

FUNDACIÓN 1 DE MAYO

Informes

159 - JUNIO 2021

LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS: LA LÓGICA DE LA IGUALDAD DEMOCRÁTICA

En
educación
TODO son
DERECHOS



WWW.1MAYO.CCOO.ES

LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS: LA LÓGICA DE LA IGUALDAD DEMOCRÁTICA

Autores:

Pedro Badía Alcalá

Manuel Menor Currás

FUNDACIÓN 1º DE MAYO

C/ Longares, 6. 28022 Madrid

Tel.: 91 364 06 01

1mayo@1mayo.ccoo.es

www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN INFORMES, NÚM. 159

ISSN: 1989-4473

© Madrid, junio 2021

LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS: LA LÓGICA DE LA IGUALDAD DEMOCRÁTICA

Pedro Badía Alcalá y Manuel Menor Currás

ÍNDICE

1. Prólogo	5
2. La lógica de la igualdad democrática en el sistema educativo	7
2.A.- El marco referencial del Derecho a la Educación	7
2.B.- Contexto social de la acción de CCOO para un cumplimiento digno de Derecho a la Educación....	11
2.C.- Desarrollos que exige el Derecho a la Educación al sistema educativo existente, en cuanto a:.....	15
2.C.1.- La red pública de centros	15
2.C.2.- La equidad educativa	19
2.C.3.- La educación inclusiva.....	23
2.C.4.- El plurilingüismo	25
2.C.5.- Los valores democráticos	29
2.C.6.- La coeducación	31
2.C.7.- El laicismo escolar	34
2.C.8.- La inversión en Educación.....	37
2.C.9.- La profesión docente	43
2.C.10.- El currículo escolar	50
2.C.11.- La participación comunitaria.....	54
2.C.12.- Cooperación para generar cambio y equidad	57
2.C.13.-La formación a lo largo de la vida.....	62
2.C.14.- La educación no formal y los servicios complementarios	64
2.C.15.- Políticas educativas y procesos de mejora social	67
3. Conclusión	70

1. PRÓLOGO¹

La situación generada por la Covid-19 desde marzo de 2020 ha puesto de manifiesto importantes deficiencias que acarrea el sistema educativo de mucho antes, especialmente desde los recortes de la crisis anterior en 2008. Para entonces, arrastrábamos, además, muchas otras que, desde los años setenta se han podido denunciar. Si se repasa la hemeroteca de la revista *T.E.*, accesible desde la Web de la Federación de Enseñanza de CCOO, se encuentran cantidad de asuntos a los que el sistema educativo actual todavía no ha dado cumplida satisfacción después de los 43 años transcurridos desde la proclamación de la Constitución de 1978 (CE78)².

Al presentar ahora nuestras pretensiones principales de presente y futuro inmediato, no olvidamos esas reivindicaciones, indicativas de cómo el cumplimiento del art. 27 sigue siendo deficitario, y que armonizar sus dos ingredientes principales, la libertad e igualdad universales, es imprescindible para que el sistema educativo sea realmente de todas y todos. Lo que sigue es, pues, la actualización de las viejas demandas que están en el origen de la restauración democrática y son propiciadas por la gran mayoría de la comunidad educativa.

No olvidamos, por tanto, a cuantos desde los sindicatos de clase o desde asociaciones en plataformas plurales e independientes, han trabajado en los centros educativos o en la gestión sindical y política para que algunas de las carencias que había cuando se firmaron los Acuerdos de la Moncloa, en 1977, hayan sido reducidas o eliminadas. Algunos años antes, la *“Alternativa para la enseñanza”* -que algunos compañeros y compañeras ayudaron a promover- había aglutinado voluntades para dar cumplimiento a las expectativas de una educación democrática digna. Con gran esperanza, entendíamos en aquellos años setenta que la educación es la gran plaza de la dignidad de cualquier país moderno, y que lo es más si está acompañada por una sanidad pública consistente, coordinada con las necesidades asistenciales de la tercera edad.

Sobre aquel paisaje de carencias y logros, en que aparecen ahora señales inciertas, cuando acaba de salir la octava ley orgánica de Educación reafirmamos nuestra pretensión de lograr lo que habíamos imaginado para el logro de un sistema digno, más abierto y sin exclusiones, que permita desarrollar lo mejor de nuestros hijos e hijas. Las palabras que dijimos para tratar de hacer lo que hemos hecho hasta aquí no se las ha llevado el viento; han logrado algunos objetivos y han quedado huérfanas de conseguir muchos más; se juntan en esta propuesta de nuevo

1 NOTA ACLARATORIA: En la elaboración de esta propuesta ha sido valiosa la colaboración de Carmen Heredero, Miguel Recio y Alonso Gutiérrez. Las ilustraciones que acompañan el texto están tomadas de diversas portadas de *T. E. (Trabajadores de la Enseñanza)*, la revista de la Federación de Enseñanza de CCOO, que ha seguido los avatares de la enseñanza española desde antes de que se articulara en la Constitución como derecho democrático para la libertad de todos en igualdad.

2 Las múltiples razones de esta insuficiencia pueden verse en: Puelles, Manuel de, Menor, Manuel (2018). *El artículo 27 de la Constitución. Cuaderno de quejas*. Madrid: Morata.

entrelazando pasado y presente, para negar lo que estorba a construir futuro y afirmar cuanto ayude a hacerlo más justo.

La lógica de la igualdad del derecho democrático a la educación guía la pretensión de este documento: mostrar cuáles deben ser hoy los indicadores que guíen nuestra acción sociopolítica en los próximos años. Procuraremos que sean palabras modestas pero firmes, atentas a las dificultades reales existentes; corresponde a todas las personas-comprometidas con la educación pública vigilar para que no se las lleve el viento; en este tiempo, en que la retórica del neolenguaje hiperliberal es el mejor aliado del pesimismo, solo reivindicamos la lógica de la racionalidad democrática.

En la secuencia expositiva de las directrices primordiales que proponemos, seguiremos el siguiente orden expositivo:

- A.- La consideración del marco de referencia del derecho a la educación.
- B.- Los retos más urgentes del sistema educativo en este momento.
- C.- Los 15 campos específicos en que hemos de centrar nuestro discurso social y educativo.



(Portada T.E. n° 2, marzo 1979)

2. LA LÓGICA DE LA IGUALDAD DEMOCRÁTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO

El art. 27 CE78 establece que: *todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*

La lectura de este artículo constitucional implica que la educación es un derecho humano, fundamental y universal, que debe ser garantizado por los poderes públicos. Es un derecho indisolublemente unido a la garantía del resto de derechos sociales, económicos, políticos y culturales que fundamentan el llamado Estado de Bienestar; asumen de partida que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en derechos y dignidad”, según el art. 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

2.A.- EL MARCO REFERENCIAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La “libertad” que reconoce el art. 27 de la CE78, compatible con su “universalidad”, es fundamental por cuanto relaciona el derecho educativo con el resto de los derechos de conciencia, investigación y conocimiento, principales en el desarrollo de las personas y en el de una educación que garantice la libertad de enseñar a sus docentes. No tiene nada que ver, sin embargo, con la supuesta “libertad de elección de centro” que, a veces, se publicita desde diversas instancias siguiendo una dinámica discriminatoria desde que existió la primera ley general de educación en 1857³.

El derecho a la educación trasciende la simple escolarización; cada centro ha de ocuparse de que el tiempo y el espacio escolar sean de interés para la convivencia ciudadana. Este derecho se extiende también al ámbito familiar y sociocultural, contexto en que se inserta; su regulación ha de ser coadyuvante de la que ayude al buen fin social del conjunto constitucional. Este derecho a la educación trasciende, incluso, la edad escolar y debe entenderse como un derecho a lo largo de toda la vida.

El cumplimiento del derecho a la educación incluye la universalidad y libertad educativas que establece el art. 27CE; desarrollarlo de modo efectivo, en toda su extensión, requiere tener en cuenta las siguientes especificaciones:

1. El derecho a la educación universal, como todos los derechos humanos, fue conquistado a través de la lucha de muchas generaciones; se garantizará de modo efectivo mediante una amplia red de centros públicos, que no deje a ninguna persona fuera del sistema. En el cumplimiento de esta función, los centros concertados son subsidiarios mientras estén sostenidos con medios públicos.

³ Ver: Turin, Yvonne (1967), *La educación y la Escuela en España de 1874 a 1902: Liberalismo y tradición*. Madrid: Aguilar, págs. 82-112.

2. El derecho a la educación es de atención gratuita hasta los 18 años, y libre de toda discriminación excluyente -salvo en situaciones de ilícitos penales y consiguiente reclusión, que tendrán atención específica-, capaz de equilibrar las desigualdades de partida de los educandos y garantizar su equidad. Se debe avanzar hacia la gratuidad en todos los ámbitos del sistema educativo partiendo del criterio de que, por motivos económicos, nadie se quede sin la plaza escolar o universitaria que necesite después del tramo obligatorio.

3. El derecho a la educación requiere un currículo común que integre los distintos saberes necesarios para una vida personal plena y para ejercer la ciudadanía responsable, autónoma y crítica; ha de ser, por ello, diversificado, capaz de permitir a cada persona desarrollar sus capacidades, valiosas todas para su propia vida y para convivir con los demás. El modo de desarrollarlo pedagógicamente es parte integral del currículo, y ha de incluir en la formación previa de los docentes la investigación, la creatividad y el trabajo cooperativo, instigando en los procesos de enseñanza-aprendizaje la actividad compartida y el desarrollo de proyectos comunes.

4. El derecho a la educación es el derecho a una educación inclusiva. La diversidad es un valor para el aprendizaje y la cooperación; la pluralidad es condición para la formación de criterio propio. Esta condición exige una educación laica que respete la libertad de conciencia, no inculque dogmas y elimine formas de adoctrinamiento, tanto en el currículo escolar explícito, como en el oculto que pueda transmitir el proyecto organizador del centro. En consecuencia, todos los centros que reciben recursos de los presupuestos públicos del Estado han de atender y tratar con equidad todas las diferencias que, por razones culturales o económicas, sociales, de creencia o de índole étnica y sexual, tenga el alumnado. El sentido laico y coeducador que ha de regir todos los ingredientes físicos y organizativos de la actividad educadora de un centro escolar estructura el modo de no segregar a niños y niñas, que expresa los objetivos de libertad e igualdad social, jurídica y política de todos los ciudadanos y las ciudadanas.

5. El derecho a la educación engloba la atención curricular y organizativa a los distintos elementos internos de cada centro de modo acorde con la convivencia democrática, la solidaridad y los objetivos de entendimiento y concordia entre los humanos, igual que ha de atender al cuidado sostenible y respetuoso con la Naturaleza, su ecosistema imprescindible. En esta preocupación, la referencia constante ha de ser la Declaración de los Derechos Humanos y, de modo más específico, la de los Derechos del Niño, que jurídicamente son parte integral de la CE78, como indica su art. 10.2.

6. El derecho a la educación exige profesionales bien formados para la docencia en cada etapa educativa; requiere, asimismo, espacios adecuados y recursos dignos, incluidos dispositivos TIC y conexión apropiada a Internet. Demanda entender cada centro no como una isla, sino inserto en un hábitat social y cultural, con el que ha de interactuar practicando la experimentación y el desarrollo de la creatividad, la cercanía y el uso del entorno natural, rural y urbano, como recurso educativo.

7. El derecho a la educación implica pertenencia a una comunidad educativa real, cuyas características han de aprovecharse en su vertiente positiva para crear un contexto educativo no segregador. La fluida colaboración con los recursos sociales del Ayuntamiento y la Comunidad autónoma correspondiente son imprescindibles para, a su vez, contrarrestar los elementos de pobreza y exclusión familiar que puedan estorbar el desarrollo personal y social del alumnado.-

8. El derecho a la educación incluye el derecho al ocio educativo y creativo. Los espacios de recreo de cada centro han de ser, como él mismo, espacios comunitarios, bien cuidados como cualquier jardín o plaza de la localidad o del barrio; los campos de juego y deporte deben ser intercambiables con los de cada centro, con la debida colaboración de los responsables. Es educador hacer sentir al alumnado que es suyo todo ese ámbito lúdico y que se cuenta con su colaboración para su diseño y conservación.

9. El derecho a la educación se extiende a lo largo de toda la vida. Esa aspiración progresiva, presente ya en la propuesta educativa de Condorcet (1790), es hoy viable con los medios tecnológicos actuales. La versión de lo que en España se llama “educación de adultos”, es susceptible de gran recorrido y perfeccionamiento, a fin de superar las condiciones carenciales de alfabetización y similares en que se ha centrado durante muchos años.

10. El derecho a la educación se ejerce y enriquece con la participación en los proyectos y procesos de toda la comunidad educativa; a la vez que los potencia, es foco de aprendizaje social. El desarrollo de un funcionamiento participativo y democrático en los centros educativos es fundamental en este proceso de intercambio y transformación, pues ofrece oportunidades para experimentar los valores democráticos, a la par que capacita a toda la comunidad social en las dinámicas de diálogo, acuerdo, consenso y respeto, imprescindibles para enfrentar problemas y conflictos también fuera de la escuela.

11. El derecho a la educación incluye la acogida, la orientación y el acompañamiento del alumnado y sus familias, especialmente cuando son menores. Abarca, en principio, todo lo concerniente a estudios y competencias del itinerario escolar y sus opciones; se extiende asimismo a otros aspectos relativos a reserva de plaza escolar, competencia plurilingüe, movilidad a lo largo del proceso escolar, y acreditaciones ante el EEES (Espacio Educativo Europeo).

12. El derecho a la educación precisa del derecho a la compensación personalizada; todo alumno es diverso, aparte de que muchos arrastren desigualdades muy fuertes de capital cultural cuando acceden a la escuela. Buena parte del fracaso escolar tiene origen ambiental y familiar, que ha de compensarse para que el tiempo escolar tenga atractivo y utilidad.

13. El derecho a la educación incluye conocer y reconocer, disfrutar y desarrollar la pluralidad cultural y lingüística de las distintas realidades históricas y geográficas que conforman nuestro Estado y, en definitiva, la Tierra de todos.

14. El derecho a la educación debe incluir los mecanismos necesarios para concienciar, prevenir y luchar contra cualquier tipo de acoso y abuso. La Ley de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia debe servir como objeto de aplicación inexcusable, determinante de los comportamientos de cuantos intervienen y participan en la vida del centro; sus preceptos en pro de la dignidad de todos son de especial incumbencia de los profesores y maestros en cuanto al uso del tiempo libre en los recreos, en la mensajería de las Redes y en las proximidades de sus centros educativos. No hacerlo indicará descuido en lo fundamental: que todo alumno o alumna vea el espacio escolar como lugar de acogida y pertenencia, no algo hostil.

15. Todo el derecho a la educación, universal y en libertad, es transversal en todos los aspectos del trabajo educador si se quiere valioso; quien educa de verdad es el centro si todos sus ingredientes son educadores, empezando por sus docentes y siguiendo por sus espacios de recreo, aulas y demás elementos ambientales. Este tratamiento ha de ser particularmente exigible en la perspectiva de género y en la laicidad que debe impregnar aspectos tales como: la formación inicial y permanente del profesorado, su acceso a la docencia, su estatuto de la función docente y educadora, los contenidos curriculares, libros de texto, metodología pedagógica, dinámicas organizativas de aula, orientaciones de los equipos directivos e inspección educativa, y en protocolos de trato relacional entre los miembros de la comunidad escolar en todas las actividades de que sea responsable el centro.

16. El derecho individual a la educación se complementa con el derecho de toda la comunidad educativa al bienestar social, que pasa por el respeto de todos los ciudadanos y ciudadanas al bien común y a la sostenibilidad ambiental.



(Portada T.E., nº 110, septiembre 1990)

2.B.- CONTEXTO SOCIAL DE LA ACCIÓN SOCIAL PARA EXIGIR UN CUMPLIMIENTO DIGNO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En coherencia con la historia más atractiva de la educación española, los indicadores contextuales que nos sirven de referencia de lo más conveniente a tener en cuenta como exigencia de la dignidad que comporta el derecho a la educación en el momento actual son estos:

- 1) Los ámbitos escolar, familiar y sociocultural que confluyen en el sistema educativo han acusado mucho la crisis económica de la primera década de este siglo y, desde marzo de 2020, se hace notar la que conlleva la pandemia de la Covid-19. La vida escolar en la red pública de centros ha sufrido en toda su crudeza los recortes en la inversión de los gobiernos neoliberales de la última década; sus carencias se perciben ahora con mucha mayor crudeza. Estas circunstancias limitadoras han causado una severa disminución de las plantillas docentes y otros perfiles profesionales de apoyo, y ha menguado recursos materiales y didácticos; un déficit que, en parte, ha cubierto las familias invirtiendo casi 3.000 millones de euros en la educación de sus hijos a causa de la reducción de las aportaciones del Estado. Bibliotecas, centros lúdicos, instalaciones deportivas, programas de acompañamiento a menores, también han sufrido el varapalo, tras su práctica desaparición en los últimos Presupuestos Generales del Estado (PGE) que gestionaron los gobiernos del Partido Popular (PP), han quedado en manos exclusivas de las administraciones autonómicas y locales, cuyos recursos para políticas educativas han dependido, en exceso, de la ideología partidista hegemónica en cada Administración.
- 2) En ese tránsito difícil, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) imposibilitó cualquier tipo de acuerdo o de pacto educativo; aprobada con los votos exclusivos del Partido Popular y con el rechazo de la mayor parte de la comunidad educativa, trajo consigo más de cinco años de movilizaciones, incomunicación y enfrentamiento con aquel Gobierno; entre otros, tres huelgas generales, una marcha sobre Madrid y cientos de actos reivindicativos. Ha sido la única ley de educación ante la que el resto de las fuerzas políticas se comprometió por escrito, en el momento de su aprobación, a derogar cuando hubiera cambio de gobierno; habiéndose producido este, tras la moción de censura contra el Gobierno de Mariano Rajoy, su calendario de aplicación fue suspendido por 186 votos a favor y la abstención de Ciudadanos: un récord inédito en la legislación educativa española.
- 3) El resultado de aquellas políticas neoliberales afecta a casi 3.000.000 de menores y más de un millón de familias: uno de cada tres menores está en riesgo grave de exclusión social; necesitan políticas de acompañamiento en los ámbitos de la vida familiar y laboral, de modo que fortalecido un sistema educativo inclusivo, les sirva para superar el difícil punto de partida.
- 4) Tras las elecciones de noviembre de 2019, sigue pendiente la reversión de aquellos recortes que se habían hecho a la educación pública en ratios, recursos, empleos, becas y ayudas.

En marzo de 2020, sobrevino la Covid-19 poniendo a prueba los aspectos más endeble que había erosionado el percance crítico anterior; las urgencias de seguridad sanitaria han dejado al descubierto carencias de todo tipo, variables según autonomías y centros, indicativas, en general, de deficiencias endémicas en aspectos como formación y sistemas organizativos de los centros. Su dependencia de la voluntariedad supuestamente “vocacional” de los docentes es excesiva; junto al copago paciente de las familias fomenta el crecimiento de un comportamiento cultural que, en demasiadas ocasiones, ya amostraba desidia sistémica y un aprecio de la educación pública muy caprichoso y voluble.

- 5) En este momento de expectativa en que la LOMLOE, promovida por un Gobierno de coalición progresista, ha sido aprobada por la mayoría del Congreso; no está de más recordar que las reformas legislativas no garantizan cambios en este plano profundo. Hacer cambiar esos hábitos de tiempo largo no se produce por ley; son procesos de cambio lentos y complejos, casi siempre se hacen notar en las aulas por influencia de los cambios sociales y, en parte, por las sinergias de compromiso que los profesionales más innovadores sean capaces de acumular en los centros donde trabajen. Los gestores de la nueva ley de educación, ya en vigor, tienen la oportunidad de multiplicar –después de que la han publicado en el BOE- espacios para el crecimiento de la actividad educativa más innovadora e implicar a docentes, familias y ámbitos socioculturales que enriquezcan la educación de las personas y su libertad de convivencia social.
- 6) Ante esta octava ley orgánica, es preciso tener en cuenta de modo particular que, a la luz de la formación del profesorado que se ha promovido en los últimos setenta años, la preparación exigida institucionalmente a los docentes ha incidido muy poco en generalizar hábitos renovadoramente significativos en las aulas⁴. Cumplir las múltiples leyes educativas se ha quedado mucho más en introducir nuevas formalidades burocráticas, como si por sí solas hicieran mejor al sistema educador; nunca ha implicado compromiso oficial, consistente y continuado, y menos en cuanto a exigir profesionalmente a todo docente una combinación homologada de conocimiento, investigación e innovación educadoras que estuviera decididamente desencantada de repeticiones tradicionales obsoletas.
- 7) Lo más meritorio en este género de actitudes competenciales ha sido decisión voluntarista de los docentes más responsables, casi siempre vinculados a colectivos de renovación pedagógica; su buen hacer –muy laudable–, no puede esgrimirse estadísticamente como garantía de mejora de la dignidad del sistema escolar; para que esta llegue a todos los estudiantes, sigue pendiente una buena formación como base generalizada de toda carrera profesional en el sector y que abarque, además, todos los niveles del sistema educativo, desde Infantil a Universidad y viceversa, pues debe ser capaz de retroalimentarse dentro del propio sistema educativo. En la conciencia, además, de que este horizonte propositivo sobrepasa los mandatos temporales de

4 Ver: Menor, M. y Rogero, J. (2016). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. Madrid: La Muralla.

los gobiernos alternantes, animar esa dinámica -clave en la modernización de la educación española-, plantea que este de la formación profesionalizante deba ser en adelante un eje principal de las preocupaciones de las políticas educativas, más allá del estatuto de la función docente que el profesorado viene reclamando desde 1978. La LOMLOE se ha dado de plazo un año para abordar esta cuestión central, pero sus responsables no debieran olvidar que ninguna de las demandas de la comunidad educativa alcanzará tener resolución consistente sin el compromiso con el logro de un trabajo solidario de análisis, estudio y acción de los docentes en sus aulas.



(Portada Boletín informativo de la Federación de CCOO, nº 0, oct. 1978)

- 8) Prevedemos un recorrido complejo para alcanzar esta mejora sustancial en dos metas que consideramos principales. Por un lado, que la atención central a este proceso de formación de los docentes sea una labor conjunta e integral de todo el sistema educativo, capaz de interrelacionar en acción continuada –como algo principal y no como apaño colateral secundario- sus propios recursos, desde la Universidad a las distintas etapas de educación escolar y viceversa, en renovado intercambio de ideas y competencias de acción colaborativa. Por otro, que es el momento de retomar, actualizada, la idea de “cuerpo único” y “escuela única” que desde diferentes organizaciones se ha venido defendiendo desde los años setenta y, mucho antes, en la Segunda República. Estas demandas hemos de reactivarlas como fondo contextual, con el fin de que la secuencia escolar desde los 0 años a los 18 sea entendida de modo gradualmente

progresivo y, al mismo tiempo, unitario en concepto y precepto. Es decir, que la secuencia docente y discente de estos años escolares debe tener similares directrices y objetivos educadores, en que integrar los necesarios e imprescindibles conocimientos que requiere el perfil profesional especializado de cada etapa.

9) Donde primero hemos de iniciar esta labor de fondo será, por tanto, en la definición más clara de esta secuencia; dará sentido unitario a todos los aspectos que se recogen en esta propuesta. Cuando hablemos de “carrera docente” y “Estatuto de la función docente”, serán más coherentes e incisivas las demandas del profesorado; quedará más clara, igualmente, la pretensión de que el sistema educativo tenga consistencia, no genere disfunciones opacas, y pueda afrontar su objetivo central: lograr una sólida educación de toda la infancia, adolescencia y juventud española, para una vida colectiva más libre y consecuente, digna de una democracia moderna.

y 10) Siendo realistas, en este contexto generalizado de crisis, el derecho a la educación que expresó el art. 27 de la C78 tiene ante sí cuatro retos principales:

- Sostener e incrementar las políticas socioeducativas necesarias para garantizar la equidad y avanzar hacia una escuela inclusiva.
- Reducir el abandono escolar temprano hasta conseguir que, al menos, el 90% del alumnado siga estudiando al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- Mejorar la satisfacción de aprendizaje cognitivo y actitudinal de todos los y las estudiantes.
- Garantizar el derecho a la educación a lo largo de toda la vida que incluya: la mejora del acceso a la educación de 0 a 3 años, una red pública extensa de FPA y de Formación Profesional, y la mejora del acceso a la Universidad.



(Portada T.E. nº 353, nov.-dic. 2015)

2.C.- DESARROLLOS QUE EXIGE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO EXISTENTE

Para hacer frente a estos retos de gran calado social en el futuro de nuestro país, es necesario situar de nuevo en el centro de la vida política el derecho a la educación, como un derecho principal de hecho y no solo de derecho impropio.

Los campos que consideramos de imprescindible atención para construir un sistema que desarrolle el derecho a la educación de modo más digno que el del sistema construido hasta el presente, son estos quince que siguen, con sus especificaciones.

2.C.1.- LA RED PÚBLICA DE CENTROS

Es la garante de la equidad del derecho a una educación cuya calidad se cifre en sincronizar que sea gratuita para todos, inclusiva, laica y participativa. La universalización y garantía del derecho a la educación, en su escolarización actual, han venido de la mano de la educación pública; ella seguirá siendo el eje vertebrador del acceso al derecho a la educación y deberá ser objeto, por tanto, de prioritaria atención por parte de los poderes públicos que la gestionan, de modo que sea ejemplar ante los ciudadanos que contribuyen con sus impuestos a sostenerla y, subsidiariamente, a las concesiones del Estado a diversas instancias privadas.

Como instrumento primordial del sistema educativo, la escuela pública posibilita la oferta de puesto escolar gratuito a la pluralidad de todas las personas superando formas selectivas de elección singular que practican muchos centros privados y concertados. Ha de integrar, en consecuencia, de manera lo más consistente y armónica posible, las tres fases de la secuencia escolar:

- a) Un acceso al aprendizaje de un currículum común, y no discriminatorio, para todos los y las estudiantes, integrándolos por igual independientemente del estatus socioeconómico familiar y de otras diferencias.
- b) Un tratamiento escolar equitativo de los distintos tipos de alumnos y alumnas en un reparto ecuánime de las singularidades más destacables.
- c) Una igualdad de resultado, al posibilitar rendimientos similares, homologables pese a las diferencias de partida.

No nos cabe duda de que, actualmente, la educación pública es el motor más importante para el desarrollo social, económico y cultural de tres cuartas partes de españoles, sus beneficiarios directos; es decir, de la población española. Debe ser, por tanto, objeto de preeminente atención

en los programas de todos los partidos políticos -tanto de izquierda como de derecha- y en las políticas educativas del Estado central y sus Autonomías, cuyas Consejerías de educación la administran. No es negociable que sea considerada un sector subsidiario, como lo fue durante toda la etapa del nacionalcatolicismo oficial.

La razón es que a la red pública de centros corresponde vertebrar social, cultural y territorialmente el conjunto del Estado español y afrontar los retos socioeconómicos y culturales que tienen planteados todos los españoles. Para lograr una sociedad de este siglo XXI, no caben trampantojos de supuestas “demandas sociales” que invocan sectores privilegiados; solo ella lo puede hacer con la modernidad que requiere combinar de manera equilibrada estas funciones imprescindibles:

- La función de integración social, al permitir la convivencia de diferentes clases y grupos sociales, favoreciendo la integración e inclusión de unas y otros.
- La función de interacción e inclusión intercultural, dando respuesta a los retos que representa la inmigración de dentro y fuera de las fronteras europeas.
- La función interterritorial y europea, respondiendo a las necesidades de cohesión social, solidaridad y generación de nuevos espacios de colaboración y sostenibilidad obligatoria. Esta función facilita a todos la homologación efectiva del sistema educativo, dentro y fuera del país. Ninguna otra red educativa cumple la necesidad de atender los espacios más vacíos de población ni los marginales.
- La función de laicidad, que hace a la escuela pública la casa común donde se construye lo que nos une; convierte en riqueza lo que nos diferencia desde la libertad de conciencia, las creencias o no creencias; satisface las necesidades educativas de todo el alumnado independientemente de su cultura, lengua o etnia; y acepta el pluralismo religioso, filosófico, ideológico, político y moral que tiene la sociedad actual para actuar solidariamente en un mundo incierto. La función participativa, muy importante para que el alumnado, las familias y el profesorado se vean inscritos en un proyecto común de toda la sociedad y no en el de un ideario o negocio particular de alguien. Una sociedad de ciudadanos y ciudadanas la construye la escuela pública facilitando vivir y experimentar la libertad democrática.
- La función democrática de la escuela pública, principal para que los y las estudiantes compartan valores comunes en convivencia inclusiva y pacífica como ciudadanos y como ciudadanas, es la mejor garantía de una educación moral para la ciudadanía.



(Portada T.E., nº 152, abril 1994)

En consecuencia, toda acción coherente para democratizar más el sistema educativo no debe perder de vista que esta combinación de funciones sobre la que se fundamenta el presente y futuro de la solidaridad y convivencia democrática no ha sido objetivo prioritario de la iniciativa privada, cuyos cálculos principales, al definir y planificar sus intereses, son otros. La etapa de educación obligatoria, y su cumplido desarrollo en los centros públicos, es el campo más importante en la política educativa del Estado para garantizar a sus ciudadanos el derecho a la educación y la cohesión social.

No ha sido el caso de los colegios privados, cuyo ánimo de lucro les ha impedido ser interclasis-tas; han primado una selección del alumnado marcada principalmente por el estatus socioeco-nómico de las familias. A la mayoría de las escuelas privadas concertadas, sus idearios –confe-sionales casi siempre- les impiden acoger a otro alumnado; en muchos casos, disfrazan ilícitos pagos complementarios, determinantes de la exclusión discriminatoria de lo no homogéneo.

Reconocemos, sin embargo, la contribución de algunos colegios concertados concretos, com-prometidos con las necesidades de escolarización; y no objetamos que complementen la red pública de centros si aceptan a todo tipo de alumnado de su área de influencia y se atienen a iguales exigencias de los públicos -centro principal del sistema- garantizando, sin idearios distor-sionadores, las necesidades democráticas de una educación sólida al alcance de todos⁵.

5 Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2010). *Mejorar la Educación. Pacto de Estado y escuela pública*. Madrid: Wolters-Kluwer.

Entendemos, por tanto, que cuantos centros quieran ser sostenidos con fondos públicos tienen que responder a las funciones postuladas, garantizando, como en todo centro público, la gratuidad de las enseñanzas y el derecho al ejercicio de la libertad sindical.

Consideramos una exigencia que se eliminen las áreas únicas que en algunas Comunidades se han establecido para una supuesta “libertad de elección de centro”, que ni es constitucional ni favorece la igualdad de trato administrativo del reparto de plazas disponibles.

Asimismo, es muy importante que haya luz y taquígrafos en la gestión de los intereses de los colegios concertados y privados, y la consiguiente desaparición de departamentos de la Administración especializados para atenderlos, disimulados desde tiempo atrás y más visibles desde las últimas elecciones en algunas Comunidades autónomas.

Reivindicamos la memoria histórica de los centros públicos; las nomenclaturas del período republicano y anterior, sustituidas en la mayoría entre 1936 y 1939, deberán ser restituidas o, en caso de que se considere procedente sostener la que tengan, se han de explicar a la comunidad escolar las razones que aconsejen mantenerla. Es cínico protestar contra el yihadismo que ha vuelto a operar en Francia en octubre pasado, y perpetuar que campee como propia y natural, en el frontispicio de una escuela o instituto públicos, la titularidad simbólica que le haya impuesto el golpismo fascista a su existencia democrática.

Y, por supuesto, reclamamos para los propios centros públicos un control más exigente respecto a la posible presencia de pautas organizativas internas que distorsionen de partida el sentido central de una educación democrática para todos. Su burocratización, cuando va acompañada de maneras de selección y distribución interna del alumnado según evaluaciones previas discriminantes, solo garantiza una manera anunciada de exclusión.

Como ha escrito Elena Martín: *“Defender hoy la escuela pública significa apostar por ella en la escolarización de nuestros hijos e hijas, colaborar con los centros escolares, ejercer control social sobre ellos, exigir a los gobiernos el apoyo al sistema público y la rendición de cuentas de su gestión. Todo ello exige anteponer el bien común a los intereses individuales por el convencimiento de que es la única forma de garantizar los derechos de todos los ciudadanos desde la búsqueda de la equidad”*⁶.

6 Martín, Elena (2011). “En defensa de la escuela pública”. En: Badía, P. “La escuela pública, garantía del derecho a la educación”, en *T. E.*, 08.01.2019 (Enlace: <https://www.te-feccoo.es/2019/01/08/la-escuela-publica-garantia-del-derecho-a-la-educacion/>).

2.C.2.- LA EQUIDAD

Las condiciones en que se accede a la educación no deben predeterminar sus resultados. La lógica de la equidad educativa exige que los poderes públicos promuevan, desde el inicio del acceso a ella, que todas las personas...” lo hagan en las máximas condiciones de igualdad posible, equilibrando las situaciones de desigualdad previas, cualquiera que sea su situación socioeconómica y cultural de origen. La compensación de las desigualdades de partida se convierte, de este modo, en una obligación ineludible para acceder a un derecho humano fundamental, el que permite el empoderamiento personal y social que faculta el libre desarrollo de la personalidad expresiva de la dignidad humana. Y exige, además, el acompañamiento escolar en la erradicación de las distancias previas o las que puedan sobrevenir en el transcurso de las sucesivas etapas educativas.



(Portada T.E., n° 149, enero 1994)

La equidad educativa permite establecer una sociedad más justa, más cohesionada socialmente y menos desequilibrada. Garantiza, igualmente, que la educación sea el principal motor de progreso social; su menoscabo genera y reproduce diferencias, al hacer del conocimiento un foco de desigualdades sociales difícil de soslayar.

Para que el sistema educativo sea justo y cumpla con su función social, la equidad ha de garantizar el equilibrio de oportunidades desde el inicio, el proceso de educar mediante la igualdad real de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación. Solo de este modo actúa

como elemento compensador de las desigualdades que deriven de diversidad de capacidades y circunstancias. Así lo reconocen -teóricamente al menos- las últimas leyes orgánicas, LOE y LOMCE, aunque sea diferente en ambas su desarrollo normativo⁷. En este sentido, hemos de hacer notar que la LOMLOE, ya en vigor, dedica un importante reconocimiento tanto a la equidad como a la inclusión educativa como elementos de primer orden donde apoyar un sistema educativo público y de calidad.

Más que corregir diferencias -insoslayables algunas-, se trata de actuar contra cuanto fundamenta la desigualdad de acceso al derecho educativo, para facultar a las personas que aprovechen la educación como recurso dignificador. Al posibilitar que superen un problema natural o cultural de partida, la equidad debe orientar -desde el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales- la mejor educación para que todos y todas tengan el pleno desarrollo de la personalidad humana.

Solo es conciliable con “la calidad” si, en todos los momentos de la actuación educativa, tiene en cuenta estas consideraciones, centrales en nuestro proyecto para un cumplimiento digno del derecho de todos y todas a la educación:

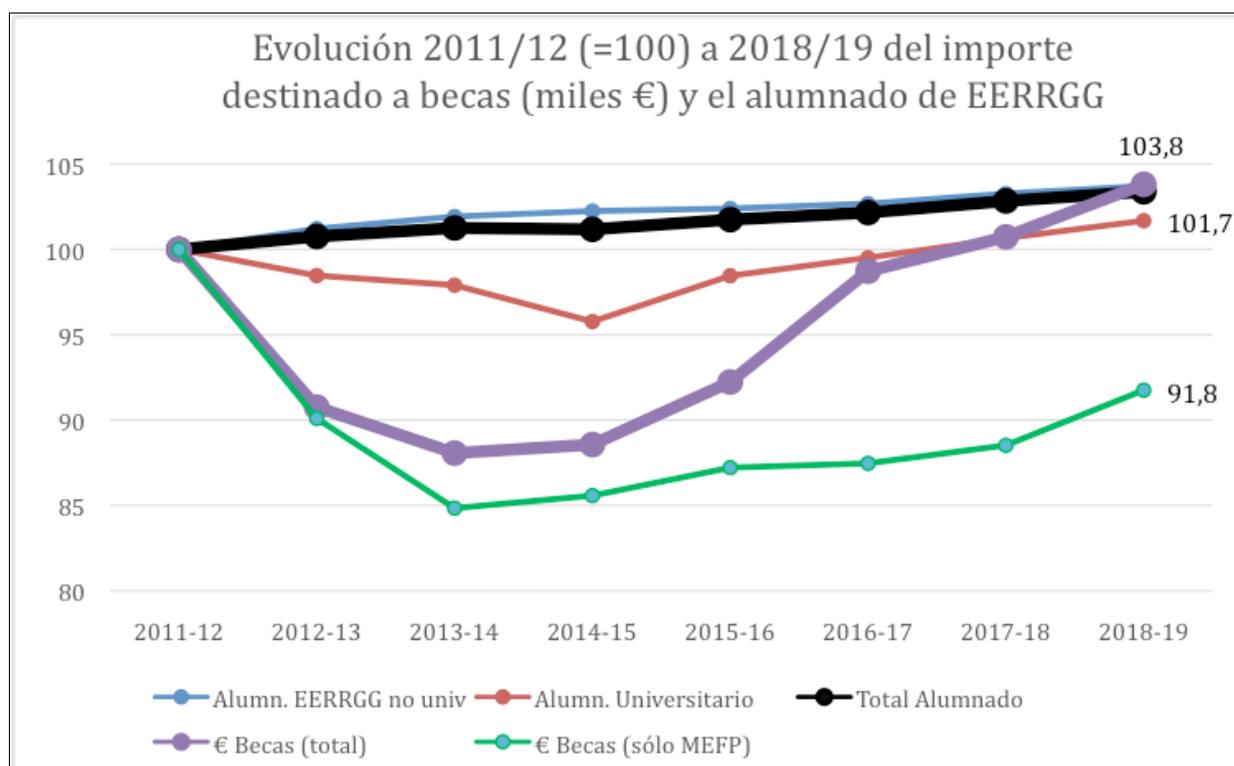
- a) Nuestra sociedad se ha vuelto más desigual a causa de la crisis económica, promovida por las élites económica, y su posterior gestión por parte de las mismas personas y corporaciones que la promovieron. Sucesivos informes de la Federación de Enseñanza de CCOO, Save the Children, Intermón-Oxfam y Cáritas lo aseguran; y los muy recientes post-Covid-19 lo confirman. Distintos índices, como el de Gini⁸, muestran cómo unos pocos han acumulado mayores porcentajes de la “renta”; que la “pobreza relativa” -la que está por debajo de la mitad de la media de renta- afecta a un porcentaje mayor de personas; que la pobreza real tiene preferentemente rostro de mujer e infantil; y cómo, entre las regiones más pobres y las más ricas, hay una diferencia del 100% en el PIB/per cápita. Si los impuestos, para equilibrar ingresos y gastos, deben ser equitativos y progresivos, una educación que quiera jugar un papel compensador ha de partir de esta desigualdad.
- b) En el índice de Gini, al medir la desigualdad de ingresos, si el 0 supone la perfecta igualdad de ingresos, y 100 la total desigualdad, uno tiene todos los ingresos y los demás ninguno. En el caso español, pasó del 30,6 en 2007, a más de 35 en el año 2014 y siguientes. Según

7 En esta última ley, “equidad” aparece, desde el Prólogo, ocho veces, relacionada incluso con “calidad” y “competitividad” en un peculiar modo de disfrazar múltiples formas prácticas de inequidad que sostiene; las enmiendas que establece al que había sido el art. 1 de la LOE, al inicio de su “artículo único” son suficientemente expresivas.

8 El coeficiente Gini mide la desigualdad de la renta. Para facilitar su interpretación, los valores (del 0 al 1) se multiplican por cien, oscilando entre cero y cien. Un coeficiente cercano a cero significa que existe una distribución más igualitaria, mientras que un coeficiente próximo a cien implica una elevada concentración de la renta en un número reducido de individuos y, por tanto, mayor desigualdad.

- c) El índice AROPE⁹ -porcentaje de población en riesgo de pobreza y exclusión-, pasó del 23,3% en 2007 al 27,3% en 2013.
- d) Para que la escolarización fuera un campo de desarrollo habitual de equidad, alumnado de todas las características sociales debería estar presente, por igual, en todos los centros sostenidos con fondos públicos. La práctica, sin embargo, no es así, pues según datos del curso 2018-2019 los centros públicos españoles escolarizan al 67,1% del alumnado de enseñanzas de régimen general y, entre ellos, al 75,9% de los denominados ACNEAE (Alumnos con Necesidades Educativas Especiales) y -entre otros casos de necesitados de atención diferencial- al 82,2% de los extranjeros que no estudian en centros para extranjeros. Es una situación inaceptable para los fines esenciales de la educación cuando, además, no va acompañada de los recursos proporcionales, y confirma una subsidiariedad injusta en el trato a los centros públicos.
- e) Las becas y apoyos, que suelen ser uno de los principales instrumentos para avanzar en la equidad educativa, también han evolucionado en los años principales de la crisis en sentido contrario al de las necesidades. Según indica el gráfico, mientras ha crecido el alumnado, disminuyeron los recursos para becas, que, en todo caso, no alcanzan la media del presupuesto que les dedica la UE o la OCDE por alumno. En este aspecto, cabe destacar que la LOMLOE ha supuesto un cambio de rumbo en el sentido y en la cuantía de las becas. Por una parte, se ha hecho un importante esfuerzo inversor en el capítulo de becas (la convocatoria 2020/21 del MEFP ya supera los 1.900 millones de euros); por otra parte, se ha subido el umbral económico uno hasta equiparlo con el umbral de la pobreza, lo que permitirá a más población acceder a las becas y ayudas; y, por último, se reconoce el carácter subjetivo de las becas. Reconociendo el esfuerzo inversor del MEFP, sería conveniente mantener un aumento progresivo de la financiación en becas y ayudas al estudio hasta la media europea, priorizando la inversión en la educación no universitaria, situándola en el 0,44% PIB en 2025. Supondría situar el presupuesto total para becas y ayudas en 6.500 millones de euros en 2025 (el 0,44% del PIB) calculado a partir de la previsión para 2019 (crecimiento real del PIB del 2,2% y crecimiento nominal del 3,8%).
- f) Mantener la parte variable de las becas -aunque se haya reducido claramente su peso- va a seguir siendo conflictivo para las familias que acceden a las mismas, por la falta de equidad y por la incertidumbre que provoca este modelo.

⁹ El Indicador AROPE de riesgo de pobreza y exclusión social recoge una visión multidimensional de pobreza y exclusión social en la que se contabiliza la población que se encuentra, al menos, en algunas de estas tres situaciones: 1) por debajo del umbral del riesgo de pobreza; 2) sufriendo privación material severa; 3) con baja intensidad del trabajo en el hogar.



(Elaboración propia a partir de datos de la Estadística MECD)

- g) Los programas en que se lleva a cabo de forma preferente la atención a la diversidad -Educación Compensatoria, de Personas Adultas, Servicios Complementarios- han tenido durante la gestión neoliberal de la crisis de 2009 a 2015, la posterior crisis pandémica, una reducción de sus recursos similar a la media de las becas, olvidando el carácter especialmente compensador de estos fondos.
- h) Por otro lado, los programas de equidad deben repercutir en la vida de los centros, pues, en España, la variación que las pruebas PISA muestran en los resultados es mayor dentro de un mismo centro –sea de quien sea su titularidad- que entre diferentes centros. Ha crecido el alumnado, disminuyeron los recursos para becas que, en todo caso, no alcanzan la media del presupuesto que les dedican la UE o la OCDE por alumno (ver Tabla 4. 1ª de PISA 2003); pero sorpresivamente la elección de centro no es tan relevante en cuanto al rendimiento del alumnado. Ello quiere decir que las medidas de mejora de la equidad deben implementarse -en el marco de la autonomía de los centros-, dentro de ellos y con recursos que han de asignarse a quienes más los necesitan. También la LOMLOE apunta en esta dirección, aunque tímidamente, si bien los fondos del plan COVID (2.000 millones, de los cuales 1.600 para la no universitaria) y los de Plan de Recuperación 2021-2023 (7.317 millones, aunque algunos no computen como gasto público educativo, por ser reconocimiento de competencias profesionales de la población laboral) supondrán un empuje a la equidad e inclusión.

A partir de todo ello, formulamos algunas propuestas que pueden ser de interés:

- 1.- Entre los indicadores para asignar los recursos educativos, el Consejo de Política Fiscal y Financiera debe tener presente el de una mayor equidad, para poder corregir, a través de la educación, la creciente desigualdad social.
- 2.- Deben modificarse las políticas de admisión de alumnado basadas en un área única, sustituyéndolas por una asignación de puntos que prime la heterogeneidad del alumnado, garantice la gratuidad efectiva y que se integren en su entorno social.
- 3.- No deberá olvidarse la visita de los trabajadores y de las trabajadoras sociales a las familias, para observar en directo necesidades alimenticias o de índole sanitario, además del entorno preciso para el estudio y seguimiento de apoyo docente. Los centros y sus tutores deben encargarse de la coordinación de esta información para su implementación, para ver si se solucionan los problemas detectados.
- 4.- Deben protegerse, especialmente en época de crisis, los fondos para becas y ayudas y para los programas de atención a la diversidad y educación compensatoria, y han respetarse los horarios de acción tutorial, a la par que se deberá fortalecer la formación multitareas de los docentes que la ejerzan.
- 5.- Apoyos, desdobles, profundizaciones, recursos de educación compensatoria, medidas de atención a la diversidad, etc., deben incrementarse y evaluarse de modo adecuado después de su aplicación en todos los centros que dependen de recursos públicos; son vitales y efectivas para la mejora de la eficiencia equitativa.
- 6.- En la medida en que todo centro educativo requiere, al menos, autorización del Estado, es obligación de este vigilar y evaluar periódicamente el grado de cumplimiento que tenga en todos los centros educativos la igualdad de trato a la diversidad que exige la Declaración de los Derechos Humanos.

2.C.3.- LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Es componente fundamental de la equidad que ha de tener el sistema educativo. Garantiza el derecho universal a una educación de calidad universal, para todo el alumnado, cualquiera que sea su origen y sus peculiaridades personales. Supone, además, avanzar hacia una educación más participativa que contribuya a una notable mejora del propio clima educador.

Todos somos diferentes y, en nuestras aulas, la inclusividad se ha de ejercitar con una diversidad de personas que tienen sus propios ritmos evolutivos y múltiples capacidades, identidades, intereses, necesidades, nivel de maduración o -como ya se ha dicho- distintas condiciones so-

cioculturales y económicas familiares. Atender toda esa diversidad significa partir de que no hay una supuesta “normalidad” o “naturalidad” que hace a los “otros” “diferentes”; hay, más bien, modelos y estereotipos culturales sustentados en la ficción y la mercadotecnia, que pretende adaptarnos en demasía a intereses de todo tipo, incluidos los de tipo clasista y distinción, mecanismo disciplinario que somete a las personas a la obligatoriedad de comportarse con pautas establecidas como “normales”, un patrón cultural que coloca a los distintos en la marginalidad y la discriminación.



(Portada T.E. n° 140, febrero 1993)

La escuela democrática, en cambio, incorpora positivamente la diversidad de todos generando espacios de desarrollo personal de aprendizaje en que cada alumna y alumno tienen cabida. La escuela inclusiva no estigmatiza ni margina a “los desiguales”; entiende la diversidad como un valor positivo para el aprendizaje y la cooperación interpersonal, para la formación en la comprensión y el respeto a las otras personas y para el fomento de la igualdad. La pluralidad, por otro lado, enriquece a todos, por ser condición indispensable en la formación de criterio propio, bien templado y de buen juicio.

La educación que proponemos asume la responsabilidad de cambiar las prácticas educativas segregadoras por otras humanizantes, convierte la diversidad de las aulas en objetivo de normalidad, se adapta a las necesidades de cada alumno y alumna para que progrese, no al revés. Entre la Educación Infantil y la Universidad, en la etapa de escolarización obligatoria el sistema

educativo debe ofrecer a cada estudiante los recursos que necesite para un desarrollo integral que le permita una perfecta integración social. Apuesta por un modelo educador que defiende que el proceso de aprender a vivir con las diferencias de las personas genera riqueza para todos; con su aceptación y respeto, desarrolla más oportunidades de participación y convivencia que repercuten en un mayor crecimiento personal y social.

Debido a este potencial educador, apostamos por:

- a) Considerar que toda persona que asiste a la escuela es un sujeto de derecho, de igual dignidad a cualquier otra, que ha de ser respetada como es y con derecho a participar en la construcción del conocimiento con los demás, conviviendo en igualdad de condiciones si se le quiere garantizar su derecho a la educación.
- b) Traducir la inclusividad en un reparto adecuado, no solo entre todos los centros con recursos públicos de cada área o distrito, sino que suceda igual dentro de las aulas de cada nivel escolar. No debe juntarse en aulas segregadoras al alumnado más diverso, mezclado con quienes hayan adquirido fama de malos estudiantes o disruptores, como aislando “un problema” en un corralito real obligatorio, escolarizado en la nada. Formar al profesorado, en general, y a los tutores en particular, en competencias específicas para el logro de una atención más rica en resultados de convivencia y aprendizaje colaborativos.
- c) Diseñar las aulas y proyectos educativos de los niveles escolares con objetivos y protocolos de actuación específicos para que la inclusividad sea tenida en cuenta y se ejercite un trabajo didáctico colaborativo e interdisciplinar.
- d) Ejercitar entre los hábitos informales de la relación social cotidiana, particularmente en los recreos y salidas extraescolares, actividades lúdicas que favorezcan la colaboración.
- e) Exigir máxima delicadeza en las sesiones de evaluación, donde las expresiones del profesorado marcan los ritmos de cuidado o descuido en la acción educativa en que está comprometido todo el equipo docente del centro.

2.C.4.- EL PLURILINGÜISMO

Quien no tiene voz, no cuenta. La educación inclusiva genera un espacio de respeto a todas las voces, participativo, crítico y dinámico, capaz de gestionar las emociones como base del conocimiento. La comunicación y comprensión lingüística, si favorecen el plurilingüismo y la interculturalidad, son de máxima importancia para construir una educación realmente inclusiva.



(Portada T.E., n° 259, enero 2005)

David Crystal decía: “Imagine qué puede ocurrir si el inglés continúa creciendo al ritmo al que lo ha hecho. Quizás llegue un día en que sea la única lengua que pueda aprenderse. Si esto llega a suceder, será el mayor desastre que habrá conocido el planeta en toda su historia. La diversidad lingüística es un bien básico del ser humano. Cada lengua expresa una visión del mundo y qué significa ser humano, y cada lengua perdida implica la pérdida de una de estas visiones. Los argumentos son exactamente los mismos que aquellos utilizados en el ámbito de la conservación de plantas y animales, salvo que aquí hablamos de diversidad intelectual”. En su libro, *La muerte de las lenguas* (Cambridge, 2001), decía que había que salvar las lenguas, necesitamos la diversidad lingüística porque cada una expresa la identidad, es depositaria de la historia, contribuye al conocimiento humano y es interesante por sí misma.¹⁰

La globalización económica, y la represión lingüística de algunos gobiernos, han acabado con la mayor parte de las 140.000 que han existido en la historia de la humanidad y, según los lingüistas, en los próximos 90 años desaparecerá el 50% de las que se hablan todavía. Con la desaparición de las no escritas y no documentadas, la humanidad perderá una gran riqueza cultural y conocimientos ancestrales; en las lenguas indígenas -igual que está pasando con las tradiciones rurales de “la España vaciada”- se pierden significantes irremplazables por los vocablos de otra lengua.

¹⁰ Según los datos del *Ethnologue* se hablan 6.912 lenguas, de las cuales el 30,3% (2,092) en África; el 14,5% (1.002) en América; el 32,8% (2.269) en Asia; el 3,5% (239) en Europa; y el 19% (1.310) en Pacífico. Apenas un puñado de personas hablan las 473 lenguas que están ‘casi extintas’.

Miles de lenguas están ausentes de los sistemas educativos, los medios de comunicación, las editoriales y el dominio público, aun cuando sean un instrumento de comunicación perfecto para las poblaciones que las usan como medio de expresión. Ni la cuarta parte de ellas se utiliza actualmente en la escuela ni el ciberespacio, como tampoco se hace uso de la cultura oral; la escuela recurre en exceso a la lengua escrita, perdiendo también por este lado un inmenso caudal de expresividad y aprendizajes tales como la improvisación, el ritmo y sonoridad de las palabras, la repentización, la oratoria leal que debiera emplearse al dirigirse a los demás con la palabra -y no con voces y gritos- para defender una idea. Es muy llamativo que, en la mayoría de las aulas, el reproche dominante los docentes siga siendo: “Silencio”. “Hemos estado décadas y siglos -dice Alexis Díaz-Pimienta- mandando callar a los niños”¹¹.

En nuestro ámbito cultural nos encontramos con un doble reto. Por un lado, el sostenimiento de la diversidad lingüística, tan denostada en la infancia escolar de muchos españoles –particularmente en Galicia, Euskadi y Cataluña- y, por otro, además de la exigencia constante de dominio de las claves sintácticas de toda comunicación en la lengua materna, el dominio que exige la situación actual de otra u otras lenguas preferentes en las transacciones del momento actual. Compaginar sostenibilidad y apertura con el control conceptual en que se mueven las decisiones relevantes es un gran reto educativo, exigido de profundidad democratizadora en las relaciones que propicia la escuela.

Puede resultar amenazante el uso de las lenguas dominantes en la escuela como signo de calidad para todas las personas. A los niños y a las niñas que no las hablan en su vida diaria, usarlas en la escuela para la enseñanza perjudica significativamente su educación; puede ser otra barrera, no adecuada, que incline la balanza hacia la completa exclusión¹². Tener una educación bilingüe o multilingüe -incluyendo su lengua materna-, representa, sin embargo, una de las mayores oportunidades para conseguir una vida mejor para millones de niños y de niñas. Como señala Ignasi Vila, de la Universitat de Girona, existen más de 150 investigaciones (Cummins, 2002, 2004) que apoyan la idea de la existencia de una “competencia subyacente común” al uso de las distintas lenguas que hace a una persona bilingüe o plurilingüe; es el resultado de aprender más y mejor alguna de ellas, que puede ser transferida a la otra u otras lenguas con que se tenga contacto y existe motivación para usarlas.

Hay que buscar, en todo caso, el equilibrio entre el derecho a conocer y usar la lengua materna, la que se ha escuchado, aprendido y usado en casa con los abuelos, la familia y la comunidad. Es

11 <https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/20191109.pdf>

12 Irina Bokova, la que fuera directora general de la Unesco, señalaba que “la pérdida de un idioma constituye un empobrecimiento para la Humanidad, un retroceso en la defensa del derecho de toda persona a ser escuchada, a aprender y a comunicarse. Asimismo, cada idioma entraña un patrimonio cultural que amplía nuestra diversidad creadora. Esta diversidad cultural es tan importante como la biodiversidad en la naturaleza. Están intrínsecamente unidas. Algunas lenguas de pueblos indígenas entrañan conocimientos sobre la biodiversidad o la gestión de los ecosistemas. Este potencial lingüístico es un motor de desarrollo sostenible que merece ser compartido”.

responsabilidad institucional de los gestores educativos conservarla y protegerla como patrimonio de todos elaborando políticas activas para mantener vivas las lenguas cooficiales, junto al derecho a tener oportunidad de aprender la lengua vehicular en que el sistema educativo acredita las titulaciones correspondientes, sin que ello sirva para discriminar de derecho y, de hecho. No tienen sentido educativo alguno, sin embargo, programas promovidos recientemente en España para imponer como señuelo modernizador un bilingüismo que ha producido profunda disfunción dentro de los centros educativos, a modo de caballo de Troya diseñado para generar problemas sin arreglar ninguno de los existentes: su nivel de éxito se basa en el olvido de tres cuartas partes del alumnado¹³.

Defendemos, por tanto:

a) Un plurilingüismo consciente, único medio de permitir que todas las lenguas, y las personas que las hablan tengan un lugar propio en esta sociedad globalizada. Lo concebimos dentro de las políticas educativas de desarrollo y cohesión social que los gobiernos y las comunidades educativas deben preservar, como garantes de un derecho fundamental: hablar bien la lengua materna.

b) Es expresión importante de la educación inclusiva que, para un tratamiento equitativo y justo, exige un enfoque intercultural; es, por otro lado, una de las necesidades no explícitas de formación del profesorado, que, además, sigue teniendo sus particulares carencias en este ámbito.

c) Este rasgo de interculturalidad exige apertura a cambiar prácticas educativas que reproduzcan discriminación. Eliminar o sustituir de entrada programas que no asumen la diversidad como norma o se encierran en una falsa selección del alumnado, propicios a reproducir desigualdades sociales dominantes, será un buen inicio.

d) Favorecer intercambios de la comunidad escolar con el exterior de la escuela, de la región y del país, y emplear la gran pluralidad expresiva de la palabra hablada y escrita -que hoy está al alcance por vía electrónica- es muy viable y accesible, incluso con la pandemia encima.

e) Toda la comunidad educativa ha de estar inmersa en el tratamiento de esta cuestión vehicular, con lo cultural en el foco de la reflexión pedagógica.

f) El reto educador es ser capaces de asumir la diversidad como un componente positivo para el aula y no relacionarla, de entrada, con déficits o problemas de organización y convivencia. Asumir la igualdad y el respeto a la diversidad cultural como un compromiso moral de la profesión docente, evita muchos desajustes en la función democratizadora de la escuela. Favorece, en cambio, la igual dignidad de cuantos intervienen en ella, y la percibirán con un sentido de pertenencia mayor; sobre todo, los niños y niñas que asisten a ella a diario durante 12 años de sus vidas.

13 Acción Educativa (2017). *El programa bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. (Enlace: <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf>)

2.C.5.- LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

La educación es pensamiento social; es la educación –formal e informal, reglada y no reglada, obligatoria y no obligatoria, y, sobre todo, la de la escuela pública o privada– la que promueve y forma la consciencia de que somos parte de una sociedad, de unas normas de convivencia y de nuestra pertenencia y relación contractual con los demás y con el Estado.

La educación es aprender a vivir, a construir la propia personalidad, el proyecto de vida individual en relación con el mundo que nos toca vivir; educar es también formar, preparar a las personas para que desarrollen una actividad que les permita ganarse el sustento, además de aportar conocimiento y valor a su trabajo en la sociedad.



(Portada T.E., n° 362, sept.-oct. 2017)

El sistema educativo debe considerar, por tanto, al ser humano en su integridad, debe pretender que el alumnado desarrolle la capacidad intelectual o cognitiva, las posibilidades afectivas, sociales, corporales y morales, amén de destrezas y competencias para el mundo laboral. Desde esta perspectiva, la educación en valores es un aspecto esencial de los contenidos educadores que desarrolla siempre todo modelo educativo y le da trabazón.

Con o sin intención, la escuela educa en valores, es decir, en lo que es reconocible como valioso y en la construcción de una comunidad democrática, es primordial que sea desarrollado intencionadamente. Así pues, es necesario que establezcamos, expresamente, cuáles son los valores que representan el máximo consenso y cohesión social, huyendo de normativas éticas privadas, individuales o de grupos sectarios. La Constitución, interpretada desde la óptica de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos, constituye una base referencial firme para una ciudadanía democrática. Sus símbolos significativos, por tanto, han de ser la libertad de conciencia, la justicia, la fraternidad, la igualdad, la dignidad humana, la paz, el respeto a la diversidad sexual, étnica y cultural a los seres vivos y a la naturaleza, la tolerancia, la no violencia. Esos son los valores en que se ha de formar, desde la escuela, a las mejores ciudadanas y ciudadanos en una “polis” democrática, que sean políticamente conscientes de su responsabilidad en que funcione armónicamente y sin privilegios, y que sea sostenible, por tanto, por voluntad de todos, no por concesión de nadie.

En este esfuerzo colectivo, del que ha de ser expresión la escuela pública, hay varios aspectos que deberemos atender, principalmente los siguientes:

- 1) La práctica de la transversalidad de los valores ha de estar presente en todo hecho educativo intencional y, sobre todo, en las actitudes y comportamientos personales y sociales que se viven en el centro. Como componente transversal, ha de ser convenientemente planificado y regulado de modo acorde con las mejores experiencias de convivencia, pero las reglamentaciones de vida interna del centro, los modos de ejercer “autoridad” el personal docente y auxiliar, las maneras de encontrar solución a “los conflictos” que puedan surgir, y otros detalles tocantes, no solo a las aulas sino a los espacios comunes y de recreo, han de ser previstos y evaluados con diligencia.
- 2) El complemento cognitivo fundamental es la existencia de una asignatura específica, en las etapas obligatorias, de carácter universal para todo el alumnado. La positiva experiencia de *Educación para la convivencia*, que se llevó a cabo en el Proyecto experimental de la Reforma pre-LOGSE entre 1983 y 1987, puede servir como referente en cuanto a metodología didáctica: trabajar siempre en clase problemas reales elegidos por el alumnado, analizados colaborativamente con la guía del profesor, y tomar como referente analítico de contraste la Constitución del 78 y la DDH en un tratamiento multidisciplinar.
- 3) Bien gestionada, esa asignatura específica -con el nombre que fuere- está presente en los países de la UE con acierto diverso, siempre para sostener de modo práctico las actitudes democráticas de los “valores educativos”, sin incurrir en adoctrinamiento ni en asignaturismo historicista o juricista.
- 4) Hay mucho interés de algunos sectores integristas en contra de este planteamiento. Baste ver lo acontecido con la *Educación para la ciudadanía* de la LOE en 2006, y con el cúmulo de propuestas variopintas para educar en “valores”, desde entornos confesionales y desde intereses universitarios interesados en fidelizar alumnado con salidas profesionales peculiares en la docencia escolar. Son redundantes, en cambio, los proyectos de una historia de las religiones, ética o, incluso, valores culturales religiosos; pretenden suplir o ampliar la clase

de Religión, de modo superfluamente contradictorio con otras áreas como Historia, Historia de la Filosofía, Literatura o Historia del Arte. El currículo supuestamente actualizado de la LOMLOE no arregla este dislate a la luz de los valores democráticos. Proyectos educativos de centro, con currículos bien trabados entre sí y una organización escolar flexible, permiten una buena atención a la educación en valores. En todo caso, educar a ciudadanos y a ciudadanas, es objetivo principal del sistema educativo y una de las razones primordiales que llevaron a que el de la educación fuera un derecho a desarrollar por el Estado democrático desde finales del siglo XVIII.

- 5) Hoy, esta dinámica educadora adquiere especial relevancia en la resolución pacífica de los conflictos existentes en la sociedad. La utilización de la violencia es más perceptible en diversos frentes y, particularmente en los que afectan a la infancia y adolescencia y a sus propias familias: la violencia de género y el acoso entre menores es demasiado frecuente, con formas específicas en el uso de las redes sociales. Pretender una sociedad acorde con los principios democráticos y no tocar explícitamente estos asuntos en el momento de los aprendizajes escolares más significativos solo puede ser fruto de la hipocresía o de la ceguera prejuiciada. Los centros educativos son lugares privilegiados donde la coordinación de reflexión y acción educadora han de coincidir en dotar al alumnado de las herramientas adecuadas para prevenir situaciones disruptivas de la convivencia, y para ayudar a transformar la sociedad. La mediación preventiva y resolución pacífica de conflictos del propio ámbito escolar genera buenos hábitos de acción fuera de la escuela.
- 6) Para esta tarea de educar en estos valores, demandamos una formación del profesorado explícita, lo que significa que todos los profesores -no solo los tutores- han de tomar conciencia de los problemas sociales que alcanzan a la escuela; han de adquirir competencias apropiadas para tratarlos en el aula planificando su actuación educadora de forma intencionada para construir entornos de convivencia, facilitadores de inclusión. En algunos aspectos de este gran objetivo es exigible, además, la corresponsabilidad -y la formación adecuada- de los demás sectores de la comunidad educativa, en particular del personal de servicios complementarios, con quien el alumnado convive diariamente. Reforzar y aunar sinergias ha de ser proyecto fundamental de todo centro público.

2.C.6.- LA COEDUCACIÓN

Tener en cuenta solamente la mitad del mundo puede dar la sensación de un sistema muy ordenado, pero es falsa por no incluir a todos y todas; la otra mitad también es imprescindible para que sea auténtica y completa la mirada a lograr por las escuelas e institutos. Una educación pública y democrática pretende formar personas socialmente activas y solidarias; recoge sin estereo-

tipos todos los valores positivos que hombres y mujeres son capaces de desarrollar. El modelo coeducador que defendemos imparte, por ello, una misma educación integral para todos y todas.

No ocultamos que todavía hay que superar la actual dicotomía entre modelos femenino y masculino, y perseguir el reconocimiento de una pluralidad de modelos e identidades de género, sin jerarquizarlos bajo la mirada etnocéntrica y androcéntrica. Esta sociedad es machista y patriarcal en demasía; subsiste una clara estructura cultural dicotómica, que clasifica a las personas en desigualdad social por razón del sexo, que hace que muchas mujeres y personas con identidad LGTBI sufran discriminación e incluso formas de violencia, mientras los varones obtienen ventajas y privilegios de esa desigualdad.

Ni es fácil considerar a la totalidad de las personas como sujetos individuales con personalidad propia, ni lograr que las evidentes diferencias sexuales no comporten relaciones de desigualdad entre ellas; las relaciones en la escuela han tendido más a la reproducción de los roles diferenciales que a su superación en igualdad: los currículos y libros de texto de no hace muchos años bien que lo documentan. Si pensamos en los actuales, observaremos que no hemos andado mucho camino.

Esos rasgos culturales, tan metidos en la porosidad de la sociedad y la escuela, solo es posible erradicarlos desde el compromiso consciente con una escuela humanizadora. Ha de partir de considerar a cada alumno y alumna como persona individual, con derecho a desarrollar sus características propias –también las de índole sexual- dentro de la gran diversidad humana; y ha de procurar desarrollar su potencial, para lo que es esencial tratar la diferencia en igualdad y eliminar toda minoración de unos y unas a cuenta de la supuesta superioridad de otros u otras.



(Portada T.E., nº 290, febrero 2008)

- 1) La escuela mixta es una condición *sine qua non* para la coeducación. Por eso, nos oponemos a lo que propuso ya en su Preámbulo (apartado VII) la LOMCE, heredera de la versión anticoeducadora del nacionalcatolicismo franquista. Y saludamos a la LOMLOE que en este sentido, abre la puerta a la igualdad entre sexos y a la coeducación en la escuela, a pesar de la oposición y resistencia de la jerarquía católica y algunos sectores políticos y sociales como si fuera un tabú.
- 2) No obstante, reunir a chicos y a chicas en el mismo centro y en las mismas aulas no significa, por sí solo, que se esté produciendo coeducación igualitaria. Esta implica un proceso intencional de intervención educativa hacia un desarrollo personal de unas y otros para una construcción social común, no enfrentada.
- 3) La igualdad coeducadora es un punto de partida para un proyecto de vida que niñas, niños, adolescentes y jóvenes, deben poder proyectar y organizar sin discriminarse mutuamente.
- 4) La LOMCE reanimó la educación regresiva al facultar los centros “de educación diferenciada” que propugnaban los lobbys neoconservadores. Cobra máxima importancia, por ello, la defensa de la escuela mixta, por tratar de proporcionar a chicas y a chicos los mismos recursos para su formación, con iguales derechos y posibilidades a hacerse dueños de sus propias vidas en una sociedad conflictiva. Por su parte, la nueva ley de educación -LOMLOE- activa todas las cautelas posibles para que la “educación diferenciada” siga siendo complicada.
- 5) La enseñanza mixta que predomina todavía, tiene una serie de déficits coeducadores, visibles en contenidos androcéntricos, estereotipos de género, prácticas rutinarias que no planifican una intencionada igualdad y repiten patrones patriarcales incluso en el lenguaje cotidiano.
- 6) **Sostenemos, por tanto**, la necesidad de atención vigilante a un conjunto de acciones encaminadas a una verdadera enseñanza coeducadora:
 - A) Revisar los contenidos en todas las áreas del currículo para introducir también las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura.
 - B) Utilizar libros de texto y materiales curriculares que difundan una visión no estereotipada de los sexos.
 - C) Emplear un lenguaje no sexista, que nombre a las mujeres.
 - D) Orientar a las chicas y a los chicos facilitando una elección formativa y profesional al margen de estereotipos.
 - E) Diseñar programas específicos que faculten a chicas y a chicos el acceso a materias y profesiones tradicionalmente consideradas como propias del sexo contrario.

- F) Introducir en el currículo escolar proyectos que incluyan conocimientos y experiencias relativos a la salud, la sexualidad, las tareas de la vida cotidiana, etc. que impliquen el ejercicio de la propia autonomía.
- G) Trabajar la pedagogía de los afectos y emociones, que posibilite a chicas y a chicos un desarrollo integral de su personalidad y les capacite para una vinculación emocional respetuosa, sin afán de dominio sobre los demás.
- H) Educar expresamente la diversidad sexual y de género, haciendo ver como legítimas y dignas de respeto expresiones personales de identidad no necesariamente heterosexuales.
- I) Optimizar el uso de las redes sociales tratando los mensajes estereotipados que muchas veces difunden como material de análisis, reflexión y toma de decisiones en trabajos de aula.

Las administraciones educativas tienen la obligación de incentivar, para ser consecuentes con las obligaciones de representación en una sociedad democrática, que los centros avancen en la igualdad coeducadora, procurar que la formación inicial y permanente del profesorado asuma el criterio coeducador, y que, entre otros recursos, restituya a la debida legalidad la situación relacional que el Estado dio en 2013 a los centros privados y concertados para sostener un ideario de “educación diferenciada” y diferenciadora, tan en línea con los idearios hegemónicos de los años cuarenta y cincuenta (y los anteriores de cierta clase media aspirante a los estilos “superiores” de vida en el siglo XIX).

2.C.7.- EL LAICISMO ESCOLAR

Es un componente fundamental del derecho a una educación inclusiva. La laicidad no es pecado ni ilegalidad, tampoco significa sentido antirreligioso de la existencia; pero solo desde la laicidad de la institución escolar se pueden respetar y ser consideradas iguales las legítimas creencias, no creencias y abstenciones de criterio religioso o de simple ateísmo que en sus vidas sostengan las personas.

La libertad de conciencia es la base de una sana convivencia plural; al menos, no añade componentes adicionales a otras discrepancias más razonables, y evita muchas contradicciones gratuitas. Las doctrinas y creencias religiosas son opción libre de cada persona y no deben traspasar el ámbito de la libertad de expresión y asociación, ni tampoco ser motivo de discriminación o de obtención de privilegios de ningún tipo en los compromisos comunes.



(Portada T.E. nº 178, diciembre 1996)

Nada tienen que ver, por tanto, los dogmas confesionales y sus argumentaciones con una educación pública, que ha de estar basada en la razón y en la ciencia, acorde con el desarrollo social y cultural de la humanidad y con una ética común a todos. Los “valores” de nuestra incumbencia a defender son los de una ética democrática, basada en el respeto hacia todas las personas, que faculte un desarrollo de la pluralidad ciudadana en la vida social y política; la laicidad equipara a todos en igualdad, sin exclusiones ni preferencias.

En consecuencia:

1) Es un problema, más que preocupante, la hegemonía privilegiada que la jerarquía católica y sus filiales asociativas quieren para sus colegios católicos -y centros universitarios y colegios mayores-, y, sobre todo, la que ejercen todavía desde la obligada y “fundamental” oferta de Religión en el currículo de todos los centros de modo acorde con lo estipulado en los *Acuerdos de España y el Vaticano* en 1977-79. No solo es un desarrollo más de la presión que ha ejercido, como lobby significativo, en la definición de las leyes orgánicas posteriores al supuesto pacto del art. 27CE, sino que prolonga la colonización que ejercieron, inmisericordes, en la etapa preconstitucional. Además, es especialmente gravosa para la enseñanza de valores y libertades democráticas; de modo muy especial, en lo concerniente a igualdad de género y diversas expresiones individuales de identidad sexual y de opciones familiares.

2) Por definición, la escuela democrática que defendemos no es contraria a que se desarrollen sus valores de rango universal desde los circuitos internos de las confesiones religiosas, todo lo contrario; pero preferimos la independencia pública al respecto. Somos conscientes de que estos derechos humanos universales, declarados como tales -y no como concesión benéfica

o caritativa- en el siglo XX, tienen una larga historia de rechazo eclesiástico desde que fueron enunciados en el siglo XVIII; celebramos la conversión de la Iglesia católica a difundirlos desde muy entrados los años sesenta del siglo pasado, aunque el Estado Vaticano no haya signado todavía la *Declaración de Derechos Humanos* de la ONU de 1966. Él mismo no es un ejemplo democrático¹⁴, y no olvidamos que esos derechos existen en jurisprudencia internacional pese a la hostilidad de los Pontífices romanos -y muchos obispos españoles- por sostener sus privilegios de Antiguo Régimen, como muestra, entre otros muchos documentos oficiales de la Iglesia, el *Juramento antimodernista*, que fue obligado para los clérigos entre 1910 y 1967¹⁵, entre los que estuvieron todos los profesores de Religión católica y la gran mayoría de cuantos regentaban y enseñaban en sus colegios, seminarios y conventos.

3) También somos conscientes del pasado educativo español; hemos repasado muchas veces la historia preterida de nuestros maestros y profesores, el desastre de la incivil Guerra y, en particular, las depuraciones que sufrieron más de 50.000 maestros, por ejemplo, además de 2. 445 profesores de instituto -entre otros desmanes contra la ciencia, la cultura y la educación pública en la postguerra- a manos de quienes, en nombre de la supuesta Ciudad de Dios, les acusaron de ser “cizaña”. Ese lenguaje bíblico del odio lo hemos vuelto a oír siempre que se han querido ampliar las libertades democráticas, incluso después de la CE78, y hemos lamentado que en España no haya sucedido lo que en Francia es ley desde 1905, al separar los intereses del Estado y los de la Iglesia.

4) Nos hemos acordado de ello recientemente, con motivo del asesinato de un profesor de liceo en octubre del 2020, al oír al presidente Macron homenajando la dignidad del trabajo democrático de maestros y profesores en las aulas de la escuela pública; no está cerca que algo similar suceda en España, en honor de cuantos desde las aulas han luchado contra la intolerancia, el dogmatismo y la exclusión. Y nos hemos vuelto a acordar con motivo del debate en torno a la LOMLOE, en que estas cuestiones volvieron a aparecer casi idénticas al siglo XIX en lo fundamental.

5) No olvidamos, de todos modos, que entre los años sesenta y ochenta hubo eclesiásticos que acompañaron los primeros pasos de organizaciones sindicales y políticas de modo solidario -e incluso en la cárcel-, pero es incoherente que esa solidaridad de entonces siga siendo esgrimida como subterfugio para privilegios en una España democrática cuando, además, fue actitud excepcional de unos pocos creyentes.

6) Apostamos, en todo caso, por la supresión de la confesionalidad en el currículo educativo, del que deberá desaparecer la asignatura de Religión, tanto la católica, como las de otras confesiones reconocidas o sectas. Ni desde el punto de vista conceptual, ni desde el punto de vista sociológico -con un número decreciente de practicantes- es sostenible en una sociedad que

14 Castillo, J. M. (2007). “La Iglesia y los derechos Humanos”. En: *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 41, pág. 75.

15 Pio X (1910). *Motu proprio Sacrorum antistitum*. (Enlace: https://www.vatican.va/content/pius-x/la/motu_proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19100901_sacrorum-antistitum.html).

propugne una plural libertad de conciencia: el supuesto “Pueblo de Dios” no puede ser enemigo o contrario al “pueblo” llano y, además, sostener la excepción con recursos públicos de este.

7) Religión tampoco puede ser una asignatura optativa y, mucho menos, con tratamiento curricular “fundamental” y evaluable, de modo que repercuta en las calificaciones del alumnado e influya de modo diferencial en la promoción de curso, en la obtención de becas o en el acceso a la Universidad.

8) Estilo de vida, valores culturales y artístico “religiosos”, no son aceptables en el currículum escolar como materia alternativa y soporte implícito de los contenidos de Religión, o, como ya se dijo más arriba (apartado 2.C5), para enseñar y adoctrinar en “valores religiosos”. Segrega, condiciona y descontextualiza en el currículo el estudio de las demás expresiones de la vida humana; la presencia religiosa en la evolución de tales asuntos culturales -igual que en el de muchísimos políticos y sociales- es competencia de las especialidades de Historia, Historia del Arte, Literatura y Filosofía. En el mejor de los casos, sería repetitivo cuando el árbol de la ciencia es tan extenso y el tiempo escolar es corto; no deben, además, generarse situaciones gratuitas que sirvan de pretexto adoctrinante para una creencia privada en el espacio y tiempo público como el horario escolar de las escuelas e institutos.

9) La catequesis religiosa -de cualquiera de las confesiones que profese libremente la ciudadanía- debe estar fuera de los horarios escolares de los centros educativos. En coherencia, demandamos la derogación de los *Acuerdos de España con la Santa Sede*, de 1977-1979 en continuidad de quienes demandaron el Concordato de 1953 -base del nacionalcatolicismo que dirigió el sistema educativo en la etapa franquista-, que prolongó a su vez el Concordato de 1851, y limitó todas las leyes de educación promulgadas en España desde 1857 (Ley Moyano); como formas larvadas que son de confesionalismo político, estos acuerdos contradicen los fundamentos de una escuela democrática, en que quepan las conciencias de todos. Por el mismo motivo, han de derogarse cuantos de similar carácter se hayan firmado con otras confesiones religiosas.

10) Todas pueden, en el marco de otros convenios de carácter cultural, proponer a los centros escolares actividades catequísticas, a condición de que se lleven a cabo fuera del horario y currículum general, respetando las leyes civiles y penales del Estado, no generen discriminaciones ni interrumpen la actividad habitual del centro y cumplan las condiciones comunes de laicidad. A las comunidades escolares compete decidir al respecto, igual que lo hacen sobre cualquier otra actividad didáctica que entiendan pueda ayudar a los cuidados del alumnado.

2.C.8.- LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

Los recursos económicos garantizan la dignidad del derecho a la educación; expresan, asimismo, el grado de confianza y aprecio político que lo hace posible. En 1977, los Pactos de la Moncloa testificaron las graves limitaciones que tenía la escuela pública en lo más básico para enfrentar

su restauración democrática y, después, España nunca ha alcanzado en cuanto a gasto educativo la media de la UE medido en niveles de porcentaje del PIB o en otros parámetros; la inversión en educación es, pues, una insuficiencia crónica. Las dos legislaturas de Gobierno del PP han agudizado el problema, desanduvieron el camino anterior a 1996 y la dejaron en niveles de hace 25 años; en el Plan Nacional de Reformas que el gobierno popular remitió al ECOFIN y a la Comisión Europea, se había comprometido explícitamente a reducir el porcentaje PIB/Educación a un 3,8% en 2018, cifra expresada en el Plan Presupuestario que enviaron a Bruselas (en la primera quincena de octubre de 2017). Nuestra Historia reciente nos da una idea del desfase inversor que tiene la educación pública, después de dos legislaturas del partido conservador en el gobierno.

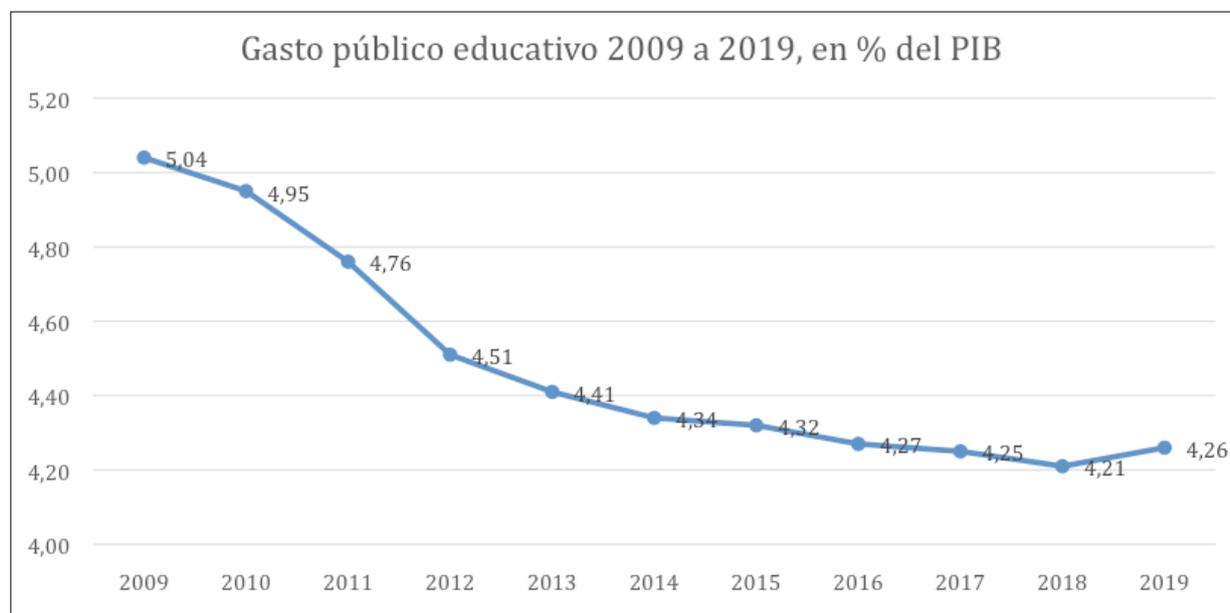


(Portada T.E., nº 148, diciembre 1993)

Un sistema educativo público y de calidad necesita una financiación suficiente y adecuada: la inversión expresa la intencionalidad política que le atribuye una vez definidos los fines que se pretenden y los objetivos que ha de cubrir. Si se ha de buscar la equidad e inclusividad de su universalidad y libertad, desarrollando instrumentos y acciones dirigidas a compensar desigualdades y garantizar una educación digna de todos y todas, es necesario un esfuerzo económico notable. Pero garantizar que las diferencias existentes de partida entre el alumnado no impliquen nunca desiguales oportunidades educativas, tiene la compensación de que el retorno exponencial, en términos de progreso, bienestar y cohesión social, es impagable; cada euro invertido en contrarreformas como la que llevó a cabo la LOMCE, ha recrecido la ignorancia, la exclusión y el atraso, una brecha creciente, y muy cara a medio plazo, para una sociedad que no lo merece.

Por tal motivo, el gasto público educativo -entendido como inversión y no como coste, debe ser suficiente, sostenido y equitativo, por su incalculable caudal de retorno en desarrollo económico, convivencia pacífica, cohesión social y justicia, en sociedades como la nuestra.

1) Suficiente para alcanzar el cumplimiento de los objetivos propios de una sociedad avanzada que se reclama del conocimiento y en que la educación ha de ser un derecho que se ejerce a lo largo de toda la vida, no solo en el tiempo estricto de la obligatoriedad escolar. De la evolución regresiva que ha tenido el gasto público educativo en proporción al PIB, da muestra la curva de inflexión que muestra entre los ejercicios presupuestarios de 2009 a 2019:



El descenso en la participación en el PIB ha sido más cuestionable y problemático, además, porque, mientras las necesidades han aumentado, los recortes se han mantenido prácticamente hasta el proyecto de PGE de 2021, en que se advierte un cambio de tendencia¹⁶. Invertir en educación no ha sido una prioridad para los gobiernos del PP pese a que, desde el 2000, ha habido que atender a los aproximadamente 800.000 hijos e hijas de inmigrantes, han llegado al Bachillerato y la FP los escolarizados al 100% hasta los 16 años -incrementando la escolarización en las etapas postobligatorias-, se ha universalizado la educación en el tramo 3 a 6 años y ha crecido la del 0-3. Los años iniciales de la crisis económica han coincidido con un crecimiento general de la escolarización, lo que ha hecho que los recortes fueran mayores, si se miden en inversión proporcional por alumno.

2) Sostenido. El respaldo de los poderes públicos al derecho a la educación ha de ser, según el art. 27.5 de la CE78, “mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”. Sin embargo, ha brillado por su ausencia esa sostenibilidad, salvo en programas acordados entre el MEFP y las CCAA para aplicar medidas recogidas en la LOE, cuya financiación figuraba en su memoria económica. Esta ley, de todos modos, había puesto en el mismo plano de igualdad jurídica la

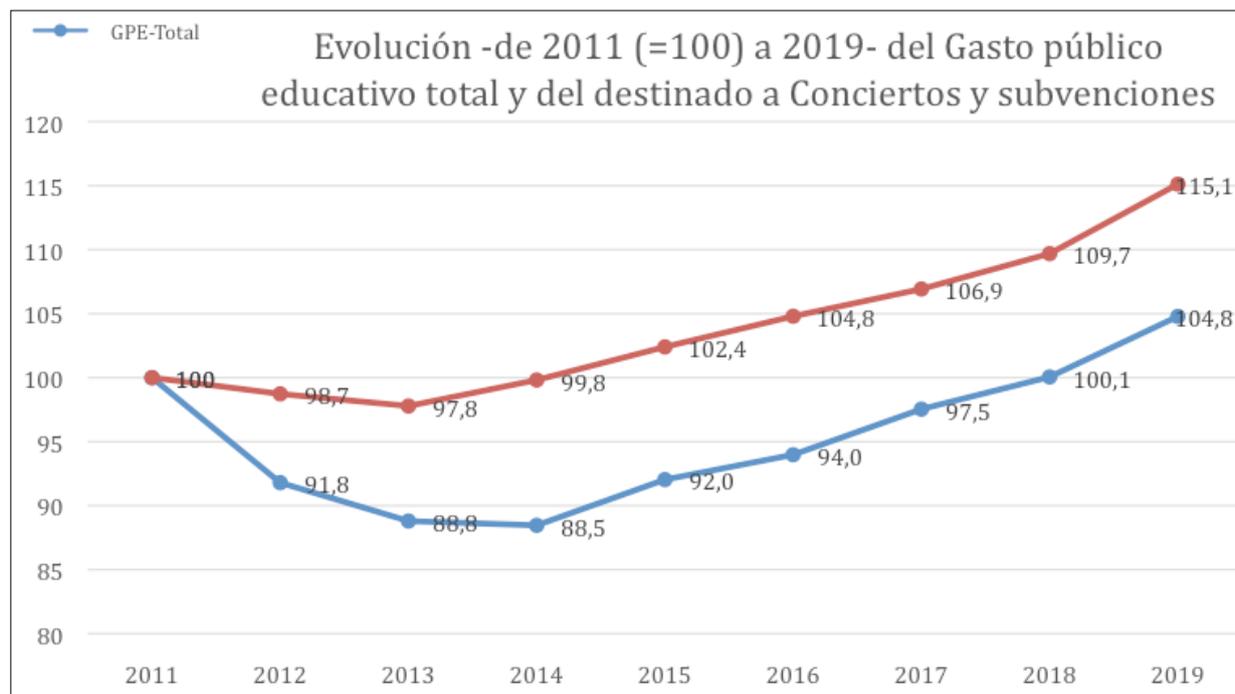
¹⁶ “Se aprueba el Proyecto de Presupuestos Generales del Estado para 2021”. En: *Iberley*, 28.10.2020 (Enlace: <https://www.iberley.es/noticias/aprueba-proyecto-pge-2021-30576>).

iniciativa privada y la pública -sobre todo en el art. 108. 4-, y el gobierno conservador, a imitación de la “función social” con que la legislación franquista había incentivado los colegios privados, proclamó en beneficio de las privatizaciones la “demanda social”. El art. 109.2 de la LOMCE vaciaba de contenido social compensatorio la inversión de los poderes públicos en educación al supeditar el ejercicio del derecho ciudadano a la educación a que la mayoría de los centros privados y concertados seleccionaran un alumnado homogéneo -no necesitado económicamente ni en otros planos de diversidad- para rentabilizar su actividad económica, y a su amparo, mientras el Gobierno del PP incrementaba las atenciones a este subsector, por otro lado hacía cumplir, en las Autonomías en que controlaba los presupuestos, que los recortes programados para la enseñanza pública se cumplieran sin problema. No puede ser que la inversión en la red pública de centros quede al albur partidista, pero sobre todo no puede hacerse de esta una red subsidiaria de la privada y concertada, porque es disminuir el derecho a la educación como derecho. Para compensar la situación de desigualdades existentes, entendemos que ha de fijarse una cuantía constante del PIB que ponga a la educación pública en el lugar preferente que le corresponde por su función democratizadora. En este sentido, la LOMLOE vuelve a sus justos términos la importancia de la educación pública como eje central del sistema, la recuperación de la inversión, así como la recuperación y fortalecimiento de los programas de cooperación territorial entre el Gobierno y las comunidades autónomas.



(Portada, T.E., nº 300, febrero 2009)

3) Equitativo. La evolución de las distintas partidas del gasto público educativo no ha sido la misma. Las que son más equitativas, como becas o educación compensatoria, han estado casi dos legislaturas sin recuperarse, aunque la LOMLOE ya abre el camino a la recuperación de la inversión; pero las menos igualadoras, como las destinadas a financiar los conciertos educativos -en su inmensa mayoría en zonas de poder adquisitivo por encima de la media-, apenas han sufrido recortes o han aumentado la inversión.

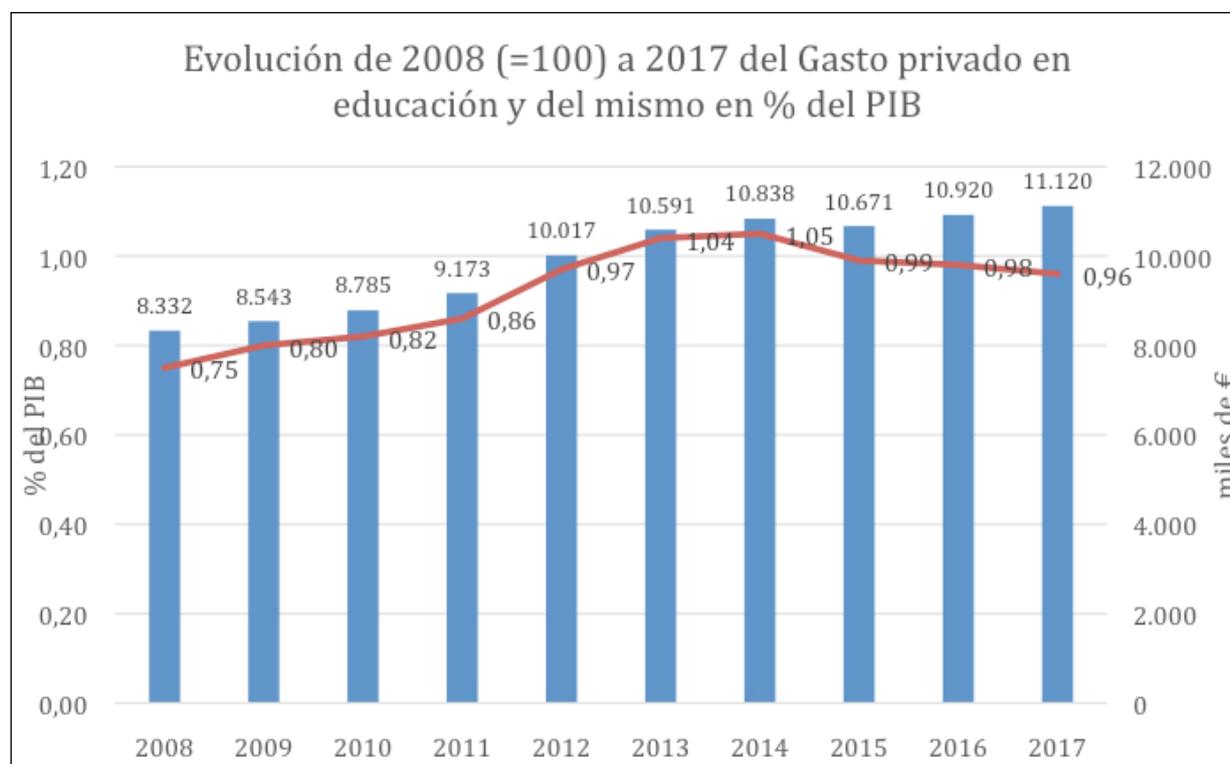


Pese a lo cual, el profesorado de la enseñanza concertada sí ha sufrido, en el mismo tiempo, los recortes salariales del PP -equiparables a los de la enseñanza pública-, mientras crecía globalmente el gasto público en conciertos condicionando el resultado final. Aumentaba, por ejemplo, en Comunidades Autónomas como Murcia, Madrid, La Rioja, Cantabria o Asturias, lo que implica que, mientras con carácter general se recortaba profesorado y unidades en la enseñanza pública, en esas comunidades crecían las unidades concertadas rompiendo el equilibrio escolar entre redes.

Los recortes y la inequidad en el gasto constante son una cara de esta política educativa; la otra es la cesión de bienes, como suelo público -un clásico en el enriquecimiento patrimonial de algunas órdenes religiosas- y servicios externalizados a entidades privadas; las desgravaciones fiscales por gastos como el uniforme escolar, en que incurren casi en exclusiva quienes van a centros privados; la asignación de “*becas y ayudas*” que pueden percibir familias con rentas muy elevadas careciendo de requisito económico, etc. Y, para colmo, la falta de transparencia para poder conocer públicamente el verdadero alcance de estas medidas, cuando en algunas comunidades autónomas hay unidades administrativas ocupadas en atender expresamente estos negocios privados y planificar su implantación preferente, casi siempre favorable a intereses

urbanísticos y adoctrinantes, conjuntados para un marketing del prestigio, la selección social y su demostración distintiva a los demás ciudadanos.

Según los datos del MEFP esta ha sido la evolución del gasto privado en educación:



De acuerdo con el INE, el gasto privado en educación era, en 2017, un 33,5% mayor que el de 2008.

El contraste es evidente: en los países desarrollados, el gasto privado en educación no es importante; está asumido en su cultura democrática que es en los centros públicos donde se hace país, se comparten los valores y se incorpora a los jóvenes críticamente a la ciudadanía, en un contexto de igualdad de oportunidades.

Nuestra propuesta de inversión en educación es esta:

España necesita situarse en la media de los países más avanzados de la Unión Europea invirtiendo en educación un 5% en una legislatura, con el compromiso a medio plazo del 7%.

Ha de trasladar ese incremento al gasto por estudiante en todos los territorios, de modo que el Ministerio de Educación cumpla una de sus obligaciones fundamentales compensando las desigualdades territoriales.

Y debe vincular esa subida a programas y proyectos socialmente debatidos, con objetivos y prioridades que respondan a las necesidades educativas compartidas por toda la sociedad y no tan solo por unos pocos selectos.

2.C.9.- LA PROFESIÓN DOCENTE

Si hablamos aquí de “profesión docente”, no es porque no nos sintamos trabajadores y, además, asalariados, dependientes de la Administración o de acuerdos pactados con algún empresario del sector. No es lo mismo, sin embargo, que nos consideren “peones” o que nos consideren “profesionales”. Somos nosotros quienes tenemos que reivindicar la diferencia, nadie nos la va a reconocer; de hecho, es llamativo que, en la historia de la educación española, sean muchos más los momentos, decisiones y componentes de la formación exigida a los docentes que tienen más que ver con lo primero que con lo segundo¹⁷.

Es una profesión altamente creativa en la que hay que utilizar múltiples recursos personales y de equipo, comunitarios y escolares, en actos reglados y, en muchos momentos, también de modo aleatorio y provisional, para resolver y gestionar todas y cada una de las situaciones, “conflictivas” algunas o muy rutinarias otras, que se derivan de la convivencia en el espacio escolar y en espacios extraescolares complementarios. Confluyen en ella colectivos y personas dispares y, en ocasiones, con intereses contrapuestos e interactuando en la misma escuela o instituto. Tómese el término “conflictivo” en un sentido positivo, normalizador de los retos de educar -más complejo que ser profesor de una asignatura- simultáneamente y en igualdad, a una parte sensible de esa diversidad de personas, tomando decisiones complejas en el plano no solamente cognitivo, sino también en los actitudinales y aptitudinales que subyacen a la mejora de “competencias”.

Para ejercer un trabajo tan rico en matices, como complicado en cada instante de acción, es necesario el apoyo y la confianza de la sociedad, así como un alto grado de autonomía y libertad en su ejercicio. Sin estas premisas, el colectivo docente se ve disminuido, subordinado a seguir pautas o normas generales que le dictan restándole carácter y prestigio autónomos para decidir en las situaciones y procesos diversos de aprendizaje con que se encuentra en el aula; la mera formalidad burocrática no solventa la variedad de partida que todo maestro o profesor tiene actualmente en su aula.

Los docentes se encuentran ante una paradoja permanente en su historia. Mientras la mayoría de las investigaciones indican que la calidad de la educación depende, en buena parte, de la calidad del profesorado -afirmación reflejada en los prólogos de muchas leyes-, se toman con estas decisiones “desprofesionalizantes”, tales como precariedad laboral, racanería salarial, arbitrariedad de formalidades cambiantes -empezando por los currículos de las áreas de conocimiento- y desconfianza de su quehacer cotidiano. Ese conjunto de actitudes administrativas desmoraliza al colectivo e intensifica, en cambio, un corporativismo negativo, reacio a fortalecer los saberes profesionales necesarios para educar hoy.

17 Una síntesis de esta relación de los docentes con las exigencias formativas de su quehacer en las aulas puede verse en: Menor, M. (2021). *La formación del profesorado escolar desde los años sesenta (siglo XX): una historia interminable* (Madrid: Fundación 1ª de Mayo).

Sintomático es, adicionalmente, que, no hayan sido excepcionales los desprecios públicos de algunos gestores políticos en los años duros de la crisis anterior, ante la réplica de plataformas reivindicativas como la *Marea verde*, que englobaba a la gran mayoría de la comunidad educativa; y peor síntoma es que desde 1971 (con la Ley General de Educación) a 2009 (en que se oficializa la exigencia de los másteres docentes del llamado “Plan Bolonia”) , la única formación exigida para ser profesor de instituto haya sido un CAP enclenque, enseguida convertido en mero requisito formal.



(Portada T.E., nº 100, febrero 1989)

En ese panorama contradictorio, identificamos, al menos, cuatro problemas importantes:

- La desconfianza social hacia el personal docente, fomentada a veces por las propias autoridades educativas, que, para sacudirse su responsabilidad en políticas erróneas y faltas de inversión, cargan sobre el profesorado; ha sido actitud implícita en las propuestas de MIR docente desde 2010 con sus alusiones a poca idoneidad centradas en la selección, la fórmula continuista de las posiciones conservadoras. Nadie se hizo cargo, en cambio, de la desidia acumulada; por más que el profesorado público tiene múltiples filtros oficiales –que no existen en el privado–, nadie se ocupó de actualizarlos; todos se apuntaron al MIR, como si también esto se pudiera improvisar. Las titulaciones universitarias de inicio han seguido inalteradas para quienes hayan pensado en trabajar en educación; solo se han movido algunas formalidades en las acreditaciones de magisterio;

y respecto a los másteres docentes –para cumplir lo dispuesto por el EEES-, en pocos hay diferencia sustancial respecto al CAP antiguo, salvo en la cantidad de ECTS y su coste. Fruto de todo ello es que en la sociedad –y en los propios candidatos a profesores y maestros- ha calado una minusvaloración injusta de los y las docentes, quienes advierten que, al poco respaldo a sus decisiones, se añade la obsesión fiscalizadora de falsos expertos políticos, muchos de ellos cooptados entre huidos de la tiza.

- Una legislación educativa que, desde la LGE en 1970, ha incrementado las tareas de los docentes partiendo de una flexibilidad laboral impuesta desde despachos ajenos a la brega diaria en las aulas. Los docentes han tenido la impresión de que ellos eran los que menos contaban en esta historia, los currículos fueron cada vez más complejos –atendiendo no solo a adquisición de elementos cognitivos-, la burocracia administrativa para planificar y documentar qué hacían se ha incrementado, han estado sometidos a evaluaciones generalistas en que solo cuentan los resultados de pruebas estandarizadas, y siempre han tenido que mostrar una muy elástica capacidad de adaptación a las “novedades” de cada reforma o contrarreforma. Y mientras, los chicos y las chicas de sus aulas han sido cada vez menos homogéneos -primero hasta los 14, luego hasta los 16, y lo que venga-, además de muy diversos en la escuela pública, necesitados de atención personalizada para que les merezca la pena asistir al cole. En todo ese tránsito, las oposiciones a docencia han sido idénticas prácticamente, las interinidades han crecido, el año de prácticas anodino en la mayoría de los casos y, a continuación, cada cual se ha tenido que apañar como ha podido. Mientras, fueron lloviendo hasta ocho leyes orgánicas principales y políticas autonómicas contradictorias y partidistas, al tiempo que los centros privados han seleccionado a su personal docente como más les ha convenido e, incluso, con crecientes diversidades de formación en universidades y centros poco homogéneos, aunque estén formalmente homologados.
- Una inspección fiscalizadora, centrada en los “papeles” (programaciones, informes, estadísticas...) y no en las características del alumnado ni en el mejor modo de apoyar a los y las docentes para que trabajen bien. La deriva que ha ido tomando la inspección educativa en los últimos años se centra en fiscalizar, a modo de comisarios políticos en no pocos casos, la orientación de las direcciones de centros. Se cercioran de que “los papeles están en regla y se cumple la norma”, sin interesarse por los procesos que se estén llevando a cabo, si son adecuados o no, si habría que modificar sustantivamente el proceder individual de cada profesor o si no sería mejor ensayar algún proyecto innovador de aula, por ejemplo. La inspección está crecientemente alejada de lo que debe ser la educación y sus dificultades; cada vez está más al servicio penalista de la “Administración”, le han quitado empatía a su perfil profesional, y el profesorado, en muchas ocasiones, le corresponde con apatía o puro fingimiento.

- Una enorme brecha entre la formación docente y la realidad del trabajo diario en las aulas, que muestra todavía gran imprecisión entre lo que sea ser un “buen profesor” para la educación que necesita el alumnado, lo que hace muy ambiguo reclamar técnicamente la docencia como profesión. La distancia todavía existente entre la preparación relevante que se requiere de un maestro o profesor antes de empezar a trabajar, los requisitos que se le prescriben para hacerlo –distintos en lo público y en lo privado- y las necesidades reales del alumnado en las aulas es muy significativa; esta distancia expresa directamente el valor y aprecio objetivo que el trabajo de los docentes tiene en la sociedad. Es fácilmente observable si se compara con el de profesiones bien cualificadas: su grado de coincidencia entre su “aceptación social” y la “utilidad social” que merecen –como es el caso de los médicos, ingenieros o arquitectos-, es muy alto; la consideración que, sin embargo, merecen los y las docentes, muy alta en cuanto a utilidad, siempre es muy baja en cuanto a la efectividad práctica del aprecio. Difícil, si no imposible, será encontrar de este modo candidatos a ser docentes entre los mejores alumnos y alumnas de las cohortes universitarias, salvo por defecto de puestos laborales en la especialidad en que les gustaría trabajar.
- Estos problemas, no resueltos, causan desilusión en muchos trabajadores de la educación e indican la dificultad de ser reconocidos como profesionales. Las buenas prácticas de los mejores son invisibles, cualquier incidencia los pone en la picota, sus huelgas son calificadas cosa de vagos y culpables de los males que padece el sistema. Nadie se interesa por lo que puedan aportar para atender los retos educativos en esta sociedad tan cambiante en que todo el mundo se siente experto en “lo que hay que hacer en Educación”. Con pérdida de derechos laborales y salariales, desprestigio social, encorsetamiento burocrático y leyes casi tan cambiantes como las legislaturas, con mayores ratios por aula y fiscalización monitorizada, menos personal y menos tiempo, el docente tiene la impresión de que todos quieren que sea un robot obediente o, en muchos casos un esquizofrénico perdido entre lo que sabe que hay que hacer y lo que le dicen que haga; todo menos un profesional ocupado en el éxito escolar de todo su alumnado, sea cual sea su diversidad de origen antes de llegar a la escuela.
- Reconstruir la profesión docente es, creemos, una necesidad y una urgencia. Devolverle la valoración positiva y el agradecimiento de esta sociedad y de los representantes públicos lleva consigo sobrepasar su papel de instructores en una materia; implica definir la educación que queremos –participativa y consciente, imaginativa y tolerante-, el papel crítico que han de desempeñar, la exigencia de desarrollar su empatía y capacidad de colaboración con otros docentes y con los estudiantes; y dotarlo con medios muy distintos de los existentes, propios de “otra cultura escolar”. Es contradictorio exigirle unas capacidades -creatividad, imaginación, conocimiento, sentido crítico e iniciativa- sin darle capacidad de desarrollarlas ni haberles formado para que las puedan ejercitar.



(Portada T.E., nº 103, mayo 1989)

Nuestras exigencias van más allá de las demandas salariales; para la educación que queremos, contemplamos como base reivindicativa la corrección de las facetas negativas para la dignificación de la profesionalidad docente:

1) Apoyamos la derogación que la Ley 4/2019 hizo del RD-Ley 14/2012, especialmente en lo referente a los niveles previos a la universidad.

2) Es fundamental para una mejora de la educación en nuestro país tratar a sus trabajadores como profesionales adultos; que el colectivo docente se sienta partícipe de un proyecto común, construido no como islas de un archipiélago extraño, sino desde la participación en un equipo. Habremos de buscar canales de participación e implicación de los y las docentes en los proyectos de los centros y, correlativamente, en todo lo concerniente al tratamiento de una formación profesional adecuada a las necesidades del alumnado. Proponemos, además, ajustes en la definición de la carrera docente en el ámbito de la educación escolar, que deberán tener reflejo en el Estatuto de la función docente.

3) El profesorado es un agente clave en los procesos de construcción de una sociedad más justa, libre y democrática. Es importante destacar la importancia que tiene que participe en la detección de las necesidades de forma eficaz e inmediata, así como en la toma de decisiones que hayan de tomarse para atender las que muestren las aulas.

4) El colectivo docente debe innovar críticamente, consciente de que cuanto dice y hace impacta directamente en la vida de los estudiantes y sus familias. Investigar e innovar en el aula, a partir de los problemas que surgen o como se presentan en su centro, es tarea profesional de todo docente; son competencias que se desarrollan, no algo con que hacen algunos, propia de los más voluntariosos.

5) Entre las herramientas con que ha de contar este profesional, la de la colaboración con otros compañeros y compañeras en proyectos compartidos es clave. Como tal ha de entenderse -además de los y las docentes-, al personal de servicios educativos y complementarios (PSEC). La docencia es una tarea cooperativa: la existencia de un espacio y un tiempo para que los y las docentes trabajen juntos por el mismo fin, reflexionen y preparen sus tareas respectivas, es condición relacionada con la calidad de la enseñanza.

6) El oficio de educar está sometido a una constante reconversión. Un profesional responsable de garantizar una oportunidad real de aprendizaje y progreso a cualquier alumna o alumno tiene que ser competente para conocer, comprender y afrontar la diversidad de las personas; para relacionarse e integrar estratégicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje los agentes educadores intencionales; para identificar y dar prioridad a lo que es realmente importante enseñar y aprender, y a las condiciones necesarias para hacerlo con los instrumentos y técnicas que conecten mejor con la realidad del alumnado. Esto conlleva, necesariamente, la necesidad de reciclaje periódico, tanto respecto a saberes de partida en su especialidad, como para tratar las necesidades colectivas del centro. El claustró de profesores deberá volver a tener corresponsabilidad en la gestión interna del centro; la Administración deberá disponer, en todo caso, recursos apropiados para remunerar la formación permanente, de modo que esta exigencia no se cargue abusivamente sobre los docentes.

7) El marco de la organización interna contribuye o impide un buen trabajo de los docentes; redefinir las aulas y los espacios escolares, para poder ejercitar mejor las didácticas más cualificadas para atender las exigencias sociales y apoyarse en las posibilidades que brinda un buen uso de los medios, facilitará el desarrollo del perfil profesional de un nuevo educador público. Hay laudables experiencias de hiperaulas en este momento, que merecerá la pena estudiar e implementar en muchos casos.

8) Educar hoy es una tarea muy cualificada, que requiere un alto compromiso moral, donde la cooperación, la innovación y el liderazgo son primordiales; no todo el mundo es competente para educar -hemos de decirlo- y no se puede educar debidamente sin la formación adecuada para ser competente desde la propia Universidad. Tampoco se puede soñar con disponer de buenos profesionales en unas condiciones laborales y salariales que chirrían con la supuesta gran “dignidad vocacional” que retóricamente suele atribuirse a quienes trabajan en una escuela, colegio o instituto.

Para contribuir a la buena orientación y evitar distorsiones mistificadoras, destacamos estas líneas de trabajo, a plantear de continuo a las Administraciones:

a) La voluntariedad no es un sistema, solo una concesión que es anulada, penalizada y distorsionada cuando en un centro prima la rutinización del trabajo. Nuestra organización escolar -y universitaria- han de promover, desde la formación inicial de los futuros docentes, que en la actividad ordinaria de los colegios y escuelas se desarrollen experiencias eficaces, y que lo que ahora es innovación voluntaria y marginal sea normalizado como hábito y tarea profesional principal, básica para el desarrollo de todo proyecto educativo que quiera trascender las formalidades burocráticas de modo eficiente.

b) Los profesionales de la educación son trabajadores. Sus condiciones laborales y salariales tienen incidencia en la calidad del trabajo que desempeñan y, ante todo, expresan el aprecio político que se tiene a su trabajo. Reivindicar que esas condiciones sean justas es un derecho de los y las profesionales, congruente con la calidad de la enseñanza que propugnamos.

c) Los recortes en el gasto público educativo, a base de reducir salarios, aumentar carga lectiva y tareas, congelar promoción e incentivos, disminuir plantillas, incrementar la ratio de alumnos por profesor, aumentar interinidades y empleos temporales, disminuir posibilidades compensatorias a los alumnos más necesitados, e incrementar controles burocráticos innecesarios, es caminar en la dirección contraria a la debida profesionalización docente; igual que cuando se entorpecen los convenios laborales colectivos, se provocan EREs encubiertos y reformas laborales negativas alterando las condiciones laborales y fomentando la precariedad e inestabilidad laboral. Urge recuperar el empleo y fortalecer de nuevo la negociación y protección del convenio colectivo como instrumento básico de regulación de las condiciones de trabajo.



(Portada T.E, nº 327, noviembre 2011)

d) La reconstrucción de la profesión docente pasa, pues, por recuperar los derechos sociales perdidos en los años de políticas neoliberales, mejorar las condiciones de trabajo, recuperar el poder adquisitivo perdido -entre un 18% y un 21% del salario- y el acceso a la formación permanente debida; un Estatuto docente podría ser el marco legal apropiado.

e) En el sector de la educación una de las reclamaciones históricas sigue siendo la negociación de un Estatuto Docente que regule y garantice las condiciones que facultan el ejercicio de la profesión con dignidad, calidad y exigencia social debidas a la educación pública. Si da respuesta a las aspiraciones laborales, salariales y sociales, garantes de la profesionalidad del colectivo docente, contemplará, asimismo, el desarrollo de las “carreras profesionales” en este sector laboral.

f) Reivindicamos, en paralelo, un cambio de rumbo significativo en la formación de los docentes para que se sientan profesionales comprometidos con el buen hacer de su trabajo, provistos de indicadores de calidad que lo respalden, que sean exigibles y accesibles a todos desde antes de empezar a trabajar, es decir, desde los propios estudios en la Universidad. Las etapas sucesivas, hasta el desempeño efectivo de un puesto laboral en algún centro educativo han de tener, asimismo, coherencia de tratamiento y deben ser tutorados por docentes bien acreditados, durante un tiempo que podría ser de dos años. Si a todo ese proceso se le quiere denominar MIR, no es lo principal, siempre que se entienda que este “MIR docente” nunca deberá ser una simple copia del vigente en Medicina.

2.C.10.- EL CURRÍCULO ESCOLAR

Según Ángel Pérez, y como ponen de manifiesto múltiples investigaciones, los estudiantes contemporáneos, en su mayoría, no fracasan en la escuela ni abandonan los estudios de manera prematura por el nivel de dificultad de una exigencia escolar dura, sino, principalmente, por aburrimiento, por ausencia de interés, por la escasa relevancia y utilidad social de lo que se enseña y se exige aprender en la escuela. La mayoría de estas investigaciones confirman, igualmente, que la relevancia de la enseñanza escolar es el factor crucial para garantizar la permanencia de los individuos en la misma, su rendimiento y desarrollo satisfactorio, especialmente para los estudiantes de niveles socioculturales más desfavorecidos¹⁸. En 1985, Alberto Moncada llamó seriamente la atención sobre *El aburrimiento en la escuela* y, hace pocos meses, otro sociólogo, Rafael Feito, escribió otro ensayo muy pertinente: *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?*, para mostrar los múltiples desajustes que arrastra nuestro sistema escolar y, en particular, los contenidos curriculares y el modo como se enseñan.

18 Pérez Gómez, Ángel I. (2011). “Una reforma elitista que añora el pasado e hipoteca el futuro”. *Escuela*, nº 3.956.

Ante una situación social de enorme perplejidad e incertidumbre, el problema más acuciante que arrastra de lejos la escuela es dar sentido a lo que se hace dentro de sus muros en el tiempo escolar. Es esta una de las causas más importantes de la insatisfacción que vive a diario no solo el alumnado sino también su profesorado, y se hace más seria en la medida en que la Covid-19 ha sacado a relucir las potencialidades de Internet para suplir con apariencias de arreglo muchas carencias del prestigio escolar.

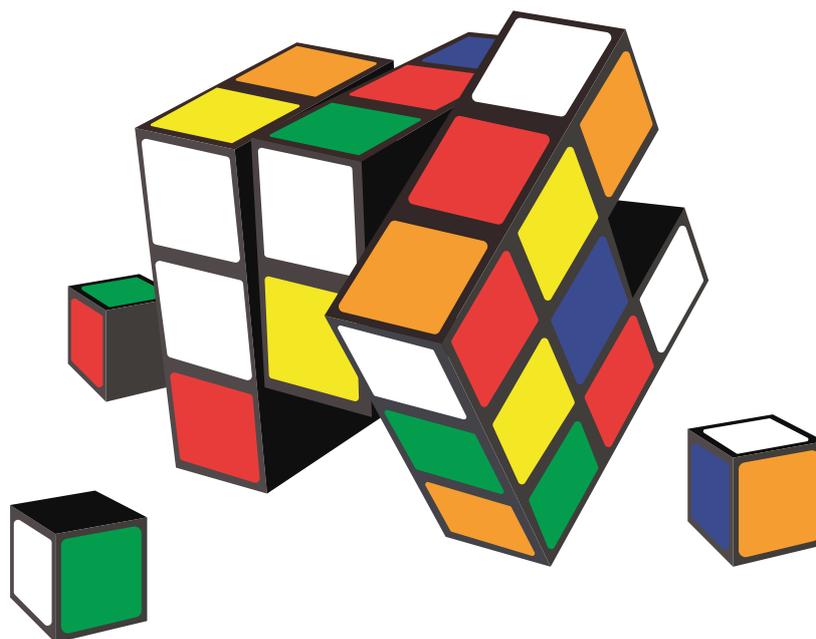
La aceleración de un nuevo escenario de la información, que fluye de manera constante e independiente de la escuela, evidencia que esta ha dejado de ser la única fuente de transmisión y construcción de conocimiento, incluso en los ambientes más humildes. La segunda evidencia es que los cambios formales de las etapas educativas -particularmente las de obligatoriedad universal- apenas han afectado al núcleo curricular hasta el presente, es decir a qué y cómo se enseña en la escuela. Y la tercera es que los procesos marcados para enseñar y aprender siguen estando anclados en una configuración sobrepasada, de una cultura escolar hegemónica encerrada en ese pasado, a la que le resulta adecuada una formación rutinaria de los docentes y sin la exigencia generalizada que siempre debió tener. En este horizonte, el pasado es terco en reivindicar las pautas “culturales” que ha asentado durante ochenta años.

Es por ello que el primer reto que debemos abordar es proponer proyectos curriculares que incidan en lo que socialmente es significativo para formar a ciudadanos y a ciudadanas del siglo XXI y que se desarrollen desde planteamientos innovadores en los centros, no solo en aulas aisladas: se trata de educar, sin olvidar que quien educa es el centro, no necesariamente el aula tradicional cerrada en sí misma: la intercomunicación de la disposición abierta facilita el contagio de la curiosidad y la aventura de descubrir. Tenemos en contra una mentalidad –y unos hábitos- de los que es exponente, no aislado lo que la LOMCE oficializó en 2013. Una de ellas es el carácter mecanicista, repetitivo y previsible del currículo, jerarquizando asignaturas propias de la era industrial con unas disciplinas más importantes que otras para triunfar en la vida laboral; relacionando las mal llamadas asignaturas instrumentales –Lengua, Matemáticas y Ciencias– con el conocimiento “útil” y “objetivo” para la formación de mano de obra acrítica y consumista al gusto del neoliberalismo; o sosteniendo un conjunto cognitivo de carácter enciclopédico, repleto de datos fragmentados en asignaturas.

Otra huella complementaria de lo mismo es que al docente se lo ha “deformado” inculturando su quehacer cotidiano con predominancia de aprendizajes puramente memorísticos del alumnado –repetición de los que le han exigido para el acceso a su propio trabajo docente- y reafirmando esa tendencia mediante innumerables pruebas estandarizadas, cuyos resultados marcan la división entre el fracaso y el éxito escolar. Con este currículo de talla única, que no responde a la diversidad del alumnado ni a la de los centros escolares, provocando una sangría considerable en pérdida de talento, nunca fracasa el sistema; siempre fracasa el alumnado y su profesorado,

cuando lo que falla, de lleno, es la propia profesionalidad docente y, detrás, el sistema educativo que la sostiene, inútil para atender a un tanto por ciento creciente de abandonos escolares.

Hay por delante, además, una gran tarea de investigación en la línea de potenciar aprendizajes significativos para el alumnado a partir de su curiosidad y que urjan la necesidad de aprender tras lo que la información fácil de Internet parece proporcionar. El horizonte actual de los docentes es más complejo y difícil que antes, porque se trata de enseñar a leer de manera duradera y con instrumentación crítica suficiente para hacerlo de manera autónoma más allá de la escuela en una pluralidad de medios y redes de gran popularidad.



(Portada T.E., nº 363, nov.-dic. 2017)

Es tarea urgente construir otro currículo alternativo al existente, dinamizarlo y adaptarlo a las exigencias actuales introduciendo pedagogías activas y cooperativas, entre el profesorado y con el alumnado. Los proyectos interdisciplinares siguen siendo una buena línea de organización colectiva; no son obstáculo caprichoso -ni un juego para disimular una supuesta “bajada de nivel”, como pregonan opiniones desinformadas- si se persigue un currículo educativo personalizado, capaz de desarrollar la motivación, la creatividad y la imaginación. Estas iniciativas, favorecedoras del aprendizaje por descubrimiento, dan oportunidades a la interacción de enseñanza-aprendizaje en que se plantean situaciones de la vida real y se tratan de resolver los problemas de forma creativa y cooperativa.

Entre las exigencias curriculares de la educación que queremos, las primordiales son estas:

1. Un currículo que nazca de un profundo debate social sobre lo que son saberes relevantes para una ciudadanía del siglo XXI; una reformulación que les dé sentido educativo, desde

la justificación teórica y desde su concreción en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

2. Identificar los saberes, habilidades y competencias básicos, fundamentalmente para la enseñanza obligatoria, y adaptar los currículos, metodologías y estructura organizativa del sistema educativo para que sean bagaje relevante en los aprendizajes de los chicos y las chicas de hoy, fundamento, además, de aprendizaje constante a lo largo sus vidas.
3. Un currículo abierto y flexible, en cuyo diseño e implementación haya mecanismos e instrumentos que garanticen una auténtica autonomía del centro y su comunidad escolar.
4. Un currículo que se estructure desde planteamientos de significatividad y relevancia para la edad evolutiva del alumnado, que acabe con los planteamientos academicistas inabarcables, de aprendizaje vacuo y nulo impacto social; que elimine también los condicionantes de género implícitos.
5. Un currículo laico, como se ha planteado más arriba. Sin oferta obligatoria de Religión, y menos en horario lectivo y sin que se cuelen opciones contrarias a la libertad de conciencia en los planteamientos de las áreas curriculares obligatorias. Esta exigencia –reiteramos- debe ir acompañada con la derogación definitiva de los acuerdos educativos del Estado con todas las confesiones religiosas, cuya supuesta utilidad social ha de expresarse por otros cauces, no desde una implantación parasitaria del tiempo y espacio educadores de los ciudadanos.
6. Un currículo que no haga obligatorio repetir todo el curso en caso de suspenso en un área determinada de obligatoriedad, sino que ayude a compensar el déficit de conocimiento o competencia detectado.
7. Un currículo, en fin, en que, a la hora de decidir itinerarios específicos en el tránsito de la Secundaria obligatoria a la postobligatoria, las familias de los educandos tengan criterio para decidir, y que no sea solo competencia decisoria del profesorado.
8. Un cambio sustancial del currículo en la Formación Profesional Básica (FPB). En sus fines, objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Mejorando los mecanismos de apoyo al alumnado, y ampliando los recursos humanos y materiales. Fortaleciendo los equipos de orientación y otras medidas que faciliten a los/as jóvenes poder moverse por el sistema educativo. Reivindicamos definir el perfil profesional docente que en este momento sigue siendo excesivamente académico y con poco atractivo para la etapa.
9. Un currículo que incorpore aprendizajes sociales externos a lo que han sido a los contenidos ordinarios, y que en estos momentos pueden aportar una vertiente práctica que fortalezca la formación social, educativa y cultural de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

10. De igual modo, reivindicamos de manera urgente el desarrollo curricular de la modalidad de bachillerato general y del ámbito práctico. Así como, un decidido impulso a la autonomía de los centros.

2.C.11.- PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

La participación de la comunidad educativa viene garantizada en nuestra Constitución en dos textos muy claros. “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos -dice el art. 27.7- intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”, y añade en el art. 27.5: “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”.

No es un derecho vinculado a supervisar qué gestión realicen los centros, sino que les corresponde participar en su “gestión”, incluida la “programación general de la enseñanza”, y no solo en los centros estrictamente públicos, sino en todos los sostenidos con fondos públicos. Es un derecho y, dada la mortecina participación que su ejercicio ha despertado en muchos centros, creemos que ha de defenderse como deber moral y político la respuesta a este reconocimiento constitucional a la supuesta “comunidad escolar”, urgido de reconsideración constructiva.

El Gobierno anterior, del PP, apostó por un modelo neoliberal que aisló el gobierno de los centros de estas competencias decisorias de los consejos escolares, como si fuesen figuras antagónicas; dispusieron que las direcciones de los centros dependieran más directamente de las consejerías y que el papel de los consejos escolares y los claustros pasaran a ejercer de meros oyentes, receptores de consignas y directrices prefijadas desde lejos.

Los poderes públicos implicados en la garantía del ejercicio del derecho a la educación residen en las administraciones locales, autonómicas y del Gobierno central; pero los órganos de participación, los consejos escolares de cada Administración aparecen cada vez más desdibujados. Para no incumplir resoluciones acordadas en ellos, ni siquiera son convocados a tiempo; sucede también desde entonces con el Consejo Escolar del Estado, con las mesas de negociación de asuntos concernientes a empleo y contratación. Ese virus antiparticipativo lleva años minando las convocatorias del Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar, la Mesa Estatal de Enseñanza Concertada, el Observatorio de Becas o el Consejo de Formación Profesional de alguna autonomía, pese a las peticiones expresas de los sindicatos para hacerlo, si bien estos órganos han sido de nuevo convocados, de manera progresiva, en el ámbito estatal por el nuevo gobierno de coalición PSOE y Unidas Podemos.

En todo caso, la gobernabilidad de los centros docentes exige una fuerte participación. Por la complejidad de las tareas educativas, a las que viene bien la colaboración de todos los implicados, y para que adecuen mejor su autonomía al desarrollo del derecho a la educación del modo más ajustado a las necesidades y medios del entorno social, la implicación de todos es la mejor garantía de su valor y eficacia.

La aprobación de los documentos institucionales (PGA, PEC, etc.) -en los que se plasman los fines y objetivos a que se compromete el centro-, la elección de los órganos unipersonales de gobierno, que deben llevar adelante las tareas que se derivan de dichos compromisos y el control general de la gestión, deben volver a ser restituidos en el valor que tenían antes de la LOMCE. Con el cambio introducido por esta, el centro no es sentido como propio por los vecinos de su entorno; es visto como algo que no les pertenece. Se desaprovecha así un punto relevante en la convivencia social, y los retos educativos no son vistos como algo propio a compartir, sino como uno más de los campos mercantiles de consumo a satisfacer como consumidores individuales.

A todos los implicados les viene bien esta revitalización. A las AMPA, por su responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas; al alumnado, para aprender a implicarse en las primeras instituciones sociales en que están presentes; y a los docentes, para conformar un proyecto expresivo de su presunta capacidad y profesionalidad pedagógica, coherente con los objetivos de la escuela.



(Portada T.E., nº 375, marzo-abril 2020)

El ejercicio solidario y responsable de esta autonomía implica decisiones colegiadas de índole didáctica, organizativa y gestora de recursos humanos y materiales; permite que lo pedagógico sea el núcleo organizador de los demás acuerdos, e implica conferir respaldo al equipo que lidere

la gestión del día a día del centro docente. Y todo ello redundará en una convivencia social más enriquecedora para el entorno en que están la escuela, el instituto o el colegio.

Para avanzar en este difícil terreno hace falta:

a) Por parte del profesorado, formación, sobre todo en elaboración de proyectos pedagógicos; participar en experiencias positivas en cuanto a trabajo colaborativo; aprovechar el potencial que tengan los seminarios didácticos como foco de detección de problemas y búsqueda de recursos colectivos.

b) Fomento de la dirección de centro como liderazgo de un trabajo en equipo, expresivo de la coordinación de sinergias colaborativas, no solo de los docentes, sino de toda la comunidad educativa del centro.

c) Intercambio de buenas prácticas en la idea de un trabajo en red por parte de los distintos centros educativos del mismo nivel.

d) Búsqueda de colaboración internivel, vinculando el centro con las investigaciones universitarias, no solo en las facultades de Pedagogía, sino en Sociología y en las demás especialidades, por su carácter formativo y, sobre todo, como proveedores mutuos de recursos, participación y liderazgo investigador.

e) Vincular el centro, igualmente, al área social, cultural, deportiva y de jardines del Ayuntamiento; relacionarlo con la agenda de asociaciones y ONG; y, asimismo, con alguno de los Movimientos de Renovación Pedagógicas (MRP) que les sirva de estímulo.

f) Animar los movimientos asociativos de madres y padres y de alumnado, y sumar sus aportaciones y proyectos con los del resto de la comunidad educativa.

g) Reforzar el carácter formativo de la evaluación y rendir cuentas de ella al conjunto de la comunidad educativa, para que se vea más implicada en los mecanismos de mejora.

h) Exigir ejemplaridad a la Administración educativa, en el respeto a los acuerdos adoptados por los órganos colegiados de gobierno y participación y, en la medida que le afecten, que sea diligente en su ejecución.

i) Vigilar atentamente que la actividad y desarrollo de ocupaciones y objetivos de la comunidad educativa no deriven en formas larvadas de exclusión a los diferentes, ni atenten contra la sostenibilidad del medio. Un riesgo actual de este derecho a la participación es que los centros públicos se conviertan en guetos exclusivos de algunos grupos con más capacidad de organización.

Y j) Otra práctica a vigilar, no infrecuente incluso en centros públicos, es que, de manera subrepticia y consentida por algunas Administraciones, las direcciones y jefaturas de estudio segreguen sistemáticamente a los buenos alumnos, distinguiéndolos en grupos de nivel de los que pueden generar algún tipo de conflictos.

2.C.12.- COOPERACIÓN PARA GENERAR CAMBIO Y EQUIDAD

La lógica de la igualdad educativa conlleva que las buenas prácticas cooperativas inserten el centro educativo en un entorno en que hay otras instituciones que, al menos teóricamente, tienen similares objetivos. Que se complementen entre sí y no se obstruyan o dupliquen por las razones que fueren, es un gran objetivo y una tarea a promover. El enriquecimiento mutuo que pueden lograr bibliotecas y campos de deportes es de los más sencillos a trabajar para que no haya disfunciones y que sean, en definitiva, los vecinos del barrio quienes salgan ganando en mejores prestaciones.

Hay, en todo caso, situaciones más complejas, y las más necesitadas de colaboración son las de pobreza, marginalidad y exclusión, en que actualmente se ve inmerso un tercio de las niñas y niños españoles, muchos de ellos a causa de las dos últimas crisis económicas, fortalecidas la última de ellas por la pandemia sanitaria del COVID 19. Se hace cada vez más importante, por tanto, la necesidad de coordinación acordada entre las administraciones central, autonómica y local para concertar las políticas sociales y educativas a ejecutar con los escolares. Incrementar y sostener los proyectos y dinámicas necesarias para garantizar la equidad y avanzar hacia una escuela inclusiva, reducir el abandono escolar temprano y mejorar el rendimiento de todo el alumnado no es un coste, sino una inversión de gran calado, por el retorno social y económico que genera.

Todos los esfuerzos serán pocos. Tómese, pues, este epígrafe explicativo del desarrollo del derecho a la educación como una prolongación de lo ya dicho más arriba, sobre todo en los capítulos de “Escuela pública”, “Equidad” y actitud “inclusiva”. La pobreza real que se está desarrollando en y cerca de nuestros centros públicos es acuciante y debemos ser consecuentes. Los indicadores sociales de diferentes organizaciones, privadas y públicas, no cesan de llamar la atención sobre la desigualdad en la distribución de la renta, las personas en riesgo de pobreza o exclusión social, y trabajadores empobrecidos por condiciones laborales precarias, que han aumentado de manera sustancial en los últimos cinco años, con un importante impacto entre los menores. Los efectos de la Covid-19 han empeorado esos datos, la población empobrecida va en aumento, y las políticas sociales que acompañen y complementen a las educativas serán imprescindibles.

De acuerdo con el INE, el índice de GINI (sin alquiler imputado) ha tenido esta evolución lo que supone un crecimiento importante de la desigualdad durante la crisis.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Gini	32,4	32,9	33,5	34,0	34,2	33,7	34,7	34,6	34,5	34,1	33,2	33,0

Por su parte, de acuerdo con los datos del INE, la tasa AROPE para un hogar de dos adultos con dos niños a cargo, presenta esta evolución.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
2 adultos con 2 hijos dependientes a cargo	21,6	25,6	27,4	27,5	26,5	26,4	29,2	28,4	26,0	23,7	24,7

Esta tasa, dentro del indicador de pobreza, varía mucho en función del tipo de hogar, pero, tomando como referencia dos adultos con dos menores, la pobreza ha crecido fuertemente desde antes de la crisis hasta 2014, para mantenerse en 2018 en valores claramente superiores a los de 2008.

El desempleo es factor clave en la situación de pobreza y exclusión que sufren las familias de más de tres millones de niños y niñas. En 2016, la tasa de paro en España era del 19,6% (en la UE-28, de 8,5%), y de un 44,4% la de los menores de 25 años (UE-28: 18,7%), mientras que la tasa de paro de larga duración, 9,5%, superaba en más del doble a la media europea (UE-28: 4%). En este escenario, destacaban dos datos importantes: a) la diferencia entre la tasa de empleo de hombres y mujeres de 20 a 64 años, era de 11,5 puntos; b) la diferencia salarial entre hombres y mujeres -salario bruto por hora-, era casi de 15 puntos.

El empleo precario y de mala calidad ha aumentado considerablemente en España, emergiendo con fuerza la figura del trabajador pobre que viene a ensombrecer más el empobrecido escenario social. Un agrio panorama, en que las condiciones demográficas, y particularmente el envejecimiento de la población, no son halagüeñas. Y lo es menos que la nuestra sea una sociedad cuya desigualdad ha aumentado con las dos crisis últimas, especialmente la primera, en que el Gobierno anterior cargó la recuperación a cuenta de aumentarla. Al parecer, todo indica que la actual gestión del gobierno de coalición PSOE y Unidas Podemos es más justa en la distribución de las cargas que conlleva la Covid-19: algunas de las medidas adoptadas desde marzo del 2020 hasta el debate sobre presupuestos en noviembre de ese mismo año apuntan en un sentido más equilibrado. Durante el año 2021, las políticas sociales, así como la inversión educativa, se han ido fortaleciendo y ampliando en la agenda del Gobierno de coalición, pero seguimos pendientes de aquellas en que la atención no es clara, aparte de que la duración de esta pandemia no sea la mejor coyuntura para ser optimistas.

Datos del *Observatorio Social de la Caixa*, en el dossier 03 (septiembre de 2017) y el dossier 04 (enero de 2018), apuntan a que el aumento de la desigualdad ha sido especialmente importante en España, con un coeficiente Gini que ha pasado de un valor del 46 al 51 entre los años 2005 y

2015. Por su parte, la evolución del indicador AROPE muestra que, en 2016, un 5,8% de la población española sufría privación material severa, un 14,9% vivía en hogares con baja intensidad de trabajo y un 27,9% vivía en riesgo de pobreza y de exclusión social, cuatro puntos más que la media europea (UE-28: 23,7%).

En todo caso, el recorte del gasto público y las políticas sociales de la etapa gubernamental conservadora han afectado profundamente a la sociedad y, de manera especial, a los niños y niñas que estaban en edad escolar. Si a la pobreza le gusta el fracaso y el abandono escolar, a nuestra preocupación por la buena gestión de los recursos sociales, en este momento de duración imprevisible le viene bien no perder de vista algunos acreditados informes sobre el impacto de los recortes de las dos últimas legislaturas en las políticas sociales de la infancia.



(Portada T.E., n° 286, octubre 2007)

Todos coinciden en resaltar:

- El duro recorte en la inversión en becas y ayudas, fundamentales para el ejercicio del derecho a la educación, su equidad y capacidad de inclusión.
- El mayor esfuerzo económico que tuvieron que asumir las familias ante la inhibición del Gobierno conservador, con su repercusión en la quiebra de la gratuidad y la equidad.
- La disparidad territorial en la inversión de becas y ayudas al estudio.
- La exclusión de los y las menores socialmente desfavorecidos.
- Poca integración entre la educación formal y no formal; y déficits de recursos para comedores, bibliotecas o transportes escolares, a añadir a los recortes en la gestión interna de los centros.
- Falta de coordinación entre las administraciones central, autonómica y local.

- Funcionamiento anómalo de los protocolos de acceso a las becas y ayudas, que obligó a las familias a adelantar el dinero.
- Opacidad de datos que, en ocasiones, se convirtieron en barrera para que no se viera el impacto real de la crisis, ni se pudieran evaluar las políticas de infancia, incluido el alcance de sus déficits en educación.
- Esto recogieron el Informe de Ayuda en Acción¹⁹ destacando que “la gratuidad real de la educación es un mantra con pies de barro” y que “Los derechos *dependen*. Lo que no *depende*, ni es gratuito ni lo será, es el coste que tiene y tendrá para la sociedad española mantener ese discurso público de pies de barro que supone la gratuidad y con ello la equidad de la educación en España”. El Informe de Save the Children España, *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*²⁰, señalaba que las cuentas no salen si al multiplicarse la pobreza se resta inversión como resumen de la evolución de las inversiones en educación producto de las políticas neoliberales, hay menos gasto público en educación, más niños y niñas con necesidades, menos becas y ayudas, más gasto medio de las familias en educación.
- Datos de mediados de noviembre de 2020 último, señalando una opuesta gestión de los recursos autonómicos madrileños, según se trate de centros privados o públicos, son muy inquietantes²¹.

Para conseguir un salto cualitativo, capaz de superar la pobreza que afecta a millones de niños y de niñas en España, son vitales las políticas de protección social que ayuden a sus familias a albergar expectativas de futuro para ellos y ellas; es preciso ir más allá del aula y con una coordinación mayor que la habitual entre las administraciones local, autonómica y central, a fin de que la acción escolar tenga sentido. Se necesita inversión en educación, pero también en políticas sociales que hagan posible una atención educativa coherente.

No cabe duda de que la agenda social del gobierno de coalición PSOE-Unidas Podemos ha supuesto un importante avance, al menos sobre el papel. Algunas de las medidas ya en marcha sobre becas y ayudas, refuerzos escolares e inversiones finalistas para mejorar la educación han supuesto un salto cualitativo que las comunidades autónomas deben desarrollar con eficiencia y el conjunto de la Administración educativa evaluar con rigor el impacto de estas medidas. También han sido importante las reformas legales en temas como empleo y políticas sociales que han conseguido hacer de barrera contra la gran crisis social, económica y sanitaria que ha sido la pandemia de la COVID19.

19 Cantó, Olga, Ayala, Luis (marzo 2014). *La pobreza infantil en España: análisis de impacto*. Madrid: UNICEF (Enlace: https://caongd.org/wp-content/uploads/2016/10/unicef_politicas.pdf)

20 Assiego, Violeta, Ubrich, Thomas (marzo 2015). Madrid: Save the Children (Enlace: <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/iluminando-el-futuro-andalucia.pdf>).

21 https://cadenaser.com/emisora/2020/11/16/radio_madrid/1605513724_002479.html

Pero se necesita más inversión y mejores medidas , no solo en educación, sino también en políticas sociales que hagan posible una atención educativa coherente. Activar de una manera efectiva el papel del Alto Comisionado contra la pobreza infantil, que en estos momentos no pasa de ser una propuesta sin contenido y poco visible, tendría sentido.

Sin esa complementariedad la gratuidad del derecho a la educación no estará garantizado a tres millones de niños y de niñas: “¿De qué sirve -se pregunta Save the Children- que un niño disponga de un aula y un profesor si no cuenta con libros, material escolar o la posibilidad de una alimentación adecuada?”.



(Portada T.E., nº 312, abril 2010)

Desde la necesidad de complementar ambas políticas sectoriales y combatir la pobreza que acusa la infancia que acude a la escuela, es preciso:

- a) Revertir los recortes en Educación, Sanidad, Prestaciones sociales, Atención a la dependencia; sin recuperar lo perdido y no compensar en esta crisis actual las desigualdades que están creciendo, incentivará el desinterés de la sociedad por una democracia justa y equitativa.
- b) Fortalecer la negociación colectiva, su autonomía y su carácter vinculante es prácticamente el único modo de asegurar un aumento real de los salarios.
- c) Sostener el Salario Mínimo Interprofesional (SMI) logrado en 2020, de 950 € mensuales, ha sido un logro, que solo perdurará si se trata de que se ajuste en adelante a las necesidades de todo trabajador. Igual cabe decir de las cuantías del salario mínimo vital conseguidas este año.

- d) Un ambicioso plan contra el desempleo, que aborde la lucha contra el paro en todas sus expresiones, no será útil sin atender a una redefinición de la calidad productiva española, imposible e ineficiente sin una atención sistémica a una educación digna para todos.
- e) Cualquier plan integral contra la pobreza, en que las niñas y niños en edad escolar no figuren al lado de prestaciones para otros servicios indispensables en cualquier familia, será deficiente a corto plazo; no evitará la reproducción de la pobreza.
- f) Completar la reforma fiscal que proponen los PGE de 2021, en la línea de progresividad iniciada, que sirva para crear empleo y mejorar la protección social a los colectivos más vulnerables, es condición para que sea posible tener los recursos imprescindibles.
- g) La revisión del IRPF, que también se ha iniciado, admite amplias correcciones, que no debieran gravar los rendimientos de trabajo y las pensiones.
- h) Combatir el fraude fiscal y la economía sumergida seguirá siendo un tópico vacío si no se mejora en la práctica. Debiera tratarse, en ese contexto, una revisión a fondo de bastantes instituciones, ineficientes por redundantes o sencillamente ineficaces por su nula aportación al bien común.
- i) Plantear dos revisiones completas: la de una distribución de las partidas ministeriales más acorde con las necesidades públicas, pues no se entiende bien cómo crecen tanto los presupuestos del Ejército y de Interior, e igualmente sucede con las partidas que expresan el sostenimiento de los variados *Acuerdos con el Vaticano*, pese a lo gravosos que son para una escuela pública democrática y para una convivencia social sin privilegios.
- j) No olvidar, en fin, que el gran reto de toda sociedad democrática es el logro de una sociedad inclusiva; sin educación y sin conocimiento al alcance de todos será imposible, y sin la utopía de tratar de alcanzarlo también perderá sentido. A medio plazo, la perjudicada es la mayoría de la sociedad y, en general, toda ella pierde si no se logra.

2.C.13.- LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

En la parte alta de la pirámide de edades, hay amplios segmentos de grupos de personas que, en sus años escolares, tuvieron problemas para su adecuada atención, a los que un concepto del “fracaso escolar”, como algo personal, dejó fuera del aprendizaje obligatorio o les inclinó hacia el

“abandono”. .El Derecho a la Educación y a la Formación se extiende a desarrollos que, más allá de la universalidad escolar obligatoria hasta los 16 años, se extiende a diversas atenciones que, por diversos motivos, muchos ciudadanos y ciudadanas necesitan para completar, en sincronía o en alternancia con el trabajo, necesidades de formación a lo largo de la vida.



(Portada T.E., nº 105, sept.1989)

Desde ese punto de vista, en nuestra lectura de la lógica igualitaria del derecho a la educación es obligación de los poderes públicos extenderlo más allá del tiempo educativo reglado, particularmente en estos frentes concretos:

- a) Garantizar a las personas que, por diversas circunstancias, abandonaron el sistema educativo o que, en un momento específico, quieren progresar en él, tengan la opción de volver a estudiar y obtener una titulación reglada a través de las enseñanzas a personas adultas. Esta opción ha de dirigirse prioritariamente al título de graduado en ESO y al de Bachillerato, sin olvidar las titulaciones regladas de FP; ha de ofertarse, preferentemente, en opciones con demanda suficiente y que permitan compatibilizar la cualificación reglada requerida para la progresión laboral; el elevadísimo porcentaje de población joven sin empleo aconseja contemplar también otras opciones.
- b) Ofrecer atención educativa a personas adultas viene de décadas como opción alfabetizadora supletoria; debe mantenerse esa atención para colectivos específicos que la siguen requiriendo para su inclusión social, sobre todo personas migrantes. Igualmente, debe atender otras demandas formativas de la población -de carácter no estrictamente laboral- que no exijan titulación oficial.

- c) Mejorar titulaciones oficiales es una opción que ya había acentuado la crisis económica anterior al crecer la escolarización de personas que las buscaban, sobre todo de carácter profesional, para mejorar su cualificación y progresar en su empleo a través de las enseñanzas de régimen especial. Las escuelas oficiales relacionadas con profesiones artísticas también vieron crecer su demanda en ese contexto, sin que se resolvieran los problemas vinculados a su incardinación en las enseñanzas superiores. Las escuelas de idiomas se han visto incapaces de atender la demanda existente; en un contexto en que esa formación es requisito laboral de gran importancia, su demanda se ha derivado, en gran medida, al sector privado.
- d) La Formación Continua para el Empleo, en sus múltiples tipos de ofertas, es un elemento central de cualificación y recualificación a lo largo de la vida. Los empleos son cada vez más cambiantes, sus perfiles varían de continuo, se suscitan nuevos métodos de trabajo, y cada vez se exigen más acreditaciones oficiales de las competencias profesionales correspondientes. Tener esta oportunidad es, por tanto, un derecho que debe garantizarse; se había avanzado en su reglamentación y extensión de la oferta para acomodarse a los objetivos de la Unión Europea, pero la crisis económica -y algunas corruptelas- casi hicieron desaparecer del todo esta oferta formativa en el momento en que más se precisaba; urge su normalización y reactualización.
- e) Es importante no olvidar, tampoco, la homologación imprescindible de la calidad de los cursos on-line que están proliferando en el ámbito educativo, en general, y también en el correspondiente a la formación continua para el empleo.

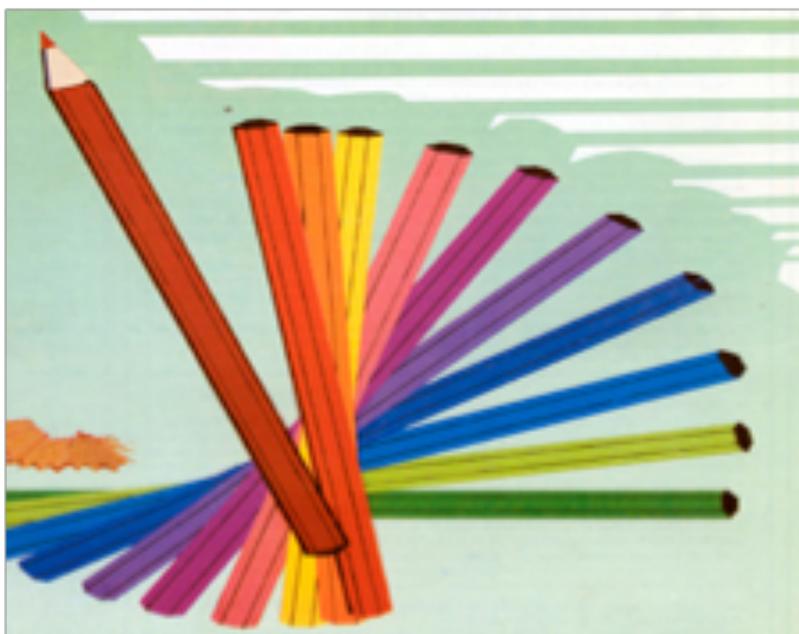
2.C.14.- EDUCACIÓN NO FORMAL Y SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Está, además, la atención a necesidades que las familias no pueden resolver por sí mismas y el incremento de la sensibilidad para la resolución de problemas cotidianos de personas en situaciones difíciles de atender desde el entorno familiar, que han creado un ámbito de cuidados –en parte educativos-en pleno proceso de crecimiento.

Este amplio campo de servicios incluye cuidados personales, formación permanente no reglada, atención a jóvenes con graves problemas familiares o de comportamiento, atención y cuidado de alumnado en momentos de incapacidad familiar, y, entre otros, el cuidado de gente mayor en sus domicilios por similares motivos. Incluye actuaciones en distintos tipos de atención a personas con discapacidad, servicios de atención temprana con finalidades de prevención educativa en los centros de acogimiento y reforma juvenil, y también en los propios centros de educación formal, en que asisten aulas de acogida matinal, vigilancias de preceptoría y mantenimiento en el come-

dor, transporte y residencia escolar. Estas actividades conforman una realidad paralela, a medio camino entre la atención social y la educativa, que no podemos olvidar.

Estas atenciones y servicios tienen en alguna medida, tanto en sus espacios como tiempos de realización, finalidad educativa y deben formar parte de la necesaria igualdad de oportunidades, al alcance de cuantos las necesiten por motivos de conciliación familiar o por compensación educativa fuera de la escuela. Es necesario, por tanto, que se adscriban al derecho de educación universal y que sean atendidos gratuitamente por los poderes públicos. El desarrollo de estas actividades suele estar a cargo de personas de muy variadas cualificaciones y sin acreditación profesional específica, pero, en algunos casos, complementa el trabajo docente en escuelas y colegios; en ocasiones -especialmente en los centros de acogida de menores-, cumplen incluso papeles sustitutorios de la familia.



(Portada T.E., 3ª época, nº 23, enero 1989)

Destacamos dos grupos principales de trabajadores en estos ámbitos que merecen atención:

1) En centros de acogida. En estos ámbitos de necesidad, estos trabajadores y trabajadoras colaboran al desarrollo integral de las personas que les son confiadas, bien por instituciones públicas, bien por particulares; sus cuidados afectan a las capacidades afectivas, sociales, corporales y morales de terceros. Implican, sin duda, además, vinculación contractual de que, en muchos casos, son responsables los propios centros educativos. Entendemos, por tanto, que la gestión de estas actividades debe estar dignificada, reconocida y, de entrada, requiere que se resuelvan lagunas normativas que implica su ejercicio.

Hay que reseñar que estos colectivos son generalmente dependientes de fondos públicos; han sufrido recortes similares a los de los docentes en los circuitos formales de educación, y suelen estar sometidos a procesos de externalización que, a veces, crean situaciones discriminatorias e, incluso, de cesión ilegal de trabajadores. Suelen ser personas contratadas en procesos sometidos, demasiado habitualmente, a licitaciones de ofertas de servicio realizadas por las propias administraciones a la baja; en un contexto de crisis y reformas laborales, están sometidas a penosas condiciones laborales en un marco general de precariedad.

Entendemos que, tanto por su dignidad laboral, como por la de quienes reciben sus atenciones, merecen que se revalorice su intervención -complementaria de la de los educadores en la escuela-, se perfilen mejor sus competencias profesionales y que nos impliquemos en la estabilización de sus trabajos en condiciones justas.

2) En actividades de ocio y tiempo libre. Entendemos que el derecho a la educación incluye el derecho al juego y ocio educativos y creativos, actividades que, en nuestra sociedad de hoy sobrepasan su necesidad en edades tempranas y a las actividades propiamente extraescolares

Las actividades de ocio y tiempo libre a que nos referimos no son, pues, explícitamente parte de un proyecto educativo escolar, aunque no deban ser ajenas a él. Dependen sustancialmente de los planes de los Ayuntamientos para distintos colectivos y abarcan una gama muy amplia, en que el uso de piscinas, gimnasios, instalaciones deportivas, paseos terapéuticos y concursos diversos, suelen llevarse la atención principal.

En todo caso, es un marco educador el que promueven, en que se pueden inscribir -subsidiariamente a la propia escuela- los valores que dan sentido a esta: la libertad, la inclusividad, la igualdad entre sexos, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad sexual y de género, y a la pluralidad étnica y cultural, la no violencia, el respeto a los seres humanos y resto de seres vivos y a la Naturaleza.

Estas actividades suelen estar acompañadas -cerca de la escuela o en otras dependencias municipales y autonómicas- de otras que podemos calificar como de ocio creativo, con su correspondiente personal encargado de coordinarlas. Los “centros culturales” suelen estar nutridos de programas muy aptos para incrementar y desarrollar la creatividad, la sensibilidad y, sobre todo, la sociabilidad y, en no pocos casos, pretextos terapéuticos contra la soledad. Estos servicios socioeducativos, cuando están bien conducidos, propician el desarrollo de las capacidades afectivas, sociales y morales para personas de todas las edades.

La mayoría de estas propuestas está muy ligada al compromiso social de los municipios: es muy plural; nutridas de mucho voluntariado, están poco reglamentadas. Estos trabajos y sus trabajadores merecen mayor atención, de modo que se garanticen sus aportaciones positivas, favorecedoras de buen clima social.

3) Reiteramos lo indicado más arriba, en el apartado A.8. La complementariedad de los trabajos de las personas que actúan en estos dos ámbitos ha de verse reflejada en la bidireccionalidad de compromiso, tanto por parte de las instituciones de que dependen sus trabajos, como de quienes trabajan en la escuela, colegio o instituto, en el entendimiento compartido de que la razón de ser de ambos es su servicio a la comunidad social del pueblo o barrio donde el centro escolar está ubicado.

Una buena plasmación del compromiso mutuo que deben tener es que, por ejemplo, las instalaciones de los centros educativos y de los ayuntamientos estén al servicio de las necesidades comunitarias, con los protocolos oportunos para su uso adecuado. La recíproca colaboración y compromiso de posibilitar una oferta más amplia de actividades, enriquecedora para todas sus ciudadanos.

2.C.15.- POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DE MEJORA SOCIAL

Los años posteriores a la restauración democrática que plasmó la CE78 no han sido muy ejemplares en consensos; la prueba es la serie de leyes alternantes con que ha convivido. Para terminar este conjunto de propuestas sobre la Educación que queremos, es necesario precisar que las políticas educativas deben inscribirse en un proceso de mejora continuada.

Abogamos por que todas las instancias implicadas han de mostrar ante todo capacidad para reflexionar colectivamente y entenderse en la dirección que importa: el alumnado y la mejora continua de sus capacidades de saber y convivir. Partimos de que la educación no forma parte de los consensos básicos que deben permitirle estabilidad; hay demasiados aspectos en las normas con que ha sido regulada desde 1978 que son efímeras y provisionales; reformas y contrarreformas se han sucedido para tratar de imponerse, no para avanzar cohesionados y crecer. No hay, sin embargo, argumentos que sostengan la necesidad de tener permanentemente en obras el sistema educativo; los países de referencia por su eficiencia educativa y por cierta estabilidad y cohesión social han mantenido en el tiempo sus leyes como un marco de consenso, y se han limitado a realizar reformas parciales para adaptarse a los nuevos tiempos.

En España, no tenemos todavía una narrativa común en este terreno; lo mantenemos como un espacio de confrontación no solo simbólico, pues tiene efectos prácticos diferenciadores de las ciudadanas y ciudadanos. Las razones son muchas, en gran parte históricas, pero han tenido efecto en las “culturas escolares” vigentes haciendo más difícil hacer prevalecer una línea de trabajo favorable a los intereses de todos y todas, resultando siempre más perjudicados los sectores sociales más necesitados. En su versión más frecuente, la distorsión ha llevado a que, en los centros educativos, haya arraigado un contrapuesto nivel de exigencias y desconfianzas entre la teoría pedagógica -los expertos y pedagogos-, la práctica educativa -diferenciada entre maestros y profesores- y la toma de decisiones políticas -gobiernos alternantes-, con el resultado

de que el sistema educativo está al albur de muchos vientos opuestos, constantemente expuesto a los intereses partidistas y sus particulares clientelas.

Aún no se había aprobado la LOMLOE y, tres días antes de la votación, desde la dirección del PP ya habían manifestado que se reservaban, como alternativa de Gobierno, la vuelta a un sistema educativo “justo, equitativo y de calidad”²². No quisieron recordar, una vez más, que la derogación de la LOMCE, ley promovida en solitario por su gobierno, era una urgencia y una reivindicación compartida por toda la comunidad educativa y la mayoría de los partidos políticos del Congreso, circunstancias excepcionales que no parecen importar a los sectores conservadores ni ultras de esta sociedad.

No se nos escapa, en fin, la existencia de otras contradicciones de fondo en nuestra sociedad, como las que han aflorado con motivo de la votación en el Congreso de Diputados del *Proyecto de Ley de Protección Integral de la Infancia y Adolescencia*. Cuando en febrero de 2019 su anteproyecto pasó por el CES (Consejo Económico y Social) para su preceptivo informe previo, este señalaba “la falta de datos globales, fiables y sistemáticos sobre la envergadura” de este tipo de violencia, junto a su “aumento espectacular” desde 2009, y la dificultad añadida de proteger “el derecho de los niños y niñas a la integridad física y moral” a pesar de ser un “problema grave y de crecientes dimensiones”. Según esta institución, solo en 2017 había habido 38.433 víctimas de algún ilícito penal de los contemplados en esta ley cuando era anteproyecto, unos mil más que el año anterior²³. De modo bien distinto, sorprendente para lo que acontece con la legislación propiamente educativa, la votación previa a que este proyecto legislativo pasase al Senado fue ampliamente mayoritaria. Entendemos que una buena parte de los problemas educativos alcanzaría a solucionarse si se pusiera remedio a este mal que, en muchos casos, arrastran los niños y niñas desde antes de entrar en un espacio escolar; siendo el causante de muchos de los problemas que subsisten en la escuela requerirá, en todo caso, serio compromiso por parte de toda la sociedad, el mismo que, en coherencia, pedimos para la solución de problemas específicos del sistema educativo, algunos de los cuales le siguen adheridos desde antes de la Ley Moyano en 1857.

22 <https://www.rtve.es/noticias/20201113/aprueban-ley-celaa-comision/2056020.shtml>

23 CES (2019). *Dictamen 1/2019, Sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica de Protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. Sesión ordinaria del Pleno de 20 de febrero de 2019, págs. 8-9. (Enlace: <http://www.ces.es/documents/10180/5210145/Dic012019.pdf>). Ver, también, los materiales de Educo “Érase una voz”:. Enlace: <https://www.educo.org/eraseunavoz>

3.- CONCLUSIÓN

En este documento hemos propuesto ideas y sugerencias con que construir una base firme sobre la que llevar a cabo juntos un desarrollo continuado de los ideales democráticos, no su estancamiento o retroceso hacia épocas pasadas. Convencidos de que la política educativa ha de mostrar que todos y todas somos importantes, aunque ninguno seamos imprescindible, propugnamos una lectura abierta y no restrictiva del artículo 27CE78, capaz de conjugar sus dos núcleos centrales: la libertad y la universalidad educativas. Tanto los partidos políticos como los agentes sociales -los sindicales en particular-, han de procurar una amplitud de miras que compense las incertidumbres que ha sembrado la Covid-19.

En definitiva, el núcleo constitutivo de unas políticas educativas que puedan garantizar el éxito escolar de todos las niñas y niños debe tener los siguientes ingredientes:

- a) Estabilidad en las normas educativas a través de un amplio acuerdo social, político y territorial por la educación pública.
- b) Una reforma de la Constitución que sitúe los derechos de la infancia, la universalización de la educación hasta los 18 años y la educación a lo largo de la vida como elementos centrales del artículo 27.
- c) Un papel del Gobierno central acorde con las transferencias educativas a las comunidades autónomas, que se ocupe de generar oportunidades reales de aprendizaje individual y colectivo garantizando el derecho a la educación pública. Competencia suya deben ser: la compensación de las desigualdades territoriales, generalizar las soluciones de éxito conocidas, converger con la UE en inversión educativa, concordar la normativa escolar con la legislación en materia de género, derechos humanos, medio ambiente y sostenibilidad. Similarmente, impregnarla de la legislación debida en cuanto a libertad de conciencia –y la consiguiente denuncia de los *Acuerdos* con la Iglesia Católica y otras confesiones-, además de supervisar con rigor la formación debida a todo docente, cuyas exigencias han de ser homologables, tanto para la red pública como para la privada y concertada. E igualmente, toca al Gobierno central vigilar para que los conciertos educativos cumplan la reglamentación que en su momento se estableció y no sean un coladero para acentuar desigualdades de partida -privilegiadas con dinero público- entre unos y otros ciudadanos.
- d) Un sistema educativo descentralizado, pero no desigual; lo será mucho menos si las normas autonómicas respetan lealmente estos ingredientes que son competencia del Gobierno central: atenderán mejor su obligación de compensar las diferencias sociales y económicas de toda la ciudadanía.

- e) Este gran marco de diálogo ha de ser el de cooperación entre las diferentes administraciones públicas, para acrecentar la solidaridad y la colaboración en el respeto a la diversidad social y cultural.
- f) Es pertinente, además, que las -diputaciones, ayuntamientos y mancomunidades- participen en la planificación de la educación y cooperen en que este derecho sea más efectivo, por su cercanía a los ciudadanos y a las ciudadanas.



(Portada T.E., n° 361, mayo-junio 2017)

Todas las fuerzas sociales y políticas hemos de trabajar por coincidir en que de lo que se trata es que todos y todas sean beneficiarios de una educación que propicie más saber, más compromiso cívico y mejores capacidades, en igualdad y sin excepciones de ningún tipo.

No entender la educación como un campo de competitividad agresiva: nunca como un ascensor individual para los muy selectos, ni un mero preparador de capital humano, que se olvida de más un tercio de los ciudadanos con quienes tiene un contrato social. La armonía social lo agradecerá.

A la comunidad educativa en conjunto corresponde trabajar para que lo que señala el art. 27.1 de la CE78 sea un instrumento de transformación, cambio y mejora del entorno cívico, empezando por la congruente dignidad del trabajo de los y las docentes en las escuelas e institutos ubicados en los espacios de convivencia social.