en algunos territorios como en Catalunya, en el sindicato de referencia frente al pactismo y miedo a la confrontación de las organizaciones sindicales mayoritarias. Este crecimiento no ha sido fruto de la casualidad, sino gracias a la lucha decidida de parte de la plantilla más precaria de la universidad; profesorado asociado e investigadoras predoctorales. Luchas en las que CGT ha sido la herramienta y la punta de lanza de estas trabajadoras, que constituyen el grueso de nuestra afiliación en el sector.

Fruto de este crecimiento, a inicios de 2020 se fundó la Coordinadora de Investigación y Universidades de la CGT, un espacio abierto a toda la afiliación de la CGT del sector universitario y en el que participan secciones sindicales y afiliadas de la mayoría de los territorios del estado donde tenemos presencia. Casi un año después de su formación, la Coordinadora impulsó la convocatoria de una huelga general de todo el sector el 21 de octubre del 2020, convocada por la Federación de Enseñanza y el Sindicato Federal de la Administración General del Estado, así como algunas confederaciones territoriales. Los motivos de aquella convocatoria de huelga siguen estando vigentes un año después, siendo la precariedad estructural y la extrema temporalidad del personal de la Universidad las principales causas.

Para aquel entonces se estaba planteando la aprobación del Estatuto del Personal Docente e Investigador, finalmente retirado después de varios borradores que tuvieron una fuerte oposición por parte del sector. Ahora, el Ministerio de Universidades recoge

varios de los aspectos que se planteaban en aquel borrador para incluirlos en una reforma encubierta, mucho más “ambiciosa”, de la Ley Orgánica de Universidades. Esta reforma es la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU).

Los firmantes de esta ponencia, participantes de la Coordinadora de Investigación y Universidades de la CGT, consideramos que la Federación de Enseñanza de la CGT debe oponerse firmemente a la LOSU. A continuación, desgranaremos los principales aspectos que incluye esta Ley y por qué consideramos que no mejora las condiciones actuales del sistema universitario, sino que ahonda en sus problemáticas, dándoles plena cabida legal en la estructura universitaria. La extensión de la presente ponencia se justifica por el calado, la complejidad y la profundidad de esta reforma, así como los importantes y perniciosos efectos que tendrá sobre la comunidad universitaria. Este análisis se basa en el último borrador, hecho público el día 25 de octubre de 2021.

2. La reforma de la Ley Orgánica de Universidades

En primer lugar, es preciso advertir contra el sesgo informativo y las campañas mediáticas tendentes a crear un estado de opinión favorable a la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU). Al respecto, todos los titulares de la prensa, y particularmente ciertos medios afines al gobierno, han recalcado que esta reforma del sistema universitario viene a acabar con la problemática del profesorado asociado contratado en fraude de ley, así como con la precariedad laboral en las universidades. Asimismo, lo asegura el propio preámbulo de la LOSU. Nada más lejos de la realidad.

No sólo esto, el Ministerio se ha referido también a esta ley como “la ley universitaria más feminista de la historia”. Sin embargo, las medidas que se contemplan en esta ley no son nada nuevo, sino que ya estaban reguladas a través de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En este sentido, se hace referencia a la elaboración de dos planes de igualdad, uno institucional y otro de Recursos Humanos sin vincularlos a la normativa (R.D. 901/20 y 902/20) que obliga a las empresas a negociar con los sindicatos diagnosis y acciones dirigidas a la eliminación real de las discriminaciones entre mujeres y hombres que se dan de manera estructural en las universidades. Otro ejemplo concreto lo podemos ver en el caso del profesorado ayudante doctor y en las situaciones que interrumpirían el cómputo del plazo para la duración del contrato. Se incluyen diversas situaciones, como la baja de incapacidad temporal, el permiso de cuidado del menor, o el riesgo durante la lactancia, que interrumpirían el cómputo del plazo de duración del contrato. Sin embargo, no están incluidas la excedencia por cuidado del menor ni el permiso de lactancia. Estas dos figuras son muy utilizadas para ejercer el cuidado de menores dado que el permiso de cuidado del menor únicamente dura 16 semanas, y su no inclusión puede implicar una situación de desigualdad que podría perjudicar en su mayoría a las mujeres, que en su mayoría asumen las tareas de cuidados y a quien todavía se atribuye socialmente el rol de cuidadoras.

Dicho de otro modo, los recurrentes guiños al feminismo a lo largo de todo el texto son una estrategia para justificar la necesidad de tramitar la LOSU sin que nada cambie en esa materia, pero aprovechando para apuntalar otros aspectos claramente perniciosos para la comunidad universitaria. Así, como siempre, la socialdemocracia viene a hacer de cómoda salvaguarda del sistema, maquillándolo con una cara amable.

2.1. La financiación

El primer aspecto destacable de la LOSU es en lo que refiere a la financiación, tanto lo que se dice como lo que se ignora. Primero de todo, lo que se dice es que se establece el principio de suficiencia financiera (artículo 38), por el que se supone que el Estado y las Comunidades Autónomas garantizarán que las universidades públicas tienen los recursos necesarios para cumplir los objetivos establecidos en la LOSU. Difícil de creer con la deuda que tanto el Estado como las CCAA llevan años contrayendo con las Universidades. Más importante es lo que se ignora, y es que **no se detalla ningún mecanismo específico de financiación pública, quedando la financiación de la universidad a manos de los caprichos del gobierno de turno, como hasta ahora.** Del mismo modo, aun cuando se establece en el preámbulo que la LOSU *“consolida un sistema que permite la reducción de precios públicos”* pero no se define de modo operativo ningún mecanismo específico para hacerlo.

El otro aspecto importante referente a la financiación es el relativo a la financiación privada. En la línea de lo que también se establece en el borrador de la reforma de la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, la LOSU establece una serie de mecanismos para potenciar la financiación privada de las universidades públicas. Estos mecanismos son en la forma de mecenazgo (art. 43), patrocinios (art. 44), colaboraciones público-privadas (art. 45), o hasta la propia creación de empresas por parte de las universidades en el artículo 46 (como ya ha ido pasando con la creación de *spin-offs* y las denominadas empresas de base tecnológica en los últimos años). Todos estos instrumentos de financiación privada ahondan en la mercantilización del sistema universitario, iniciada con la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Al ver su financiación pública comprometida, las universidades buscarán mecanismos de financiación vía entrada del capital privado, lo que a su vez las supeditará, aún más, a los intereses de este. Otro paso más para avanzar en la pérdida de autonomía financiera de la universidad vía drenaje de capital público para el capital privado, reforzando, con total descaro, su papel en tanto que instrumento de reproducción del sistema capitalista.

Una de las vías de intromisión de la financiación privada en las universidades públicas es mediante las denominadas actividades de transferencia que realizan determinados sectores del profesorado universitario con contrato estable. **La LOSU profundiza en esta estructura de transferencia al integrarla como un elemento consustancial de la actividad universitaria y dotarla de carácter estructural para la acreditación de méritos en la carrera académica.** En ese sentido, cabe señalar cómo, bajo la expresión aparentemente aséptica de “*transferencia del conocimiento*”, **se enmascaran actividades de mercantilización del conocimiento**, tanto por la vía de la realización de maestrías y cursos (con un coste desorbitado para el estudiantado) como mediante la creación y/o participación en empresas de carácter privado por parte de dicho profesorado.

Específicamente, el concepto de transferencia de conocimiento es distinto al de “*transmisión de conocimiento*”: en el caso de la transferencia se pretende incorporar el conocimiento a una cadena de valor para que genere un retorno económico en forma de beneficios para quien la realiza; en el caso de la transmisión sólo se busca la publicación de resultados de investigación, la divulgación o la docencia sin pretender un lucro económico. Al amparo de la legislación que se ha ido gestando desde la aprobación de la LOU, las autoridades universitarias han desarrollado un **entramado de fundaciones y corporaciones con dinero público cuyos beneficios revierten en una élite del profesorado que obtiene sobresueldos** a la vez que asegura su lealtad y círculos de influencia a las autoridades académicas a cambio de un retorno en forma de canon para la universidad. Con objeto de evaluar la magnitud de tales sobresueldos, téngase en cuenta que las tablas salariales de las universidades reconocen de forma explícita que su cuantía (al margen del sueldo vinculado a la condición de funcionario) puede llegar hasta más de 150.000 € anuales.

El proceso está viciado en origen ya que el profesorado funcionario que participa en actividades empresariales disfruta de distintas exenciones sobre el régimen de incompatibilidades del régimen de incompatibilidades que prevé la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, para el personal al servicio de las Administraciones Públicas y puede formar parte de los órganos de Gobierno de las universidades que, entre otras atribuciones, tienen la de fijar el porcentaje de canon¹³ establecido sobre las actividades de transferencia. Con ello se configura un círculo vicioso por el cual miembros de los órganos de Gobierno pugnan para que se creen estructuras que faciliten las actividades de transferencia con la excusa de disponer de una fuente adicional de financiación para las universidades y, a la vez, presionan para que el

¹³ El canon es el porcentaje con el que se grava la actividad de transferencia desarrollada dentro de las universidades.

canon sobre tales actividades sea el menor posible para de este modo maximizar los ingresos que pueden destinar al cobro de sobresueldos por dicha transferencia.

Este modelo liberal, que ya hemos visto implementado por ejemplo en las Universidades Públicas Catalanas, da lugar a una precarización creciente de una parte del profesorado en beneficio de grupos cómplices privilegiados, que desempeñan actividades de transferencia en sus empresas, bajo el amparo de Fundaciones o mediante la participación en maestrías y títulos propios impartidos a precios no subvencionados.

2.2. El personal docente e investigador (PDI)

Otro aspecto relevante a destacar sobre la LOSU son las condiciones laborales del profesorado, y, en particular, al plan de “estabilización” del profesorado asociado que presenta (disposición transitoria séptima).

Empezando por las condiciones laborales del profesorado, la LOSU crea dos figuras nuevas de profesorado temporal, el profesorado distinguido en el artículo 73 (3-4 años de contrato, sin concurso público) y el profesorado sustituto en el artículo 70 (máximo 3 años de contrato, con concurso y con una carga docente que puede ser igual a la del máximo establecido para el profesorado permanente). A su vez, desaparecen las figuras del ayudante no doctor y del profesorado contratado doctor. En el caso del profesorado contratado doctor, sin embargo, parece ser básicamente un cambio de nomenclatura, dado que se permite también la creación de profesorado laboral con contrato indefinido a tiempo completo sin ninguna definición de sus funciones más allá de un vago “*con niveles comparables a los del personal docente e investigador funcionario*” (artículo 68). Este redactado, de hecho, podría sugerir, entre otras posibilidades, la creación de Titulares y Catedráticos laborales, algo que ya pasa en algunas Comunidades Autónomas, como en Catalunya. De este modo, la LOSU, **sigue apuntalando la doble vía funcional/laboral**, aun fijando, por el momento, un límite mínimo del 55% de profesorado funcionario (artículo 52.3).

Más allá del nepotismo que se puede prever, conociendo los antecedentes, promoverá la figura del profesorado distinguido (anteriormente hecho por la figura del profesorado visitante¹⁴), merece especial atención, por su probable futuro abuso, la figura del **profesorado sustituto, que aparece como la figura idónea para que cierto**

¹⁴ Ahora limitada a un contrato improrrogable de máximo 1 año de duración.

profesorado privilegiado se descuenten horas de docencia a bajo coste para la universidad, como se llevaba haciendo hasta ahora con el profesorado asociado.

Por otro lado, cabe tener en cuenta que la derogación del decreto Wert (Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto en el ámbito público), que es expresamente derogado por la LOSU. Esta derogación vuelve a cambiar el cómputo de docencia global en el sistema universitario, lo que puede resultar en ajustes de personal según cómo decida cada universidad contabilizar la hora presencial por crédito ECTS. Como ya hemos visto anteriormente en varias universidades, ajustes muy mínimos en el cómputo de presencialidad por crédito impartido del profesorado implican modificaciones muy importantes en la plantilla de profesorado universitario. Las consecuencias de esto son, ahora mismo, imprevisibles.

Finalmente, se establece un período de un año para desarrollar el Estatuto del PDI¹⁵, donde se concretarán los aspectos de las nuevas figuras contractuales, previsiblemente con la vista puesta al profesorado laboral indefinido.

El profesorado asociado

La cuestión del profesorado asociado merece una mención aparte, dadas las profundas implicaciones que va a tener a nivel de la plantilla universitaria. La LOSU rebaja el límite de temporalidad máxima en el profesorado del 40 hasta el 20%. Para hacernos una idea de la situación, en 2019, la temporalidad era del 47%¹⁶, llegando hasta el 60% en varias de las universidades más grandes del Estado. La LOSU, sin embargo, no prevé la aportación de los recursos necesarios para llegar a cumplir este 20% de temporalidad, más allá de la “suficiencia financiera” de un sistema universitario público endeudado. La LOSU recoge, a modo de guiño, algunas de las demandas planteadas por el profesorado asociado, pero vaciándolas de contenido al no aportar recursos. ¿Cuál es pues, la varita mágica que propone el Ministerio para estabilizar al profesorado más precario de la universidad a coste cero?

Antes de entrar a la propuesta de “estabilización” del Ministerio en la LOSU, conviene comentar cómo cambia la situación contractual del profesorado asociado. Por un lado,

¹⁵ Los anteriores borradores del EPDI establecían varias figuras contractuales temporales que hacían estructural la precariedad del sector aún más, que cabe esperar que sean recuperadas en parte una vez aprobada la LOSU.

¹⁶ Informe del Observatorio del Sistema Universitario, *Profesorado asociado: ¿experiencia profesional o precarización?* (2020).

se rebaja la carga docente máxima del profesorado asociado hasta 120 créditos¹⁷. Se permite hacer contratos de hasta 2 años, en lugar de la limitación de un año existente hasta ahora, y los contratos se pueden encadenar infinitamente “mientras se mantenga la necesidad académica” (artículo 69). No parece, por lo tanto, una reforma que vaya a acabar con el uso fraudulento de la figura del profesorado asociado. La LOSU plantea un plan de “estabilización” del profesorado asociado, que recuerda otras de las medidas del actual Gobierno de coalición, como el RDL 14/2021, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público, más conocido como “Icetazo”, en lo referente a la situación del personal interino. Estabilización para unos pocos al precio de echar a una mayoría a la calle. Maquillaje progresista, agenda ultraliberal.

A grandes rasgos, en los próximos 5 años, las universidades tienen que hacer una reserva del 15% de las plazas que salgan a concurso para el profesorado asociado doctor¹⁸ que lleva más de 5 años trabajando en la universidad. Si miramos los datos actuales, podremos ver rápidamente qué significa esto. Con la tasa de reposición al 120% prevista en los PGE2022, se prevé la generación de unas 3500 plazas¹⁹ nuevas cada año. Si en los próximos 5 años se reservan el 15% de estas plazas, sería un total de 2593 plazas reservadas para profesorado asociado en fraude de ley. Contrastemos estos números con la situación actual. En 2020, excluyendo los asociados médicos, el sistema universitario español constaba de 25.984 efectivos.

A la luz de estos datos, un plan de reserva de plazas que considera la posibilidad de estabilizar únicamente al 10% de la plantilla, a coste de despedir y/o rebajar las condiciones salariales del 90% restante, sin un plan de financiación en el que estén determinados los recursos económicos, su distribución entre universidades y su concreción temporal, es poco menos que un insulto a la inteligencia de las trabajadoras del sector. Al respecto, deviene especialmente preocupante que la LOSU determine que la parte de los presupuestos que las universidades pueden destinar a cubrir costes de personal debe ser autorizada

¹⁷ Una parte muy importante del falso profesorado asociado está en dedicaciones docentes superiores a 120 créditos. Esto implicará, por lo tanto, una rebaja muy significativa del salario de este profesorado.

¹⁸ Respecto el profesorado asociado no doctor, se dispone una figura transitoria (3 años desde la entrada en vigor, 180 horas anuales, contrato de 3-5 años), el profesor contratado no doctor. Las personas con este contrato, con una carga docente equivalente al de un ayudante doctor, se supone que tienen que sacarse una tesis doctoral en el término de 5 años máximo con una sobrecarga docente ingestionable. Si no lo consiguen, pierden la oportunidad de seguir con su carrera académica.

¹⁹ Ver *Memoria del análisis de impacto normativo del anteproyecto de LOSU*, p. 83. Si la tasa de reposición se mantuviera al 100%, la cantidad de plazas generadas sería de 2881, lo que no cambia las conclusiones de este análisis.

de forma expresa por las Comunidades Autónomas, a pesar del principio de autonomía universitaria que invoca repetidamente.

2.3. El estudiantado

La LOSU consolida y blinda la introducción de la Mención Dual en la estructura de las enseñanzas universitarias, introducida por primera vez por el RD 822/2021, de Organización de las Enseñanzas Universitarias el pasado 28 de septiembre. La mención dual, tan alabada desde la derecha y determinados sectores de la “izquierda”, no tiene más que la clara intención de supeditar los estudios universitarios a las necesidades del mercado laboral, asegurando así que las universidades tengan la suficiente flexibilidad para satisfacer a una u otra rama de la producción, según el contexto económico lo demande, sin importar la formación íntegra del estudiantado; en definitiva, pretende avanzar hacia una hiper-especialización técnica.

Esta formación dual permitiría a las empresas contratar a estudiantes como mano de obra barata²⁰ y con nula estabilidad, fomentando así un mercado laboral flexible y desvalorizando aún más la labor de las trabajadoras, preparando el terreno para futuros recortes de derechos laborales. Es un modelo que conduce a la generación de conciertos con entidades privadas; al establecimiento de un modelo de formación al servicio de necesidades de las empresas; a la dispersión del estudiantado entre distintos centros y a la desinversión en el sistema educativo, que es justamente lo que se suponía que esta ley quería combatir.

A la par, las empresas podrían utilizar estas nuevas figuras contractuales para presionar a la baja los salarios y derechos laborales de la plantilla. La formación dual, además, supondría que casi la mitad de la “formación”²¹ se realizaría en alguna empresa, incrementando aún más la influencia del interés y el beneficio privado en el sistema universitario. Mientras tanto, las prácticas externas no remuneradas continuarían existiendo, manteniendo así al estudiantado sometido a la explotación laboral, incluso tras pagar las tasas de matrícula.

Todo esto en línea de anteriores posicionamientos de la Federación de Enseñanza de la CGT en contra de la FP-Dual, consideramos que la introducción de la Universidad-Dual constituye un paso más en la precarización generalizada del mercado laboral, apuntalando la temporalidad extrema.

Además, bajo el paradigma de la libertad de elección, los estudiantes podrán cursar materias de diferentes grados, los llamados itinerarios abiertos. Este aspecto, que

²⁰ En la forma de contratos formativos.

²¹ Entre el 20 y el 40 % en el caso de los grados, y entre el 25 y el 50 % en el caso de los másteres.

podría parecer positivo a primera vista, en realidad conduce a que se incrementen las matrículas a las asignaturas que mejor preparan al alumnado para el futuro mercado laboral, dirigiendo de forma indirecta el modelo curricular a las necesidades del mercado de trabajo. Así se abre la puerta a la extinción de determinadas asignaturas como resultado de su baja tasa de matriculación por ser "poco productivas", lo que se traducirá inevitablemente en un incremento de la ratio alumno/profesor, conllevando más despidos de profesorado.

Mención aparte merece el peso que se le da a la "internacionalización" del estudiantado. Para el Ministerio un estudiante internacionalizado es un estudiante más empleable y que aporta "capital" con el que hacer competitivas a las universidades. De esta forma se sitúa al estudiantado como un cliente consumidor de conocimiento, particularmente al estudiantado más privilegiado ya que al fomentar la internacionalización en pro de su "empleabilidad" (y para dotar a las universidades de prestigio, haciéndolas más competitivas en el mercado del conocimiento), se fomenta sólo para aquellos estudiantes cuyas familias puedan permitirse los costes de estas estancias internacionales. De este modo, los y las estudiantes de clase trabajadora que no hayan sido ya expulsados del sistema universitario por las elevadas tasas, lo serán de esta mayor "empleabilidad" por la internacionalización, consolidando su precariedad.

Además, la nueva ley continúa con el mantra de un amplio sistema de becas, algo totalmente insuficiente para las necesidades de un amplio porcentaje del estudiantado de clase obrera, negando de este modo la necesidad imperiosa de la gratuidad total en todas las etapas educativas. Finalmente, en el artículo 87 se enumeran una serie de derechos relativos a la formación académica del estudiantado, en el que se incluye el de "ser informado con la debida antelación de las modalidades, presencial, virtual o híbrida, en que se desarrollarán las enseñanzas y los exámenes". A la vista de esto, parece ser que, más allá del contexto de excepcionalidad de la pandemia, este artículo abre la puerta a la virtualización de las enseñanzas universitarias (mediante modalidades virtuales e híbridas), lo que se traduce en un incremento de carga de trabajo para trabajadores (PAS y PDI) y en un refuerzo de la brecha digital asociado al acceso desigual a los equipamientos y conocimientos para seguir e impartir estas modalidades de enseñanza.

2.4. El Personal técnico, de gestión y de administración y servicios.

Pese a la palabrería del preámbulo, poca cosa añade la LOSU sobre el PAS de las universidades. Para este colectivo, la ley se limita a citar algunos principios generales sobre su definición, funciones y caracterización laboral. Se mantiene la doble vía funcionarial y laboral, consolidando a su vez la doble escala salarial y sin establecer una relación de categorías laborales y salariales, remitiendo a lo dispuesto por otras normas legales la concreción de dichas cuestiones.

3. Gobernanza

Un elemento que ha sido objeto de reiterado tratamiento informativo ha sido el procedimiento de elección del Rector o Rectora de la universidad, así como las condiciones necesarias para poder desempeñar tal cargo. Sobre esta cuestión se mantiene la discriminación sobre el profesorado no permanente y resto de colectivos de la comunidad universitaria (estudiantado y personal técnico y de administración y servicios) que no son elegibles en ningún caso; pero también dentro del profesorado permanente puesto que no es elegible el profesorado permanente no funcionario.

Persiste el régimen de voto ponderado según colectivos y que desde 2007 reserva un 51% de representatividad al profesorado con vinculación permanente. El principio de “*una persona, un voto*” es sustituido por el de “*una persona, un voto... con distinto valor*”.

Situación similar se produce en los órganos de Gobierno de las universidades, como son Consejos de Departamento y de Facultades, en los que el profesorado permanente tiene una representación de al menos un 51%, con independencia de que dicho porcentaje no guarde correspondencia alguna con el número de integrantes de Facultades o Departamentos.

Por lo que respecta al Consejo de Gobierno como máximo órgano de la universidad, además de fijarse la preeminencia del profesorado con vinculación permanente en su composición, se introduce un elemento de control político por la vía de establecer que un mínimo del 10% de sus miembros sean representantes del Consejo Social de la Universidad, que contiene miembros externos a la comunidad universitaria. La LOSU declara que el Consejo Social es el órgano de participación en la universidad; no obstante, el 50% de sus miembros son elegidos por un proceso de cooptación; el 50% restante por el parlamento autonómico correspondiente.

4. Conclusiones

Como hemos desgranado a lo largo del texto, la aprobación de la LOSU implicará necesariamente una serie de aspectos negativos para la comunidad universitaria, que procedimos a resumir a continuación:

1. El aumento de la mercantilización de la universidad pública gracias a la creación de varios mecanismos de entrada de capital privado, así como la potenciación de las actividades del profesorado permanente por la vía de las llamadas actividades de transferencia.
2. La entrada en los órganos de gobierno de la universidad de agentes externos a la universidad, tanto por parte de empresas externas como designados por los Parlamentos autonómicos.
3. La creación de una nueva figura contractual, el profesorado sustituto, que permitirá a cierto profesorado privilegiado seguir descargándose de docencia a costa del personal precario, cubriendo la bolsa de horas “liberadas” por el profesorado asociado despedido.
4. El **despido masivo**, en la forma de no renovaciones de contrato, de profesorado asociado (del orden de **decenas de miles de trabajadores**) bajo el paraguas de una supuesta estabilización de profesorado.
5. La introducción de la Mención Dual a las universidades, que permitirá la introducción al mercado laboral de una parte importante del estudiantado como mano de obra barata y desechable.

Por todos los motivos expuestos anteriormente, y visto el contexto universitario actual, proponemos los siguientes acuerdos:

1. **La reforma de la LOSU requiere de toda la contundencia por parte del conjunto de la comunidad universitaria para frenarla. La Federación de Enseñanza, como tal, facilitará todas las herramientas necesarias para conseguir este objetivo, incluso la huelga, si así lo valoraran las secciones sindicales y la afiliación del sector universitario.**
2. **Dado que varias secciones sindicales de Universidades están incluidas dentro de la Federación Estatal de Trabajadores de las Administraciones Públicas (FETAP), la Federación de Enseñanza trasladará a la FETAP el contenido de esta ponencia con la petición de que se difunda entre la afiliación de Universidades con el objetivo de romper con la segmentación del sector.**
3. **La Federación de Enseñanza buscará complicidad con las organizaciones estudiantiles y sindicales para trabajar conjuntamente contra la aplicación de la LOSU.**

ACCIÓN SOCIAL

17. CGT Enseñanza ante la “heroína del SXXI”

La nueva “heroína del SXXI” que está arrasando entre nuestro alumnado sobre todo de las clases más popular es la adicción al juego y las casas de apuestas.

Entendemos que ante esta lacra que amenaza a nuestra juventud más desfavorecida a nuestro sindicato, a través de la acción social, le toca mover ficha y no quedar impávidos ante esta situación que, para variar, permite negocios multimillonarios a costa de la salud de nuestras/os adolescentes.

Nuestra propuesta es clara, el sindicato tiene que actuar. Así, nuestra propuesta consiste en promover y coordinar entre nuestra afiliación en los distintos territorios, charlas y taller en los centros públicos de educación contando con plataformas, asociaciones o jóvenes afectadas/os rehabilitadas/os y/o en proceso que puedan participar e impartir estas charlas. El objetivo de prevenir, informar y advertir al alumnado sobre la “heroína del S.XXI” que supone la adicción al juego y las casas de apuesta; alertando a su vez de la proliferación de estos locales especialmente en los barrios populares y cercanas a los centros educativos. *Hacer una labor pedagógica en las aulas es vital tanto para informar sobre las consecuencias de la adicción como para llegar al trasfondo sociológico del auge de este tipo de locales*

En la provincia de Málaga comenzamos en el mes de diciembre con estas charlas impulsadas junto a la plataforma ciudadana “Málaga contra las casas de apuestas” y la experiencia en el primer centro ha resultado bastante fructífera y de interés para tanto el alumnado como el profesorado.

Málaga es una ciudad en la que encontramos 77 salones de juego situados en los barrios más populares de la ciudad, lo más golpeados por el desempleo, la precariedad y la falta de expectativas socioeconómicas.

Las charlas dirigidas a alumnado entre la ESO y el Bachillerato, en su inmensa mayoría menores de edad, quienes, por ley, tienen prohibida la entrada a locales tales como casas de apuestas o casinos. Sin embargo, cada vez es más habitual encontrar a menores que oscilan entre los 14 y los 17 años participando en este tipo de lugares, que hoy se han normalizado y asumido como un espacio más de ocio común entre jóvenes.

En nuestra sociedad se concibe el juego como algo normalizado y culturalmente aceptado. Los juegos de azar se convierten falsamente en una posibilidad para sentirse buenos en algo, así como para evadirse de conflictos familiares, sociales; o pensarlos como una salida fácil a la falta de expectativas laborales”.

Por desgracia, estos lugares son asumidos como un espacio más de ocio común entre jóvenes. *La información es la mejor arma que podemos ofrecerle a nuestro alumnado contra el juego, así, como el planteamiento de un ocio sano y alternativo a estos antros, que no trata solo de “juegos” sino que vienen acompañados de otras adicciones como drogas, alcohol, además de adquirir deudas, marginalidad, individualismo, depresiones psicológicas, aislamiento social, conductas agresivas....*

Entendemos que el sindicato debe tomar partido, por esto PROPONEMOS:

- Promover junto a las Plataformas locales “contra las casas de apuestas” que existan en cada territorio, charlas y talleres en los Institutos Públicos coordinadas desde la acción social de cada sindicato territorial.
- Participar o impulsar “plataformas contra las casas de apuestas”
- Elaborar un material didáctico para toda la Federación por parte de la acción social para trasladar a la afiliación y se pueda llevar a los centros, especialmente en caso de que no haya posibilidad de Plataformas que colaboren, e incluso, si estas existiesen.
- Coordinar esta acción a través de todas las secretarías de Acción social de los sindicatos y entes territoriales.
- Trasladar esta acción con a la Confederación para que sea participada por la acción social de la Confederación.

Se adjunta proyecto elaborado por la plataforma “Málaga Contra las Casas de Apuestas” que se ofrecería a colaborar con el sindicato para asesorar, coordinar e impulsar en otros territorios dentro de sus posibilidades.

PROYECTO EN LAS AULAS

#ApuestaPorTuBarrio



1. Identificación de la entidad

Málaga Contra Las Casas de Apuestas es una plataforma **que integra a la sociedad civil malagueña** y lucha contra la lacra de los locales de juegos en los barrios. La entidad nació hace casi tres años con la intención de crear una red de ayuda vecinal para proteger, prevenir y ayudar a los barrios.

La plataforma tiene su sede en C/ cerrajeros N°9, en el Centro Social y Cultural La Nave, destaca por su sentimiento apartidista e integrador. **La componen asociaciones de tratamiento de ludópatas, expertos en la materia, asociaciones de vecinos/as, docentes, personal sanitario y otras muchas personas físicas sin organización que persiguen un objetivo común.**

Nuestra entidad se genera tras **observar la proliferación de este tipo de locales en el territorio malagueño y la ubicación de estos.** Cabe destacar que nos encontramos ante un sector sin escrúpulos que ha ido situando sus locales cerca de los centros educativos y en los barrios más populares de nuestra provincia.

Málaga Contra Las Casas de Apuestas trabaja desde dos ámbitos: en primer lugar, desde la **movilización vecinal** y el activismo. Impulsando a los vecinos como eje primordial del trabajo de cooperación. Concebimos necesario la organización de la sociedad civil para la conquista de unos derechos dignos para nuestros barrios. En segundo lugar, prestamos **asesoramiento legal gratuito** a la red vecinal tanto para la paralización de nuevas aperturas de casas de apuestas, como problemas que puedan presentar en el barrio por la actividad de estos locales.

Una de **las bases de la entidad radica en la prevención y educación.** Consideramos de **vital importancia hacer una labor pedagógica en las aulas** no solo para informar sobre las consecuencias negativas de la adicción, sino también para llegar al trasfondo sociológico del auge de este tipo de locales.

2. Localización

Las charlas se realizarán en la provincia de Málaga, la cual alberga **813 casas de apuestas, de las 3.440 que hay en toda la comunidad andaluza.**

Málaga capital, territorio donde se realizarán la mayoría de los talleres, encontramos **77 salones de juego** situados en los barrios más populares de la ciudad:

- **Carretera de Cádiz (distrito 7) 32 casas de apuestas**
- **Cruz de Humilladero (distrito 6) 17 casas de apuestas**
- **Bailén-Miraflores (distrito 4) 11 casas de apuestas**

El 70% de los salones situados en la capital se encuentran en estos tres distritos populares, muy golpeados por el desempleo y los constantes recortes. Cabe destacar como muchos de estos locales están situados próximos a centros educativos, atacando a la mayor población de riesgo, menores de edad.

Ejemplificando otras zonas, **Fuengirola, es el municipio con más casas de apuestas por metro cuadrado de Andalucía** cuenta con 16 salones de juego y 2 bingos en tan solo 10km². Esto se traduce en más de una casa de apuestas cada 500 metros. **Torremolinos, por su parte, cuenta con 10 locales por 20 km².**

La precariedad y la falta de expectativas para jóvenes colocan a la vecindad de estos barrios en una situación terrible y sólo aumentan la creencia del juego como “ocio sano”.

Si nos fijamos en los alrededores de Málaga capital, los números no dejan de ser terribles. La Costa del Sol se encuentra plagada de casas de apuestas, como nos demuestra el hecho de que Fuengirola y Torremolinos sean los dos municipios con peores datos.

Estos datos solo evidencian la lamentable situación en la que se encuentra nuestra provincia, siendo necesaria más que nunca la prevención y la información. Esto se convierte en una de las formas de lucha contra las casas de apuestas más poderosas, a la vez que es la única arma con la que cuenta el pueblo cuando el poder está corrompido.

Ejemplo gráfico de las casas de apuestas en Málaga capital:



3. Beneficiarios

Trataremos con menores a partir de 14 años, quienes, por ley, tienen prohibida la entrada a locales tales como casas de apuestas o casinos. Sin embargo, cada vez es más habitual encontrar a menores que oscilan entre los 14 y los 17 años participando en este tipo de lugares, que hoy se han normalizado y asumido como un espacio más de ocio común entre los jóvenes. Por esto, los beneficiarios de estos talleres son uno de los sectores de la población más vulnerables a la problemática de las casas de apuestas, convirtiéndose cada vez más en un grupo de riesgo.

4. Fundamentación

Las/os adolescentes tienden a crear vínculos fuertes con sus iguales sobre todo en esta etapa juvenil. Durante esta edad se refleja esa necesidad de formar parte de un grupo, por lo que se limitan a acatar las normas que el resto del colectivo dicta.

Cada vez es más habitual, encontrar a estos grupos de menores en lugares como casas de apuestas o casinos, aún siendo ilegal en éstos la entrada de este colectivo. Actualmente, estos lugares están, por desgracia, cada vez más normalizados y asumidos como un espacio más de ocio común entre los jóvenes.

Al menos, **un 56,6% de los chicos con edades comprendidas entre los 14 y los 17 han jugado alguna vez, siendo la población femenina un 41,7%**. Llama bastante la atención que el 28,9% de los jóvenes lo hace regularmente, dejando a las chicas que lo hacen de forma habitual con un índice bastante más bajo, que ronda el 7,7%.

En nuestra sociedad se concibe el juego como algo normalizado y culturalmente aceptado. En esta etapa de desarrollo, como es la adolescencia, se caracteriza por poseer una delicada autoestima en la mayoría de jóvenes. **Los juegos de azar, se convierten falsamente en una posibilidad para sentirse buenos y hábiles en algo**, así como para evadirse de los problemas y conflictos propios de la adolescencia, siendo estos familiares, sociales o escolares.

Se trata de una adicción invisible que cada vez es más común, que se encuentra normalizada tanto o más que otras como el alcohol o el tabaco. Además, se trata de una actividad que les produce diversión y sobre todo excitación a la hora de jugar y sentir que hacen dinero fácil, algo que después resulta engañoso.

De esta forma, se sienten parte de algo y, esto a su vez, también les hace sentirse mejor consigo mismos. Sin embargo, es importante tener en cuenta **que el suicidio se ha convertido en la primera causa de muerte no natural en España, siendo la adicción patológica a los juegos de azar es la tercera causa cuando alguien se quita la vida.**

Desde pequeñas/os crecen viendo máquinas recreativas o tragaperras en los distintos bares del barrio, así como la lotería de cada año comprada por sus familiares más cercanos, también considerada un tipo más de juego de azar. Los niños y adolescentes pasan continuamente por las puertas de estos lugares tales como casas de apuestas y, muchos de ellos, terminan entrando.

Destacar que este tipo de locales favorecen la entrada de estos menores de forma ilegal con intención de generar cantera para que el día de mañana terminen poseyendo una adicción. Así pues, roban la libertad de nuestras/os menores que, ignorantes de la peligrosidad de la actividad comienzan a tontear con el juego de azar. Aunque, si bien es cierto, no siempre se comienza yendo a este tipo de lugares de forma física, sino que también es habitual que estas/os jóvenes comiencen a participar de forma online (en apuestas deportivas, por ejemplo), algo que se estila mucho entre este colectivo.

La consecuencia negativa más evidente en esta conducta es lo que comúnmente se conoce como ludopatía. La ludopatía es una enfermedad que no diferencia ni en género ni en edad, no obstante, el público objetivo son el colectivo más vulnerable. Podemos definir dicha conducta como aquella que encontramos en el adolescente cuando siente que el juego se ha convertido en un deber o incluso en una obligación en su vida, una necesidad que le impide tener en cuenta las consecuencias negativas que conlleva el juego. Los jóvenes, en especial, presentan conductas o actitudes impulsivas, reforzadas de por sí por el propio juego, que los llevan a actuar sin un pensamiento previo, por lo que apostar, perder y volver a apostar para recuperar el dinero perdido, se convierte en un bucle.

5. Necesidades

Información:

La información y la prevención es la mejor arma que tenemos contra el juego. La ciudadanía, en especial las/os jóvenes, no son conscientes del problema que es el juego, siendo necesaria una educación sobre la realidad de los juegos de azar que no existe en la sociedad actual. La normalización de las casas de apuestas ha llevado a la banalización del problema que crean estas, provocando el aumento del número de chicos y chicas adolescentes que caen en el juego. Las cifras nos dicen que más del 50% de los menores de edad han entrado en un salón de juegos. Esto demuestra, además de la inexistencia de una regulación real del juego en menores, la necesidad de crear conciencia el juego. Este no es una opción de ocio digno ni de socializar, pues sus consecuencias negativas son interminables.

Ocio digno:

Las/os jóvenes necesitan opciones de ocio que les permitan ver más allá de las casas de apuestas. Es esto, junto con la falta de información previamente mencionada, la causa de que la cifra de jóvenes adictos al juego no pare de crecer. Ir a un salón de juego no es una forma de ocio digno ni un lugar donde quedar con tus amigas/os, pero se requieren alternativas para dar más opciones a la juventud. Por esto es imprescindible crear conciencia de qué es realmente el ocio digno, impulsando así a los adolescentes a reclamar a las instituciones mayores recursos y formas de divertirse.

6. Objetivos

Generales:

1. Prevenir a la población adolescente de las consecuencias negativas que provoca el juego.
2. Sensibilizar sobre la problemática de la proliferación de las casas de apuestas en los barrios.
3. Educar a nuestras/os menores en diferenciar las posibilidades de ocio digno y sano

Específicos:

1. Observar las creencias y estereotipos de la ludopatía que tienen las/os jóvenes.
2. Promover el ocio sano para que los chicos y las chicas no recurran a los juegos de azar.
3. Concienciar a los jóvenes de la cantidad y la distribución de las casas de apuestas en Málaga.

7. Metodología

La metodología que se va a llevar a cabo es **una metodología participativa con el objetivo que todas las personas a las que va dirigida este proyecto aprendan y entiendan la importancia de este logrando así los objetivos marcados trabajando de forma cooperativa.**

El aprendizaje cooperativo sólo puede darse con la participación directa de todo el alumnado consiguiendo así un beneficio individual y consecuentemente grupal. Puede definirse además como empleo didáctico de pequeños grupos

para así poder conseguir el mayor beneficio posible.

Este tipo de trabajo se apoya en numerosas investigaciones como las de Piaget, Vigostky, Skinner, Hassard, Coll y Solé. Cuando hablamos de aprendizaje cooperativo nos referimos a que las tareas se realizan en equipo no pueden conseguirse sin el resto. Para ello, existen tres puntos esenciales para que funcione: conocerse, escucharse y aportar todo lo que pensamos.

Este tipo de metodologías son una forma de trabajo pedagógico y didáctico que requieren de la participación de todo el grupo, permitiéndoles reflexionar de manera conjunta llegando a un punto de vista u objetivo común. Por tanto, este tipo de actividades deben valorarse como una forma de motivación continua en el que se fomenta la creatividad, empatía y otros valores necesarios para trabajar en equipo. Todo ello permite al grupo poder mejorar sus habilidades sociales a través del diálogo

Entre los numerosos beneficios que son consecuencia del empleo de este tipo de dinámicas podemos encontrar que refuerza las habilidades de escucha, desarrolla el compromiso y como consecuencia, una conciencia orientada a las responsabilidades al reparto equitativo de las mismas, permite una mayor riqueza de conocimientos y desarrollan la tolerancia y apertura hacia los demás.

Si realizamos una comparación entre este tipo de actividades y las técnicas de aprendizaje tradicional, podemos observar cómo el alumnado aprende de una manera más significativa todos los conceptos al mismo tiempo que desarrollan sus habilidades sociales y cognitivas y beneficia al propio desarrollo personal y del autoconcepto.

8. Actividad

La actividad consistirá en agrupar a los chicos y a las chicas en grupos de 5 o 6 personas, a ser posible aleatorios. La idea es representar, ya sea de forma creativa o no, distintas opciones de ocio sano, tales como: teatro, hacer rutas de senderismo, torneos deportivos, talleres (cocina, manualidades...), música, etc. El objetivo de ésta, además del trabajo cooperativo y fomentar el ocio sano, es que ellos mismos se den cuenta de la variedad de opciones que hay y de los hobbies que tienen en común

AULA LIBRE

18. El Proyecto de Aula Libre del Sindicato de Enseñanza de Málaga como herramienta de formación.

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN.

El Proyecto parte de la idea de que hay que renovar las actividades y modalidades de la Formación de militantes y activistas de nuestros sindicatos.

Sin romper precipitada y altaneramente con las formas “tradicionales” de formación en las organizaciones políticas y sindicales alternativas y críticas con la sociedad burguesa, se hace necesario reflexionar sobre sus límites. Esas “formaciones” que a pesar de las buenas intenciones, acaban convirtiéndose casi exclusivamente en “cursillos acelerados” donde se intenta transmitir nociones e ideas a menudo muy simplificadas e incluso simplistas y de forma unidireccional están muy lejos de lo que debería de ser una práctica autogestionaria y colectiva.

No significa esto que no sean necesarias ni relevantes actividades en las que “quien sabe” se encargue de transmitir ese saber. Es más, una práctica de este tipo debe obedecer a una exigencia ética: la de compartir el saber. Pero estas formas de transmisión deben ser enmarcadas en un contexto formativo más plural en cuanto a sus formatos e instrumentos. Además aspira a crear un ambiente formativo que incite al debate y a la implicación intelectual de las destinatarias y receptores. La reflexión y la crítica debe ser la herramienta indispensable de toda formación y todo aprendizaje.

Por último, creemos importante que los procesos formativos desborden las fronteras de nuestras bases, afiliadas, militantes, “cuadros” y, sobre todo, personal liberado. Debemos imaginar una práctica formativa en permanente contacto con la realidad que nos rodea:

Porque la queremos transformar, debemos conocerla lo más objetivamente posible. Nuestros sindicatos, sobre todo por ser “de enseñanza”, deben convertirse en focos de conocimiento y práctica sindical racional. Por ello es importante invitar a participar a compañeras y compañeros de otros sectores laborales.

Por todo ello, hemos imaginado la Formación tomando como principio el que sugiere la denominación “AULA LIBRE”. Podría también haberse denominado como “Aula Abierta”, pero se pretende recoger la herencia de la histórica publicación de nuestra Federación.

Os invitamos a conocer a continuación el Proyecto Aula Libre tal como lo presentamos a la afiliación y aprobamos en Asamblea del Sindicato de Enseñanza de Málaga al comienzo del presente curso. ES, como salta a la vista un proyecto muy ambicioso, incluso “pretencioso”. Por así decirlo es un

“programa de máximos” cuya realización, dada la limitación de recursos disponibles, depende sin duda de la participación y colaboración desinteresada de muchas personas.

[Ver en Anexo el Proyecto “Aula libre” de CGT Enseñanza Málaga]

PROPUESTAS CONCRETAS:

1. Incorporar la publicación periódica Aula Libre como una herramienta más de la formación sindical.

2. Constituir una comisión (grupo de trabajo o equipo) con presencia de los responsables de formación en los sindicatos o federaciones territoriales y de afiliadas voluntarias para que el peso del trabajo no recaiga exclusivamente en las Secretarías de Formación.

Esta comisión se encargará de:

- coordinar los proyectos y actividades formativas compartiendo contenidos y herramientas.
- crear una herramienta informática (web, blog, etc) o desarrollar las existentes y gestionarla.

3. Organizar unas jornadas estatales de Formación "Aula Libre" del tipo "Escuela de Verano"

ANEXO: Proyecto de Formación “Aula libre” de CGT Enseñanza Málaga

AULA LIBRE

“Asociaos y seréis fuertes, instruíos y seréis libres”

“**AULA LIBRE**” quiere ser un espacio propuesto desde **CGT Enseñanza Málaga** para promover la formación, el análisis, el pensamiento y la reflexión colectiva para generar ideas y proponer líneas comunes de lucha y acción sindical.

“**AULA LIBRE**” quiere ser un espacio de creación colectiva a través de la participación directa de las afiliadas y simpatizantes, pero abierto a toda las personas interesadas.

La actividad en “**AULA LIBRE**” girará en torno a la situación de la Enseñanza Pública, la política educativa y la política en general, buscando siempre la colaboración y participación de otros sindicatos sectoriales de la Confederación CGT.

En “**AULA LIBRE**” se desarrollarán diversas modalidades de intervención y diversos formatos: ponencias, debates abiertos, lecturas colectivas, proyecciones de películas y documentales... mezclando la actualidad política con las necesidades formativas del sindicato.

“**AULA LIBRE**” propondrá **encuentros** entre las afiliadas y simpatizantes, así como la difusión en abierto de material a través de diversos medios y redes sociales (web, blog y redes del sindicato), sin descartar la edición de una revista impresa que permita llevar el proyecto a los centros educativos.

Dentro del “AULA LIBRE” se proponen diferentes espacios:

- **“Debate con...”**. El objetivo es promover la reflexión colectiva a partir de propuestas de personas o colectivos concretos que, por su experiencia teórica y de luchas, puedan hacer aportaciones relevantes para la acción sindical. Se hará especial esfuerzo para contar con la participación de compañeras de otros sindicatos de sector de la Confederación y que hayan intervenido en otras luchas, especialmente del feminismo, de las luchas obreras y del ecosocialismo.
- **“República de las letras”**: En la era de lo digital, sigue siendo imprescindible mantener un espacio de reflexión a partir de los formatos escritos y la experiencia de la lectura compartida. En este espacio se compartirán lecturas, reseñas y críticas de libros y artículos que versen sobre diversos aspectos del campo educativo y sus relaciones con otros campos (economía, sociedad, cultura, etc). También se promoverá la difusión de textos escritos por participantes en el “Aula Libre”.
- **“Documentación”**: El objetivo es elaborar, difundir y poner a disposición de la afiliación y de las personas interesadas documentos de carácter técnico -jurídicos y didácticos principalmente- necesarios para el desarrollo de una vida profesional decente y para la actividad militante

sindical. Se hará especial énfasis en la legislación educativa y laboral (interinidad, precariedad, función docente, etc)

- **“Miradas/vozes libres”:** Acercamiento y promoción de otras modalidades de ver y hacer ver, pensar y decir la experiencia educativa: poesía, música, expresión plástica, imagen cinematográfica, etc. Espacio abierto a la producción y la creación crítica.

PROPUESTAS Y TAREAS A CORTO Y MEDIO PLAZO:

1. Creación de un blog o web de “Aula Libre Málaga” donde centralizar todas las publicaciones de reseñas, críticas, documentos y en general de toda la producción de los 4 espacios definidos, para difusión de los actos y de grabaciones.
2. Hacer las gestiones para lanzar una revista en papel con al menos 4 secciones correspondientes a los espacios definidos.
3. Trasladar esta propuesta de proyecto de “Aula Libre” al resto de FASE CGT y a la FE.

PROPUESTAS DE CONTENIDOS CONCRETOS:

1. “AULA LIBRE” “DEBATE CON...”

- “De la LOMCE a la LOMLOE: ¿más escuela o más barbarie?”. Con Carlos Fernández Liria.
- “La dictadura del Coaching y el emoción management”. Con Vanessa Pérez Gordillo.
- “La revolución conservadora en la FP y el empleo”. Con Diego Rejón Bayo.
- “La carrera del “docente”: de misionero a precario”. Con persona a concretar
- “Contra la igualdad de oportunidades”. Con Cesar Rendueles.
- “Filantropocapitalismo digital”. Con Geo Saura y Juan Antonio Mancera.
- “La memoria histórica democrática en el curriculum” Con Enrique Diez + Asociación memorialista.
- “La nueva escuela capitalista: ¿qué alternativas a la escuela neoliberal”
Mesa redonda

2. “AULA LIBRE” “REPÚBLICA DE LAS LETRAS”:

Sesiones de lecturas compartidas. Reseñas críticas y presentación. Debate y puesta en común.

TEMÁTICAS: Fines y Objetivos de la escuela pública. Degradación del conocimiento. Capitalismo cognitivo. Sociedad del conocimiento. Transformaciones y alternativas.

Bibliografía sugerida:

- “Escuela o Barbarie” de C. Fernández Liria, Olga García y Enrique Galindo
- “El menosprecio del conocimiento” de N. Hirt, Rosa Cañadell y Albert Corominas
- “Los nuevos amos de la escuela” de Nico Hirt
- “La educación tóxica” de Jon Illescas
- “Contra la igualdad de oportunidades” de Cesar Rendueles.
- “La escuela vaciada” de VVAA
- “Prohibido aprender” de A. Navarra
- “La dictadura del coaching” de Vanessa Pérez
- “Contra la nueva educación” de A. Royo.
- “La escuela de la ignorancia” de J-CI. Michéa

3. “AULA LIBRE” “MIRADAS/VOCES LIBRES”:

Exposiciones y proyecciones. Debate con creadoras/es y puesta en común.
Propuestas de acción.

- “La chapuza del bilingüismo”. Documental.
- 10 años del Movimiento en defensa de la Educación Pública. Exposición. Análisis de situación, retos y desafíos.
- Ciclo de proyecciones/visionado: “La escuela y el mundo del trabajo en el cine”

19. CONTINUIDAD DE LA PUBLICACIÓN DE LA REVISTA “AULA LIBRE” DE LA FEDERACION DE ENSEÑANZA

Justificación:

La revista Aula Libre se dirige a toda la afiliación y a personas interesadas en los planteamientos de una pedagogía libertaria. Supone un elemento de reflexión educativa desde la FECGT

Desde que se aprobó en un anterior Pleno la recuperación de la publicación *Aula Libre*, se detectan varias necesidades para continuar y mejorar la edición periódica de la revista de la Federación.

Propuesta 1. Publicación en formato digital, haciéndose cargo la FECGT únicamente del coste de la maquetación.

El consejo de redacción elabora la revista digital. A los sindicatos se les ofrece la revista en pdf para imprimirla y enviarla a su afiliación, si lo consideran oportuno. De esta forma la FECGT asumiría únicamente los gastos de maquetación de cada número, lo que al año suponen unos 600 €, ampliables cuando la revista crezca (algunas páginas más y un número más).

Propuesta 2.: Publicación en formato digital y uno de los números en papel.

La FECGT , si tiene recursos, se hará cargo del coste de maquetación de los tres números que se publiquen anualmente y asumirá la tirada en papel de de uno de los números, mientras que cada sindicato pagará los envíos de los ejemplares por correo.

Consideramos que en la actualidad los formatos en papel y digital son complementarios y necesarios. Los gastos aproximados ascenderían a:

- 1 Maquetación: 200 euros aproximadamente, cada número.
- 2 Impresión de 300 ejemplares en papel: 1200 euros aproximadamente.
- 3 Lo que supone un gasto total anual aproximado de 1.800 € (tres números, los tres digitales y uno de ellos impreso en papel)

Propuesta 3. Al mismo tiempo, planteamos una campaña de suscripción

Una campaña informativa y de difusión sobre el significado de la publicación educativa en el marco de la Federación de Enseñanza para llegar a todos los sindicatos y a su afiliación, así como a otras personas interesadas. De esta manera podremos decidir si es posible (en un plazo razonable) hacer una tirada en papel de cada número. Al margen de que los sindicatos que quieran la editen también en papel.

Propuesta 4. Aumentar y diversificar el consejo de redacción de Aula Libre

Solicitamos a la Federación que se difunda Aula Libre entre la afiliación y que se insista en la necesidad de incorporar a compañeras y compañeros de los distintos territorios al consejo de la revista para lo que habrán de escribir al correo de Aula Libre **aulalibre@fecgt.org**

Recordamos también que desde el primer número el Consejo de Redacción ha aceptado artículos en cualquiera de las lenguas vehiculares de todos los territorios.

Propuesta 5. Establecer el enlace desde las páginas web al sitio de Aula Libre

Solicitamos que las páginas web de la Federación de Enseñanza, de las diferentes Federaciones de Enseñanza territoriales (Andalucía, Aragón, Madrid, Catalunya...) y de los sindicatos de Enseñanza de la CGT establezcan un enlace fácilmente visible a la página web de la revista Aula Libre **<https://aulalibrefecgt.com>**

De la coeducación a las pedagogías feministas. Sexo, género, identidad y orientación sexual en el aula.

20. Orientaciones desde la Antropología de la sexualidad para trabajar: De la coeducación a las pedagogías feministas. Sexo, género, identidad y orientación sexual en el aula.

1. El resurgimiento de la antropología de la sexualidad.

El resurgir de la Antropología de la Sexualidad viene dado por líneas de pensamiento propias de la construcción sociocultural de la sociedad. En las teorías sobre la sexualidad hay un proceso que va desde el desvanecimiento gradual de la biología al énfasis en la organización social y cultural. El paso de la biología a la cultura es el sostén en que reposan las bases de la nueva sexualidad.

A partir de 1975 y con mayor vigor desde 1990 la Antropología se aparta del modelo biomédico de la sexualidad. Es en los ochenta del siglo pasado y en gran medida debido a la aparición y posterior evolución del SIDA cuando la antropología retoma con interés la sexualidad.

El modelo de construcción social y cultural de la sexualidad se sustancia en dos grandes apartados. Primero el salto de la biología a la cultura, se culturaliza la biología y no se biologiza la cultura. Segundo el salto de la universalidad comprensiva de la sexualidad a la comprensión particularizada de la misma en sociedades muy concretas y en cada persona.

Un ejemplo ya clásico que desmiente la impronta del determinismo y sostiene la diversidad cultural es el de la homosexualidad. Los actos homosexuales tienen distinta lectura e interpretación, significados diferentes, según la sociedad y el momento histórico en que se manifiesten: la Grecia de Homero, el Japón feudal, los azande de Sudán, los sambia de Papúa Nueva Guinea, los hijras de India, los xanith de Omán, el whe'wha de los zuñi de Norteamérica y los "gays" del barrio de Chueca en Madrid. Todos los ejemplos apuntados son el resultado de organizaciones sociales diferentes que facilitan, hacen prescriptiva o restringen la expresión de la homosexualidad.

Estas diferentes sociedades humanas a lo largo de la historia que fomentan o restringen la homosexualidad deben ser objeto de estudio y análisis en las aulas de la ESO y Bachillerato al hilo de debatir la homosexualidad en el ámbito de lo cultural y social más allá del componente genético aceptado actualmente en sociedades occidentales.

2. Antropología feminista

La noción de género tiende a sustituir en Ciencias Sociales a la de sexo porque el término sexo se restringe exclusivamente al ámbito biológico. El concepto de género tiene un tratamiento más social.

El campo de la antropología feminista emergió a comienzos de los años 70 del siglo XX como una reacción a la percepción de un punto de vista androcéntrico. El androcentrismo es la visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todas las cosas.

La antropología feminista contemporánea no centra su investigación solamente en el tema del género asimétrico (El principio organizador de la asimetría de género se basa en la relación de dominación que los hombres tienen sobre las mujeres. En la representación de los sexos, el sexo femenino se ha definido en base al sexo masculino, sin embargo, el sexo masculino no se ha definido en base al sexo femenino), sino que simultáneamente empezó a explorar la importancia de las actividades femeninas tales como la maternidad y selección sexual en las reconstrucciones de la historia humana.

La antropología feminista contemporánea ha demostrado que el género es una categoría analítica importante. El término género fue usado para referirse tanto al masculino como al femenino, a la construcción social de estas dos categorías y a la relación entre ellas. La construcción de género puede variar de una cultura a otra y esto ha llevado a las antropólogas feministas a huir de amplias generalizaciones.

Inicialmente la antropología feminista se centró en el análisis y desarrollo de teoría para explicar la subordinación de la mujer que parecía ser universal. El enfoque marxista atrajo a las antropólogas feministas de los años 70. El modelo marxista explica que la subordinación de la mujer en las sociedades capitalistas reside en su rol reproductivo, así como en su valor como mano de obra no pagada o mal pagada y esto se debe al capitalismo en sí. Engels atribuía la opresión de la mujer a cambios en los modos de producción de la revolución neolítica. Levi-Strauss con su modelo estructuralista argumentaba que la mujer en todas las culturas está representada como más cercana a la naturaleza por su rol en la reproducción (en la oposición binaria entre naturaleza y cultura). El rol del hombre en la reproducción le “obligó” a operar fuera de las áreas espaciales seguras.

Pero a finales de los 70 las antropólogas feministas empezaron a cuestionar el concepto universal de subordinación de la mujer y los modelos basados en dicotomías.

El aspecto unificador de la antropología feminista se centra en el rol, estatus y contribuciones de la mujer en sociedad. La contribución más obvia de la antropología feminista ha sido la deconstrucción de creencias “intocables” como por ejemplo los modelos del origen humano en los que el modelo de hombre cazador había sido visto como la fuerza motora en la evolución humana ignorando el rol femenino en la evolución del homo sapiens.

La antropología feminista ha sido criticada por ser en mayoría mujeres blancas de clase media o burguesa que se centraban demasiado en el género ignorando las desigualdades sociales que derivan del racismo o la distribución desigual de la riqueza.

CGT debe elaborar materiales para trabajar en el aula en referencia a la distinción entre sexo y género, dentro del contexto de los estudios de género, diferencia entre lo biológico y lo cultural. Así, sexo se refiere a la anatomía del sistema reproductivo y a las características sexuales secundarias, mientras que género se usa para los roles sociales basados en el sexo de la persona (rol de género) o la identificación personal (identidad de género).

3. Representantes más relevantes de la antropología feminista

Benedict, Ruth (1887-1948)

Antropóloga norteamericana, nacida y muerta en Nueva York. Dotada de amplia formación humanística hasta los años 30 escribió poesía bajo el seudónimo de Anne Singleton. Se doctoró en la Universidad de Columbia en 1923 y en 1934 publicó su gran obra *Patterns of Culture* defendiendo el relativismo cultural y la inclusión de las conductas humanas en modelos sociales.

Mead, Margaret (1901-78)

Antropóloga norteamericana nacida en Filadelfia y muerta en Nueva York. Cursó estudios en el Barnard College y en la Universidad de Columbia. Muy conocida por sus estudios sobre la infancia, el sexo y el temperamento en las sociedades primitivas y por la relación existente entre la formación del carácter y las formas sociales, puso de relieve los determinantes culturales de la personalidad.

Sherry Beth Ortner (1941- ?)

Sherry nació en 1941 en New Jersey. Cursó estudios antropológicos en la Universidad de Chicago. Sus primeras contribuciones en el terreno feminista se reflejan en su *Is Female to Male as Nature is to Culture* (1974).

Fue profesora en la Universidad de Michigan. En este período publica *The Virgin and the State* (1976). A la edad de 60 años empezó a dar clases en la Universidad de Columbia sobre género y poder.

Michelle Zimbalist Rosaldo (¿- 1981)

Se gradúa en la Universidad de Harvard y da clases en Stanford. La contribución de Rosaldo al campo de la antropología de género cuenta con un gran prestigio entre el colectivo. Uno de los trabajos más conocidos es su co-edición del libro *Women, Culture and Society* junto a Louise Lamphere (1974).

CGT debe fomentar el estudio de las obras y vida de estas mujeres entre su afiliación de Enseñanza y en las aulas de la ESO y Bachillerato.

4. Feminismo

Al igual que el Post Estructuralismo (reacción crítica hacia el estructuralismo de Lévi-Strauss) de Michel Foucault, el Feminismo es una perspectiva que trasciende los límites de la Antropología Social y Cultural. La crítica feminista tiene una doble vertiente porque afecta a las relaciones de género en la

sociedades particulares y además a la idea de género como un principio estructural de la sociedad humana en general.

El objetivo de la antropología feminista es reivindicar el análisis de las mujeres como sujetos etnográficos activos dentro de las sociedades cuyo papel en la antropología tradicional ha sido visto como personas mudas, profanas u objetos de intercambio marital (un ejemplo es la obra *Las estructuras de parentesco* de Lévi-Strauss).

La diferencia biológica de las mujeres ha servido para categorizarlas erróneamente en una clase universal que no tiene en cuenta las diferencias del papel social de las mujeres entre unos lugares y otros. Como si ser mujer significara lo mismo en todas partes. A partir de la crítica feminista y del interés de Foucault en el cuerpo como fuente de identidad o del concepto de “habitus” de Bourdieu se ha desarrollado el concepto de “embodiment” para referirse al anclaje de ciertos valores sociales y disposiciones de pensamiento en el cuerpo.

Así que mientras Merleau-Ponty habla del cuerpo hacia el mundo, Bourdieu habla de que el mundo está incrustado en nuestros cuerpos.

Con la noción de *embodiment* se quiere superar la idea de que lo social se inscribe en el cuerpo, para hablar de lo corporal como auténtico campo de la cultura (ground of culture).

CGT debe elaborar materiales para las clases de Filosofía donde el concepto de embodiment se aplique al feminismo:

En este sentido los trabajos de Mari Luz Esteban reflexionan sobre una teoría social y feminista del cuerpo, revisando el estudio del cuerpo en las ciencias sociales desde la sociología y la antropología del siglo XX; los nuevos desafíos de la teoría feminista frente a las exigencias en el análisis del cuerpo de las mujeres; un autoanálisis de la propia trayectoria profesional y de vida de la autora; y la propuesta de una teoría corporal de la acción social e individual. La autora hace un examen del cuerpo en la sociedad occidental; considera tanto las relaciones como las diferencias de género, y abunda sobre cuestiones relacionadas con el control y el consumo en ámbitos como la alimentación, el ejercicio físico, la sexualidad y el cuidado estético del cuerpo. En este último aspecto, la autora aborda una profesión donde la exhibición del cuerpo es su eje principal: el modelaje en la sociedad actual. La autora hace un recorrido por los itinerarios corporales de hombres y mujeres con distintas profesiones y experiencias de vida, que Esteban juzga clave para discurrir sobre el cambio y la transformación en las identidades y concepciones del desigual sistema de género.

La cuestión del cuerpo ha estado presente en el pensamiento filosófico desde la tradición platónica y aristotélica, hasta autores como Spinoza o Merleau-Ponty. Pero estos discursos hablan de un cuerpo neutro y universal, no marcado por la anatomía sexual y, en concreto, por la femenina: La mujer se ha identificado con su cuerpo más que el hombre-varón

con el suyo. El hombre-varón ha intentado distinguirse de su propio cuerpo para reducirse a forma, a razón pura, desincorporada. La tradicional tendencia platónico-cristiana de reducir el ser humano a espíritu, a sustancia inteligible separada del mundo sensible y material, y menospreciar al cuerpo, reduciéndolo a simple instrumento del alma, es significativamente varonil y machista.

Por otro lado, para Julieta Vartabedian el modelo sexual occidental se erige sobre la base de unas premisas presentadas como naturales e incuestionables: existen sólo dos sexos, a un cuerpo de macho le corresponde una identidad como varón y, por el contrario, a un cuerpo de hembra, una identidad como mujer. Sin embargo, este sistema dicotómico encuentra sus fisuras ante la presencia de identidades portadoras de cuerpos que escapan de la ecuación natural. La transexualidad puede ser entendida como una evidencia de esta desestabilización de la dicotomía macho/hembra. La autora reflexiona en torno a la producción de los cuerpos transexuales, específicamente en las personas que biológicamente han nacido como niños y han llevado a cabo algún tipo de cambio corporal en dirección a una identificación con el género femenino (en la literatura médica se emplea el concepto HaM, es decir, de hombre a mujer) y viceversa. Más allá de analizar si la transexualidad transgrede o refuerza el estricto sistema sexual de nuestra sociedad, a la autora le interesa entender la vinculación existente entre los cuerpos y las identidades de género para reflexionar sobre la dirección que ha tomado la discusión entre esencialistas y constructivistas radicales a la hora de abordar el cuerpo material.

5. Ejemplos para el poder femenino y para la coeducación.

En la mitología y religiones los planes que estructuran las relaciones entre los sexos pueden ser calificados de la siguiente forma. Los sexos están mezclados o segregados; el poder de tomar decisiones pertenece a ambos sexos o es dominado por uno de ellos. Los planes para los papeles sexuales son culturales y no biológicos. Esto significa que no se derivan de la genética humana sino de circunstancias históricas y políticas con las que los pueblos se identifican cuando se ven forzados a enfrentarse a su entorno.

Los balineses del sudeste asiático insular son una sociedad "unisex". La distribución entre los sexos es irrelevante en la vida cotidiana y los dos sexos son intercambiables. Si un hombre no tiene un hilo que continúe su línea, una niña se encargará de hacerlo. Las funciones sacerdotales pueden ser llevadas a cabo tanto por las mujeres como por los hombres. Los niños bailarines pueden ser chicos o chicas, chicos vestidos de niña o chicas vestidos de niño. Chicos y chicas usan ropas casi idénticas, al igual que lo hacen hombres y mujeres. Desde una cierta distancia no es inusual confundir a un hombre de una mujer.

Entre los Semang las mujeres son las principales encargadas de contribuir a la dieta ya que ellas buscan comida de plantas salvajes que constituyen la dieta corriente.

Entre los Mbuti existe igualmente una mínima diferenciación entre los papeles sexuales. No tiene mitos sobre la creación. Los mabuti dicen que el bosque lo es todo. El bosque es un buen proveedor. En todas las épocas del año mujeres y hombres pueden recolectar abundantes cantidades de setas, raíces, bayas, nueces, hierbas, frutos y frondosos vegetales. La división de trabajo por sexos es mínima y la caza es fruto del esfuerzo conjunto. Un hombre no se avergüenza por recoger setas y nueces o por lavar y vestir a un recién nacido.

Entre los iroqueses la diferenciación sexual es extrema con el énfasis puesto en el principio femenino. La importancia ceremonial y política de las mujeres en la cultura iroquesa es bien conocida. La importancia de la mujer se refleja en la historia de la fundación de la Confederación y en la Constitución de las Cinco Naciones, base de las leyes iroquesas de su confederación: "Las mujeres serán las progenitoras de la Nación. Ellas poseerán el país y la tierra".

Los Ashanti, uno de los principales reinos del África Occidental están divididos en jefaturas compuestas por clanes matriarcales.

Es evidente que a partir de estas descripciones que el simbolismo sobre la creación y el comportamiento sexual están conjuntados. Cuando el principio creativo femenino domina o trabaja en conjunción con el principio masculino los sexos están integrados e igualados en la vida cotidiana. Las mujeres no son consideradas responsables del pecado y la caída del hombre, ni están relegadas a la concepción y a la obediencia en la vida cotidiana.

CGT debe elaborar materiales en el aula para el estudio de culturas del mundo, en la ESO y Bachillerato, donde los roles sexuales no estén tan diferenciados o se dé un papel primordial a la mujer.

6. Cuando el sexo no está en los cromosomas.

Tradicionalmente la medicina ha catalogado a las personas en dos categorías: hombres y mujeres. Sin embargo, la ciencia demuestra que hay diversidad, en medio, entre los cromosomas XY y los XX. A esta variedad se les ha llamado Síndromes. A pesar de ello, se ha colocado una etiqueta varón vs mujer a la persona con dicho "síndrome". Sin embargo, se demuestra y se refuerza, desde la Antropología y la Biología la percepción subjetiva que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto a su propio género, que podría o no coincidir con sus características anatómicas sexuales, o identidad de género.

El síndrome de feminización testicular es la forma más común de pseudohermafroditismo masculino. Su frecuencia es de uno de cada 20.000-64.000 varones. Este cuadro resulta de la insensibilidad del órgano diana a los andrógenos por una alteración en el receptor; como consecuencia estas personas presentan un fenotipo femenino con vagina ciega, ausencia de genitales femeninos internos y un cariotipo XY.

El síndrome de insensibilidad a las personas andrógenas, síndrome de sensibilidad androgénica, síndrome de Morris o feminización testicular es una condición genética presente en una persona con los cromosomas XY (sexo

masculino) en la cual las hormonas encargadas de desarrollar las características físicas masculinas (andrógenos), no son asimiladas por las células. Esto hace que el cuerpo se desarrolle con una apariencia total o parcialmente femenina.

De las personas andrógenas depende la formación del pene, de los testículos y del vello corporal. Estas actúan desde la séptima semana de embarazo, creando los testículos que se alojarán en la cavidad abdominal hasta que finalmente descendan. Las personas afectadas carecen de la capacidad celular de responder a las órdenes de las hormonas masculinas, por lo que su cuerpo se desarrolla de otra manera. Estas hormonas son producidas, al igual que en la mayoría de los hombres, en los testículos que se encuentran en la zona del abdomen y nunca llegan a descender. Por esta razón, a pesar de que la persona posee los cromosomas XY, su cuerpo se desarrolla como el de una mujer. Es un síndrome ligado al cromosoma X, por lo que es transmitido de madre a hijo.

El síndrome de Klinefelter o XXY: qué es el “trastorno” genético que afecta a los genitales y la fertilidad de los hombres.

Con el nombre de síndrome de Le Chapelle denominamos a la situación de aquellos hombres cuyo genotipo es XX (1 de cada 20.000 nacimientos). Los hombres con este síndrome normalmente presentan testículos reducidos, aunque en algunos casos se presentan caracteres sexuales ambiguos o feminizados. Algunos aspectos relacionados son la ginecomastia (aumento en el tamaño de los pechos), el fallo en el descenso testicular y la obesidad. El 2% de todos los casos de infertilidad masculina se dan por este síndrome, ya que estos hombres son estériles.

En ocasiones, el síndrome de Le Chapelle puede confundirse con el síndrome de Klinefelter (varones XXY) y ha de diferenciarse mediante un estudio citogenético.

El Síndrome de Turner es una afección genética poco frecuente en la cual una mujer no tiene el par normal de cromosomas X sino X0.

El número normal de cromosomas humanos es 46. Los cromosomas contienen todos los genes y el ADN, los pilares fundamentales del cuerpo. Dos de estos cromosomas, los sexuales, determinan biológicamente si uno ha de ser hombre o mujer.

Las mujeres típicamente tienen 2 de los mismos cromosomas sexuales, que se escriben como XX. Los hombres tienen un cromosoma X y un cromosoma Y (que se escriben como XY).

En el síndrome de Turner, a las células les falta todo o parte de un cromosoma X. Esta afección solo ocurre en las mujeres. Lo más común es que una mujer con síndrome de Turner tenga solo 1 cromosoma X. Otras pueden tener 2 cromosomas X, pero uno de ellos está incompleto. Algunas veces, una mujer tiene algunas células con los 2 cromosomas X, pero otras células tienen solo 1.

El síndrome de Swyer. Se trata de mujeres XY fenotípicamente normales a excepción de los ovarios, que no se desarrollan. Estas mujeres adquieren caracteres sexuales primarios (formación de vagina, útero, trompas de falopio y genitales externos), pero no secundarios. Esta ausencia de caracteres sexuales secundarios (aumento en el tamaño del pecho y de la cadera) es debida a la ausencia de hormonas sexuales, ya que los ovarios se encuentran fibrosados por falta de desarrollo.

Estos mal llamados síndromes, en realidad son una muestra de la variedad genética, hormonal, genotípica y fenotípica que se pueda dar en el ser humano y que trasciende a las categorías de hombre/mujer. Estos ejemplos refuerzan que la identidad de género es subjetiva y que la identificación con la categoría de hombre o de mujer debe ser una opción; y a veces, en estos casos, una imposición de la sociedad.

CGT debe elaborar una campaña para las aulas y en este caso en la asignatura de Ciencias Naturales y Biología para que el alumnado comprenda que a veces el género no está definido por los cromosomas.

7. Conclusiones. En resumen. Propuestas al Pleno de la FE:

1. Las diferentes sociedades humanas a lo largo de la historia que fomentan o restringen la homosexualidad deben ser objeto de estudio y análisis por parte de la FE a la hora de llevar un trabajo a las aulas de la ESO y Bachillerato al hilo de debatir la homosexualidad en el ámbito de lo cultural y social más allá del componente genético aceptado actualmente en sociedades occidentales.
2. La FE debe elaborar materiales para trabajar desde una pedagogía feminista interseccional, en referencia a la distinción entre sexo y género, dentro del contexto de los estudios de género, diferencia entre lo biológico y lo cultural. Así, sexo se refiere a la anatomía del sistema reproductivo y a las características sexuales secundarias, mientras que género se usa para los roles sociales basados en el sexo de la persona (rol de género) o la identificación personal (identidad de género).
3. La FE debe fomentar el estudio de las obras y vida de mujeres que impulsaron la Antropología feminista entre su afiliación de Enseñanza y en las aulas de la ESO y Bachillerato.
4. Para la asignatura de Filosofía en segundo de Bachillerato la FE debe elaborar materiales para las clases de Filosofía donde el concepto de "embodiment" se relacione con el feminismo a partir del post estructuralismo y los autores de la fenomenología. Trabajar en las aulas el concepto de HABITUS de Pierre Bourdieu. El cuerpo humano es considerado como un producto social, irrumpido por la cultura, por las relaciones de poder y clase. El cuerpo es como un texto donde se inscriben las relaciones sociales de poder y dominación.

Añadir las fotografías “trabajadoras de maquiladora” y “dueños de maquiladora” de la fuente <https://ibero.mx/iberoforum/7/pdf/svarela.pdf>

El hábitus es la incorporación o acumulación a distintos niveles, de los capitales simbólicos, económicos y culturales del cuerpo.

5. La FE debe elaborar materiales en al aula para el estudio de culturas a lo largo y ancho del planeta, en la ESO y Bachillerato, donde los roles sexuales no estén tan diferenciados o se dé un papel primordial a la mujer.

6. La FE debe elaborar una campaña para las aulas y en este caso en las asignaturas de Ciencias Naturales y Biología para que el alumnado comprenda que a veces el género no está definido por los cromosomas.

8. Bibliografía:

VV.AA (2003): *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*. Ágora. Madrid.

Müllauer-Seichter, Traude (2005): *Addenda. Historia de la Antropología Social: Escuelas y corrientes*. UNED. Madrid.

<https://encartes.mx/csordas-embodiment-antropologia/>

Reeves Sanday, Peggy (1981): *Escritos para el poder femenino*. En Marquina Espinosa, Aurora (2004): *El ayer y el hoy: lecturas de antropología política. Volumen I. Hacia el futuro*. UNED. Madrid.

https://es.wikipedia.org/wiki/Distinci%C3%B3n_entresexo_y_g%C3%A9nero

<file:///C:/Users/ROCOCS~1/AppData/Local/Temp/51382-Texto%20del%20art%C3%ADculo-93355-2-10-20151215.pdf>

[Mari Luz Esteban. Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio:](#)

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000200014

El cuerpo como espejo de las construcciones de género. Una aproximación a la transexualidad femenina. Julieta Vartabedian. Universitat de Barcelona:

<file:///C:/Users/ROCOCS~1/AppData/Local/Temp/109038-Text%20de%20l'article-136604-1-10-20080709.pdf>

La diversidad desde un punto de vista de la genética, la biología y las hormonas:

https://es.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_insensibilidad_a_los_andr%C3%B3genos

<https://www.elsevier.es/es-revista-progresos-obstetricia-ginecologia-151-articulo-casos-clinicos-sindrome-feminizacion-testicular-13009560>

https://elpais.com/elpais/2019/03/22/buena vida/1553255909_559779.html

<https://genotipia.com/cuando-sexo-no-esta-los-cromosomas/>

21. De la coeducación a las pedagogías feministas. Sexo, género, identidad y orientación sexual en el aula.

Abogamos por una pedagogía feminista interseccional

Son muchas las voces que desde hace años se alzan para alertarnos de las limitaciones que contienen los proyectos de coeducación, que sin dejar de reconocer su valor y su contribución se entienden ya agotados, tanto por su creación desde un feminismo de la igualdad bastante cercano a las posturas del feminismo institucional como por comprenderse que desde los esquemas de sexo-género desde dónde se originan quedan fuera otras dimensiones de las opresiones cis-hetero-patriarcales de nuestro sistema neoliberal, colonial y eurocéntrico. Cada año vemos repetirse en los entornos educativos las violencias contra las personas trans, lesbianas, gays, mujeres racializadas, etc., y comprendemos la urgencia de crear mecanismos que permitan a toda la comunidad educativa afrontar los nuevos retos que nos plantean para garantizar una educación basada en la equidad, la igualdad entre todas las personas, la justicia social y la consolidación de una ciudadanía crítica y madura.

Entendiendo las limitaciones actuales sobre la coeducación proponemos el trabajo desde una **pedagogía feminista interseccional** (Crenshaw 1989: 139), herramienta epistemológica y metodológica que nos permite la comprensión y el análisis del complejo sistema de opresiones y discriminaciones que sustentan, mantiene y reproduce el sistema cis-hetero-patriarcal basado o sustentado en la **interrelación de las diferentes categorías: sexo, género, raza, clase social, orientación sexual, afectiva, etcétera**. Estas formas de exclusión no actúan de manera independiente, sino que están interrelacionadas, **creando un sistema de opresión que refleja la intersección de múltiples formas de discriminación**.

Consideramos que **en todas las etapas y niveles educativos** (desde los 0 años hasta la universidad) **se debe de trabajar con un profundo compromiso feminista**.

El objetivo básico de nuestro sistema educativo es “perpetuar subjetividades neoliberales, autoempresariales, neocolonialistas, conservadoras ultra católicas, patriarcales, homóforas, racistas y depredadoras, antisustentables y antiecológicas” (Jurjo Torres), pretendiendo la perpetuación del modelo social dominante.

Las leyes educativas son el medio para que la ideología de cada partido político y su modelo de ciudadanía y de orden social sean perpetuadas, no son neutrales, por ello se hace imprescindible construir y visibilizar una pedagogía feminista que reconstruya desde lo popular, desde lo local, desde lo que han querido marginar e invisibilizar las lógicas dominantes.

Paulo Freire decía que la educación sólo puede ser entendida como práctica de libertad. En este sentido, **la pedagogía feminista es una preparación para la práctica de la autonomía, la emancipación, la crítica y el empoderamiento.** Al posicionarnos en una pedagogía feminista nos reconocemos personal y profesionalmente en un compromiso de ruptura con lo androcéntrico y colonial, donde se legitima una única manera (blanca, masculina, heterosexual, occidental...)

Para María Lourdes Zabala y Julieta Paredes resignificar la educación bajo las claves de la despatriarcalización y descolonización implica: a) un feminismo comunitario como construcción de derechos individuales y colectivos y un desarrollo basado en el decrecimiento y la justicia social, b) dar voz y poder a las comunidades excluidas, marginadas ..., c) incluir las diferencias y las diversidades a partir de creativas formas de comunicación (educación popular, técnicas como el teatro foro, asambleas, música, simbología, libros, cuerpos..., d) creación de redes que favorezcan la toma de conciencia individual y colectiva de las diversas opresiones y violencias, e) procesos de educación comunitaria y permanente para el empoderamiento.

Pedagogías feministas diversas

Irene Martínez y Gema Ramírez plantean los rasgos definitorios para la **construcción de una pedagogía feminista que despatriarcalice y descolonice**:

- Partir de una educación feminista que imparta enseñanzas sobre una ciudadanía activa en las luchas por la justicia social.
- Incluir los saberes y experiencias de las mujeres rompiendo las dinámicas coloniales de construcción del conocimiento.
- Educar en la capacidad crítica, entendiendo que el mundo puede ser transformado y comprendido desde su diversidad.
- Incluir en los currículos educativos los saberes diversos.
- Releer la realidad, nuestras prácticas, a partir del saber popular y la historia de las opresiones.
- Promover una dimensión dialógica que se fundamente en la importancia de la diversidad de narrativas, en las historias de vida, en las reflexiones compartidas y en la construcción colectiva de conocimiento.
- Asumir la dimensión grupal para promover un desaprendizaje colectivo de las opresiones.
- Apostar por la praxis que permita transformar realidades individuales y sociales y acercarnos al conocimiento desde otras esferas, apostando por un enfoque emancipador y crítico del conocimiento que incluya las experiencias, las emociones, los sentidos, las interpretaciones diversas de las realidades, entre otras.

Como plantea Mercedes Sánchez, **¿nos arriesgamos a hacer otra educación?**

Desde el primer momento en el que iniciamos el aprendizaje de socialización, ya estamos encajonando a estudiantes y a sus acciones de acuerdo a una [visión social binaria](#) sobre sus cuerpos. **Les enseñamos sobre su sexo y el género al que debería estar alineado, pero ¿cómo afecta esto al alumnado que no tiene una identidad heteronormativa?** Si apostamos por otras maneras de hacer, **la pedagogía queer nos da unas pautas:**

- Desmoronando el discurso cis-heterosexual y normativo. “ Lo queer es esa cosa que nos hace sentir que este mundo no es suficiente, que algo falta. Posibilidad de insistir en que otro mundo es posible...” (Muñoz, 2009).
- Incorporando saberes de los movimientos sociales y de las ciencias sociales, el antirracismo, teorías críticas con la diversidad funcional y la sexualidad, decoloniales y sobre la justicia social. La pedagogía queer al igual que las pedagogías feministas, transgresoras, radicales, invisibles, emancipadoras, libres, democráticas, participativas, críticas, disidentes, subversivas, transformadoras, de justicia social, de la indignación, mestizas, democráticas..., lo hace.
- Criticando la normalidad educativa que podemos entender como heteronormatividad, basada en los binarismos (mujeres/hombres; local/extranjero; homo/hetero; blanco/racializado; capaz/discapaz; saber/ignorancia...) y que ahondan las desigualdades sociales.
- Transformando la educación teniendo como objetivo prioritario “exceder las heridas del discurso para que todos los cuerpos importen” (Britzman) desde el cuestionamiento y la autocrítica para poder desarrollar una educación transformadora y no reproductora. (Mercedes Sánchez).

Bibliografía / materiales de reflexión

**Aldo Ocampo González, Yera Moreno, Nilson Dinis, Mercedes Sánchez, Melani Penna y Lucas Platero (2019). Pedagogías Queer. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.*

** Britzman, Deborah. (2016) “Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto”. Revista de Educación.*

** Crenshaw, Kimberlé . (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist*

critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. u. Chi. Legal f., 139.

<https://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf?ncid=txtlnkusaolp00000603>

**Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad.*

https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf -1.pdf

*Iturrioz, Nagore. (2019) "De la coeducación a la pedagogía feminista " *Pikara Magazine*

<https://www.pikaramagazine.com/2019/04/de-la-coeducacion-a-la-pedagogia-feminista/>

*Martín, Irene.(2016). *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5354751>

*Martín, Irene - Ramírez, Gema "Despatriarcalizar y Descolonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado"

*Moreno, Yera. (2016) "Pintarse las uñas, andar con tacones, dejarse bigote...o cómo devenir una escuela queer". [No sabíamos lo que hacíamos](#): lecturas sobre una educación situada.

<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8593/8948>

*Sánchez, Mercedes, *Pedagogías Queer*, Los libros de la catarata, 2019

*Teatro de la oprimida, <https://www.errotik.org/teatro-de-la-oprimida/>

*Torres, Jurjo, *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*,

<https://www.proquest.com/openview/2bc7472a340757f37817c862444e8832/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54848>

VOCABULARIO:

Interseccional/ Interseccionalidad: Concepto definido por Kimberlé Williams Crenshaw. Utiliza el término interseccionalidad como “el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales”.

Cisheteropatriarcal: Término acuñado por la comunidad LGTBA, pretende visibilizar que el mundo no se construye únicamente en términos masculinos, sino también en términos de heterosexualidad obligatoria y cisnorma. Con la aparición de las teorías queer entre los años 1980 y 1990 y el cuestionamiento de la heterosexualidad obligatoria y del binarismo de género, este dominio cultural y social, no solamente se describe en términos de sexo o de género (el predominio del hombre sobre la mujer, o lo masculino sobre lo femenino) sino también en términos de sexualidad e identidad de género (la heteronormatividad, o lo heterosexual por encima de otras orientaciones sexuales y el cisgénero sobre otras identidades). Con la visibilización de este sistema se pretende luchar contra él para poder vivir nuestra identidad y nuestra sexualidad en libertad de condiciones, aunque para ello sería imprescindible abolir el sistema patriarcal y todos los sistemas de opresión.

Cissexual o cisgénero: persona cuya identidad sexual o de género coincide con aquella que le asignaron al nacer.

Queer/ Cuir: en inglés insulto utilizado tradicionalmente para desvalorizar y humillar a las personas LGTBIQ algo así como maricón, bollera, tortillera... en castellano. Dentro de la lucha LGTBIQ se produce una reapropiación de dichos términos para la construcción de una identidad disidente y politizada frente al cis-hetero-patriarcado.

Define a todas aquellas personas que no quieren clasificarse bajo etiquetas tradicionales por su orientación e identidad sexual. No se rigen por las imposiciones heteronormadas.

Teorías Queer/ Cuir: “elaboración teórica de la disidencia sexual y la deconstrucción de las identidades estigmatizadas, que a través de la resignificación del insulto consigue reafirmar que la opción sexual distinta es un derecho humano.”

Feminismo decolonial/ descolonial: también referido como **feminismo periférico**, es una corriente del feminismo surgida en América Latina que da

máxima importancia a la intersección de los conflictos de sexo/género, clase y raza, relacionándola con las instituciones y categorías culturales impuestas por el colonialismo y el neocolonialismo, que cuestiona el feminismo universalista eurocéntrico u occidental.

El feminismo decolonial frente al poscolonial, además de su origen continental diferenciado, se caracteriza en centrar sus análisis en la raza y la blanquitud como elemento vertebrador junto a la clase social, el género, la orientación sexual, etc.

Feminismo anticolonial: camino de lucha colectiva tal y como lo entiende la autora anarcofeminista Silvia Rivera Cusicanqui para diferenciar la acción social que persigue frente a modelos demasiado academicistas como percibe el feminismo decolonial.

“Afirmaste que lo decolonial es una moda, lo postcolonial un deseo y lo anticolonial una lucha. ¿Cómo seguir este camino anticolonial?”

Yo creo que es una forma de poner en relieve que este proceso tiene larga data. Desde tiempos coloniales se han dado procesos de lucha anticolonial; en cambio, lo decolonial es una moda muy reciente que, de algún modo, usufructúa y reinterpreta esos procesos de lucha, pero creo que los despolitiza, puesto que lo decolonial es un estado o una situación pero no es una actividad, no implica una agencia, ni una participación consciente. Llevo la lucha anticolonial a la práctica en los hechos, de algún modo, deslegitimizando todas las formas de cosificación y del uso ornamental de lo indígena que hace el Estado. Todo eso son procesos de colonización simbólica.”

<https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>

PROPUESTA DE LA PONENCIA:

El compromiso y acción del profesorado que nos consideramos anarcosindicalistas y libertarias/os es imprescindible. Debemos reflexionar sobre las prácticas cotidianas tanto a nivel personal como a nivel profesional, y sobre las ideas que subyacen a estas prácticas y que sostienen un sistema injusto y desigual. Los centros educativos son un espacio excepcional para favorecer procesos de emancipación y transformación, pero también podemos perpetuar los mecanismos del sistema cisheteropatriarcal. Por ello, debemos poner en práctica una pedagogía feminista capaz de apoyar procesos de

empoderamiento, generar autonomía, libertad y emancipación. Tenemos que contribuir a generar una educación crítica y transformadora que sea garante de equidad y justicia social.

Somos conscientes de que poner en práctica un nuevo modelo de pedagogía tan transformador requiere de un grado muy elevado de compromiso y que será muy necesaria la formación. Compañeras de CGT, personas del ámbito académico u organizaciones que conocen en profundidad estas pedagogías y realidades nos pueden formar y asesorar.

Por tanto las y los docentes de CGT:

- En toda formación o jornadas de pedagogía libertaria incluiremos la pedagogía feminista, aunque debe trabajarse de manera transversal.
- Promoveremos jornadas de formación de pedagogías feministas diversas, seminarios, charlas, en el seno de nuestros sindicatos y federaciones.
- Nos comprometeremos a incidir en el día a día del centro, en los proyectos educativos, programaciones, relación con el profesorado, alumnado y familias desde una perspectiva feminista interseccional y anticolonial.
- Pondremos en valor las diversidades múltiples y cambiantes como una cuestión de derechos humanos fundamentales (y no sólo atención e inclusión de la diversidad).
- Introduciremos en nuestra práctica docente diaria la ética de cuidados como eje vertebrador de la práctica educativa.
- Incluiremos en nuestra práctica docente aportaciones de las pedagogías queer, las pedagogías transgresoras, las disidentes, promoviendo que tanto el currículum explícito y oculto como los contenidos que trabajamos humanicen y visibilicen a las personas no heteronormadas.
- Acudiremos, de existir y siempre que podamos, a las redes de apoyo colectivo que permitan el empoderamiento, convirtiéndolas en espacios de formación y construcción de conocimiento.
- Trabajaremos desde las emociones, la afectividad, las intuiciones, las propias interpretaciones, los aspectos lúdicos, la diversidad de cuerpos, la educación popular, el arte, el teatro de la oprimida, la expresión corporal, el diálogo...

