

Zona Sindical

REVISTA DE LA UNIÓN SINDICAL INDEPENDIENTE DE TRABAJADORES - EMPLEADOS PÚBLICOS

No te afanes, alma mía, por una vida inmortal, pero agota el ámbito de lo posible. Píndaro.

Desafiando a los dioses



Interinos:
¡Un sindios!

3

Religión:
Vueltas y revueltas

4

Trabajadores
zombis

7

usitep.es • usitep@usitep.es / síguenos en Twitter, YouTube, Facebook y blogspot.com

Año 13 • N ° 45 • enero, febrero, marzo 2016

Túnez: El mundo al revés, violadores y maltratadores impunes y víctimas castigadas

Casi la mitad de las mujeres de Túnez (47%) han sufrido violencia, según la encuesta oficial sobre violencia de género, del 2010. Las leyes, lejos de proteger a las víctimas, favorecen a los agresores. Algunas historias detrás de la estadística son:



◆ «Mi marido me pegaba todos los días. Cuando lo denuncié en 2009, después de que me rompiera la nariz y me cortara la cara, la policía me culpó a mí». Esta mujer denunció a su marido de nuevo en 2014, pero en vez de detenerlo, le hicieron firmar una declaración escrita comprometiéndose a no volverla a golpear. El hombre continúa pegándola sin sufrir ninguna consecuencia.

◆ Otra mujer relató a Amnistía Internacional que fruto de una violación a los 17 años se había quedado embarazada. Para evitar la «vergüenza» de convertirse en madre soltera, la presionaron para casarse con su violador. Ahora está divorciada, pero la ley permite eludir el procesamiento a los

violadores de mujeres menores de 20 años que se casan con su víctima, por lo que su ex marido no será condenado por la violación.

◆ Sharky, lesbiana de 25 años, sufrió al menos ocho agresiones homófobas en nueve años, incluidos apuñalamientos y palizas. Cuando denunció una de las agresiones, la policía le advirtió de que podía ser condenada a tres años de cárcel por ser lesbiana.

En Túnez se está debatiendo una ley integral para combatir la violencia contra las mujeres. Es un momento que debemos aprovechar para conseguir que se priorice la lucha contra la violencia sexual y de género. ■



**UNIÓN SINDICAL
INDEPENDIENTE DE
TRABAJADORES -
EMPLEADOS
PÚBLICOS**

**usitep.es
usitep@usitep.es**

**Año 13 • No 45
enero, febrero, marzo 2016**

**Edita: USIT-EP
Dirección y administración:**
Apdo. 10128 • 28080 Madrid
Telf: 91 594 55 60 • Fax: 91593 8077

Consejo de Redacción: USIT-EP
Maquetación: artanddesignworks@gmail.com
ISSN: 2445-1843

Zona Sindical es una revista independiente y de opinión. Se puede reproducir señalando la procedencia.

LA SITUACIÓN DE LOS INTERINOS: ¡UN SINDIOS!

El pasado mes de diciembre de 2015, el último día del año, en la Asamblea de Madrid, se le impuso al PP de Cristina Cifuentes (@ccifuentes) la derogación del Decreto 42/2013, por el que se regulaba el procedimiento de selección de funcionarios interinos docentes en la Comunidad de Madrid, a través de la Ley 9/2015, de 28 de diciembre, de Medidas Fiscales y Administrativas, en su apartado K del punto segundo de la disposición derogatoria única: *El Decreto 42/2013 y toda la normativa que lo desarrolla sustituyendo sus disposiciones por acuerdos con los agentes sociales.*

Hay varias matizaciones que debemos hacer a este escueto párrafo:

1 El problema es que hay profesores y profesoras que fueron expulsados de las listas, que no trabajan, que han agotado su prestación por desempleo y la norma que les expulsó está derogada. Por tanto ¿no sería lógico pensar que tienen todo el derecho del mundo a reclamar que su situación vuelva a ser la que tenían antes del perverso Decreto 42/2013?

2 Ese Decreto ha posibilitado que muchas especialidades se queden con listas vacías, sin docentes que llamar para poder cubrir puestos de interinidades. Se ha solucionado, cuanto menos de manera chapucera: se abre una bolsa, se contrata a quien se presente y luego se ordena por méritos de manera arbitraria y fuera de los criterios de cualquier normativa. Estos docentes que han sido «cazados a lazo» ya han adquirido derechos para poder estar en las listas que se están negociando porque han trabajado al menos un curso en esta Comunidad. Así, en Madrid se sigue imponiendo el «efecto llamada» que no se da en otras Comunidades Autónomas que tienen listas más restringidas o cerradas.

3 Tampoco sabemos qué va a ocurrir con las listas de interinidades para el curso 2016/2017, es decir ¿se van a baremar todas las listas o sólo las especialidades que se convoquen? Si se reordenan todas las listas se pisotean los derechos de muchos de los que están integrando esas listas porque, sin convocar oposiciones,

se les cambian las reglas del juego para permanecer en las listas de interinidades y poder trabajar. Si solo se reordenan las listas de las especialidades que se convoquen, resultará que aquellas no convocadas seguirán ordenadas por una normativa derogada y, por tanto, todos los que vean perjudicados sus derechos podrán reclamar con la normativa vigente. Como decían en la película *Amanece que no es poco*: «Esto es un sindios».

4 El acuerdo de 2006 que era francamente malo ha resultado ser bueno después del Decreto 42/2013, ya que se le ha metido en la cabeza a la Administración que la nota de una oposición subjetiva, obsoleta, memorística y anacrónica debe valer lo mismo o más, que la experiencia conseguida después de muchos años de trabajo. Pero además, la formación continua y estar en posesión de otras titulaciones no vale prácticamente nada o muy poco.

5 Pero en esta negociación no sabemos si se están negociando condiciones laborales. Parece ser que se está negociando el pago de las vacaciones, pero no para este curso sino a partir del curso que viene. De momento los interinos tendrán que seguir sin cobrar las vacaciones que sí cobran sus compañeros funcionarios haciendo el mismo trabajo.

6 Tampoco sabemos qué va a ocurrir con los servicios prestados en otras administraciones a efectos de trienios y sexenios. Por cierto, que los sexenios deberían de ser reconocidos de oficio después de la sentencia del Tribunal Constitucional de 5 de noviembre de 2015. Además, en este punto también tendríamos que decir que la formación permanente adquirida en otras comunidades autónomas, que si se reconoce cuando eres funcionario de carrera, debería ser reconocida de oficio por la Comunidad de Madrid a efectos de sexenios.

En fin, para no cansar más, quien haya llegado hasta aquí podrá hacerse una idea de «*notenemosniideaquevamosahacer*» en el que la Comunidad de Madrid se encuentra tan a gusto. Sería bueno que el Consejero explicara, si sabe, de qué va esto. ¡Ánimo, Rafael, sé fuerte! ■



Religión: vueltas y vueltas

Como ya hemos sostenido en distintas ocasiones, la religión en nuestro sistema público de enseñanza parece ser «culpable» de todos los males que aquejan al sistema educativo. Con cada cambio de gobierno, y su recurrente cambio educativo, se alzan las voces contrarias a su impartición curricular.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el BOE el 10 de diciembre de 2013, ha permitido a las CCAA o a las Ciudades Autónomas, estas últimas dependientes en materia educativa del Ministerio de Educación, reducir el horario de religión hasta el mínimo, es decir, 45 minutos semanales.

La irrupción de Partidos políticos emergentes, tampoco ha venido a paliar la situación de la asignatura de religión y el futuro panorama de sus profesores, es más, en algunas CCAA en las que estos partidos conforman o sostienen el gobierno, han solicitado su reducción horaria hasta el citado mínimo posible.

Estas posiciones, en muchos casos, suelen partir de posturas ideológicas altamente emocionales, sin la oportuna reflexión que deben concitar los temas educativos. Es más, se hacen eco y repiten ciertos «latiguillos» o «mantras» que difícilmente soportan cualquier intervención intelectual, por mínima que sea.

Una cuestión en la que no reparan o desconocen algunos «izquierdistas» o «progres por el cambio», es la defensa de un Estado decimonónico, desde el momento que quieren situar la religión en el ámbito de lo privado, propio del Estado liberal y contrario con el Estado Social, siendo éste último el que difumina la separación entre lo público y lo privado, incorporando, por un lado, un mandato a los poderes públicos de intervenir en la sociedad para hacer real y efectivo el ejercicio de los derechos fundamentales y, de otro lado, fomentando la participación de las personas en los órganos de decisión, de forma que la intervención pública no puede hacerse al margen de las sensibilidades religiosas.

Pero tampoco podemos negar que las voces contra la asignatura de religión confesional en centros públicos (en la actualidad católica, evangélica e islámica), se extiende año a año a parcelas más importantes de la sociedad. Por ello, y como dice el dicho, sin esconder la cabeza bajo tierra como el avestruz, debemos preguntarnos si queremos asumir que la escuela pública



eduque en la confesionalidad de una u otra religión o confesión o en los valores y manifestaciones culturales de las religiones, en una sociedad que ha devenido y, lo será cada día más, multiétnica, multicultural y pluri-religiosa. Porque nadie puede dudar que, entre sociedad europea y cristianismo, la simbiosis que se dio en el pasado se ha debilitado, hasta llegar a hablarse de «la apostasía de Europa», que no puede remediarse con pretensiones evangelizadoras en la escuela pública, tal y como sostiene la jerarquía, aunque formalmente pretendan distinguir entre enseñanza escolar y catequesis.

Por otro lado, se deslizan afirmaciones a colación de la religión de presuntos expertos o de altos cargos de cara a la opinión pública, para valorar la incidencia que tiene en la misma, esto es, para legislar a golpe de opinión pública o de encuesta. Recientemente sabíamos que un «alto cargo» del Partido Popular afirmaba la posibilidad de reducir, no las horas de religión, sino los cursos en los que se imparte; o si debe o no impartirse la religión confesional con dinero público, tal y como sostiene José Antonio Marina muy recientemente en *El Confidencial*, afirmando que «ni nacionalismos ni religiones confesionales tienen lugar en la escuela pública». No porque niegue su importancia o su legitimidad, sino porque conviene que el alumno acceda a ellos desde la universalidad. En un mundo global, adquiere plena vigencia el proyecto kantiano de «una historia universal desde un punto de vista cosmopolita».

Pero ello no implica, en modo alguno, que desaparezca la enseñanza religiosa del currículo escolar, o que la misma sea introducida de manera transversal, sino que en nuestra sociedad pluralista y multicultural, vendría en un saludable ejercicio de democracia si, con la libertad de creer, se protege y garantiza el derecho

revueltas

a conocer el hecho religioso y las convicciones. Ello significa que la tarea de la escuela pública consiste en proporcionar a cada ciudadano-alumno conocimientos objetivos y competencias críticas sobre el hecho religioso; todas aquellas cosas que van a permitirle integrarse o reaccionar de forma constructiva al *ethos*, típico de una sociedad multicultural; evidentemente, para ello, la escuela pública debe hacer abstracción de actuales o futuras opciones religiosas del alumno.

Es absolutamente necesario para acabar con la gran necesidad de atribuir a la religión toda clase de males, como chivo expiatorio de miserias propias y ajenas, avanzar en el conocimiento de las religiones, que puede legitimarse por una razón ante todo

funcional: las religiones proporcionan instrumentos conceptuales y materiales simbólicos para poder comprender de forma significativa el mundo y a uno mismo.

La religión no es únicamente importante por los conocimientos que conlleva, sino también y sobre todo por la utilización que tales conocimientos aportan en el proceso de aculturación escolar.

Por ello, es necesario buscar alternativas negociadas que permitan la presencia de la enseñanza de la religión de forma autónoma y permanente. Sin esa presencia continuada, se perderá una **visión educadora importante para la educación integral**, no sólo de los alumnos que reciben la materia de religión, sino del conjunto de la comunidad educativa, sobre todo teniendo en cuenta que la enseñanza religiosa confesional ha caído en crisis: ha podido funcionar en las escuelas públicas mientras la sociedad era «sociológicamente» cristiana, pero en una «sociedad éticamente neutra», la demanda educativa se desplaza del ámbito cognitivo de las «verdades catequéticas que hay que aprender», al ámbito pragmático de «normas morales que hay que inculcar».

Rechazamos a los que pretenden utilizar la «**falacia del hombre de paja**», que consiste en, a falta de buenos argumentos, tergiversar lo que dice o contiene el rival dialéctico (la religión, en este caso) para así machacarlo a placer. Esta situación viene sucediendo con harta frecuencia, presentando, por ejemplo, la enseñanza del creacionismo en Génesis como acientífica sin explicar, porque muchas veces no lo conocen, que la Iglesia ca-

tólica rechaza una interpretación literal de los primeros capítulos del Génesis y, para su doctrina, cualquier propósito similar ignoraría el sentido de la creación y de Dios mismo, al que se le presenta como fundamento y causa última trascendente de la realidad. O también esos políticos de las Cortes Generales o Asambleas de CCAA que apuestan por eliminar esta asignatura del currículo, criticando que estos docentes cobren de la Administración y sean elegidos por la Iglesia, cuando ellos mismos cobran de nuestros impuestos y son elegidos, a capricho, por los partidos políticos.

No es baladí recordar a Gustavo Bueno, quien en la revista *El Catoblepas*, en su número 27 de mayo de 2004, decía a tenor de la religión:

«Por mi parte puedo asegurar, basándome en mi propia experiencia, que fue a través de los cursos de religión católica del bachillerato de un instituto público como me enteré de la existencia de Lucrecio, de Volney, de Voltaire o de Marx; por tanto me inclinaría a sugerir al victimario que dice experimentar terribles traumas ante este tipo de "experiencias escolares", que debiéramos atribuirlos antes a sus entendederas, o quizá a alguna osteoporosis de su cráneo, que a la asignatura misma de religión católica».

Se tiene que acabar con los inveterados ataques a los trabajadores por parte de partidos políticos que no tienen nada que ofrecer, y abundan en trasnochadas ideologías, pero que a su vez ponen de manifiesto la **conveniencia de trabajar en una asignatura no confesional de «Fenomenología del Hecho Religioso y Convicciones»** para todos los alumnos sin distinción y que forme parte del currículo a todos los efectos. Y mientras tanto, y hasta la implantación definitiva de la asignatura no confesional, la actual asignatura de religión debe ir acompañada de la posibilidad de que **su profesorado pueda completar jornada con otras materias y funciones**, pues no es incompatible ser contratado para impartir religión con la impartición residual de otras materias para las que se sea competente.

Avancemos en la construcción de futuro educativo más prometedor, y arrinconemos las ruinas del pasado en la antesala del olvido. ■



Trabajadores zombis

El sociólogo Ulrich Beck (<http://www.pagina12.com.ar/1999/suple/libros/99-09/99-09-12/nota2.htm>) comenta que existen categorías zombis: categorías muertas que siguen vivas y nos impiden percibir y afrontar la realidad en la que vivimos, ideas que nos mantienen atados a un pasado que nos vuelve ciegos al porvenir.

Pone como ejemplo el pleno empleo, una de las categorías zombi por excelencia. Sostiene Beck que debemos olvidarnos, mal que nos pese, de la idea directriz de una sociedad de plena ocupación y, con ello, de la idea del «ciudadano trabajador» (idea a partir de la cual se entretejió la sociedad del trabajo y la democracia); tenemos que despedirnos de un mundo en el que las cuestiones esenciales de una biografía –la identidad, el *status*, el ingreso, la seguridad social– se obtenían exclusivamente a través del trabajo remunerado.

Las razones de la desaparición del trabajo de tiempo completo son múltiples. El autor destaca tres. En primer lugar, **el incremento de la productividad** lleva a que pierda importancia el trabajo, mientras aumenta la incidencia del capital y del saber. Muy pocos trabajadores pueden abastecer con productos industriales a muchos consumidores.

El segundo factor que incide en el trabajo es **la globalización**, que en términos sociológicos supone la «desespacialización» de los modos de producción. Esto modifica la arquitectura categorial de la sociedad. En el Estado-nación, la coexistencia entre el trabajo, el capital y el Estado se organizaba según el modelo corporativista del «poder de la organización», en el cual los actores colectivos negociaban

su participación de la torta económica según determinadas reglas. En cambio, en el juego de poder transnacional, el poder de la organización territorial es subvertido y reemplazado por un poder que opera por elusión. Este poder es superior al territorial: le basta amenazar con la globalización para fortalecer el capital y debilitar el trabajo.

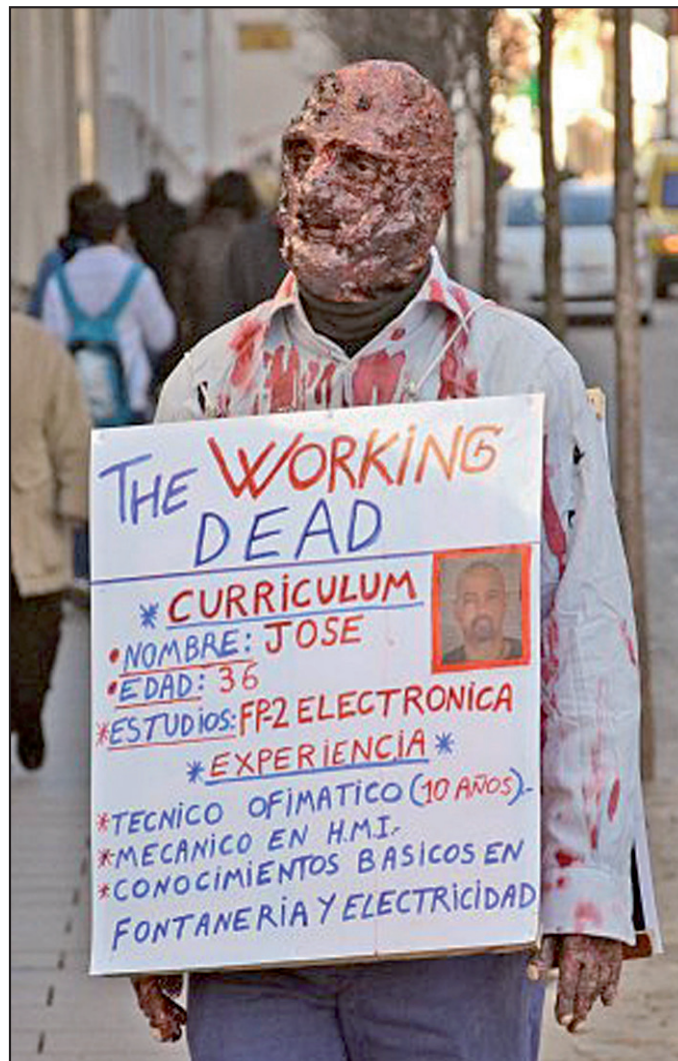
Finalmente, con los nuevos modos de producción también cambia el estatuto del trabajo: la vieja idea del trabajo seguro y de tiempo completo de la pos-

guerra se transforma en zombi porque los únicos índices de empleo que crecen en el mundo entero son los del **trabajo precario**, aquellas formas y modalidades organizadas de manera flexible en cuanto al tiempo, al espacio y contratación.

Es sabido que esta situación no es nueva para las mujeres, de modo que podemos hablar de una feminización del trabajo remunerado.

Antes, los pobres y los desocupados resultaban necesarios en términos técnicos para constituir el «ejército de reserva» del que hablaba Marx; tal vez en el futuro deje de ser así: hoy se habla ya de la «no-clase de los no-trabajadores».

Por lo expuesto, cualquier político que prometa que el crecimiento económico traerá trabajo para todos está mintiendo. Si no queremos que la comunidad democrática se siga desmoronando, la política deberá desarrollar alternativas a la sociedad del trabajo, modelos en los que la seguridad, el sentido y la identidad dejen de definirse en virtud del mundo laboral. ■



Inteligencia emocional frente al *bullying*

Hablar de educación integral sin que la persona real e individual crezca en todas las capacidades y en todas las dimensiones, es una falacia y un despropósito.

El propósito es en todo caso ayudar a formar la identidad personal desde la integralidad de capacidades y dimensiones, tanto racionales como emocionales, sabiendo que en la vida personal a cada uno le interesan mucho más el corazón y las tripas que la razón.

El profesorado tiene posibilidad de potenciar unas actitudes básicas que funcionen como automatismos cada día en el aula. Se basan en la empatía, en el respeto y reconocimiento al individuo como único, irrepetible y en cierto sentido frágil, que es necesario conocer desde sus propias capacidades.

Dejamos aquí algunos detalles:

1 Ser asequible al alumno. Apertura, cercanía, diálogo atento y sobre todo, confianza, son buenas puertas para la emotividad. La intuición del alumno se conecta con la del docente y genera un juego de confianza que se debe usar como plataforma emocional. Si desde la posición que tenemos los docentes no somos capaces de eliminar barreras, flaco favor hacemos a todos los alumnos que son susceptibles de sufrir el acoso. Esa es la oportunidad del docente, que sin juicio, está atento a cualquier aspecto positivo que aporta el alumno y lo amplía como oferta al individuo y al grupo.

2 Actitud no autoritaria, desde la presencia. No dejar en ridículo desde el dogmatismo y la autoridad. Todos hemos vivido experiencias en las que reconocemos la fuerza que tiene una palabra de aliento o de desprecio del profesor en el ámbito de la presión de grupo. Se abren demasiado a menudo conflictos entre alumnos y profesores por no adecuar la expresión de la autoridad al momento que se vive. La expresión de un alumno no es la nuestra en la mayoría de los casos. A veces detrás de una aparente falta de respeto hay una urgente llamada de atención emocional que no sabe expresarse de otra forma.

3 Detección e intuición. Traer el conflicto al aula con el juego o con utilización del espacio simbólico. Aprovechar los momentos espontáneos en los que una mirada, un gesto o una palabra en los que reconocemos la posible tensión de un «líder» estableciéndose entre el grupo y la víctima, son fundamentales para abrir una actuación, que en todo caso ha de ser creativa, en el momento preciso en el que se puede desmontar el refuerzo del *bullying* en el grupo. Es la oportunidad de ofrecer a todo el grupo una actuación que exprese los hechos tal y como se dan, obviando hacer juicio, tanto al agresor como a la posible víctima que hay que salvar de un anonimato pasivo y ayudarle a la vinculación activa al grupo evitando espacios de culpabilidad.

4 Técnicas de motivación. Aprender técnicas de atención a la motivación emocional, a partir del lenguaje corporal, de la escucha interesada, de la participación grupal refleja, con las constelaciones del grupo y la mirada a lo propio desconocido, a la integración de la novedad y del silencio, la capacitación artística y simbólica como espacio de acogida emocional, etc...

En definitiva, la escuela necesita emocionarse desde la vida, no alterar la vida desdoblándonos en múltiples roles, asignaturas y parcelas desconectadas de lo que somos. Podemos en teoría preparar para la vida, pero podemos y debemos enseñar a sentir, entender, manifestar y hacer crecer el espacio emocional en la comprensión de la realidad a la par que desarrollamos la racionalidad atenta y emocionada. Necesitamos una alfabetización emocional, para tener conciencia emocional y llegar a la socialización emocional. ■



religión católica

secundaria



ATENCIÓN AL CLIENTE

TEL: 902 12 13 23 FAX: 902 24 12 22

clientes@grupo-sm.com

www.grupo-sm.com