

pública
democrática
coeducativa
inclusiva
laica
participativa...

ESCUELA PÚBLICA
DE TODOS
PARA TODOS

USTEA 2015

La escuela que queremos

La escuela
que defendemos
y construimos





LA ESCUELA QUE QUEREMOS, LA ESCUELA QUE DEFENDEMOS Y CONSTRUIMOS

Índice de Contenido

PARTE I. ANÁLISIS DE LA ESCUELA EN EL MOMENTO ACTUAL.....	3
1. Introducción: los ejes de la mercantilización de la escuela.....	3
2. La concreción de la mercantilización en la escuela pública andaluza.....	5
3. Los planteamientos de USTEA acerca de los instrumentos para el asentamiento de estrategias empresariales en la escuela.....	9
3.1. Sobre las llamadas pruebas de diagnóstico.....	9
3.2.- Sobre la jerarquización de los centros educativos. Los ROCs.....	15
3.3.- Sobre la evaluación del desempeño docente ligado a incentivos económicos. El llamado Plan de Calidad.....	17
4. La crisis. Otra vuelta de tuerca.....	19
PARTE II. EL MODELO DE ESCUELA QUE DEFENDEMOS Y CONSTRUIMOS. 23	
1. El centro como eje central del sistema educativo.....	23
2. La escuela democrática y participativa.....	24
2.1. Análisis de la situación actual en cuanto a democracia y participación en los centros educativos.....	25
2.2. Posibilidades de construcción de una escuela democrática y participativa... 26	
3. Escuela inclusiva: de todos, para todos.....	27
3.1. En relación al profesorado.....	28
3.2. En relación a los centros.....	29
3.3. Valoración de las políticas de inclusión de la CEJA.....	30
4. Escuela que educa en y para la igualdad.....	38
4.1. Acerca de los datos del informe.....	39
4.2. Conclusiones.....	42
4.3. Propuestas de actuación.....	43
5. Escuela desacralizada.....	49
6. Escuela que educa en valores ciudadanos.....	50
6.1. Educar / Enseñar.....	51
6.2. El contexto social y escolar en el que se educa.....	52
6.3. ¿Quiénes educamos?.....	54
6.4. ¿Qué valores debe transmitir la escuela?.....	55
6.5. Los efectos de la asignaturización de la “educación para la ciudadanía”.....	57
6.6. ¿Puede la escuela educar en unos valores que ella no practica?.....	57
6.7. Conclusiones.....	57
7. Escuela cooperativa.....	58
PARTE III. LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR.....	60
1. El diseño del currículo.....	60
2. La autonomía de l@s docentes.....	61
3. Los materiales didácticos.....	62
3.1. Con respecto a la organización y gestión del programa.....	63
3.2. Con respecto a las implicaciones ideológicas del uso de libros de texto.....	64

3.3. Con respecto a las implicaciones de las nuevas orientaciones sobre el programa de gratuidad.....	65
PARTE IV. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	67
1. Análisis del proyecto presentado por la CEJA. Consideraciones generales acerca del espíritu de proyecto.....	67
2. Planteamiento general acerca de la formación inicial.....	72
3. Planteamiento acerca de la formación permanente.....	73
4. Sobre la formación para el ejercicio de la función directiva.....	73
5. Sobre el Sistema Andaluz de FPP.....	74
6. Análisis y valoración de los instrumentos de formación.....	74
6.1. CEPs.....	74
6.2. Asesorías de formación.....	75
6.3. Centros docentes.....	75
7. El decálogo sobre formación inicial y permanente del profesorado.....	76
PARTE V. EL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS.....	78
1. El alumnado.....	78
2. Las familias.....	81
PARTE VI. LA SALUD LABORAL DE L@S DOCENTES.....	83
1. Riesgos ergonómicos en el trabajo docente.....	83
1.1. Condiciones ambientales: iluminación, ambiente térmico y ruido.....	83
1.2. Características ergonómicas del puesto de trabajo.....	84
2. Enfermedades asociadas a las características ergonómicas.....	84
3. Problemas de salud relacionados con el uso de un Puesto de Visualización de Datos (PVD).....	85
4. La fatiga mental.....	85
5. Riesgos psicosociales relacionados con la tarea docente.....	86
ANEXOS.....	87
1. Sobre la desburocratización.....	87
2. Buenas prácticas de la Inspección educativa.....	89
4. Ritmos escolares.....	93

PARTE I. ANÁLISIS DE LA ESCUELA EN EL MOMENTO ACTUAL¹

1. Introducción: los ejes de la mercantilización de la escuela.

La adecuación de la enseñanza a las expectativas de las potencias industriales y financieras tiene dos consecuencias: la instrumentalización de la escuela al servicio de la competencia económica y el agravamiento de las desigualdades sociales en el acceso a los saberes.

La escuela se había masificado, a lo largo de los 60, permitiendo a los hijos de la clase trabajadora acceder, aunque fuera parcial y tímidamente, a la riqueza de los saberes, hasta ahora reservados a los descendientes de la burguesía. Ahora, dicha masificación se da por terminada, haciendo que la instrucción para la clase obrera vuelva a los límites que nunca debió traspasar: aprender a producir, consumir y, de forma complementaria, a respetar las instituciones existentes.

La actual evolución de los sistemas de enseñanza se realiza en detrimento del acceso a los saberes y a los saber-hacer que permiten comprender el mundo y, por tanto, intervenir para cambiarlo. De este modo, se priva a los más explotados de las armas intelectuales necesarias para la emancipación colectiva.

Esta escuela de la producción es hoy día, y más que nunca, una instancia de reproducción social. En nombre de la lucha contra el fracaso escolar, se selecciona y se baja el nivel de las exigencias para algunos – los que formarán parte de la masa de mano de obra poco cualificada requerida por la economía neoliberal- , a la vez que se incita a otros a buscar en los “proveedores de educación más innovadores” los saberes que harán de ellos la élite de la competencia internacional. La desregulación de los programas y las estructuras, la explosión de diversas enseñanzas de pago, todo ello posibilita

¹ Análisis de Nico Hirt en *Los tres ejes de la mercantilización escolar*, síntesis del análisis de los procesos de privatización de la educación en el contexto de la UE.

que las desigualdades de base se transformen en desigualdades de acceso a los saberes.

En cuanto a la escuela pública, según la OCDE, esta solo tendrá que “asegurar el acceso al aprendizaje de aquellos que nunca constituirán un mercado rentable y cuya exclusión de la sociedad en general se acentuará a medida que otros van a continuar progresando”²

Esta tendencia se afianza cada vez más, por la vía de la destrucción de la escuela pública y sus aspiraciones democráticas, el empobrecimiento del contenido de la enseñanza obligatoria, las condiciones de trabajo cada vez más penosas, la degradación del estatus económico y social del profesorado.

No obstante, dicha situación no es irreversible, en la medida en que empieza a suscitar resistencias.

Ahora bien, estas resistencias deben ejercerse de múltiples formas y en múltiples lugares; hay que luchar contra las organizaciones internacionales que impulsan la mercantilización de la escuela, contra los gobiernos que aseguran las condiciones de dicha mercantilización, contra los poderes organizadores – inspección, dirección...-, cómplices y celosos ejecutores, contra la desmoralización personal y contra los efectos de la intoxicación ideológica desde los medios de comunicación.

Otro aspecto importante que debe ser tenido en cuenta a la hora de plantearse la posibilidad de invertir esta creciente mercantilización es la necesidad de que las luchas particulares o sectoriales sean asumidas bajo el prisma de la lucha global de la clase trabajadora, desde la comunidad educativa como ente activo –desde la universidad, desde las enseñanzas primaria y secundaria, desde la investigación, desde la formación profesional-.

Todos deberán – deberemos- entender que si la escuela pública no puede salvarse sin renovación, tampoco la renovación puede llevarse a cabo sin que se dé a profesorado y alumnado el tiempo y las condiciones necesarias para ello. ³

² *Adult learnig and Technology in OEDC Countries*. París, 1999

³ Más información en <http://users.skynet.be/aped>

2. La concreción de la mercantilización en la escuela pública andaluza.

A partir de la intoxicación mediática se han asentado diversos tópicos sobre la enseñanza pública, supuestos males diagnosticados de manera tramposa para presentar la LEA como el remedio a los mismos.

Hay que cambiar el modelo de escuela, se dice, porque en él el profesorado está despojado de autoridad, porque se han bajado alarmantemente los niveles de exigencia, porque en ella convive – es un decir- el peor alumnado de todos los tiempos, interpretando además su diversidad cultural y racial como un impedimento para el aprendizaje, donde el fracaso escolar campa a sus anchas.

La escuela está enferma, se nos dice, y para su “curación” se ofrecen recetas, tanto desde el modelo tradicional de escuela como desde la concepción mercantilizada de la misma. Los defensores del primero cifran los males de la escuela actual en el abandono de ese modelo y su recuperación pasa, por tanto, por la vuelta a la escuela de siempre. Los defensores del modelo mercantilista – la administración educativa andaluza entre ellos- ofrecen la curación de la escuela en la erradicación del “fracaso” o, lo que es lo mismo, en la consecución del “éxito escolar”, entendido en términos mensurables de rentabilidad económica.

Actualmente asistimos a la convivencia de ambas tendencias; la primera opción la defienden los nostálgicos de la escuela tradicional, cuya puntilla, en su opinión, fue la LOGSE, a quienes se suman en la actualidad los desencantados por el actual ahondamiento del deterioro de la enseñanza pública, como consecuencia de la crisis financiera y las recetas neoliberales que se están aplicando por parte de los estados, al dictado del FMI y el Banco Central Europeo para “superarla”

La segunda opción viene asentándose en el sistema educativo andaluz desde que en 2007 se aprobara la LEA. En este sentido, se han ido imponiendo una serie de transformaciones – por la vía de decretos e instrucciones- destinadas todas ellas, se nos dice, al logro del “éxito escolar”. Para la consecución de este objetivo, es necesario modificar la formación del profesorado, los contenidos del currículo, insistir en la detección de déficits y

talentos, en el trabajo en programas TICs y de bilingüismo. Todo ello dando a entender que l@s docentes no tienen capacidad para reflexionar sobre su práctica docente, ni para elegir sus contenidos, ni para decidir cómo formarse.

Siguiendo a Julio Rogero, se está imponiendo en todos los ámbitos de la vida humana el dominio de la ideología de la eficacia y por encima de todo “la calidad total” que sólo puede estar en lo privado o en la gestión de lo público con criterios privados. Este proceso se posibilita desde la pérdida de confianza en las instituciones públicas, en los partidos políticos, en las personalidades, lo que unido a la pérdida de referentes de sentido están erosionando la vida pública, porque no se tiene conciencia de “ser sujeto”, del propio valor del “sujeto”, que actúa y se forma al “margen y dentro” de esta sociedad.

Cuando en 2007, el Gobierno de la Junta de Andalucía aprobó la Ley de Educación de Andalucía (LEA), con un amplio apoyo de algunas organizaciones sindicales, desde **USTEA** denunciábamos que esta ley venía a introducir aspectos que los tratados europeos marcaban como “necesarios” para igualar los diferentes sistemas educativos, siguiendo la línea de las teorías de “Eficacia de la Escuela” y las orientaciones de la OCDE.

Una enseñanza pública con externalización y privatización de los servicios.

La consideración del sistema educativo público como *el conjunto de centros, servicios, programas y actividades de las administraciones públicas de la Comunidad Autónoma o vinculados a las mismas, (art 3)* tiende a la equiparación de las redes pública y privada-concertada, lo que ha supuesto el acceso de la iniciativa privada a servicios y programas dirigidos en un principio a la escuela de titularidad pública: gratuidad de libros, ordenadores para el alumnado, plan de apertura de centros, etc. Este mismo artículo se toma como referencia por empresarios y jueces para demandar un aumento de las subvenciones públicas en los centros privados. Tiene además la velada intención de precarizar el empleo público y sectorializar a l@s trabajador@s de la enseñanza creando profesionales de primera (funcionarios de carrera), de segunda (interin@s), de tercera (laborales) y de cuarta categoría (personal subcontratado a través del ISE. Esta sectorialización sólo lleva al enfrentamiento entre unos y otros sectores de los sindicatos corporativos por

reivindicar unas u otras medidas por parte de la administración, en función de los intereses de l@s trabajador@s a l@s que representan.

La autonomía de los centros.

Está definida en el artículo 5 como uno de los objetivos de la ley: *Profundizar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros docentes para favorecer el cumplimiento de sus objetivos...*

Una lectura detenida tanto de la LEA, como de los decretos que la han venido desarrollando, nos la dibuja como una autonomía tutelada, una *autonomía menú* donde los centros pueden elegir sin salirse de la oferta que la Consejería hace. De hecho, la publicación de los decretos que desarrollan los Reglamentos Orgánicos, no reconoce la autonomía para el profesorado, que se ve obligado a seguir las líneas marcadas por los documentos del centro y con muy poco margen para desarrollar sus propias ideas, ya que el Plan de Centro, *obliga a todo el personal del centro y vincula a la comunidad educativa del mismo.*

Aumento de la jerarquía y nuevo papel de la dirección.

Junto a un aumento de sueldo, reconocimiento para promocionar a la inspección o posibilidad de cambiar de centro, se han puesto en marcha una serie de medidas que hacen de los equipos directivos verdaderos superiores jerárquicos y que podemos resumir en:

- Ser considerados los representantes de la administración en los centros.
- Tener la potestad de elegir directamente tutorías, jefaturas de departamento y otros cargos pedagógicos, controlando así los órganos y las decisiones de estos.
- Tener potestad disciplinaria respecto al profesorado.
- Poder imponer su criterio en el Plan de Centro; el proyecto con el que se presentan a las elecciones (cuando la persona no es designada directamente) se convierte en documento orgánico del centro.

Evaluación y control externo. Mejora de la práctica docente y rendición de cuentas.

Con la creación de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), se pretende que los procesos de evaluación externa sean el

instrumento más eficaz de presión sobre el profesorado y sobre los centros educativos.

La obsesión por la mejora de los resultados académicos y el aumento del número de alumnado titulado, hace que la Consejería de Educación utilice como referencia pruebas estándares de comparación de resultados entre los diferentes centros educativos, que aunque no son públicas, si sirven de referencia y ordenan los centros de manera “interna”.

Unido a esto, la puesta en marcha del llamado Plan de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares ha supuesto ligar una parte importante del sueldo del profesorado y el 5% del presupuesto del centro a la consecución de los objetivos previamente aprobados por la AGAEVE y el grado de satisfacción de las familias. Se trata de introducir un complemento de productividad en toda regla, muy cuestionado no solo por el profesorado, o por los expertos en pedagogía crítica, sino por el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía.

En resumen, se ha diseñado con la LEA una manera de organizar los centros educativos y las relaciones docentes de acuerdo con las directrices y los intereses empresariales expresados por la OCDE y recogidos por la Comisión europea, en 2001, en su informe “Les objectifs concrets futurs des systèmes d’ education”. Los instrumentos para dicha organización empresarial de la escuela están siendo, en primer lugar, las **pruebas de diagnóstico o de referencia**, cuyos resultados sirven para comparar resultados entre los centros, que se concreten en una futura clasificación, y para obligar al profesorado a adaptar su metodología y su tiempo educativo; en segundo lugar, **el aumento de la jerarquización**, convirtiendo a los cargos y equipos directivos en “jefes”, cuya labor es controlar al profesorado en el ejercicio de su papel de representantes de la administración educativa; por último, las llamadas **evaluaciones de desempeño**, que, camufladas de diversas formas, propician que desde instancias internas y externas a la escuela se analice la labor docente, marcando el grado de consecución de los objetivos, asociada a **incentivos económicos**.

Toda esto se basa en la idea de que hay que crear una superestructura que diga al profesorado qué debe enseñar (pruebas de diagnóstico) y cómo debe hacerlo (evaluación de desempeño); y para asegurarse el cumplimiento de todo

ello, la administración educativa necesita un jefe/jefa, en una estructura jerarquizada donde quede claro quién manda y quién obedece.

3. Los planteamientos de USTEa acerca de los instrumentos para el asentamiento de estrategias empresariales en la escuela.

3.1. Sobre las llamadas pruebas de diagnóstico.

La política educativa no es el resultado de las evaluaciones de diagnóstico. Las evaluaciones y pruebas de diagnóstico son el resultado de la política educativa.

Sentido de las pruebas de diagnóstico.

La Ley de Educación de Andalucía (LEA), 17/ 2007 de 10 de diciembre, “establece que la evaluación del sistema educativo andaluz se orienta a la mejora permanente del mismo y al aprendizaje satisfactorio y relevante del alumnado que contribuya al éxito escolar de este”⁴

Desde el primer momento, por tanto, la CEJA utiliza el término “diagnóstico”, estableciendo así un paralelismo con los procesos de análisis en medicina, en los que las pruebas suministrarían una información a partir de la cual se elaboraría un diagnóstico del problema; una vez detectado el problema convenientemente, se adoptarían las medidas adecuadas para la *curación*. La *curación* en el ámbito educativo se fía a las “propuestas de mejora”, que se llevarían a cabo mediante los planes anuales y la autoevaluación, en los centros, y mediante la política educativa para el sistema educativo globalmente considerado⁵.

Según lo expresa la literatura de la CEJA, las pruebas de diagnóstico están pensadas para informar acerca de los progresos del alumnado y los centros educativos.

Pero las pruebas miden resultados, no el proceso de aprendizaje, por lo que se está produciendo una “reconceptualización” del concepto de evaluación, por el que se confunde intencionadamente evaluación con algo que es en la práctica, y solo, una prueba.

⁴ “Evaluación de diagnóstico”. Curso 2008-09. CEJA.

⁵ “Evaluación, pruebas de diagnóstico y política educativa” de Javier Merchán.

Ocurre, además, que las pruebas de diagnóstico no proporcionan información diferente de la que proporcionan las evaluaciones habituales. Pero tienen sentido en el marco de una serie de medidas para uniformar, a nivel europeo al menos, la gobernación de los sistemas educativos, con instrumentos de una objetividad aparentemente incontestable.

No se trata, por tanto, de hacer diagnósticos y evaluar lo conseguido y lo que queda por conseguir, sino de llevar a cabo un determinado modo de gestión de los centros y de justificar las políticas educativas, que no de decidir las, porque estas ya han sido decididas con anterioridad. Dicho de otro modo, las pruebas no definen las políticas educativas, sino que *son* la política educativa.

Por otra parte, como afirma Merchán, los resultados de las pruebas en Andalucía han dejado de ser indicadores para convertirse en objetivos “ y es un principio clásico de la Física que cuando el instrumento se convierte en el objetivo, el proceso se perturba y los resultados son inoperantes”.

Además de los objetivos declarados – de evaluación “real y objetiva” del rendimiento de alumnado y profesorado-, están los objetivos no declarados de las mismas, que no son otros que el control del profesorado y los centros, en el sentido de si unos y otros son rentables en relación a las inversiones realizadas.

La filosofía de la evaluación bebe de las políticas neoliberales; concretamente en el campo de la educación, de la teoría de la “Eficacia Escolar, en cuyo origen se encuentra el Informe Coleman; a partir de él, se intentan identificar los elementos presentes en las escuelas de éxito o eficaces, para lo que hubo que definir previamente la idea de eficacia, lo que lleva a que las pruebas se diseñen para medir aquello que es mensurable, los resultados, sobre todo. “La escuela eficaz es aquella que en un contexto dado obtiene mejores resultados. Cuando esos resultados están por encima de la media de su contexto, se habla de “valor añadido”, es decir, de la capacidad que tiene la escuela y los profesores de mejorar con su trabajo los resultados de los alumnos de contextos similares.”

El movimiento de escuelas eficaces se fundirá con el de mejora, que hace hincapié en el cambio de la escuela. El resultado será el movimiento de “Mejora de la Eficacia Escolar” que relaciona la investigación, las iniciativas de mejora y la política educativa. El instrumento más adecuado para ello son las pruebas

de diagnóstico y evaluación: proporcionan los indicadores de éxito, se conocen cuáles son los factores que producen los resultados y se pueden saber las medidas que hay que adoptar.

Sobre la metodología de su aplicación.

La realización de las pruebas tiene carácter censal, es decir, se hace a todos los alumnos y alumnas de centros públicos y privados concertados⁷, es preparada por equipos de especialistas y se materializa en unos cuadernillos donde los alumnos escriben las respuestas a las preguntas. La corrección corre a cargo del profesorado del mismo centro, si bien en una muestra (prueba de contraste) la realización y corrección fue realizada por personal ajeno, normalmente inspectores de educación. La puntuación obtenida por cada alumno se traslada a una escala 500 (Puntuación Transformada) que es el valor medio de todos los alumnos de Andalucía, teniendo en cuenta la Desviación Típica en los resultados obtenidos en las pruebas de cada una de las competencias. Por otra parte, siguiendo también el modelo PISA se realiza un *cuestionario de contexto* que es respondido por el alumnado, tutores y familias. Con él se pretende recabar información sobre el contexto personal, familiar y escolar; así, se establecen una serie de variables suponiendo que están asociadas al nivel de competencia que alcanza el alumno; en las evaluaciones de 2006 y 2007 este cuestionario se realizó en una muestra de centros, mientras que en 2008 se generalizó a todos los de Andalucía. Con estos datos se construye un índice – Índice Socioeconómico y Cultural, ISC- para cada centro, que junto a otras informaciones sobre sus características, puede ser utilizado para el análisis de los resultados. (8.) Finalmente, añadir a esta descripción que a principios del curso 2009-2010 la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) ha elaborado un nuevo indicador –*valor esperable*- que refiere al resultado que deberían obtener en conjunto los alumnos de un centro si se contextualiza la puntuación realmente obtenida en la media de su grupo socioeconómico y cultural”⁶.

⁶ “Evaluación, pruebas de diagnóstico y política educativa” de Javier Merchán

La percepción que tiene el profesorado de las pruebas de evaluación y diagnóstico⁷.

El 66% del profesorado encuestado cree que las pruebas de evaluación no sirven para conseguir los objetivos que declaran. Un 79% además piensa que no son adecuadas a la edad del alumnado ni a las características del centro; un 76% cree que las pruebas no responden a los estándares pedagógicos y científicos necesarios para medir lo que dicen medir.

En cuanto a la metodología de su aplicación, casi la mitad (52%) piensa que la objetividad de las mismas se ve afectada por el hecho de que sea el profesorado quien corrija las pruebas.

El profesorado opina que los resultados obtenidos por el alumnado en la realización de estas pruebas difieren de los resultados obtenidos por el proceso evaluador ordinario (58%), pero un 30% dice que no hay diferencia y un 10% no sabe o no contesta.

Respecto a los efectos no deseables de las pruebas, un 67% teme que los resultados ayuden a establecer ranking entre centros, lo que afectaría a la igualdad de oportunidades (un 64%); la percepción de inutilidad se acentúa cuando un 77% dice que una vez realizadas las pruebas no tienen ningún rendimiento pedagógico en las aulas. Tampoco sirven para identificar al alumnado con problemas de aprendizaje (82%), ni para adoptar ninguna otra medida de carácter compensatorio (83%).

Es interesante resaltar cómo el profesorado, a pesar del trabajo publicitario y perversamente incentivador realizado por la CEJA, tiene clara la escasa eficacia de las pruebas de diagnóstico para identificar los problemas de la enseñanza y su nula capacidad para generar mecanismos de resolución de dichos problemas.

Sobre la información que (no) aportan las pruebas.

Carabaña afirma que “las diferencias entre los países no se deben a las características de sus escuelas, ni a nivel de sistema ni a nivel de centro. El único factor que tiene una influencia importante y consistente sobre las diferencias de aprendizaje entre países es la composición social de sus poblaciones. (...) El único factor con poder explicativo importante es la composición sociocultural de las poblaciones, un rasgo de los individuos que le

⁷ Datos obtenidos a partir de la encuesta realizada por USTEa entre el profesorado de Primaria y Secundaria en el curso 2010-11.

viene de fuera a la escuela” A esta conclusión se llega tanto en los informes PISA como en las pruebas de evaluación de Andalucía.

En los informes de Andalucía, tanto los de 2006, 2007 y 2008, como los más recientes, se reconoce que el factor socioeconómico es relevante, pero que también lo son otros: la motivación, las expectativas y el autoconcepto académico, dando a entender que estas variables no dependen, como lo hacen, del nivel socioeconómico. Pero esta manipulación permite a la CEJA afirmar que “los centros, por medio de la intervención sobre factores personales y hábitos de trabajo, disponen de un margen de maniobra importante para la mejora y compensación de las desigualdades ante la educación”

En realidad, las pruebas aportan poco, que ya no se sepa, sobre los centros “eficaces” y también sobre los “ineficaces”.

“En definitiva, las evaluaciones y pruebas de diagnóstico no constituyen un recurso infalible ni indiscutible (ni, por supuesto, objetivo) para diagnosticar los problemas de la educación. No nos dicen nada que no sepamos acerca de los factores más influyentes en el rendimiento escolar, no nos aclaran cuáles son las circunstancias que explican el caso de los centros escolares que tienen unos rendimientos superiores a la media de su contexto y, desde luego no nos explican qué habría que hacer para que los centros *ineficaces* alcanzaran mejores resultados. Además, como se recoge en distintos informes, generalmente los resultados coinciden con las calificaciones que obtienen los alumnos en las evaluaciones curriculares. Es decir, las evaluaciones y pruebas de diagnóstico nos proporcionan muy poca información sobre la mejora de la educación, de manera que su existencia no se justifica por el fin que dicen perseguir, sino por razones de rentabilidad y oportunidad política, ya que forman parte de un dispositivo más amplio inscrito en el marco de las políticas conservadoras y social-liberales.”⁸

Los objetivos no declarados de las pruebas de diagnóstico.

1. Las pruebas de evaluación y diagnóstico son instrumentos para armonizar las políticas educativas globales, de modo que los poderes supranacionales extiendan a través de ellas el planteamiento de las competencias como eje central de la educación, en detrimento de los conocimientos.

⁸ “Evaluación, pruebas de diagnóstico y política educativa” de Javier Merchán

2. Se legitiman, a través de las pruebas de diagnóstico, las políticas educativas, para lo que se hace un uso político de los datos, antes que una acción pública sobre la educación.
3. Los instrumentos de evaluación se convierten en técnicas de cambio y los investigadores proporcionan las evidencias, lo que está ocasionando la transformación de la investigación educativa
4. A través de las pruebas, se controla tanto a los centros educativos como al profesorado, a la vez que sirven a un nuevo modelo de gestión de los centros, a partir de los incentivos y la rendición de cuentas. El llamado Plan de Calidad es la evidencia de lo que decimos.
5. Introducen la autoevaluación como un mecanismo de compromiso de los docentes con los objetivos de las políticas educativas, explícitos e implícitos, en cuyo diseño han tenido escasa participación. Por este mecanismo, se interioriza la culpabilidad por el fracaso en la consecución de los objetivos.

El concepto de autoevaluación, ligado al de la autonomía – “retórica descentralizadora y comportamiento centralizador”- , es el que permite seguir controlando el sistema, puesto que permite la intervención externa a la vez que aparenta, pero solo aparenta, dar voz a los docentes, porque se les dice continuamente lo que deben hacer y se les hace responsables de los fracasos.

Sobre los efectos de las pruebas.

Desde luego, las pruebas no están produciendo el efecto cuasi mágico que les atribuye la administración educativa andaluza, llegando a decir que la calidad de la educación mejoraría por el hecho de la evaluación misma, de modo que su simple aplicación “está generando dinámicas de mejora en los centros educativos...”.

En cambio, sí están produciendo, entre otros, los siguientes efectos:

1. Inducen a alumnado y profesorado a centrarse en su preparación, en detrimento de otras tareas y de la adquisición de conocimientos.
2. El comportamiento del profesorado se vuelve más negativo hacia el alumnado con dificultades de aprendizaje: los “malos alumnos” “bajan” los resultados.
3. Si la remuneración y el estatus profesional se liga a los resultados, el profesorado tenderá a abandonar los centros considerados difíciles.

4. Por la difusión mediática de los resultados, y la consiguiente presión que ello genera, se tiende a ayudar al alumnado, a maquillar los datos, a revisar a la baja las pruebas y a otras argucias.

Las pruebas también generan efectos colaterales e indeseables entre el profesorado:

1. Desánimo ante la dificultad para conseguir determinados resultados o para mantenerlos.
2. Desmotivación profesional ante la autopercepción negativa de la labor docente.
3. Problemas de identidad profesional, dado que al profesorado se le reduce el margen de actuación y se cuestiona su capacidad para emitir un juicio sobre el alumnado, con lo que se descalifica al docente y la profesión, situándolo en posición de marginalidad respecto a otros agentes externos.

Conclusiones.

- Pruebas estandarizadas, lo que provoca la comparación entre realidades incomparables.
- Instrumentos para controlar desde fuera de los centros escolares lo que ocurre dentro: “La rendición de cuentas, la evaluación y autoevaluación, los incentivos, el gerencialismo... y los resultados de las pruebas de diagnóstico, constituyen los aspectos más visibles de la nueva política. Se trata, por una parte, de un modo de gestión de la educación inspirada en el fordismo más clásico, y, por otra, de una forma de trasladar la responsabilidad del fracaso a los centros y a los profesores”.

De este modo, la prioridad es el saber hacer y los resultados, en detrimento de la tarea educativa de evaluar el proceso de aprendizaje así como de proporcionar al alumnado un conocimiento que facilite la comprensión crítica del mundo y le permita planificar posibles actuaciones.

3.2.- Sobre la jerarquización de los centros educativos. Los ROCs.

USTEA rechazó los reglamentos orgánicos de centros y las órdenes que los desarrollaban, tanto por la forma en que una legislación de esta envergadura se impuso a la comunidad educativa, como por el hecho de que la misma iba a suponer en el futuro la erradicación del principio de la democracia en el funcionamiento de los centros educativos. Los ROCs:

- **Fomentan un modelo autoritario de dirección**, considerándola como la representación de la Administración en los centros y dotándola de funciones que van desde la elección unipersonal de cargos pedagógicos y de coordinación, pasando por diseñar los perfiles de las plazas del centro y directrices educativas, a lo que se suma una excesiva competencia disciplinaria, hasta dotarlas de capacidad para sancionar al profesorado. Modelo que, por otra parte, no viene sino a cargar sobre las espaldas de los equipos directivos más trabajo y responsabilidad, mientras que la Consejería rehuye ésta.
- **Suponen un retroceso en la democracia en los centros**, anulando, entre otras cosas, la posibilidad de que sean los equipos educativos (de ciclo o los departamentos) los que elijan a la persona más adecuada para su coordinación, limitando las funciones de dichos órganos, controlando sus decisiones y creando una estructura que no facilita la participación del profesorado. Efectivamente, la capacidad de toma de decisión de los Claustros se ha visto menoscabada en favor de la capacidad de decisión de los componentes del ETCP, cargos elegidos por la dirección.
- **Conlleven la pérdida de derechos laborales del profesorado**: menoscaban la libertad de cátedra o de enseñanza, posibilitan el cambio unilateral de horarios, del perfil del puesto y de elección de cursos, áreas y tutorías, puede obligar a la asistencia a actividades fuera del horario lectivo, etc..
- **Apuestan por un aumento de la carga de trabajo y una mayor burocratización de los centros**, más reuniones, con procesos de evaluación de la función docente por parte de agentes externos y la obligación de realizar un trabajo informático de carácter administrativo.

- **Introducen un nuevo sistema de cobertura de bajas**, que no garantiza la dotación de las mismas y que puede clasificar las diversas materias en distintas categorías. Supone el traslado de la responsabilidad sobre las bajas de la Administración a los Centros.

En definitiva, la Consejería de Educación desaprovechó una ocasión para hacer unos reglamentos consensuados, que aumentaran la democracia de los centros y que incentivaran la participación del profesorado, que dieran respuesta a los problemas organizativos de los centros, que redujeran la excesiva burocratización y que proporcionaran instrumentos eficaces para mejorar la convivencia en los centros. Como hemos podido ver, los reglamentos no han hecho más que crear problemas de relación y funcionamiento en los centros educativos.

3.3.- Sobre la evaluación del desempeño docente ligado a incentivos económicos. El llamado Plan de Calidad.

Tras la puesta en marcha del Plan de Calidad, **USTEA**, junto a una gran parte del profesorado, denunció la ineficacia del mismo en relación a los objetivos que decía perseguir; en cambio, ha causado crispación al profesorado, ante la cerrazón de la Consejería y también en los propios claustros; se ha fomentado la discriminación entre centros, aulas y profesorado; se creó inseguridad jurídica por el inútil recurso de la Consejería ante el Supremo (simplemente un ardid para ganar tiempo); se ha aumentado la burocracia...y nada sustancial se ha conseguido por lo que el profesorado y los centros nos indican, ya que poco hemos sabido oficialmente de la evaluación del mismo.

La Consejería y algunas organizaciones sindicales defendieron el Programa de Calidad en base a varios argumentos:

- **El argumento de la mejora de la calidad.**

Si, como parece ser, menos del 47% del profesorado que se ha adscrito al programa ha conseguido el máximo de los objetivos, y no hay constancia estadística de que el Programa haya mejorado los objetivos educativos relacionados con rendimientos escolares, comparándolos con centros que no lo

pusieron en marcha, podemos afirmar que el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares ha sido muy deficiente, y no podemos, ni con la mejor voluntad, decir que el Programa de Calidad y Mejora haya sido un buen instrumento para mejorar la Calidad de la enseñanza pública andaluza.

- **El argumento de la mejora retributiva del profesorado**

Por otro lado, desde el 2007 no se ha actualizado la homologación retributiva lineal y para todo el profesorado, ya que el Plan de Calidad se nutrió de los fondos de dicha homologación, lo que ha supuesto una gran estafa a la economía del profesorado. Por eso, ahora se confirma el lema que se hizo famoso en algunas movilizaciones: con el dinero de todos, se pagará a unos pocos.

Si como sabemos, la aplicación de la Orden por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos, tiene un coste presupuestario en términos consolidables, para el periodo 2008-2012, que asciende a 181.961.760€, como indica la memoria económica, queda claro que la CEJA desde el principio ha diseñado el Programa para que no lo pueda cobrar todo el profesorado, ya que en el mejor de los casos sólo 25995 personas podría haber conseguido la totalidad: no hay dinero para todo el mundo.

- **El argumento de la innovación y la renovación**

Por otro lado, el ligar el salario a la consecución de los objetivos educativos relacionados con rendimientos escolares (art 3), entendidos como los resultados de las pruebas de diagnóstico y ESCALA y el grado de satisfacción de las familias (art. 8.4) y la consolidación del 5% del presupuesto ordinario de los centros (art. 14) o que sea exclusivamente el grado de satisfacción de las familias quien evalúe otras situaciones educativas (que no aparecen definidas en el apartado XVIII del anexo I) (art 8.4) demuestra una apuesta en la línea de la tradición neoliberal de rendimiento de resultados en la educación. El entusiasmo que la Consejería muestra ante algunas recetas de la OCDE y de la UE en estos temas es sorprendente, máximo cuando no son compartidas por la mayoría de la comunidad educativa, que asiste atónita a la puesta en marcha de planes y programas que no son consensuados y que se agotan a los pocos cursos de su puesta en marcha, como es el caso.

- **El argumento de la autonomía de centros: el claustro decide.**

A pesar de que el artículo 4 indica que la solicitud de participación en el Programa de Calidad y el establecimiento de los objetivos corresponde a la mayoría del Claustro de Profesorado, en el fondo solo se da una autonomía tutelada, ya que los centros elegirán el nivel de sus objetivos, pero dentro de los indicadores y horquillas impuestos en el Anexo I, si la Agencia de Evaluación no los modifica y si la Inspección da el visto bueno.

- **El argumento del aumento del profesorado y de los medios en los centros.**

El acuerdo entre la CEJA y ciertas organizaciones sindicales garantizaba un aumento de profesorado y de medios en los centros que se acogiesen al Plan de Calidad, así como de gratificación LOE y otros aspectos que podemos ver en la propaganda del momento. Sin embargo, tras cuatro años de la implantación nada se ha cumplido, y no podemos achacarlo a la crisis, sino a una estrategia clara de intentar atraer al profesorado.

Al inicio del curso 2011-2012 la Consejería presentó un nuevo proyecto de orden de Programa de Calidad, que es esencialmente idéntico al que se ha ido desarrollando durante los últimos cuatro cursos. En el mismo sigue apostando por todo aquello que rechazamos desde el sindicato y que se ha ido demostrando inútil y pernicioso.

Hay una novedad sustancial: esta vez, ninguna organización sindical apoya incondicionalmente el programa. Es la CEJA, la que en solitario ha decidido seguir un camino que como se ha demostrado ni siquiera sirve para aumentar las estadísticas de aprobados, menos aún para mejorar la calidad del sistema educativo andaluz.

En este sentido, **USTEA** coincide con los movimientos educativos más progresistas y con el profesorado en general en reclamar una serie de medidas que de verdad fomenten la calidad, medidas que necesitan de una inversión adecuada y suficiente para favorecer el trabajo del profesorado en el aula, y que consigan la ilusión y compromiso de la comunidad educativa.

4. La crisis. Otra vuelta de tuerca.

Frente a los recortes que se han impuesto al sistema educativo, tanto desde el gobierno central como desde el autonómico, **USTEA** ha venido reflexionando sobre el verdadero sentido de los mismos. Desde las

administraciones educativas se quiere hacer creer a la ciudadanía que los recortes presupuestarios que están afectando a la educación suponen un “reequilibrio” o un cambio “racional” en la gestión de los recursos económicos destinados a educación. Sin embargo, lo cierto es que si miramos dónde se recorta y dónde no, queda claro que los recortes van a suponer una vuelta de tuerca definitiva en el asentamiento de la mercantilización de la escuela, así como en la degradación de la escuela pública, que, a partir de ahora, claramente servirá para ser la transmisora de las desigualdades sociales no la compensadora de las mismas.

Por ello, ante los primeros recortes impuestos desde el gobierno central con la aprobación del Real Decreto-Ley 14/2012, **USTEA** declaró:

- Las necesidades de la educación no deben someterse a las exigencias de los mercados, como si la escuela hubiera producido la crisis. La Educación Pública es un derecho fundamental de las personas; una sociedad sin conocimientos, sin saberes, sin una buena formación, no tiene porvenir.
- El abandono y el fracaso escolar no son sino la punta del iceberg de las desigualdades en nuestro país, que se están incrementando además con los recortes a propósito de la crisis, haciendo pagar los platos rotos a quienes no han tenido nada que ver con los desmanes que han provocado esta recesión.
- “Segregar” al alumnado a los 15 años, no es priorizar la educación, y sí es una puesta en cuestión de nuestra Constitución que promulga la garantía de una educación común a todos y todas, que nos permita compartir un saber universal fundamental en una democracia.
- La “libertad de elección” de los padres que se dice garantizar desde el Ministerio de Educación es un argumento falaz, tras el que se esconde la protección de intereses particulares en el ejercicio de un bien común, que es la educación
- Denunciamos la concepción neoliberal expuesta en la comparecencia del Sr. Ministro y su desprecio manifiesto hacia La Escuela Pública, cuando habla de la “cultura del acomodo y la mediocridad”. No queremos “carrera docente”; queremos condiciones laborales dignas que nos permitan hacer frente a nuestros deberes para con la escuela

pública, que no son otros que formar una ciudadanía con pensamiento crítico.

- La escuela no puede ser objeto, como declara el Sr. Ministro, de “benchmarking”. Esta herramienta sirve para medir, según criterios empresariales, las administraciones públicas - incluidas la educación y la sanidad-, permitiendo así su liberalización con la gestión privada de los centros.

Este análisis se concreta en las siguientes reivindicaciones:

1. La conversión de la escuela pública al modelo empresarial representa un ataque sin precedente a la Educación Pública como pilar de un Estado social y democrático de derecho.
2. No queremos liderazgos, del tipo que sean, sino participación; no queremos flexibilidad, sino adaptación a las necesidades reales.
3. No queremos a un alumnado formado para ser “competitivo” según las exigencias de los mercados, sino una ciudadanía solidaria, cuidadosa, reflexiva, crítica, responsable, cuyos conocimientos le permita comprender mejor el mundo que le rodea y tener capacidad, por tanto, de incidir en él para cambiarlo.

Sobre los recortes impuestos desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, USTEA ha exigido un cambio en la política educativa; tenemos alternativas a los recortes, no aceptamos la interpretación de la necesidad y obligatoriedad de los mismos y sus efectos en la calidad de la educación pública.

Nuestra posición se concretó en:

1. Crítica a la política comunicativa de la Consejería, por su poca concreción y transparencia. Insistimos en que con esta política se juega con el temor y las expectativas del profesorado.
2. Crítica a “su” lectura de la situación. “Reequilibrio presupuestario” necesario e inevitable, detalle del marco jurídico coercitivo – aunque olvidó referirse a la reforma de la constitución...-, insistencia en que el gobierno no comparte el reparto horizontal que se ha hecho de la deuda, sin explicitar qué han hecho al respecto y en que “hacen los deberes por responsabilidad”, no sabemos ante quién...

Le respondimos que su “marco de la situación”, ella lo presentaba como descriptivo, cuando se trata, evidentemente, de un marco interpretativo. Subrayamos lo tramposo de su razonamiento al decir que los recortes en el sueldo –pagas extra- de los funcionarios evitarán 30.000 despidos, mientras pone encima el despido de 4873 funcionarios interinos – la cifra la dio ella-, contando solo con los efectos del aumento de la jornada en dos horas y con la ralentización de las sustituciones. Queda fuera evaluar los efectos de la aplicación de la tasa de reposición.

3. Crítica a “sus” medidas, claramente políticas: cómo se puede aumentar la precariedad, bajar el sueldo por dos veces al funcionariado, aumentar su jornada laboral, llevar a cabo, en definitiva, estas políticas atentatorias contra el derecho a la educación y seguir manteniendo el discurso de defensa de la educación y su famoso “no traspasar” las líneas rojas...

Para terminar, **USTEA** insistió en que se pretenden recortar 500 millones en educación sin consultarnos, en que tenemos alternativas a los recortes y en que no aceptamos su interpretación de la necesidad y obligatoriedad de los recortes y sus efectos en la calidad de la educación pública.

PARTE II. EL MODELO DE ESCUELA QUE DEFENDEMOS Y CONSTRUIMOS.

1. El centro como eje central del sistema educativo.

Consideramos el centro educativo como una unidad básica que resulta de la articulación y coordinación de los distintos elementos que la componen, en el marco de un Proyecto educativo propio. El centro debe abrirse a la comunidad y establecer múltiples relaciones entre sus miembros. Para ello:

- Cada centro debe potenciar actividades de y para la comunidad, con un criterio de puertas abiertas.
- Cada centro debe tener en cuenta el medio como objeto de estudio, favoreciendo la visión crítica del mismo y promoviendo su transformación en la medida en que sea necesario.
- Cada centro debe colaborar con colectivos cívicos, culturales, y con la administración local.
- Como comunidad, cada parte que la integra – familias, alumnado, profesorado, personal de administración y servicios- debe asumir un papel en el grupo, de modo que se pueda llevar a cabo el proyecto común de manera cooperativa.
- Hay que considerar la pluralidad de ideas como una forma de desarrollo y enriquecimiento personal y grupal.

El modelo de centro educativo que proponemos, por tanto, debe basarse en la autonomía pedagógica, organizativa y económica, en la gestión compartida y en un modelo de evaluación alternativo. Solo así se evitará el modelo de escuela cada vez más rígido y normativizado, que viene demostrando su incapacidad para dar respuestas a las situaciones personales y sociales del alumnado, que considera al profesorado terminales ciegas de las

políticas de la Administración educativa y que responde a la imposición de modelos culturales y sociales que emanan de neoliberalismo económico.

2. La escuela democrática y participativa⁹.

La Constitución española, art. 27 párrafo 5º, dice: «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». Y en el párrafo 7º: «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca».

El concepto de democracia y participación también se aplica al currículo, es decir, al modo en que la democracia se toma en consideración en las formas de selección y codificación cultural para la escuela, así como en las estrategias didácticas para el aula. Pero aquí la cuestión se difumina en un confuso discurso sobre los valores en la tan nombrada y poco practicada transversalidad curricular. En ese sentido se pronuncia el Informe para la UNESCO llevado a cabo por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: la educación deberá inculcar a todos el ideal democrático en el respeto a la diversidad y la lucha contra las exclusiones.

En un tercer nivel de interpretación de democracia y participación en la escuela, se asocia la educación democrática con la educación de masas. (Así aparece en trabajos publicados por la UNESCO en los años ochenta) La idea esencial de democratización era distribuir el bien de la educación de un modo justo.

La crisis social ha puesto en alerta también a los dueños del dinero. Los informes del Banco Mundial advierten que su estrategia «es más fácil de ser adoptada en países donde los pobres participan en la toma de decisiones política y económica» (Banco Mundial, 1990, citado en Coraggio y Torres, 1997). Es decir, la propia lógica de una economía abierta de mercados sugiere que la reforma social, así concebida, más que una secuela, es una condición

⁹ *La democracia es un conjunto vacío*. Jaume Martínez Bonafé. Cuadernos de Pedagogía, nº 275. Diciembre.

esencial de la eficiencia y viabilidad de la economía» (BID.PNUD, 1983, citado en Coraggio y Torres, 1997, p. 19).

2.1. Análisis de la situación actual en cuanto a democracia y participación en los centros educativos.

Podríamos calificar como pre-democrática la actual forma de participación escolar, basada en la representación estamental y la presencia en competición de las corporaciones. Las leyes educativas no reconocen la igualdad ciudadana dentro de la escuela; y fuera, el contexto de compleja cultura social posmoderna - lógica del mercado, control tecnológico de la información y perversión de la política- deja poco margen a la autonomía del sujeto y a la subjetivación de la acción política

En este sentido, Martínez Bonafé afirma que la democracia es un concepto socialmente vaciado, que carece de presencia viva en el interior de las escuelas. Y esto es así porque no constituye para los actores un problema práctico. En el interior de la escuela y en el trabajo de l@s enseñantes el conocimiento se orienta a la actividad y no hacia la construcción de un discurso deliberativo.

En segundo lugar, la democracia carece de presencia viva en la cotidianidad de la escuela porque no constituye para los actores un problema práctico.

Sin embargo, la confusión conceptual y el desarme cognitivo, no anulan la posibilidad de la crisis, de episodios críticos entre los actores sociales. La escuela es una sociedad a pequeña escala, donde las alianzas, las tensiones, los enfrentamientos y las solidaridades se dibujan y desdibujan con más facilidad y agilidad de lo que muestran los esquemas formales de representación y gestión democrática. Por otra parte, sólo el ciego optimismo del burócrata o la miopía simplificadora del dictador pueden hacer creer que un mundo tan complejo, plural, cambiante, diverso y contradictorio como el de nuestras escuelas puede «funcionar» sin conflicto.

La democracia está sectorizada. Y parece que cada sector se mueva, en una relación de poder, frente a los otros sectores. Como apunté anteriormente, no hay ciudadanía. Hay estamentos. Y en su interior, una gran complejidad. La

complejidad del poder, de las clases, de las jerarquías, de las culturas, del género. Quizá por eso se habla del otro o, lo que es peor, no se le nombra. Pero por eso también se habla de lo que pasa, no de lo que me pasa. Los profesores hablan de sí mismos (pero siempre como sector .se escapó la identidad y la diferencia.) y de los alumnos, aunque bastante menos. No aparecen los padres y las madres. Cuando nombran al sector dicen «la gente», o «el profesorado de mi centro». Los alumnos hablan de los profesores, pero no de ellos mismos ni de los padres. Y los padres hablan de los profesores, pero hablan en representación de, sustituyendo la voz de sus hijos.

2.2. Posibilidades de construcción de una escuela democrática y participativa.

En primer lugar, parece necesario centrarse no tanto en cómo funciona la democracia, sino cómo se vive. Es decir, en qué medida las subjetividades se implican en una aventura cultural que les compromete en un proyecto público. En qué medida los funcionamientos responden simplemente a un esquema formal participativo prefijado, o buscan en los encuentros con el otro todavía la posibilidad de profundizar y radicalizar la esfera pública.

En segundo lugar, parece necesario idear formas de revitalizar y radicalizar la escuela como esfera pública.

En tercer lugar, hay que construir escenarios críticos en el interior de la vida cotidiana de la escuela, desde los que llevar a cabo la reconstrucción conceptual, al rearme cognitivo de la democracia.

Por último, pensemos que todo este proceso representa una posibilidad de hacer cada día más pública la escuela pública. Es la posibilidad de la asamblea. Vivir la democracia.

Parece evidente que solo hay posibilidad de vivir la democracia desde la presencia y el reconocimiento de la crisis, el conflicto y la lucha, que la crisis y el conflicto son radicalmente necesarios para educarnos en la democracia; que la lucha es un modo de avanzar con las armas de la inteligencia y de la crítica, hacia escenarios de menor desigualdad, de radicalización de la democracia vivida. La emergencia del sujeto, entonces, es una conquista de ese proceso educativo que se reconoce en la crisis, el conflicto y la lucha.

En cuanto al proceso de aprendizaje, el aprendizaje para la comprensión necesita de contextos y procesos deliberativos, donde el profesor actúa como dinamizador de la deliberación, ayudándose de las piezas de evidencia que mejor favorezcan el debate y la comprensión. Y que ese proceso se sitúa ante cuestiones controvertidas de la vida cotidiana, cuestiones sobre las que los aprendices se sienten directamente afectados e interesados.

En un contexto de discurso deliberativo, el conocimiento se concibe como una herramienta que adquiere su significado y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad; un instrumento para enriquecer la deliberación. Una forma de diálogo entre sujetos y entre éstos y las situaciones concretas y cambiantes de la acción. Pero en el caso que nos ocupa - vivir la democracia en la escuela- se producen un par de determinaciones: por una parte, los actores tienen que estar en condiciones de poder construir ese contexto deliberativo; y, por otra, tienen que querer hacerlo.

10

Si no se da la primera condición, es decir, si no se crean las condiciones vivenciales, afectivas e interactivas para la construcción de un contexto deliberativo, el resultado será una ausencia de voluntad para llevar a cabo las acciones necesarias que conlleva el vivir la democracia.

3. Escuela inclusiva: de todos, para todos¹¹.

La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad. Se trata de un enfoque educativo que valora la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje e implica que tod@s l@s alumn@s aprendan junt@s, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

En la actualidad, la educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos que preconiza la no segregación de personas. Se trata de superar la postura del pensamiento integrador, que restringía el alcance de la inclusión a

¹⁰ «Cuando estamos juntos, dijo un guerrillero zapatista, somos asamblea; cuando nos separamos somos red.» En el Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, celebrado en la Selva Lacandona en julio de 1996, se trabajó con la metáfora de la red para hacer referencia a un modo de resistencia informada y activa que ensaya -en un marco teórico limitado- la posibilidad de un movimiento social dialogal. (González Casanova, 1997).

¹¹Entrevista a José Antonio Torres González. Catedrático del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén y director de la Revista de Educación Inclusiva. 11/03/2010.

los discapacitados, para extenderla a todo el alumnado. En este sentido es necesario añadir dos conceptos que pueden facilitar la comprensión del concepto. Se trata de los conceptos de comunidad y de participación que aparecen ligados a dos dimensiones que caracterizan la noción de inclusión: su vinculación a los procedimientos de exclusión y el carácter de proceso atribuido a la misma. La repercusión por tanto es la misma para todo el alumnado.

La inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación. La inclusión es un planteamiento comprometido que refleja la defensa de unos valores determinados que se relacionan con los fines de la educación, con la forma de sociedad en la que queremos vivir. Por consiguiente, una escuela inclusiva tiene que intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas, para estimular y fomentar la participación de todo el alumnado.

La inclusión, por tanto, explora el constructo social establecido en torno al concepto de discapacidad que se ha creado como consecuencia de los continuos cambios que se producen en los contextos políticos, sociales y económicos y que, con demasiada frecuencia adquieren tintes de marginalidad y discriminación. Si entendemos la educación inclusiva como una educación que proporciona apoyo social e instructivo a tod@s l@s estudiantes, y que se centra en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad, indudablemente es una perspectiva más justa de la educación.

3.1. En relación al profesorado.

Los retos de los profesionales de la educación inclusiva ante las nuevas realidades son bastantes y entrañan dificultades. El profesorado deberá estar dispuesto y formado para observar y reflexionar sobre la propia práctica y la de sus compañeras y compañeros; desarrollar procesos de autoevaluación y reflexión compartida, evaluar críticamente, no sólo el proceso educativo sino su propia actuación como docente; innovar e investigar, en la búsqueda de respuestas adecuadas a las demandas y necesidades de los alumnos, a sus necesidades como profesionales y, en definitiva, a las necesidades de la escuela como institución abierta a la innovación y al cambio; trabajar en equipo, entendido éste, como elemento nuclear en el desarrollo profesional basado en

la colaboración y la cooperación y generar y promover actitudes positivas hacia la inclusión. Se necesita, en definitiva, un profesorado analítico, reflexivo y crítico, con una actitud positiva para dinamizar el proceso de inclusión.

3.2. En relación a los centros.

La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades del alumnado que llega a ella supone la adopción de planteamientos organizativos flexibles que propicien el cambio y la innovación en los centros educativos, en razón de su propio contexto y de su cultura. Desde esta perspectiva, la organización escolar y la respuesta a las necesidades educativas especiales están en obligada interacción y su relación se plantea de manera bidireccional. Por una parte, la organización del centro ofrece una serie de condiciones que favorecerán o dificultarán la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Por otra, el propio proceso de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales implica cambio organizativo en los centros. En este sentido, los centros educativos han de tener unas características que han de estar relacionadas con la flexibilidad, la funcionalidad, la participación y comunicación.

- La flexibilidad supone el establecimiento de opciones diferenciadas en el centro educativo, de tal manera que cada alumn@ pueda elegir aquella que más se ajuste a sus características y a sus necesidades.
- La funcionalidad implica la delimitación de responsabilidades y tareas que ha de establecerse entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, para hacer efectiva la inclusión. –
- La participación, en la planificación educativa para atender a la diversidad, así como la comunicación, mediante el establecimiento de canales que promuevan y favorezcan tanto la interrelación entre los componentes de la Comunidad educativa y entre estos y el entorno donde se ubican, son a la vez elementos inclusivos e incluyentes.

Los centros educativos a través del diseño de un currículum inclusivo ya están planteando una sensibilidad hacia las diferencias garantizando la igualdad de oportunidades para todas y todos y facilitando el aprendizaje desde sus propias características.

Trabajar en los centros para promover la igualdad de oportunidades supone, por una parte, hacer visibles las diferencias entre el alumnado, para facilitar el reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones que aquellas pueden producir y producen. Por otra parte, la transversalidad, entendiendo que los principios de igualdad entre hombres y mujeres deben estar presentes en el conjunto de acciones y políticas emprendidas por los centros educativos. Este enfoque transversal supone la inclusión de la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de todas las actuaciones que afecten, directa o indirectamente, a la comunidad educativa.

Por último, la Inclusión, entendiendo que las medidas y actuaciones educativas se dirigen al conjunto de la comunidad a través de la participación. Comunidad y Participación son, por tanto, dos elementos fundamentales para construir la inclusión. La inclusión es el instrumento para eliminar las diversas formas de opresión existentes y para conseguir un sistema de educación para tod@s, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad democrática.

Las políticas de la CEJA, bastante alejadas en la práctica de esta idea de la inclusión, se han venido concretando en planes de atención a la diversidad y en el plan de atención al alumnado con altas capacidades.

3.3. Valoración de las políticas de inclusión de la CEJA.

USTEA considera que atender a la diversidad desde el marco de una escuela inclusiva exige de la aplicación de estrategias que permitan a cada alumno/a desarrollar al máximo sus capacidades.

En la escuela inclusiva no se segrega, la escuela inclusiva suma y se nutre de las diferencias. Para dar respuesta a todas las necesidades específicas de apoyo educativo (*“alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entendiendo por tal el alumnado con necesidades educativas especiales, el que se incorpore de forma tardía al sistema educativo, el que precise de acciones de carácter compensatorio y el que presente altas capacidades intelectuales”*) que presentan nuestros escolares, la administración educativa pone en marcha, con más o menos acierto, una serie de planes que muchas veces vienen motivados porque *es lo que toca* y es a lo

que se puede sacar un rédito político. En este *ahora toca*, se suelen imponer planes que parchean problemáticas concretas, en vez de dar una respuesta global y efectiva al gran número de necesidades -y lo diverso de las mismas- que nuestros alumnos/as tienen en las aulas. La administración, pese a la adecuada formulación de sus paradigmas, sigue abordando la realidad de la diversidad desde modelos de intervención donde existen compartimentos estancos, como prueban los diversos planes, con una dificultad evidente de integrarlos en la vida diaria del aula, donde podrían ser objeto de aprovechamiento por parte de todos los alumnos/as.

Otro de los pilares clave para que la atención a la diversidad sea verdaderamente efectiva, pasa por la formación y reciclaje del profesorado y en este punto la administración vuelve a parchear ofreciendo algún curso que otro y donde el profesorado participa voluntariamente.

A) Valoración de la atención al alumnado con NEAE.

1.- Valoración del Plan De Atención al Alumnado Con Altas Capacidades.

El Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprobado, para el periodo 2011-2013, el Plan De Atención Al Alumnado Con Altas Capacidades.

Dicho plan, presentado a los medios como “inédito a nivel nacional”, dotado con 4,3 millones de euros, declara ser una profundización de la iniciativa ESFUERZA; por tanto “constituye una medida más para lograr uno de los más ambiciosos retos de esta Consejería: la universalización del éxito escolar”. Más concretamente, contempla medidas de detección, estímulo y atención educativa para asegurar el máximo desarrollo de las competencias de este tipo de alumnado, unos 200.000, según la Consejería. Con estas actuaciones se pretende aumentar el actual porcentaje del 2% a un 11%

Desde **USTEA** siempre hemos apoyado la atención educativa a la diversidad, entendiendo el concepto de diversidad en un sentido lo más amplio posible; es decir, atención a las diferencias o a las necesidades específicas de apoyo educativo. Pensamos que justamente un sistema educativo que aspire a la consecución de la equidad no debe desatender ninguna de las necesidades específicas, sea cual sea el lugar el motivo por el que estas se produzcan, porque, más allá de su traducción en “éxito” o “fracaso” escolar, lo que estas

delatan es mal funcionamiento del sistema educativo e, incluso, un cambio cualitativo en el modelo de escuela.

Lo que ocurre es que entre las intenciones publicitadas por la CEJA con el nuevo plan y los medios que pone para llevarlas a cabo existen contradicciones evidentes.

En primer lugar, la CEJA dice haber contado para la elaboración del plan “con todas las voces que tenían algo que aportar”. Entendemos que si no ha contado con la organización **USTEA** es porque piensa que no teníamos nada que aportar. Preguntemos al personal que al que dice que se destinan actuaciones del plan – “ al profesorado, a las y los profesionales de la orientación educativa, y a las familias y/o representantes legales de este alumnado”- si se ha contado con ellos para la elaboración del plan. La CEJA puede presentar planes pero que no diga que los ha consensuado, si no lo ha hecho.

En segundo lugar, y no menos importante, en el documento se reconoce que “no hay consenso entre la comunidad científica sobre la definición de altas capacidades intelectuales” y, por lo tanto, mucho menos para delimitar con precisión quién queda dentro y quién fuera, lo cual no es óbice para que dibuje un perfil de dicho alumnado. Pero, claro, tiene que apoyarse necesariamente para identificarlo, al menos como punto de partida “los diagnósticos y/o informes psicopedagógicos externos que, en su caso, pudiesen aportar las familias”. Existe estructura de profesionales consolidada en el sistema educativo, a quienes se les ofrece un abanico de posibles altas capacidades simples y complejas a rastrear, puramente academicista, obviando las últimas investigaciones sobre Inteligencias Múltiples y Creatividad, por lo que se les pide no tener en cuenta las inteligencias interpersonal, intrapersonal, kinésico-corporal, y la musical, por ejemplo.

En tercer lugar, todo plan que pretenda incidir en la realidad educativa debe dotarse económicamente, esto es indudable. Pero los 4.3 millones de euros nos parecen un exceso, sobre todo si ponemos en conexión este gasto con las actuaciones y los medios de dicho plan. Entre las actuaciones, se citan protocolos de identificación temprana de este alumnado, cuestionarios por parte del profesorado, aplicación de pruebas estandarizadas – entendemos que también por el profesorado y /o el personal orientador- y la identificación de

este alumnado, tras los análisis de cuestionarios y pruebas. Por tanto, en esta primera fase de actuaciones ya se cuenta con el personal evaluador. En el segundo nivel de actuaciones - sensibilización e información- son de nuevo el profesorado, el personal orientador, las familias y asociaciones de padres, amén de la Consejería, los implicados. En el tercer nivel de actuaciones, - intervención de profesionales especializados a nivel provincial-, los agentes implicados son la dirección general competente, las delegaciones provinciales y los equipos técnicos provinciales. En el cuarto nivel, se habla de favorecer “en los centros educativos” los proyectos de atención a este alumnado. De nuevo los agentes implicados son los del apartado anterior, más “entidades con experiencia en formación en el campo de las Altas Capacidades”

En el quinto nivel se habla de evaluar psicopedagógicamente a este alumnado y promover las adaptaciones curriculares. De nuevo los agentes implicados son la inspección, las familias, etc... La sexta actuación consiste en “hacer un mapa” de este alumnado y de nuevo los agentes implicados son los mismos.

En la séptima actuación aparece una “Comisión de expertos y expertas”, así como entidades que representen al alumnado, entidades sin ánimo de lucro y FASI que adquieren protagonismo desde esta actuación hasta la nº 11. Según la comunicación hecha a la prensa, se dedicarán a elaborar manuales y materiales educativos específicos. Además, se crea en el seno de los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación la figura del Equipo Especializado en Altas Capacidades (unipersonal) para la coordinación y desarrollo del Plan con los EOE y Orientadores/as de los IES.

Entendemos, por todo lo dicho en este punto que, dado que la Consejería reconoce contar con “profesionales expertos en altas capacidades en sus distintos equipos provinciales de orientación educativa” – que los 4.3 millones se utilizarán para contratar a este personal - 8 especialistas durante tres años, si contamos este curso- y la realización de materiales, que no debería costar dinero. Creemos que tanto este alumnado como sus familias deben recibir atención y apoyo, pero para ello se puede utilizar y potenciar la red ya existente de atención a la diversidad

Mucho nos tememos que se entienda que esta atención es “inclusiva” porque se desarrolla en los centros; además ya vienen participando, según

confiesan, expertos y entidades privadas, que actúan dentro y fuera del entorno escolar. Quizás se trate de la organización de una educación de élite dentro del sistema educativo, que se hará a costa tanto del alumnado con deficiencias, como de los considerados con necesidades no calificadas ni como deficiencias ni como altas capacidades.

Y otra parte del presupuesto, cómo no, se va en materiales de difusión publicidad y autobombo en la prensa. De todas maneras, con ser peligrosa esta frenética actividad mediática, para la propia Consejería y para el profesorado, que se entera por la prensa de sus planes y se le tiene en continuo estado de expectación y alerta, a la vez que comprueba cómo se le va cargando de manera incontrolada con nuevas actuaciones que se traducirán en burocracia.

2.- ¿Otros planes de atención al alumnado con NEAE?

Esta dinámica de la CEJA de hacer frente a las necesidades educativas a través de planes no sabemos si traerá como consecuencia también un plan para atender al alumnado medio, ni con altas ni con bajas capacidades, que, no lo olvidemos, sigue siendo el mayoritario y también el que mayoritariamente sufre los recortes encubiertos de profesorado y medios, y los efectos de la incertidumbre instalada como un elemento cotidiano en el desarrollo de su actividad docente. Y así, otro para atención al alumnado con dificultades de aprendizaje, con dislexias y así sucesivamente.

Así se viene a poner de manifiesto el sinsentido que supone encasillar a los y las diferentes, utilizando sus diferencias para separar y segregar, en lugar de utilizarlas como el potencial enriquecedor que suponen para el aula inclusiva, que sí necesita ser dotada en su globalidad, destinando a ello el dinero que solo se da a unos pocos y a entidades para-educativas.

Es por todo ello que **USTEA** vuelve a poner sobre la mesa las reivindicaciones ya formuladas durante el curso 2011-12 con ocasión de la puesta en marcha del Plan de AACC, que adjuntamos a continuación:

EL SINDICATO DE ENSEÑANZA USTEALERTA SOBRE EL DESARROLLO NORMATIVO EN ANDALUCÍA DEL PLAN DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO POR PRESENTAR ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

En febrero se firmaba el nuevo “Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía”.

Dicho Plan disminuye los requisitos para el reconocimiento de altas capacidades y reconociendo como sobredotados a los alumnos/as con un Cociente Intelectual mayor de 113 (alumnado que superan al 75% del alumnado de su misma edad) y a quienes tenga talentos simples (uno) o complejos (más de tres). Las condiciones anteriores a dicho Plan eran más restrictivas, solo los alumnos y alumnas que poseían un Cociente Intelectual superior a 130 (alumnado que superaba al 98% de la población de su misma edad) y que además tuviesen un alto grado de dedicación a las tareas y altos niveles de creatividad.

USTEA apoya la necesidad de un Plan de Atención al alumnado que presenta ALTAS CAPACIDADES, pues supone asegurar la atención a las necesidades educativas que este tipo de alumnado requiere para su adecuado desarrollo tanto cognitivo como emocional pero DENUNCIA:

- Que en la Comisión que desarrollará la normativa con la que se llevará a cabo este Plan, **participarán agentes externos a la escuela pública**, no desde “su asesoramiento”, como sería lo lógico, sino de facto, como una parte más.
- El Plan pretende abrir la posibilidad de que profesionales ajenos a la escuela pública sean los que dictaminen la Alta Capacidad de ciertos alumnos/as. **USTEA** alerta sobre el peligro que esto supone.
- Este Plan cuenta con una dotación económica prevista de 4 millones de euros. **USTEA** muestra su desacuerdo a que sea utilizado para la organización de actividades donde solo tengan cabida estos alumnos/as, la Escuela Pública debe seguir defendiendo la **INCLUSIÓN** frente a la **SEGREGACIÓN**. Por ello, **USTEA** exige a la Consejería de Educación que esta inyección económica vaya dirigida al incremento de profesionales de la orientación y del profesorado de apoyo que ya viene necesitando este alumnado.
- El sindicato **USTEA** reclama a la Consejería que cada centro de educación infantil y primaria cuente con un orientador u

orientadora, debido no solo al gran número de alumnado a evaluar psicopedagógicamente, todo 1º de Primaria, labor que en algunos centros ya se venía realizando; sino a la nueva gran carga de trabajo que les supondrá la ampliación del número de informes y seguimientos psicopedagógicos que supone la ampliación del reconocimiento de altas capacidades a un 25 % de la población estudiantil, y la labor que es necesaria que estos profesionales sigan desarrollando en los centros en el resto de sus áreas de intervención, prácticamente imposibles de emprender en sus condiciones actuales.

- **USTEA** exige una vez más a la Consejería, que para poder prestar realmente la debida atención a todo el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el profesorado de apoyo de los centros se dedique exclusivamente al apoyo y no, como está ocurriendo en la actualidad, a cubrir las bajas no sustituidas.

En resumen, desde **USTEA** vemos la necesidad de atender a alumnado que presente altas capacidades, pero con determinadas cautelas en la puesta en marcha de dicho plan:

1. Nos oponemos a la intromisión de empresas privadas en la escuela pública, porque parecen estar interesadas en obtener una base de datos de este alumnado para rentabilizar esta información posteriormente.
2. Nos oponemos a que se financie a empresas privadas “paraeducativas” para que lleven a cabo actividades específicas para este tipo de alumnado.
3. Nos oponemos a la realización de actividades segregadas y segregadoras, que se presentan, además, como inevitables y organizadas desde entidades públicas (Ej. Plan Profundiza 2).
4. Exigimos la justicia, universalidad y equidad en el reparto de recursos humanos y materiales a todo el alumnado de la Escuela Pública, por lo que para poder implementar este Plan y otros futuros planes (Véase el adjunto sobre las Asociaciones de Disléxicos:

<http://www.que.es/sevilla/201102261057-padres-dislexicos-exigen-educacion-prueba-epi.html>)

5. Reivindicamos un orientador por centro.
6. Reivindicamos que el profesorado de apoyo no se dedique a cubrir sustituciones.
7. Estamos en desacuerdo con el modo cómo se diagnostica a este alumnado. Los dictámenes que solo fijan necesidades educativas o escolares, sin pensar en la proyección social del mismo, reduce el aprendizaje a resultados y no lo contempla como un proceso.
8. Estamos comprometidos con la atención al alumnado de altas capacidades tanto como con la atención a todo el alumnado, diverso y con características específicas.

B) Valoración de los programas de Atención a la Diversidad (NEE)

En una escuela realmente inclusiva, no tiene sentido para su atención educativa, el diferenciar y separar al alumnado con NEE de sus compañeras y compañeros, salvo para casos excepcionales, estrictamente puntuales y debidamente justificados por los especialistas. Especialistas que siguiendo a la comunidad científica, ponen en tela de juicios algunos síndromes considerados NEE, tales como los trastornos de atención con o sin hiperactividad TDAH, y supuestos trastornos graves de conducta, entre otros

Es por ello que se ha de dotar, una vez más decimos, globalmente al aula ordinaria, de los suficientes recursos materiales y personales para el apoyo al profesorado de las mismas, coincidiendo las reivindicaciones de **USTEA** con las ya aportadas anteriormente.

Conclusiones.

Desde USTEA consideramos que el concepto clave para enfrentar la diversidad educativa es la inclusión. Inclusión no puede ser poner una cosa dentro de otra o de sus límites.

Partimos del hecho de que ni a comunidad educativa, ni los centros, ni las aulas son realidades con límites o fronteras; no deben tenerlos y si los tienen, deben eliminarse. Incluir es estar dentro, formar parte de una realidad más amplia, pero en pie de igualdad con los otros elementos que la configuran, de modo que esa inclusión no genere guetos internos ni invisibilidad.

Inclusión significa coeducación, intercambio y enriquecimiento mutuo. Una escuela inclusiva, debe procurar que las diferencias en cuanto al género o

la clase social, no se traduzcan en desigualdades; debe considerar alumnado con necesidades educativas especiales tanto al alumnado con altas capacidades, como a quienes tienen otras necesidades educativas específicas, sea cual sea la causa de dicha necesidad: un origen cultural diferente o la determinación de su percepción de la realidad por sus características sociales, sensoriales, psíquicas o físicas.

El abordaje global de la inclusión educativa, y de la escuela inclusiva, por tanto, requiere:

1. Por parte de la Administración educativa, una política coherente de atención a la diversidad, con directrices unificadas sobre la misma. Ello incluye proporcionar al sistema educativo los medios para que la diversidad no se traduzca en absentismo, abandono o dificultades de aprendizaje.
2. Que el profesorado reciba la formación necesaria para afrontar con solvencia la diversidad, evitando que se traduzca en desigualdad.
3. Que se consideren las aulas los entornos normalizados en los que este alumnado debe ser atendido, de manera que su diversidad se perciba por el resto del alumnado como un enriquecimiento y no como una perturbación de su proceso de aprendizaje.
4. Que cada centro establezca sus líneas de trabajo, en relación con la atención a la diversidad, consensuadas con todos los miembros de la comunidad educativa.
5. Que se garantice la inclusión del alumnado de los centros específicos su inclusión en la vida cotidiana, tanto más cuanto que sus peculiaridades los puedan aislar de ella.

4. Escuela que educa en y para la igualdad.

El Consejo Escolar de Andalucía hizo público en noviembre de 2011 un INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DE LA COEDUCACIÓN Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ANDALUCÍA. Al hilo de este informe, **USTEA** presentó las

siguientes reflexiones y propuestas de actuación, acerca del modelo de trabajo de la coeducación en los centros educativos andaluces.

4.1. Acerca de los datos del informe.

Aunque entendemos que es indispensable conocer la realidad para poder interactuar sobre ella, es más que discutible que la estadística, sin el acompañamiento del análisis, sea un instrumento para ello. El informe, en general, incide demasiado en el aspecto estadístico y prácticamente nada en intentar explicar por qué ocurre lo que ocurre. Es más, 50 de las 135 páginas del informe se dedican a hacer un mero repaso estadístico de la presencia y la proporcionalidad de hombres y mujeres en alumnado y profesorado de los centros educativos andaluces.

Otro de los aspectos que aparece sobrerrepresentado en el informe es la memoria jurídica y normativa de lo realizado por la Administración educativa, sola o en colaboración con otros organismos, en favor de la igualdad.

Sin duda el apartado más interesante, aunque también aquí el análisis de los datos sea escaso, es el referido a los planes de igualdad. Especialmente reseñables creemos que son los siguientes aspectos:

- Diferencias hombre- mujer en cuanto a tasas de titulación y promoción en todos los niveles educativos.
- Desequilibrios en cuanto a la elección de familias profesionales.
- Contraste entre la composición del profesorado y los equipos educativos de los centros.
- Desigual participación del profesorado en la formación, investigación e innovación.
- Desigual participación del profesorado en candidaturas para la representación.

Respecto al profesorado, los datos proporcionados al respecto muestran un claro desequilibrio en perjuicio de las mujeres, pero esto debemos colegirlo por el contexto, porque nada se especifica al respecto. El informe, que señala exhaustivamente cómo se explicita la desigualdad entre el alumnado es bastante parco a la hora de especificar lo mismo referido al profesorado. Además, nada se dice de por qué subsiste este estado de desequilibrio que obra en contra de las mujeres profesoras.

En el informe, se considera los planes de coeducación la actuación más relevante en favor de la igualdad, aunque se admite que su cuantificación estadística no permite determinar las variables cualitativas. De lo cual colegimos de nuevo que la estadística, con ser necesaria, no es suficiente para conocer y analizar la realidad.

Entrando en algunos aspectos cuantitativos del informe al respecto, queremos reseñar los siguientes:

- Descenso en el curso 2009-10 del número de los proyectos de coeducación en los centros educativos andaluces, hasta un nivel inferior al del curso 2006-07, que sirve de referencial inicial. ¿Cómo se explica esta tendencia descendente?
- Proyectos de coeducación con una duración mayoritariamente de dos años, seguidos de los de un año. ¿Cómo se explica esta falta de continuidad, a pesar de que se considere positivamente la coordinación de coeducación en el currículo profesional del profesorado?
- El impacto de estas actuaciones tanto en el alumnado como en el profesorado resulta descorazonador, según los propios datos del informe.

Repasemos el retrato que se desprende de los datos estadísticos. Las chicas parecen ser las mejor adaptadas a la disciplina académica - los chicos cometen mayor cantidad de faltas disciplinarias que las chicas- pero nada se dice sobre la interesante cuestión de si las agresiones verbales o físicas y las interrupciones del normal desarrollo de la actividad docente tienen lugar o se dirige más contra profesores o profesoras.

Por otra parte, suponer que los profesionales de la educación asumen estos planes “muy satisfactoriamente” porque dichos planes aparecen incluidos en el plan general del centro es suponer mucho.

Tampoco se valora la cuestión de que, siendo estadísticamente las chicas más estudiosas- dedican más tiempo a estudiar a y leer que los chicos y obtienen mejores resultados académicos- , menos disruptivas, con mejores relaciones con el profesorado tengan menos autoestima académica. Nada se habla de la influencia de las actuaciones, desiguales, del profesorado en esta autopercepción.

Respecto a la influencia de los planes de coeducación y las actuaciones para la igualdad, en relación con el profesorado, se echa de menos, en primer lugar, la ausencia de datos sobre la existencia o la persistencia de estereotipos sexistas y, en general, las ideas del profesorado acerca de la igualdad, como si no las tuvieran o fueran irrelevantes en cuanto a su actuación en el aula y su interacción con el alumnado. Los consejos que reciben de los adultos, que tan poco ayudan a la consecución de la igualdad, es de suponer que, en parte, los reciben del profesorado.

Respecto a la violencia de género, los datos referidos tanto a alumnado como a profesorado dibujan una situación también preocupante:

a) En relación con el profesorado:

- No se trata el tema de la violencia de género: el 36% dice que no tiene relación con los contenidos de su asignatura y el 70 % lo trataría en tutoría.
- Entienden como obstáculos para tratar la violencia la falta de formación propia y del entorno familiar, al mismo nivel de la falta de tiempo para desarrollar los temarios.

b) En relación con el alumnado:

- Los chicos siguen valorando y justificando la violencia reactiva y los comportamientos sexistas y no los relacionan con la violencia en la pareja.
- Repetición de estereotipos en la pareja elegida. Los chicos las prefieren guapas, ricas e inteligentes, y no les importa si defiende o no la igualdad. Ellas los prefieren buenos, sinceros y defensores de la igualdad.
- Asentamiento de los micromachismos en la vida de pareja de los y las adolescentes: decirle que no vale nada o presionarla para tener relaciones sexuales son actuaciones que no se perciben como violencia. En cambio, llevar la contraria es considerado maltrato más cuando esta actuación la realiza una chica frente a un chico, que al contrario.

Creemos, por tanto, más que dudosa la afirmación de que “la mayoría del alumnado trabaja en equipos con compañeros/as del otro género y tiene

oportunidades para aprender a resolver conflictos por lo menos una vez a la semana”.

4.2. Conclusiones.

- En no pocos aspectos, el informe maneja un concepto de coeducación deficiente, dado que, o bien se entiende que la coeducación es coexistencia, o que las actuaciones coeducadoras deben dirigirse fundamentalmente al alumnado.
- Que pervivan las relaciones personales de sumisión entre chicos y chicas, debe entenderse como un absoluto fracaso de los planes de igualdad y coeducación, porque o bien estos no han transformado en absoluto las mentalidades o han producido cambios en aspectos meramente formales y, a veces, circunscritos a las actuaciones en los centros educativos.
- Desde las distintas instancias formadoras, se ha ayudado a asentar un modelo de trabajo transversal en favor de la igualdad, entendiendo por tal extracurricular, puntual y discontinuo, que privilegia como instrumentos actuaciones tales como las celebraciones y la hora lectiva de tutoría y desestima otras acciones educativas como las actitudes de los componentes de la comunidad educativa o la apuesta clara y decidida por la igualdad en los textos escolares y en los currículos
- Los planes de igualdad actúan solo entre las personas que están predispuestas, las mujeres, sobre todo; si muchos hombres, en el alumnado y profesorado, los perciben como un ataque, como una pérdida de privilegios o como una pérdida del tiempo escolar, es que no ha calado el mensaje de la necesidad de un cambio social cualitativo que posibilite unas relaciones de igualdad entre hombres y mujeres.
- No se ha corregido el desequilibrio en la situación del profesorado, algo que corresponde fundamentalmente a la Administración educativa y que resulta evidentemente poco educativo para el alumnado. A modo de ejemplo, la descripción voluntarista de las actuaciones de la inspección educativa; a esta se le pide – o exige- que actúe a fondo cuando se trata de cambiar prácticas o incidir, desde la administración en la vida de los centros, pero, en relación con la igualdad, se dice que “velará”.

“Observar con atención” parece poca implicación para una tarea de esta envergadura.

4.3. Propuestas de actuación.

1. Contemplar en el funcionamiento de los centros educativos la conciliación familiar, laboral y personal, cambiando los modelos masculinizados de trabajo.
2. Propiciar la paridad junto a la proporcionalidad para la representación en los órganos de los centros.
3. Cambiar la articulación de la responsabilidad de coeducación en la organización del trabajo educativo.
4. Cambiar el modelo de trabajo para la coeducación y la igualdad:
 - a) Revisión concienzuda de los currículos y los libros de texto, tanto en los contenidos como en el enfoque antropocéntrico de los mismos. La igualdad no es un tema.
 - b) Formación seria y consecuente respecto a la igualdad tanto para el profesorado como para las familias.
 - c) Reflexión y compromisos de actuación respecto al reparto del tiempo y el espacio en la escuela.
 - d) Replanteamiento de los “consejos” desde los centros y las familias a la hora de elegir promoción académica o salida profesional.
 - e) Fomento de la participación también del alumnado masculino en el desarrollo de los planes de igualdad.
 - f) Contestación, desde la escuela, de los modelos sexistas difundidos a través del consumo: publicidad, medios de comunicación, etc.
 - g) Revitalización de la figura del Agente de Igualdad en los Consejos escolares.
 - h) Consideración de la multiculturalidad de los centros educativos a la hora de actuar desde la igualdad y para la igualdad.

**LUCES Y SOMBRAS DEL ACTUAL MODELO DE COEDUCACIÓN.
PROPUESTAS DE FUTURO.**

USTEA-ENSEÑANZA ha realizado un estudio en los centros educativos públicos de Andalucía, con datos recogidos a través de entrevistas al profesorado, al alumnado y a las personas coordinadoras de los planes de igualdad y coeducación, con el fin de valorar la incidencia de dichos planes y la eficacia, por tanto, en el logro de su objetivo principal: educar por y para la igualdad.

El estudio realizado por el sindicato **USTEA** pone de manifiesto el fracaso del llamado modelo “trasversal” a la hora de provocar el cambio de actitudes y mentalidades respecto a la igualdad.

Dicho modelo ha configurado una práctica docente extracurricular, puntual y discontinua, que privilegia actuaciones educativas tales como celebración de efemérides o realización de actividades en la hora semanal de tutoría, haciendo de los proyectos y las campañas el instrumento clave del trabajo docente por la coeducación y la igualdad y apoyándose en una abundante producción normativa, como si esta tuviera por sí misma el carácter o la posibilidades de transformar la realidad.

Este estudio ha puesto ante nuestros ojos escuelas e institutos, que practican la coexistencia de chicos y chicas más que la coeducación, que organizan actividades puntuales, dirigidas principalmente al alumnado, que desconocen el papel de las familias y que consideran al profesorado y a las y los coordinadores meros transmisores y ejecutores de tareas que ellos no han pensado ni diseñado para su aula y para su centro.

Por eso vemos cómo el alumnado, a medida que cumple años dentro del sistema educativo, va conociendo menos de estas prácticas puntuales y discontinuas y va adoptando, en todo caso, cambios formales o circunscritos al ámbito escolar y que no se trasladan luego a la vida personal, familiar y social.

Respecto a las coordinadoras/ coordinadores.

En primer lugar, es destacable cómo la coeducación y el trabajo por la igualdad en los centros educativos se piensan como tareas fundamentalmente ligadas al profesorado femenino. A pesar de que dicho profesorado declara su implicación personal por la igualdad como la causa mayoritaria para la asunción de la coordinación, el porcentaje mayoritario no ha elegido, sino que ha aceptado la propuesta. Esto unido al tipo de trabajo que, también de forma mayoritaria, desarrollan – proporcionar material didáctico – aunque una parte

sea de elaboración propia- y celebrar efemérides señaladas por la administración, perfila un coordinador/a, con poca iniciativa a la hora de enfrentarse a la tarea coordinadora.

Resalta el escaso trabajo que se desarrolla con las AMPAS, así como el bajo nivel de implicación del profesorado – a excepción de los tutores y tutoras-, según la percepción de las personas coordinadoras. Por tanto, el trabajo incide de manera casi exclusiva en el alumnado, a través de las tutorías. Destaca también la escasa implicación del departamento de orientación en esta labor de coeducación, por detrás de departamentos didácticos y equipos directivos.

Respecto a la Administración, su actuación consiste en ofrecer cursos de formación a las y los coordinadores, señalar las efemérides más significativas en relación a la igualdad y proporcionar material didáctico. Este trabajo es valorado y utilizado por los coordinadores y coordinadoras, pero no alcanzamos a medir si se evalúa realmente como un rasgo positivo - puesto que también se pide mayor implicación “real” de la administración- o negativo, en la medida en que pudiera estar configurando un modelo de trabajo de las y los coordinadores poco dinámico.

En definitiva, de los datos se deduce que se ha asentado un modelo de coordinación poco activo y participativo, donde la iniciativa a la hora de imaginar o planificar el trabajo coeducativo es escasa; las y los coordinadores dirigen sus esfuerzos al alumnado, como receptor principal de los mismos, y este se concreta en ser el elemento que pone en relación a la administración educativa con el profesorado, fundamentalmente tutores y tutoras, haciéndoles llegar material didáctico y organizando actividades en días señalados, reproduciendo así el esquema de formación que la administración educativa desarrolla en relación a los propios coordinadores y coordinadoras.

Respecto al profesorado.

La mayoría del profesorado entrevistado había llegado a la docencia antes de la implantación de los planes de igualdad, a pesar de lo cual no ha considerado necesario recibir formación específica; tal vez esto explique por qué casi un 60% no ha modificado su práctica docente en relación a la coeducación y la igualdad.

A esta situación hay que añadir que la influencia de los planes de igualdad como instrumentos transformadores de la práctica docente parece no ser decisiva, como lo demuestra el discreto porcentaje que los hace responsables de estos cambios en un nivel relevante. Así mismo, es significativo el exiguo porcentaje que le atribuye de forma absoluta a dichos planes la citada transformación.

En cuanto a la práctica docente, el profesorado declara estar implicado, realizar trabajo específico, consideran necesarios los planes, elegir el material didáctico teniendo presente el criterio de la igualdad e incardinar sus trabajos en el desarrollo curricular.

Podemos concluir, por tanto, a la luz de los datos, que el trabajo del profesorado, en relación con la igualdad y la coeducación, es más coyuntural e improvisado que planificado y sistemático. Los factores que habrían podido influir en dicha situación estaría la falta de formación específica y la fractura existente entre cómo el profesorado piensa en la igualdad y el modo en que incorpora este pensamiento a su práctica docente. Una práctica que, como en el caso de las y los coordinadores, se nutre en gran parte de los materiales y las iniciativas provenientes de la administración. El profesorado deviene así en agente pasivo, con escaso protagonismo e iniciativa tanto en el diseño como la planificación y desarrollo de los planes de igualdad, en coherencia con el papel que se les asigna tanto desde la coordinación como desde la administración educativa.

Respecto al alumnado.

Hay que tener presente que tanto en los textos normativos como en el modelo coeducativo que parece haberse asentado en la práctica docente a través de ellos, el alumnado es el principal, si no el único, destinatario de la tarea docente con la que se pretende trabajar por y para la igualdad.

Por ello, resultan especialmente reseñables algunos aspectos en el análisis y valoración de los datos.

1. Los chicos, en Primaria, dicen querer dedicarse a profesiones relacionadas con la seguridad o el deporte, precisamente las menos atractivas para las chicas, quienes prefieren profesiones tradicionalmente consideradas *femeninas*, en tanto en cuanto tienen que ver con los cuidados. Es el caso de la sanidad y la educación, que

cuentan con elevados porcentajes en las preferencias de las chicas. Del mismo modo, las profesiones artísticas resultan de poco interés para los chicos y de gran interés para las chicas. Si esta era la situación cuando iniciaron la escolarización, el esquema no solo se mantiene en la Secundaria, sino que parece haberse acentuado su carácter sexista. De este modo, sanidad y educación representa en torno al 25%, cada ámbito- en la preferencia de las chicas de Secundaria, mientras para los chicos no alcanza el 10% en ninguno de los dos ámbitos.

2. En las relaciones personales y sociales, nos hemos fijado en tres aspectos, a título indicativo: el uso de lenguaje sexista, los juegos y actividades de ocio y las preferencias a la hora de hacer o recibir regalos.

En relación con las expresiones sexistas consideradas insultos, en Primaria era del 30% para los chicos y el 4% para las chicas; en Secundaria ronda el 50% en ambos sexos. No parece, por tanto, que haya mejorado el nivel de sexismo en el lenguaje. Aspecto este que se ve confirmado cuando se trata de usar la distinción masculino/femenino; en la Educación Secundaria y el Bachillerato el alumnado usa la distinción más al escribir que al hablar, pero a un 16% le molesta este uso y en torno a un 40% no la utiliza.

Respecto a los juegos o actividades lúdicas y de ocio, en la Primaria un 26% de los chicos declara que no practicaría nunca juegos considerados “de chicas”. En cuanto a las chicas, el porcentaje de las que no jugarían juegos sexistas es de un 16%; pero es reseñable que de dicho porcentaje, un 75% señala que no jugaría a juegos considerados “típicos” de chicas, no de chicos. En Secundaria, el nivel de actividades que rechazan los chicos y que tienen un carácter sexista es del 13%, un notable descenso en relación a la etapa educativa anterior. La tendencia de las chicas en Primaria de rechazar las actividades con carácter sexista *femenino*, se confirma en cierto modo en Secundaria, al no señalar como rechazable ninguna actividad sexista.

En cuanto a los regalos con carácter sexista, en Primaria los chicos los aprecian y los piden más que las chicas, aunque su porcentaje de preferencia desciende ligeramente en relación al pasado. Esta tendencia

también se confirma en Secundaria, donde ha desaparecido la preferencia por estos regalos, en beneficio de los objetos informáticos y electrónicos y, sobre todo, de los que posibilitan o fomentan las relaciones personales.

3. Conciencia y efectos de las actuaciones educativas.

Respecto a las actuaciones educativas llevadas a cabo por el profesorado en los centros educativos, la que arroja un resultado más pobre es la destinada a visibilizar a las mujeres y su historia, así como el reconocimiento del efemérides tan significativas como el 8 de marzo. La influencia de los medios de comunicación es definitiva, de modo que solo un tercio cita a mujeres que no tienen presencia mediática. No reconocen ni admiran a otros modelos sociales que los mediáticos, tanto en Primaria como en Secundaria.

En cuanto a actividades curriculares y a la conciencia de la propia existencia de los planes de igualdad y coeducación, en torno al 85% del alumnado de Primaria sabe que ha realizado dichas actividades, porcentaje equivalente al de Secundaria. Otra cuestión es la utilidad de dichas actividades en cuanto a motivar la reflexión: más de la mitad del alumnado de Secundaria dice no haber descubierto nada nuevo con ellas o ni siquiera lo recuerda. Además, casi la mitad de este alumnado ignora si existe plan de igualdad en su centro.

Respecto a las familias.

La simple observación del cuadro resumen de distribución de las tareas domésticas en los hogares del alumnado de Primaria pone de manifiesto que quien sigue soportando el peso tanto de las tareas domésticas como de cuidados siguen siendo la madres. No obstante, a la pregunta de si la madre trabaja, a un 26% le sigue resultando invisible este trabajo, por lo que contestan que no. Es más, en torno al 80% del alumnado, tanto de Primaria como de Secundaria, afirma que las tareas domésticas están repartidas. Repartidas, sí, pero muy desigualmente.

El porcentaje de tareas que asumen los padres solo es superior al que asumen las madres en el caso del arreglo de desperfectos. La tarea doméstica que menos realizan los padres es la de planchar y poner la lavadora; en las que más participan es en las de comprar comida y cocinar.

En cuanto al alumnado, la tarea doméstica que más realizan es la de ordenar y limpiar, generalmente el propio cuarto y no tanto zonas comunes a la familia, seguida de la de cuidar a personas mayores y pequeñas.

No parece, por tanto, que la familia sea una institución que colabore, con sus prácticas, a la coeducación, a pesar de que es la gran olvidada en la tarea coeducadora que se pretende ejercer desde la escuela. O precisamente por ello.

5. Escuela desacralizada.

La democracia se asienta en la libertad de conciencia y en la igualdad de todos los individuos. Para conseguir ciudadanos libres e iguales la educación es un instrumento fundamental. A través de ella se pueden desarrollar personas con autonomía de pensamiento y capacidad crítica, menos manipulables desde las élites asentadas en el poder.

El modelo de escuela actual, lejos de promover el desarrollo de una ciudadanía formada por personas libres e iguales, aparece todavía y cada vez más, como una institución sacralizada.

En ella conviven la ideología de lo sagrado religioso con la de la nueva sacralidad, los valores del mercado.

La pervivencia de la primera se explica por una no separación efectiva de la Iglesia católica y el Estado, lo que viene dificultando extraordinariamente el asentamiento de los valores laicos, que proporcionen el acceso al conocimiento universal, igual para todos, libre de adoctrinamientos y de encasillamientos o manipulaciones ideológicas. Esta pervivencia a la vez desenfoca el debate sobre el modelo de escuela, en tanto en cuanto se centraliza en si religión sí o religión no.

El asentamiento de la nueva sacralidad del mercado está promoviendo una escuela progresivamente mercantilizada. Si bien la Administración educativa dice promover valores laicos y democráticos, en la práctica promueve una escuela cada vez más jerarquizada, en la que se designan – no se eligen- cargos y funciones, que concede poderes omnímodos a la dirección de los centros educativos, que considera que el profesorado es un “recurso humano”, cuya presencia está sujeta al principio de la productividad, evaluada continuamente, en términos cuantitativos y de rendimiento económico, en la

que el alumnado es un mero elemento de dicha productividad. En definitiva, la escuela, en consonancia con la sacralidad del mercado, se estructura cada vez más como una empresa.

Desde **USTEA**, creemos que la enseñanza confesional de la religión debe desaparecer definitivamente del ámbito escolar. Pero también debe hacerlo otro elemento sagrado, actualmente dominante: el Mercado y sus leyes, cuyo acatamiento se muestra como necesario e inevitable. En este contexto, la escuela laica es una reivindicación y un paso necesario, pero no suficiente, para el logro de una escuela desacralizada.

La escuela no es ni debe ser una empresa, sino una comunidad donde se intercambien saberes y conocimientos, de manera colaborativa y solidaria, donde se procure a cada persona la atención que necesita en función de sus capacidades y necesidades, donde se conjuguen las necesidades de la comunidad educativa con los derechos laborales del profesorado.

Una escuela pública y de calidad debe ser laica pero también desmercantilizada. Reivindicamos una escuela desacralizada, sea lo sagrado Dios o el Mercado.

6. Escuela que educa en valores ciudadanos¹².

Ciudadanía y educación son realidades entrelazadas. La ciudadanía se adquiere en el ejercicio de la vida como ciudadano/a, en la sociedad, pero también puede ser objeto específico de educación. En ese sentido, la escuela ha asumido la responsabilidad de educar, a veces por encargo de, a veces en conflicto con otras instituciones, como la familia, la Iglesia o el Estado. Por tanto, la diversas teorías sobre la escuela son, en cierto modo, también teorías sobre la educación de ciudadanos y ciudadanas.

Es necesario replantearse desde la educación la construcción de la ciudadanía para el siglo XXI, una ciudadanía “mundial” frente a la idea de la escuela tradicional de educar una ciudadanía de una patria, hoy hay que plantearse educar a ciudadanos/as que superen las estrechas fronteras de la patria, pero sin olvidar la importancia y el sentido de lo local también en la

¹² Ideas tomadas del XII Encuentro de FEDICARIA: *Ciudadanía, política de la cultura y usos públicos de la escuela.*

educación ciudadana. Una educación que prepare, más que para adquirir certezas, para afrontar incertidumbres. Ello supone un replanteamiento del sentido del conocimiento escolar y también del papel del profesorado como trasmisor del saber. En esta educación para el siglo XXI se debe así mismo superar la dicotomía entre la adquisición de conocimientos y la práctica de la ciudadanía. Estamos hablando de una educación para la participación ciudadana, entendida en sentido amplio – en el barrio, en la ciudad, en el estado, en el mundo...-, que incluye tanto la educación política como la educación para la democracia, incluida la perspectiva ética.

6.1. Educar / Enseñar.

Ningún profesional de un centro de enseñanza se plantea la necesidad o no de enseñar, obviamente, porque en esto radica su principal – y durante mucho tiempo, único- cometido profesional. La discusión surge cuando se plantea a la institución escolar – bien desde fuera o bien desde dentro- si su tarea consiste en educar o en enseñar. Ante el dilema, la mayoría de los profesionales expresan sin dudar el convencimiento de que su tarea es la de enseñar. Esta elección se justifica de muy diversos modos y se suele acabar diciendo, sobre todo si somos profesorado de enseñanza secundaria, que nuestro alumnado ya debe venir educado de casa. De ello se deduce, por un lado, que la educación es una tarea que deben llevar a cabo las familias y, como mucho, la escuela primaria; por otro lado, que la educación se concibe como un proceso acabado y cerrado prácticamente en la infancia.

Este planteamiento, aunque expuesto aquí de modo sucinto, a mi modo de ver pone de manifiesto una concepción errónea no solo de la noción de educación sino también de los objetivos de la institución escolar.

Enseñar, instruir, amaestrar y adiestrar: sinónimos, todos se remiten unos a otros para definirse.

Educar: dirigir, encaminar, doctrinar. Estas acciones no suelen gozar de predicamento entre el profesorado, porque muy a menudo se defiende que nuestro discurso profesoral debe estar presidido por la *objetividad*, lo que estaría reñido con el sentido de *dirigir* y, sobre todo, con el de *doctrinar*. Y con frecuencia, cuando se habla de educar y de educación lo que se invoca es el

sentido que el verbo tiene en su quinta acepción: “enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía”.

María Moliner. “Educar”: “preparar la inteligencia y el carácter de los niños para que vivan en sociedad” y enseñar es “hacer que alguien aprenda cierta cosa: comunicar a alguien sabiduría, experiencia, habilidad para hacer algo, hábitos, etc... Y añade al final “Se emplea frecuentemente en frases de amenaza”.

6.2. El contexto social y escolar en el que se educa.

En qué contexto social se debe educar en valores cívicos: escuela multicultural, con modelos sociales y familiares de relación plurales, con relaciones e identidades individuales diversas...sometida a las exigencias del mercado. Ciudadanos críticos y con libertad de conciencia / ciudadanos para el mercado, dóciles y consumistas.

En qué escuela: La escuela es una construcción histórica que, en su propia organización y desarrollo, ha asumido valores que han sido determinantes a la hora de establecer su función en cada momento histórico. Es preciso recordar que su nacimiento está ligado a la Revolución industrial – sistema de producción fabril y división del trabajo- y es coetáneo al nacimiento de otras instituciones: el manicomio y el sistema penitenciario. Entonces tenía como finalidad primordial la tarea de disciplinar a los hijos de los obreros y darles la instrucción necesaria para mejorar su rendimiento como futuros trabajadores en las fábricas. (Hago notar que los manicomios han desaparecido y que las cárceles se intentan transformar profundamente, potenciando su función como instrumentos de integración y no de exclusión social. Renovaciones estructurales más importantes sin duda que las sufridas por la escuela... donde no las ha habido)

Por tanto, es pertinente que nos preguntemos a qué valores responde la escuela en la que pretendemos desarrollar nuestra tarea de educar en valores. Porque lo uno no es separable de lo otro.

En general, podemos afirmar que los valores tradicionales – que se enseñaban y a los que respondía la concepción de la escuela- han sido **el respeto**, entendido en el sentido de veneración o acatamiento que se hace a alguien; la sumisión, en el sentido del sometimiento de alguien a otra u otras

personas; la obediencia; el orden; la jerarquía y la invocación continua al principio de autoridad.

Estos valores en la actualidad se están reeditando, siguiendo la tendencia posmoderna de hacer “crítica a la crítica”, lo que viene a decir: la crítica a los valores tradicionales nos ha traído muchos males – indisciplina, desorden, pérdida de autoridad, fracaso escolar, inadaptación al sistema escolar, inadaptación social, etc...- luego hay que volver al sistema tradicional... La trampa es obvia: nadie se está planteando la discusión sobre el modelo de escuela, que es a todas luces el que hay que renovar, y con él, los valores en los que se educa. (Resultan muy significativas las medidas que desde distintas instancias políticas se quieren promover para “devolver” la autoridad al profesorado, que van desde la calificación de determinados hechos contra el mismo como atentados a la autoridad, hasta las propuestas de utilizar el tratamiento de usted, obligatoriamente, para dirigirse al profesorado, o restituir las tarimas en las clases, un modo, de hacer visible la jerarquía existente entre profesorado y alumnado). Como se comprenderá, estas medidas, que algunos presenta como innovadoras y necesarias, si bien son a todas luces perfectamente inútiles, sí que nos orientan sobre el modelo de escuela que se quiere recuperar – sin que se haya perdido totalmente- ; un modelo jerárquico, en el que se maneja el concepto de autoridad en el sentido de acatamiento de las actuaciones del profesorado y no en el de reconocimiento de su valía ética y profesional. Y todo ello desentendiéndose del entorno escolar, del contexto en el que debemos educar. La realidad es que debemos desarrollar nuestra labor en colegios e institutos con un gran déficit democrático en su funcionamiento, donde se promueve una organización interna de carácter piramidal y las decisiones se imponen desde la cúpula de esa pirámide – consejería, delegaciones provinciales, dirección de los centros- a la comunidad educativa, a la que no se le deja otra salida que el acatamiento.

A la vez, se abre paso una concepción mercantilista y utilitarista de la educación, que genera en la enseñanza pública un deterioro significativo en provecho de la enseñanza privada y concertada, en manos de empresas que entienden la educación como un negocio. Por ello y para ello desde las administraciones educativas, responsables de la defensa de la escuela pública, se van imponiendo medidas tendentes a, dicen, optimizar los recursos –

económicos y humanos-, aumentar la competitividad del alumnado en el mercado laboral e incorporar el sistema educativo a la modernidad. Una vez más, el lenguaje empleado expresa más de lo que dice y, sobre todo, oculta la realidad que genera dicha concepción mercantilista de la educación: precariedad económica crónica, falta de profesorado para cubrir bajas, nula adecuación de los contenidos a los intereses del alumnado y, con ello, conflictividad en las aulas y tensiones entre los miembros de la comunidad educativa y deterioro palpable de la escuela pública. Así pues, considerada la educación como un negocio, antes que un servicio y un bien públicos, la escuela, una empresa rentable, el profesorado, recursos humanos y el alumnado, mano de obra competitiva en el mercado libre ¿en qué valores educará la escuela?

- Intensificación del rechazo del “otro”.
- Publicitación de la idea de que todo vale y se justifica en función del beneficio.
- Déficit de derechos humanos.
- Percepción de la ineficacia del sistema judicial que se identifica con la justicia.
- Déficit en el funcionamiento del sistema democrático

La existencia de estos valores tóxicos viene a demostrar que no asistimos en absoluto, como se pudiera pensar, a un vacío de valores, sino más bien a la implantación de una jerarquía de contravalores

6.3. ¿Quiénes educamos?

Lo planteado hasta aquí no se puede separar tampoco de la identidad personal y social de quienes debemos llevar a cabo la educación en valores. Detrás de la obviedad de que cada miembro del profesorado es hijo de su padre y de su madre, se tiende a olvidar que están nuestros condicionamientos ideológicos, de género y de clase. Lejos de asumir esto, el profesorado defiende con harta frecuencia que su labor está desprovista de tales condicionamientos e incluso que debemos esforzarnos por que así sea, como si la ideología fuera una gabardina de la que uno se desprende antes de entrar en clase. Es muy frecuente la afirmación “yo enseño de manera objetiva...”. Esta actitud, en la práctica, significa no solo desconocer los propios

condicionamientos, sino los que hacen que la escuela sea como es y despreciar el principio de la honradez intelectual, todo en pos de una objetividad que no es posible alcanzar y, en mi opinión, ni siquiera es deseable. Además, solemos educar en soledad, por dos razones fundamentales: no existe, en líneas generales, la conexión y necesaria colaboración entre el profesorado – que, todo lo más se pone de acuerdo en los contenidos y el porcentaje de nota para las evaluaciones- ni entre este y las familias, con las que se establecen relaciones presididas por la desconfianza y la falta de tiempo material para ocuparse de la escuela y de los hijos. Tampoco los mensajes de la escuela conectan con los de la sociedad. Ejemplos hay muchos, pero quizás uno de los más significativos sea el del “esfuerzo”. Cuando se maneja este concepto en el ámbito escolar, se presenta como algo positivo y necesario para obtener recompensas económicas y sociales. En cambio, los mensajes que se publicitan desde los medios de comunicación difunden la idea de que, si se es inteligente, se pueden obtener beneficio y reconocimiento social más rápidamente y prescindiendo del esfuerzo. De ese modo, el esfuerzo es el recurso de los pobres de imaginación, de recursos o de inteligencia.

Finalmente, por tanto, aunque desde la escuela se lancen a la sociedad mensajes más éticos que los que provienen de los medios de comunicación social, por ejemplo, esta cuenta con unos medios pobres y obsoletos para hacerse oír.

6.4. ¿Qué valores debe transmitir la escuela?

El marco obligado es el de los Derechos Humanos.

- **Reivindicar la ideología:** cualquier cuerpo coherente de ideas morales, económicas, sociales y culturales que tiene una referencia sólida en la política y en el poder político. La ideología debe satisfacer el requerimiento de un orden intelectual que explique la realidad del mundo en el momento presente.
- **La libertad.** A la vista del desarrollo de la historia, en nuestro siglo debemos considerar que la libertad no solo debe definirse como una ausencia de interferencias, sino también de dominación.

- **La democracia y sus exigencias:** pluralismo, redistribución justa de la riqueza, compatibilización de la justicia y la libertad, intensificación de la participación ciudadana en el proceso y en la vida de la comunidad.
- **Respeto.** En el contexto del pluralismo, que implica ser demócrata, hay que reconocer al “otro” y respetarle. El concepto de tolerancia, que se suele manejar como sinónimo, implica más bien condescendencia, descender al lugar del otro para entenderlo, lo que supone que se hace desde el lugar superior que uno ocupa. El respeto, entendido como reconocimiento del “otro”, es un sentimiento pacificador, puesto que todos los “diversos” se sienten como iguales en su mutua presencia. En nuestra sociedad a menudo el respeto y la tolerancia se suelen confundir con indiferencia.
- **Solidaridad,** que implica reciprocidad en las relaciones personales y redistribución en las relaciones sociales. (La base de la solidaridad es la semejanza, que es, a su vez, base de la amistad. No confundir con “amiguismo”)
- **Igualdad / desigualdad.** Los fundamentos de la desigualdad pueden rastrearse en la Revolución Francesa, con la llamada “*carrière ouverte aux talents*”, que establece que la competencia debe desarrollarse en relación a la capacidad o talento. Los conservadores suelen oponer al concepto de igualdad no el de desigualdad, sino el de jerarquía, que se justifica porque esta es inevitable. Los neoliberales siguen haciendo la defensa de las desigualdades como requisito para la eficacia, la productividad y la buena división del trabajo. Así considerada, la desigualdad es un factor de prosperidad, mediante la competición y la emulación, puesto que sería el resultado de las recompensas al mérito. Para muchos, en este horizonte ideológico, la desigualdad no es un problema, sino una solución, un bien deseable. “No creo que sea deseable una sociedad sin desigualdades” (G. Schröder, Canciller alemán, en 1999).
- **Los valores que la revolución de las mujeres enseña a la sociedad.** Entre otros, podríamos citar el de la eficacia, desligado de la competitividad; el concepto de trabajo como modo de liberación y de realización personal; la capacidad de razonamiento lógico pero

individualizado; la intuición como un modo racional de conocimiento; la solidaridad y protección de los débiles; la importancia de los sentimientos; la aparición de nuevos conceptos de sexualidad, de amor y de familia.

6.5. Los efectos de la asignaturización de la “educación para la ciudadanía”.

- Ruptura de la transversalidad.
- Asentamiento de la idea de que la única que enseña valores es esa asignatura.
- Contaminación del sesgo academicista que le confiere carácter meramente instrumental.

6.6. ¿Puede la escuela educar en unos valores que ella no practica?

- Más importante que cualquier currículum explícito es el llamado currículum oculto – conjunto de valores que no se explicitan y a los que no se alude, pero que transmiten por la práctica docente, el modelo organizativo de los centros, el modo de participación en la toma de decisiones, las presencias y las ausencias en los contenidos curriculares...-
- Todos los profesionales de la educación tienen ideología, pero también la escuela la tiene.

6.7. Conclusiones.

- La formación en valores no puede ser una asignatura.
- En los centros educativos deben darse las condiciones para que las personas comprometidas con estos valores sean fundamentales en la elaboración de los proyectos de centro.
- Hay que cuestionar el modelo de transversalidad tal y como se ha asentado en la práctica: trabajo extracurricular, puntual y discontinuo – también para la Paz, la violencia machista, - . Es urgente redefinir el modelo.

- La formación del profesorado, por tanto, no debe tener un objetivo finalista – para impartir adecuadamente la asignatura-.
- Se debe efectuar una formación en red, cooperativa y colaborativa, en los propios centros, de modo que los valores se sustancien y concreten a partir de las condiciones de la comunidad educativa.
- Debe haber un acuerdo social sobre los principios fundamentales que sirven a la convivencia y el respeto en la comunidad educativa, que son los ya aludidos. En la medida en que forman parte del acuerdo social, estos no estarían en discusión, por lo que no pueden considerarse adoctrinamiento o contenidos propios de una corriente ideológica o del gobierno de un partido.
- Esto justamente es lo que ocurre en la actualidad, propiciado no solo por la sustitución a marchas forzadas que se está haciendo de unos valores por otros, sino también porque la educación en valores está contenida y constreñida a una asignatura.

7. Escuela cooperativa.

Una escuela cooperativa es aquella institución en la que rige el principio de solidaridad, democracia e igualdad. Estos principios deben estar presentes tanto en lo que se refiere a la organización, gestión y funcionamiento de la institución escolar, como en lo que se refiere a la construcción de los saberes. Respecto al funcionamiento de la institución escolar, el mayor enemigo de la escuela cooperativa es la jerarquización y la ausencia de democracia interna. Una escuela dividida en estamentos, con criterios presuntamente pedagógicos, pero que se atienen a más que evidentes criterios economicistas, generadores de jerarquización interna y de diferencias salariales, no favorece precisamente el trabajo cooperativo entre el profesorado.

La actual legislación propicia y fomenta la jerarquización entre el profesorado y hace un diseño de la labor docente en relación a esta jerarquía, lo que propicia un trabajo fragmentado, cuyas múltiples facetas no se interrelacionan, dando lugar a una falta de percepción global de la tarea docente, en la que el apoyo mutuo, la cooperación y la autonomía sean los principios rectores.

En otro orden cosas, cada centro, cada comunidad educativa debe cooperar también con el entorno, con la comunidad en la que se inserta. Los centros

tienen cada vez más rejas, que se erigen, en sentido metafórico o real, en las fronteras que delimitan espacios que pretenden configurarse como espacios diferenciados, a veces incluso antagónicos, en los que rigen reglas y principios que a veces incluso se contraponen.

En cuanto a la construcción de los saberes, la escuela cooperativa debe tender a la construcción de saberes, no de un saber hegemónico, que convierta lo no incluido en los currículos y lo no transmitido por los cauces académicos, en saberes subalternos y prescindibles. Ello provoca que el intercambio de conocimiento, lejos de ser una doble vía, en la que los papeles de emisor y receptor se intercambien, sea una única vía en la que el sujeto que está por encima en la jerarquía ha construido su estatus a base de detentar el poder que le da el *saber lo que hay que saber*, el saber relevante, no tanto por su contenido, cuanto porque contribuye a generar estatus dentro de la institución escolar.

La escuela cooperativa debe serlo internamente, en relación con la gestión democrática y participativa de todos sus miembros; pero también en relación con el contexto social en el que se inserta. Los integrantes de la institución escolar deben, igualmente, colaborar en la construcción de los saberes y ser partícipes en el proceso de transmisión de los mismos.

PARTE III. LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR.

1. El diseño del currículo.

El diseño curricular se concibe en la actualidad como un instrumento de la planificación escolar. En realidad, el concepto de currículo debería alejarse de las tradicionales programaciones o planes de estudios, tanto cuanto permita un abordaje global de la formación. Hay que tener en cuenta que precisamente por ese carácter finalista de la formación, la educación se convierte en un acto planificado, organizado y orientado.

Ahora bien, entendemos que se produce una perversión del diseño curricular, con nefastas consecuencias en la planificación escolar, cuando el currículo se convierte en una suerte de referente único, en un instrumento al servicio de la imposición de una determinada visión de la realidad o bien en un mero instrumento al servicio del éxito escolar. Así concebido, el currículo será un corsé que impide, más que facilita, la formación y la adquisición de saberes relevantes para las personas, en la medida en que es inflexible, innegociable y construido sobre saberes academicistas. Entonces el currículo se convierte en la jaula que aísla y aleja al alumnado de sus intereses e impide la autonomía del profesorado en las aulas.

Por otra parte, además del currículo expresado, recogido y desarrollado en las programaciones oficiales y en los libros de texto, existe el denominado currículo oculto, es decir, el conjunto de enseñanzas y saberes que la escuela transmite a través de su práctica como institución. La escuela también contribuye a crear identidades y a reproducir el orden social en el que se inserta. Muy a menudo la escuela contribuye a la afirmación etnocéntrica de una determinada cultura, en detrimento de otras; no estimula la disidencia ni la distancia crítica; hace hincapié en determinadas asignaturas específicas, orientando la formación hacia el mundo laboral y dándole a ésta un carácter finalista e instrumental, etc. En el mismo sentido se enmarca la reorientación curricular en torno a las llamadas competencias básicas, cuya verdadera finalidad es responder a la demanda neoliberal de mano de obra sumisa y

dependiente, a la vez que, mediante criterios estandarizados y meramente mercantilistas, traza una línea divisoria entre competentes e incompetentes.

El currículo debe tener una concepción global de la formación y el aprendizaje, debe abrirse a la comunidad y negociar con ella, debe huir de los saberes compartimentados y fragmentados, debe ser un instrumento al servicio de la formación de ciudadanía reflexiva y crítica, y debe ser una herramienta de transformación social y superación de desigualdades.

2. La autonomía de I@s docentes.

El profesorado al menos debería responder y tendría que poder hacerlo a todas estas preguntas: ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Con qué enseñar?, ¿Qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Para qué enseñar y evaluar? Esto significaría que, en primer lugar, el profesorado habría recibido la formación adecuada; en segundo lugar, que los y las docentes serían verdaderamente quienes controlaran el proceso en su totalidad; en tercer lugar, que tendrían también el control sobre los cambios que hubieran de introducirse en el proceso, es decir, que identificarían la necesidad de llevarlos a cabo y los planificarían en relación con los objetivos que quisieran conseguir. De ese modo, tendrían la oportunidad de incorporar sus propios saberes a su práctica docente.

Dicho de otro modo, la autonomía del profesorado debe entenderse en términos de flexibilidad y control sobre el proceso de planificación de su tarea docente.

La autonomía no debe entenderse como individualismo, en el sentido de rechazo de ayuda o apoyo, al considerarlo una injerencia atentatoria contra la misma. La autonomía supone interacción, por tanto, variedad en la consecución de un objetivo común. La autonomía es opuesta a la uniformidad, no a la unidad.¹³

Hay que tener en cuenta, además, que el ejercicio de esta autonomía posibilita al profesorado construir su identidad como docentes, en la medida en que les permite saber qué son, en un diálogo permanente que retroalimente su

¹³ *La autonomía del profesor en el centro educativo. Consideraciones desde el ser personal* Alfredo Rodríguez Sedano. Universidad de Navarra.

desarrollo profesional. En realidad, la construcción de la identidad profesional de los y las docentes corre pareja con la autonomía profesional.

A modo de resumen, y como principios generales, podríamos decir que:

- Una escuela que estimula el debate entre los docentes sobre qué se elige, qué se omite, cómo se organizan las tareas, es una escuela que intenta promover el pensamiento crítico de profesorado y alumnado.
- Una escuela que permite a su profesorado la reflexión y la colaboración acerca de su labor docente está más cerca de posibilitar que su alumnado realice aprendizajes relevantes.
- Una escuela que reconsidera la disposición de espacios y tiempos, que los organiza autónomamente, huyendo de lo establecido como inamovible, posibilita la construcción de experiencias de enseñanza y aprendizaje nuevas y flexibles.¹⁴

3. Los materiales didácticos.

Reflexiones y propuestas de USTEA a propósito de las orientaciones de la Consejería de Educación sobre el programa de gratuidad de libros de texto para el curso 2012/2013.

La Consejería de Educación ha publicado recientemente unas orientaciones de funcionamiento a propósito del Programa de Gratuidad de los libros de texto. El fundamento de dichas orientaciones es "...evitar sustituir el gasto que soportan las familias por la petición de cuadernillos y otro material complementario..."

Sin embargo, mucho nos tememos que detrás de esta fundamentación se esconde el intento de controlar la labor docente por parte de la inspección, que, vía Séneca, vigilará el tipo de materiales curriculares complementarios o materiales que se pidan desde las tutorías.

De este programa de gratuidad se podrían decir muchas cosas, de hecho muchas se han dicho ya.

¹⁴ *La escuela: un lugar de construcción de la autonomía docente*. Clara Inés Stramiello. Juana Ferreyro. XII Congreso internacional de Teoría de la Educación. 2011. Universitat de Barcelona.

3.1. Con respecto a la organización y gestión del programa.

Los precios de los libros de texto y otros materiales curriculares, la implantación de la gratuidad en los niveles obligatorios de enseñanza, el préstamo de los libros de texto al alumnado durante el curso escolar y su posterior devolución a los centros, son aspectos sobre los que se mantienen enfoques no siempre coincidentes por parte de la Comunidad Educativa y la Administración.

Sin ánimo de exhaustividad, citamos algunas de las cuestiones planteadas:

- Si la gratuidad de los libros de texto es un apoyo económico a las familias, ¿el sistema elegido es el adecuado? ¿La vía utilizada es la mejor? ¿Por qué? ¿Podrían darse las ayudas vía IRPF?
- Sobre los materiales curriculares, ¿son los centros los que eligen los libros de texto o están en función de los lotes ofertados por las editoriales?, ¿se garantiza la libertad de elección de los materiales curriculares?, ¿se garantiza convenientemente la libertad de cátedra y de edición por parte del centro escolar?
- La aplicación del programa de gratuidad de libros de texto ha incrementado las tareas burocráticas del profesorado, puesto que no se ha dotado de personal de administración y servicios suficiente a los centros para encargarse de estas tareas. ¿Es necesario gravar a los centros educativos y a sus Equipos Directivos con un trabajo burocrático extra, detrayendo tiempo y dedicación de tareas necesarias para la labor docente?
- Sabemos que tanto las familias como la sociedad en general, están conformes con la gratuidad de los materiales curriculares, porque ello supone una descarga de la economía familiar. Ahora bien, ¿se analizan las implicaciones de esta medida en la escuela?, ¿se tiene conciencia de que no se permite un uso personalizado de los mismos?

3.2. Con respecto a las implicaciones ideológicas del uso de libros de texto.

Es una falacia pretender que los libros de texto garantizan al 100% el desarrollo del currículo establecido. Además, el libro de texto hace una selección tanto de los conocimientos como de las destrezas que deben ser transmitidos por la escuela, así como de los aprendizajes que el alumnado debe incorporar a su conocimiento. De este modo, el profesorado pierde protagonismo en la tarea de organización metodológica de los contenidos de su labor docente, lo que, por otra parte, ocurre tanto si el libro de texto es gratuito como si no lo es.

Por ello, es necesario reflexionar sobre el papel del libro de texto en relación al desarrollo del currículo y al uso que hace del mismo el profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Algunas investigaciones confirman que no todo el profesorado los utiliza de la misma forma y "la efectividad real de los libros de texto como ayuda didáctica depende del uso que el profesorado pueda hacer de ellos" (Heyneman, 1981, 243).

El uso del libro de texto como principal instrumento metodológico remite, las más de las veces, a un modo tradicional de entender la escuela y las prácticas didácticas. Este modo tradicional tiene, entre otras, las siguientes consecuencias:

- Entender el currículo como cultura universalmente válida para todo el alumnado: este debe aprender de manera uniforme y del mismo modo. El libro de texto se convierte, pues, en depositario de la cultura y el saber que garantiza la fidelidad a ese currículo y hace posible el acceso a cursos superiores.
- Desarrollar el currículo en el aula mediante una práctica basada en la rutina, la repetición y la alienación, que conduce al alumnado al aburrimiento, el desinterés, el individualismo y la falta de compromiso, y al profesor o la profesora, a un claro desajuste entre intenciones y realidad escolar.

- La relación de contenidos curriculares con el contexto en el que se aprende pone de manifiesto un desajuste entre las intenciones del profesorado y la realidad cultural, social y económica.

3.3. Con respecto a las implicaciones de las nuevas orientaciones sobre el programa de gratuidad.

Como decíamos anteriormente, con el supuesto objetivo de acabar con las “malas prácticas docentes”, en lo que se refiere a solicitar a las familias determinados materiales complementarios (cuadernillos, atlas, diccionarios, etc.), la Consejería de Educación pretende que tanto los libros como el resto de materiales escolares que precise el alumnado estén recogidos en Séneca, revisados por la inspección y autorizados por ésta.

Sin cuestionarse el porqué de esta realidad en los centros, la administración pretende erigirse en el vigilante que fiscalice los materiales escolares que el profesorado requiera. Es un paso más en el proceso de pérdida de potestad y autonomía de los docentes para tomar decisiones sobre su propia práctica docente. La Administración educativa andaluza no pierde ocasión para hacernos saber que nos considera terminales ciegas de sus políticas educativas, sin capacidad para decidir, ni siquiera sobre aquello que afecta directamente a nuestra labor docente.

Desde nuestro punto de vista, la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje no debería estar tanto en el tipo de medios o materiales utilizados cuanto en el uso que se haga de ellos.

Por tanto, reclamamos:

1. Que se dote a todos los centros escolares de una biblioteca básica de libros de consulta por aula: diccionarios, atlas, textos de lectura y libros de texto de una materia determinada.
2. Que se asiente una práctica del uso escolar del libro como libro colectivo, que puede y debe prestarse.
3. Que se fomente el uso de metodologías alternativas a la metodología tradicional, más cooperativas y participativas, con el fin de posibilitar otros modos de conocer, otras maneras de enseñar, otras formas de

usar los recursos didácticos e, incluso, otro concepto de recurso didáctico.

4. Exigir a la Administración educativa andaluza - dado que hizo una apuesta por el software libre, para universalizar el acceso a los contenidos digitales y facilitar el trabajo con los mismos- , que compre contenidos curriculares para liberarlos posteriormente y que sea la comunidad educativa la que los actualice de manera colaborativa.

PARTE IV. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

La Consejería de Educación presentó a la mesa sectorial, en septiembre de 2011, un proyecto de decreto de formación del profesorado. Ante el borrador presentado, **USTEA** hizo un documento de análisis y propuestas.

1. Análisis del proyecto presentado por la CEJA. Consideraciones generales acerca del espíritu de proyecto.

Este proyecto de decreto pretende incidir en una situación ya existente, por la vía de la mejora: existen planes de formación anteriores a este proyecto, que, al menos desde 2003, han pretendido regular el sistema de formación permanente y, más recientemente, el de la formación inicial.

Interpretamos esta mejora que se propone en el sentido de proporcionar más y mejor formación, de forma continuista, por tanto, en la línea de lo ya iniciado.

Desde **USTEA**, rechazamos la lógica empresarial que guía el conjunto del proyecto y que se manifiesta no sólo a través de su vocabulario - *retos, rendimientos, gestión, gestión de calidad, competencias profesionales*, etc.- sino también en las referencias contenidas en el preámbulo. Una de ellas es la Estrategia Europea de Educación y Formación ET2020, donde podemos leer “Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa: la educación y la formación deben permitir que todos los ciudadanos adquieran y desarrollen las aptitudes y competencias necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural”.

No pensamos que el objetivo de la educación consista en que el alumnado consiga su empleabilidad. La educación debe responder a las necesidades de la ciudadanía y no a las de las grandes empresas, que influyen de manera clara en la redacción de estos textos. Así, en uno de los trabajos de

la Mesa Redonda de Empresarios Europeos (ERT), de febrero de 1995 puede leerse: “La educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico”. Sabemos cómo la ERT viene planteando, desde los años 80, en la Unión Europea sus tesis¹⁵ para tratar de conseguir, cada vez más exitosamente sus objetivos.

Y en cuanto al profesorado, rechazamos la configuración – a través de la formación- de un tipo de profesional, calificado de “recurso humano”, caracterizado por su adaptabilidad y sumisión a los objetivos y planes de la CEJA, teledirigidos desde el mundo empresarial. Formación que obvia o desdeña, a pesar de la declaración de principios, el protagonismo del profesorado a la hora de configurar y transmitir la experiencia profesional y humana.

Desde nuestra perspectiva, el objetivo prioritario de cualquier plan de formación debe ser transformar las prácticas educativas y las dinámicas del aula. Entendemos que estas son el núcleo más inaccesible a los planes de formación al uso y, por tanto, el que ha permanecido más intocado. El borrador que se nos presenta no hace frente a este objetivo, absolutamente prioritario, sino que viene a consolidar y repetir lo ya existente.

En otro orden de cosas, el borrador defrauda las expectativas, al hacerse eco de manera muy insuficiente y con interpretación sesgada, de las recomendaciones hechas por el Dictamen de la Comisión de Educación del Parlamento sobre la formación del profesorado, que, aunque mejorable, en algunos aspectos, plantea cambios más transformadores y novedosos que el propio proyecto.

En relación con la coherencia interna del proyecto, el borrador carece de una visión global del sistema de formación; de ahí que no se incardinan ni determinen suficientemente las funciones de EOE, CEPs, Servicios de Inspección y Agencia de Evaluación.

Análisis de las ideas generales desde nuestra óptica: la formación como instrumento de transformación de la escuela.

- Se declara que la formación del profesorado debe “dar respuesta a los nuevos retos educativos”, es decir, se entienden los planes de formación como meros instrumentos de readaptación y corrección puntual, pero no

¹⁵ Christian Laval “La escuela no es una empresa”

como instrumentos para transformar globalmente la práctica docente, objetivo primero y principal de todo proyecto de formación del profesorado andaluz. (En la práctica, se está viendo cómo incorporar las nuevas tecnologías o el plurilingüismo sin más está incidiendo muy poco en la transformación de la práctica docente).

- Se apuesta por “Atraer a la docencia a los mejores y a las mejores profesionales”. Esta afirmación es pura retórica si no se acomete, como no se hace, una transformación radical de la formación inicial, que sigue considerando la nota como el referente exclusivo y excluyente de calidad.
- Cuando se dice que “la escuela debe, sobre todo, enseñar a aprender, preparar para una formación que debería extenderse a lo largo de toda la actividad profesional” se piensa en esta como un itinerario donde el alumnado se prepara para aprender y el profesorado está inmerso en un aprendizaje continuo y sin fin, dado que siempre habrá “retos” y necesidad de enfrentarlos. La escuela representa un tiempo muy largo de formación para los jóvenes, de los 3 a los 16 años, que no podemos considerar solo como un periodo en el que se aprendería a aprender. Además, la escuela debe proporcionar conocimientos sólidos y capacidad crítica y de reflexión. Frente a una enseñanza en permanente estado de adaptación a cambios continuos, se debe garantizar una educación consolidada como un derecho fundamental, con financiación asegurada, que transmita conocimiento, cultura y valores para la construcción de una ciudadanía democrática, participativa y realmente crítica.
- Cuando se habla de “la correlación entre la preparación del profesorado y un sistema educativo de calidad, que establece vínculos significativos entre los programas de formación del profesorado, la mejora de la educación y los resultados del aprendizaje del alumnado”. (1º párrafo del preámbulo), sabemos lo que, en la práctica, esto significa: la responsabilización exclusiva del profesorado en cuanto a los rendimientos académicos negativos, sin tener en cuenta los indicadores socioeconómicos, la financiación siempre por debajo de las

- necesidades, la alienación del profesorado y la educación superficial, acrítica y domesticadora del alumnado.
- Denunciamos el significado de la "competencia profesional", que ya quedó descrita en el documento "Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía". Dicha descripción, basada en el aislamiento de categorías, ni refleja la labor del profesorado, ni desemboca en la mejora de la práctica docente, sino en el aumento de la burocratización. Frente a un profesorado, mero ejecutante de teorías del "management", atento a los estándares, creemos y trabajamos por una escuela pública que refleje, también a través de sus trabajadores, la diversidad y riqueza de la sociedad: riqueza en el origen social y cultural del profesorado, en sus planteamientos éticos, en su múltiples experiencias vitales, que desembocan en prácticas heterogéneas que responden a la diversidad de la sociedad en la que vivimos. Eso sí, un profesorado con una formación sólida, actualizada, con una preocupación por la investigación, por la reflexión de la práctica a la teoría y viceversa, y un profesorado que también se implica en el trabajo colectivo.
 - Rechazamos el planteamiento vertical de la formación que se advierte en este proyecto, muy lejos del carácter "abierto, participativo y autogestionario", que recomienda el dictamen de la Comisión de Educación del Parlamento. Cuando se habla en el Proyecto de las necesidades demandadas por los centros, el diagnóstico de dichas necesidades se encarga a los órganos de coordinación docente competentes, es decir, al Departamento de Formación, Evaluación e Innovación, el único al que el ROC atribuye esta función. Pero también los departamentos de coordinación didáctica, las áreas de competencia, el equipo técnico de coordinación pedagógica, las reuniones de tutoras y tutores y las reuniones del claustro son espacios idóneos para debatir la formación deseable en un centro, según sus características y las necesidades de profesorado y alumnado. Además, se habla de "liderazgo pedagógico", concepto en absoluta contradicción con la búsqueda del "trabajo cooperativo, integrado, diversificado y en equipo". Reivindicamos una formación basada en la participación de toda la comunidad educativa. En ese contexto, el único liderazgo posible es el

reconocimiento a los docentes y las docentes capaces de desarrollar un trabajo autónomo y competente en la selección, organización y uso de los materiales curriculares, y también de los currículos y las dinámicas del aula. Este concepto, desgraciadamente, está alejado de lo que en la práctica los reglamentos orgánicos están asentando como liderazgo educativo: cargos designados, no elegidos, entre cuyos méritos están la capacidad de acatar las directrices de la CEJA.

- La educación, y por consiguiente, la formación, deben ser la preocupación de todo el profesorado y de la comunidad educativa en pie de igualdad. (Nueva declaración retórica que se queda en verborrea cuando desciende a la concreción). La reproducción de las jerarquías y el concepto de empresa en la escuela supondrá el empobrecimiento de la misma y la eliminación de su potencial transformador.

En conclusión, desde **USTEA** consideramos este proyecto **muy poco ambicioso en la medida en que no aspira a transformar el día a día del aula**, sino a llevar a cabo “ajustes” puntuales en el estado de cosas ya existente.

Lo consideramos **decepcionante**, en la medida en que se hace eco muy parcialmente y, a veces, de forma sesgada, de las recomendaciones contenidas en el Dictamen de la Comisión de Educación del Parlamento, en el que dice haberse inspirado.

Lo rechazamos, en consecuencia, porque:

1. Pretende utilizar la formación como un instrumento más al servicio de una escuela condicionada por los principios empresariales del éxito, el rendimiento, los estándares de calidad y la competitividad.
2. Plantea un proceso formativo sin fin, con el único propósito de vincular los procesos de formación al éxito en el aprendizaje y este, a los resultados académicos.
3. Organiza un sistema de formación vertical, protagonizado por los órganos designados por los ROCs y presidido por “líderes pedagógicos”, sin tener en cuenta la demanda del profesorado ni las posibles necesidades de cada materia curricular debidas a sus especificidades.
4. Contiene una serie de disposiciones en las que lo único que se “dispone” es la intención de “promover”, cuando no fía el posterior desarrollo y

concreción a convenios (hasta en siete ocasiones remite a ellos), sin especificar los criterios a los que habrán de acogerse los mismos.

2. Planteamiento general acerca de la formación inicial.

En el capítulo I, la formación inicial, solo se hace una declaración de buenas intenciones, fiándose la concreción a los convenios, (hasta en cuatro ocasiones se remite la concreción a los convenios) modelo de colaboración arbitrario y potestativo que mal puede reflejar un compromiso auténtico del Gobierno Andaluz por la escuela pública de calidad. Frente a los convenios, proponemos un marco normativo específico entre las dos consejerías implicadas, negociado con todos los agentes – organizaciones sindicales del profesorado, universidades, asociaciones de alumnado- que tome como punto de partida las recomendaciones en este tema del dictamen, lo que concretaría “la relación permanente e interactiva entre teoría y práctica”, auténtico caballo de batalla de la formación inicial.

No se asume que las facultades de Ciencias de la Educación piloten el proceso de formación inicial, junto con la Consejería competente en materia de educación, algo que, sin embargo, también recomienda el dictamen.

En cuanto a la acreditación de los centros para la fase de prácticas, tal como está planteado, supondría la inclusión indiferenciada de todo el profesorado como idóneo para dirigir dichas prácticas – lo que podría convertir a corto plazo las prácticas en un plan de “acogida” de profesorado novel, que resultaría “aculturado” por el profesorado “veterano, sin más- mientras que excluiría a las individualidades de los centros no acreditados que, en cambio, tuvieran buenas prácticas docentes. Sin entrar en los criterios para la acreditación, en la determinación de las “buenas” y las “malas” prácticas docentes y en el papel determinante de la dirección a la hora de seleccionar al profesorado tutor.

3. Planteamiento acerca de la formación permanente.

No se apuesta por un modelo que integre a los centros del profesorado en los centros educativos. Los centros educativos, tal como se ve en el desarrollo del proyecto, solo son las terminales tanto de los CEPs como del resto de la estructura organizativa, lugares donde se lleva a cabo la formación, en un contexto fuertemente jerarquizado, dando a entender que el profesorado no es sujeto configurador y transmisor de conocimiento, sino solo receptor pasivo del mismo, de mano de asesores y expertos. Los centros educativos deben ser ámbitos de formación, es decir, espacios de aprendizaje e intercambio de prácticas educativas, con protagonismo y autonomía.

En cuanto a la creación de “redes de los mejores” entre los centros públicos, la experiencia nos demuestra que este sistema viene a favorecer a los ya favorecidos de antemano, como se ha demostrado con los planes de calidad y sus “resultados”.

La formación, tanto inicial como permanente, debería articularse en torno a problemas prácticos profesionales o a proyectos de experimentación de materiales curriculares innovadores, con seguimiento investigador.

Formarse es hoy una inversión económica. Formarse es una tarea compleja y burocratizada y este proyecto es buen ejemplo de ello. Este entramado normativo supone un avance a favor de la tecnocracia y, lo más preocupante, de un control más difuso pero no menos severo y riguroso de la capacidad autoformativa del profesorado, lo que tiene consecuencias más que evidentes: profunda desprofesionalización, reducción de los espacios laborales e institucionales para el ejercicio de una labor realmente crítica, inviabilidad de una formación autónoma o *contrahegemónica* de los y las docentes.

4. Sobre la formación para el ejercicio de la función directiva.

Ejemplo de la apuesta por el modelo jerárquico de la CEJA, que es en realidad a lo que remite el concepto de “liderazgo pedagógico”, es dedicar el capítulo III a dicha formación, cuando no dedican capítulo alguno a la formación

para la función tutorial, que dicen considerar en cambio clave para la mejora de la educación y, por qué no, a la función inspectora, asesora, de orientación.

Creemos necesaria una formación, debidamente regulada, para el ejercicio de todas las funciones que se desempeñan en la práctica educativa, pero no con rango de decreto y priorizando la función directiva. Mantenerlo aquí solo puede entenderse como la apuesta, de nuevo, por un modelo de escuela jerárquica en la que el director es el elemento más importante porque está en la cúspide de la jerarquía.

5. Sobre el Sistema Andaluz de FPP.

Se asienta una superestructura, organizativa supuestamente – que implicaría a más de doscientas personas en toda Andalucía-, con cargos tan “descansados” como el de coordinador provincial cuya principal función es coordinar a los directores, de tres a seis, de los CEPs. En ella, el profesorado directamente relacionado con la docencia directa está representado en un 7% - un 15% si incluimos a los directores, a propuesta, por cierto de las asociaciones profesionales de directores (quiénes son y a quiénes representan, nos preguntamos)- lo que contradice el principio que se dice observar: dar importancia a la autoformación y al intercambio de experiencias. (9 folios dedicados a la configuración de esta superestructura formativa) De las cinco competencias de la comisión andaluza, cuatro son para “informar”... Deben, por tanto, desaparecer la comisión andaluza de formación del profesorado (y que dichas competencias “informativas” las asuma el Consejo Escolar de Andalucía, por ejemplo) y los equipos provinciales de formación.

6. Análisis y valoración de los instrumentos de formación.

6.1. CEPs.

El modelo que se propone no difiere del actual, por lo que entendemos que se da por bueno, cuando es manifiestamente mejorable. Con ello, se hace caso omiso, una vez más, del Dictamen de la Comisión parlamentaria de Educación, que diagnostica que el modelo “ha de llevar consigo cambios organizativos que permitan introducir mejoras y eviten desajustes”.

Sigue sin tomarse en consideración en la oferta formativa de los CEPs la formación específica de las materias curriculares, tanto desde el punto de vista de la actualización científica como de la epistemológica y didáctica.

Los CEPs deben estar en pie de igualdad con los centros educativos a la hora de formar. Idea de la desigualdad da el hecho de que se dedique más espacio en este proyecto a las funciones de los administradores de los CEPs, por ejemplo, que a los centros educativos.

6.2. Asesorías de formación.

En cuanto a los asesores, (481 en la actualidad) se debe proponer un perfil de asesor con función docente a tiempo parcial, integrados en los claustros de los centros. Ello modificaría el funcionamiento actual y pasado de la formación permanente en este punto, ratificado por la encuesta de la Agencia de Evaluación: la oferta de formación no responde a las necesidades de los docentes y los asesores, añadimos, no aparecen legitimados para hacer llegar el mensaje formador, porque muchos de ellos hace tiempo abandonaron la tarea docente.

Encontramos, de nuevo, en los criterios de selección de los asesores, la filosofía de la gestión empresarial: recordemos que la determinación de las competencias profesionales y de “buenas prácticas” aparecía en el documento “Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía”.

6.3. Centros docentes.

Pobre el tratamiento que se le da en el decreto al papel de los centros educativos como centros de formación: meras terminales de la estructura organizativa. Inexistente la relación directa entre asesores y profesorado individualizado, se habla de relación con los órganos competentes en materia de formación, de equipos directivos y de inspección, lo que redundará en la estructura jerárquica de funcionamiento de la formación.

Además, la determinación de la formación, en colaboración con las asesorías de referencia de los centros, es un ejercicio redundante, puesto que esta función también se le asigna a la AGAEVE: en el artículo 28 del ROC 327/2010, se puede leer “la AGAEVE establecerá indicadores que faciliten a los institutos de educación secundaria la realización de su autoevaluación de forma

objetiva (...) sin menoscabo de la consideración de los indicadores de calidad que establezca el departamento de formación, evaluación e innovación”.

Dentro de los indicadores de calidad, nunca vemos la reducción de las ratios, la preparación de las clases por el profesorado en las horas restantes sin permanencia obligatoria en el centro, su autoformación (en su materia, en los aspectos que considere enriquecedores para su práctica, su alumnado, etc...)

El tiempo que el profesorado dedique a su formación permanente deberá incluirse, de una vez por todas, en su horario lectivo, no en el laboral, agrupando al profesorado por equipos docentes, por ejemplo. La formación fuera de los centros educativos no puede seguir haciéndose a costa del trabajo de preparación de clases y del esfuerzo y la voluntad personales.

7. El decálogo sobre formación inicial y permanente del profesorado.

- La formación debe transformar las prácticas docentes a la vez que hace frente a los retos educativos.
- El profesorado y los centros deben protagonizar el proceso formador, que, en ningún caso, puede ser impuesto. Es necesario que la administración educativa impulse la participación activa de los docentes y las docentes en dicho proceso.
- La formación solo puede tener carácter obligatorio si su realización se contempla dentro del horario lectivo.
- Los centros educativos son los ámbitos de formación; por tanto, los asesores y asesoras de referencia deberán integrarse en la dinámica de los claustros y atender a las necesidades del profesorado.
- En la Formación Permanente, la demanda de los claustros o de los departamentos de coordinación didáctica estará en pie de igualdad con la oferta de la administración a partir de sus líneas estratégicas.
- Todos los órganos que regulen la formación deben ser democráticos y participativos.
- El sistema formativo andaluz no debe ser una superestructura organizativa que ahogue el funcionamiento del mismo y disuada al profesorado.

- Se deben delimitar claramente las competencias de las distintas instancias formativas - EOE, CEPs, servicio de inspección, departamentos de formación-, evitando la presión burocrática sobre el profesorado.
- La fase de prácticas de la formación inicial debe establecer las condiciones del profesorado tutor y del alumnado, en un proceso participativo y con una normativa negociada.
- La acreditación de centros para la fase de prácticas debe ser voluntaria por parte de los mismos y del profesorado; el nombramiento de profesorado tutor debe ser competencia del claustro.

PARTE V. EL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS.

1. El alumnado.

Históricamente hablando¹⁶, las fábricas y las calles, y también las cárceles, llenas de niños, era un espectáculo poco edificante para los moralistas y reformadores del siglo XIX. Entonces surgen, en muchos países de Europa, intentos de reformar las condiciones de las clases trabajadoras. Estas iniciativas tomarán forma en España en 1873, con la llamada Ley Benot, que regulaba el trabajo en los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños obreros de ambos sexos, primer intento de protección de la infancia, que debemos al republicanismo federal. Será Pi y Margall quien teorice sobre el reformismo social, señalando sus dos pilares fundamentales: prohibir el trabajo infantil (de los menores de 9 años) y sacar a las mujeres de las fábricas, para que pudieran dedicarse a “las augustas funciones de madre de familia”. En definitiva, se propugnaba más escuela y más familia para hacer menos necesaria la acción coactiva del estado.

De este modo, a la vez que el capitalismo tradicional se transforma en capitalismo de Estado, se emprende la “fabricación” de un ser-niño civilizado, sujeto y objeto de las políticas reguladoras del naciente Estado social.

La ley Benot se aprobó no obstante la desconfianza y la oposición de las clases dominantes, de estirpe agraria y especulativa, y fue fundamental en la primera configuración de una escuela de masas – prohibición del trabajo antes de los 10 años y limitaciones del mismo entre los 10 y los 16- La reducción de jornada en los menores de 15 años implicaba la obligatoriedad de asistir a la escuela. Paradójicamente, vigente la Ley Moyano establecía la obligatoriedad de la escolarización entre los seis y los nueve años.

La irrupción de Pavía en las cortes termina violentamente con la experiencia federalista, pero nadie derogó esta legislación social. No obstante, su importancia se juzga, no por su inaplicación, que fue generalizada, sino por el

¹⁶ *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo.* Raimundo Cuesta.

camino doctrinal que señalaba, en el sentido de intentar armonizar la edad escolar y la edad laboral.

La acción del estado en el periodo de la Restauración fue paternalista e ineficaz en cuanto a la tutela de los derechos de los niños.

A principios del siglo XX, el estado inicia una serie de intervenciones, destinadas al control biopolítico de normalización de los sujetos – auge de las ciencias reguladoras de la conducta de los individuos, como la medicina higienista, la pediatría, la paidología, la psicología, etc...- que se acompañará, después de la 1ª Guerra Mundial de una legislación laboral apadrinada por la OIT.

En España, la legislación que se genera por parte de la derecha liberal retoma los avances de la Ley Benot. En 1904 se hace la primera Ley de protección de la infancia, que “viene a establecer un nuevo estatus de la niñez, un nuevo campo de tutela y una revisión conceptual del niño, ‘que dejará al fin de ser un pequeño salvaje para convertirse en un animal doméstico’”.

Tenemos, pues a la población infantil susceptible de ser corregible y domesticable, escolarizada, por tanto. De este modo, el siglo XX se considerará “el siglo del niño”, donde lo que se hace es afianzar académica e institucionalmente los saberes que constituyen regímenes de verdad acerca de la niñez. En este proceso de redefinición de la infancia se acude a acotar edades y situaciones y una legislación acorde, que trata delimitar lo laboral de lo penal y lo escolar. La tendencia marca una progresiva ampliación de la irresponsabilidad penal, mayor duración del encierro escolar y la más tardía edad de acceso al trabajo. Según Cuesta, “el paso de un modo de educación tradicional-elitista al tecnocrático de masas implica la homologación de las tres edades, hasta llegar lentamente a la convergencia dentro de la sociedad escolarizada, educadora e infantilizada de nuestro tiempo”.

La Constitución de 1931 planea el acatamiento de las normas universales de derecho internacional, entre ellas, la Declaración de los Derechos del Niño, de 1924. Al menos legalmente, con la Constitución de 1931 se equipara por primera vez en España la edad laboral y la edad escolar.

El escenario tras la Guerra Civil no puede ser más devastador. El estado nacional-católico deja en manos de Falange la “política social por otros medios”, y en manos de la Iglesia católica las políticas educativas. Bajo índice

de escolaridad y escasa atención a la escuela estatal serán las constantes de este periodo, en el que se dispara el absentismo y se desajusta fuertemente la edad laboral y la edad escolar.

Los cambios en la estructura productiva de los sesenta propician una fuerte demanda educativa, con lo que se inicia una educación de masas que se concretará en la Ley Villar Palasí de 1970. El hito fue la ampliación de la educación primaria hasta los catorce años, consiguiendo de nuevo la armonización entre edad laboral y escolar.

En todo este proceso se advierte la identificación de la infancia feliz con la infancia que no trabaja, protegida por el hogar y la escuela.

El establecimiento de los 16 años como una frontera para la extirpación de los males del trabajo infantil emana del Convenio de la ONU de 1973. El estado español lo recogerá en su legislación en 1977, así como el Estatuto de los Trabajadores de 1980.

En cuanto a la educación, la Ley de 1970 se plantea la tendencia a la escolarización hasta los dieciséis años, pero esto no se materializará hasta la LOGSE, en 1990.

Al margen de las legislaciones, Cuesta señala que el proceso histórico de escolarización crea al sujeto-alumno a la vez que instituye al sujeto-delincuente, haciendo que las dos instituciones –la cárcel y la escuela- no hagan sino crecer, configurándose como espacios de separación, individualización y reclusión propios de las sociedades disciplinarias, según la terminología de Foucault. Por ello, se expanden un conjunto de saberes y poderes que tratan de encauzar, encerrar, curar y castigar a los sujetos potencialmente peligrosos, es decir, a quienes se escapan de la norma establecida por la cada vez más imperante mirada cientifista. De hecho, junto a la institución judicial, surgen otras instituciones que encuadrarán al individuo a lo largo de toda su vida: la escuela, el hospital, el psiquiátrico, los geriátricos, etc...

Surge así, en relación a la infancia el concepto de infancia en peligro, de la que se ocupa el Código Civil y la infancia peligrosa, de la que se ocupa el código Penal. Así el derecho graduó las penas según las edades a la vez que la escuela recogía obligatoriamente en su seno a quienes eran parcial o totalmente irresponsables penales.

En el modo de educación tecnocrático de masas, el estado de bienestar, en su forma más evanescente, está propendiendo a forjar identidades culpables y autocontroladas, materia prima de una escuela de masas y de una sociedad que convierte a los ciudadanos en objetos de consumos escolar. Ello ha desembocado en la construcción de un niño-adolescente, situado fuera del código penal y del trabajo productivo, unido a la familia de forma parasitaria y condenado a arrastrarse por los largos, felices, tediosos senderos de la escuela de la era del capitalismo.

A la luz del análisis histórico, no se puede aludir al alumnado en términos atemporales; el alumnado, en tanto que población escolarizada, no es una construcción estática y ahistórica, sino que su configuración ha estado sujeta, por un lado, a la configuración del estado social y, por otro, a su relación con el mundo laboral y penal. El alumnado, al igual que la escuela, debe ser pensado históricamente.

En segundo lugar, no se puede hacer referencia a este elemento central del sistema educativo en términos globales – alumnado-, pensándolo un todo homogéneo al que hay que aplicar métodos de aprendizaje homogeneizados y homogeneizadores. El alumnado es un elemento del sistema educativo – al igual que el profesorado o las familias- en cuyo seno existen, y deben ser tenidas en cuenta- diferencias cualitativas, que tienen que ver con su clase social, su etnia, su procedencia cultural, sus velocidades de aprendizaje y sus particularidades sensoriales que determinan la percepción de la realidad.

Además, creemos que no debe considerarse al alumnado –ni tomados los sujetos de uno en uno, ni como globalidad- o bien un sujeto paciente, o bien un objeto, aunque sea en el sentido de objeto privilegiado de las políticas educativas y de la tarea docente. Cada alumno y cada alumna es un ciudadano y una ciudadana, con derechos y responsabilidades, capaz de intervenir en su proceso de aprendizaje, capaz también de enseñar y de generar resistencias frente a determinados métodos y situaciones.

2. Las familias.

Algunos de las cuestiones planteadas para el alumnado, también pueden referirse a las familias, especialmente, el hecho de la diversidad que no puede ni debe ocultarse tras la designación genérica y globalizadora.

Pensamos en la familia como la colaboradora necesaria en el proceso de coeducación, no solamente en lo referido al género, sino en la educación como proceso global. Para ello, la familia debe enfrentarse al primer reto: repensarse a sí misma, de modo que supere la estructura jerárquica y monolítica de la familia patriarcal, que traduce las diferencias en desigualdades, que distribuye tareas en función del sexo y en cuyo seno se genera un cierto tipo de violencia estructural.

La familia, que debe educar desde su práctica como institución, al igual que la escuela, debe abrirse a una pluralidad de posibilidades de familia, producto de nuevas situaciones sociales, caracterizadas por su variabilidad y flexibilidad. Una familia, concebida como una comunidad de afectos e intereses personales y sociales, que se rija por los valores de la solidaridad y la cooperación.

En relación a la escuela, la familia no puede ser una mera consumidora de servicio educativo, una cliente o usuaria. Su papel es el de colaboradora necesaria de la escuela, en torno a los mismos principios humanos y los mismos valores éticos. Las familias están llamadas a participar en la tarea de interrogarse y deliberar sobre la escuela y, en el actual contexto, deben contribuir a poner en el centro de la educación lo público y lo colectivo, frente a la privatización consumista y al interés individualista o psicologizante de su prole.

Las familias pueden estar también en el centro del impulso de formas de vida asociativa descentralizada, siendo conscientes que la escuela en este momento requiere nuevos usos públicos que no son susceptibles de conformar un programa electoral, aunque los partidos políticos posean un cierto valor instrumental para ello.

Las familias deben colaborar en la búsqueda de nuevas maneras de escolarización y de escuela, conscientes de que son uno de los pilares en la construcción de un movimiento ciudadano por otra escuela y otra escolarización, distintas de las del pasado, pero también de las del presente.

PARTE VI. LA SALUD LABORAL DE L@S DOCENTES¹⁷.

Se define como riesgo laboral “la posibilidad de que un trabajador/a sufra un determinado daño derivado de su trabajo”. En los centros escolares se detectan con frecuencia riesgos laborales derivados tanto de factores ergonómicos como psicosociales.

Por una parte, el objetivo de la ergonomía es adaptar el trabajo a las capacidades y posibilidades del ser humano. Por otra, la psicología aplicada hace referencia a las interrelaciones tanto entre el trabajo y las condiciones de su organización como entre aquel y la capacidad de los/as trabajadores/as, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo. Todos estos factores inciden claramente en la salud, el rendimiento y la satisfacción por el trabajo.

1. Riesgos ergonómicos en el trabajo docente.

1.1. Condiciones ambientales: iluminación, ambiente térmico y ruido.

1. Los problemas de iluminación y sus efectos.

Una deficiente iluminación puede ocasionar distintos niveles de tensión y frustración, así como problemas visuales. Debe evitarse que la iluminación produzca deslumbramiento

La iluminación natural retrasa la aparición de la fatiga; este debe llegar al puesto de trabajo siempre de forma lateral.

- 2. Ambiente térmico.** Deben evitarse temperaturas excesivas, cambios bruscos, corrientes de aire, radiación excesiva o radiación solar a través de ventanas y superficies acristaladas. Hay que evitar la incidencia directa de las salidas de aire acondicionado.

¹⁷ Fuente: Salud Laboral. Suplemento de la revista Escuela. Nº 4. Noviembre de 2011

3. **Ruido.** Los niveles altos de ruido producen irritabilidad, fatiga y dificultades de concentración. Hay que tener en cuenta, además, que el ambiente físico en el que se desarrolla el trabajo docente puede verse afectado por ruidos ajenos al proceso de enseñanza, por la impartición de clases en lugares no preparados para ello, por el cúmulo de “aparatos” docentes, que en lugar de facilitar, distorsionan la comunicación.

1.2. Características ergonómicas del puesto de trabajo.

Requisitos que deben reunir los puestos de trabajo:

- La disposición del puesto debe permitir los cambios de postura. Es conveniente alternar las posturas de pie y sentado.
- Deben ser ajustables la mayor parte de los elementos integrantes del puesto de trabajo.
- La altura del plano de trabajo debe estar adaptada a la persona trabajadora y al tipo de tarea que realiza.
- Los materiales y herramientas de trabajo debe estar situados a una distancia funcional.

2. Enfermedades asociadas a las características ergonómicas.

Trastornos musculoesqueléticos (TME), alteraciones estáticas articulares como consecuencia de unas condiciones deficientes de salud y seguridad en el trabajo. Los sobreesfuerzos, los pequeños traumatismos pueden producir, por acumulación, dichos trastornos, así como síntomas asociados a los mismos: dolor articular, pérdida de sensibilidad, hormigueo... A diferencia de la fatiga muscular común, que se supera tras el descanso, estos síntomas tienen carácter acumulativo, por lo que empeoran con el paso del tiempo. Los TME están asociados también con factores psicosociales como el estrés. Un claro ejemplo de ello son los trastornos cervicobraquiales, de cuello y hombros, que parecen estar provocados por la asociación de fatiga muscular y mental. Aunque los TME pueden afectar a cualquier parte del cuerpo, en l@s docentes

se localizan principalmente en codos, hombros, manos, muñecas y espalda. Están asociados a los siguientes factores de riesgo: posturas forzadas y prolongadamente estáticas, ritmo elevado de trabajo, trabajo monótono, con premura de tiempo, mal control de la organización del trabajo, falta de apoyo social, insatisfacción en el trabajo.

3. Problemas de salud relacionados con el uso de un Puesto de Visualización de Datos (PVD).

Estos PVD requieren demanda visual prolongada, movimientos repetitivos con cambios rápidos y repetidos del objetivo visual, utilización de teclado que propicia posturas desviadas de muñeca...Ello puede provocar problemas visuales, ojos llorosos, visión borrosa, doble visión, como consecuencia del brillo de la pantalla, la distancia entre los ojos y la pantalla, tiempo de exposición a la fuente luminosa, duración y frecuencia de pausas y descansos, etc...

La medida preventiva recomendable para evitar la fatiga visual al trabajar en un PVD es evitar los reflejos de la pantalla.

4. La fatiga mental.

El trabajo docente exige atender a gran cantidad de información y elaborar rápidamente una determinada. Ello provoca una elevada carga mental, que aumenta la fatiga y disminuye la capacidad de realizar el trabajo. La forma más eficaz de evitar la fatiga mental es una correcta organización del trabajo:

- Adecuación del puesto de trabajo a las necesidades intelectuales de cada trabajador/a.
- Adecuados ritmos de trabajo.
- Evitación de la monotonía y la repetitividad.
- Implicación del trabajador/a en la tarea que realiza.
- Autonomía en el trabajo.
- Información y formación de l@s trabajador@s.

5. Riesgos psicosociales relacionados con la tarea docente.

En la labor docente intervienen factores psicosociales tales como la integración laboral, los estilos de dirección, la comunicación, la resolución de conflictos, las relaciones interpersonales, la estructura organizativa, el conflicto y la ambigüedad del rol, entre otros; en relación al contenido de las tareas, condiciones y sistemas de trabajo, influye en la salud laboral del personal docente las condiciones específicas del trabajo y si las tareas responden a las expectativas, intereses y derechos de este y si se puede ejercer con autonomía y tiene control sobre el mismo, la variedad, la carga mental, etc...

Cuando todos o algunos de estos factores están presentes de modo negativo, aparece la violencia, el acoso laboral, el tecnoestrés, etc...

Para hacer frente de modo correcto a estos riesgos laborales, debe elaborarse un Plan de Prevención de riesgos potenciales en cada centro, en el que se valoren los mismos y se indiquen los medios para hacerles frente.

Las estrategias para hacer frente a los riesgos laborales de l@s docentes serán tanto más eficaces cuanto más participen l@s enseñantes en su elaboración.

ANEXOS.

1. Sobre la desburocratización.

Nuestro trabajo como profesores y profesoras tiene características que lo dotan de especificidad en relación a otros trabajos. En primer lugar, trabajamos con y para las personas. En segundo lugar, nuestra labor está sometida a la supervisión y también a las presiones de una Administración educativa que nos considera sus trabajadores. En tercer lugar, como persona, cada profesor, cada profesora, aspiramos a mejorar nuestro trabajo, a tener tiempo para nosotr@s y nuestras familias.

El profesorado es consciente de la necesidad y conveniencia de trabajar de forma coordinada y con criterio, lo que necesariamente supone realizar actividades que complementan la labor docente. Dentro del centro educativo, todas estas necesidades y aspiraciones deben conjugarse en el marco de un horario laboral, que distinga entre lo lectivo y lo complementario, al que se añade el horario llamado irregular. En teoría, esta organización flexible permite la adaptación del tiempo a las necesidades puntuales del trabajo docente. Sin embargo, la práctica se ve complicada por un aumento injustificado de la burocracia, por prescripciones de tareas individuales, por reuniones y actividades que sobrepasan ampliamente el horario irregular y por la poca eficacia de los medios informáticos, que para el profesorado son insuficientes o inexistentes ya que hay pocos ordenadores útiles en los centros y los tutores no tienen ordenador cedido por la administración para realizar el trabajo de clase, sino que tienen que usar su ordenador personal para realizar actividades de trabajo. El programa Séneca, por ejemplo, se ha convertido en la vía de entrada de tareas, todas con el mismo grado de exigencia y apremio, cuando no todas son necesarias ni obligatorias.

Fuera del centro educativo, nuestra jornada laboral se completa con un número de horas que la Administración cifra de forma poco realista en 5, sobrepasadas ampliamente en la práctica, lo que borra la frontera que delimita el tiempo personal del laboral, en detrimento de nuestra vida familiar y social.

Las consecuencias de todo ello son más que evidentes. A nivel profesional, nuestro trabajo se ve complicado por la multiplicación de reuniones

y la elaboración de informes que detraen tiempo y energías para el trabajo cotidiano en el aula, el contacto con las familias y la atención personalizada al alumnado, reduciendo drásticamente la oportunidad de reflexionar sobre nuestra práctica docente, y además cada vez se comienzan las clases antes pues no tenemos ni la oportunidad de organizar el curso con nuestros compañeros. A la vez, se nos impone por vía administrativa un modelo de escuela cada vez más alejado de los valores de la democracia, la participación y la cooperación.

A nivel personal, nuestras relaciones se ven afectadas negativamente, al no poder hacer frente a la labor docente de una manera cuantitativa y cualitativamente adecuada.

En definitiva, vivimos inmersos en una permanente dinámica del agobio que perjudica al alumnado, a las familias, a la calidad profesional de nuestro trabajo y, en general, a la calidad de nuestra vida.

FACILITAR, SIMPLIFICAR, RACIONALIZAR

Llega a acuerdos con tus compañeros para priorizar tareas: distingue lo necesario de lo “obligatorio”

- Mantén el control sobre tu trabajo, haciendo primero lo que crees que debes hacer.
- Las tareas más importantes son aquellas cuya realización incide directamente en el alumnado y sus familias.
- Simplifica las tareas burocráticas: no aceptes duplicar reuniones, datos, informes...
- No aceptes ni asumas tareas cuyo encargo se hace a través del sistema informático.
- Exige claridad y coherencia en las instrucciones
- Identifica el objetivo de cada informe; si no está claro, o no estás de acuerdo, posponlo.
- No admitas instrucciones de funcionamiento una vez iniciado el curso.
- Rechaza toda tarea que se te presente con apremio.

- Haz planes, proyectos e informes con palabras sencillas: huye de los tecnicismos y de las modas evaluadoras...
- Aplica, y exige que se apliquen, criterios cualitativos, y no solo cuantitativos, de valoración de tu trabajo y del de tu alumnado.
- Cuando la administración te encargue una tarea, distingue si está dirigida a valorar y facilitar tu trabajo o a controlarte, porque no confía en tu profesionalidad.
- Ponte un horario para hacer tus tareas a través de la red informática.
- No hagas doble jornada de trabajo: una presencial y otra no presencial.
- No renuncies a tu vida personal, familiar, social...
- Comunica a la dirección y haz consciente al centro de los problemas organizativos.
- Consulta y asesórate en las sedes de **USTEA** sobre cualquier duda o problema que tengas.

2. Buenas prácticas de la Inspección educativa.

POR UN MODELO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ANDALUCES

El modelo de la Inspección Educativa que USTEA propone, debe responder a este

DECÁLOGO DE LA BUENA INSPECCIÓN

A) EN LO REFERIDO A LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO GENERAL DE LOS CENTROS:

En el momento actual, más que nunca, se hace necesario un servicio de inspección comprometido con la realidad de los centros. Que trabaje para la mejora de la calidad educativa sin olvidar las condiciones de dificultad que atraviesa el sistema educativo y, llegado el caso, que tenga en consideración y denuncie el efecto de los recortes (reducción de gastos de funcionamiento; despidos de profesorado y aumento del número de

alumnado; no cobertura de baja los 10 primeros días...) en el propio hecho educativo.

En este sentido, la Inspección Educativa debe:

1. Centrarse en la mejora de la organización y el funcionamiento de los centros, especialmente en aquello que se les reclame. Y garantizar el respeto de los principios democráticos en todos los aspectos de la vida escolar.
2. Proporcionar ayuda y orientación a los Equipos Directivos ante las dificultades y problemas que surgen en la organización y funcionamiento de los centros.
3. Asesorar y colaborar con los miembros de los órganos de gobierno y de coordinación docente en los asuntos que se le demande.
4. Mantener un contacto fluido con los distintos sectores de la Comunidad Educativa, facilitando asesoramiento e información a las familias y el alumnado.

B) EN LO RELATIVO AL PROFESORADO:

La Inspección Educativa debe ser un soporte para el profesorado y debe priorizar su labor asesora. Además, dado que los procesos de enseñanza-aprendizaje son el resultado de la confluencia de múltiples variables, la evaluación de estos debe considerar toda su complejidad. Por ello, la faceta evaluadora y supervisora de la Inspección tendría que tener en cuenta este carácter integral y apoyarse en el criterio del propio profesorado. En última instancia, la relación entre profesorado e inspección debería ser de retroalimentación.

La Inspección Educativa, por lo tanto, debe:

1. Estar al servicio del profesorado de los centros públicos de Andalucía, dando apoyo en las múltiples situaciones problemáticas o conflictivas que pueden darse en su trabajo cotidiano.
2. Proporcionar la ayuda necesaria al profesorado para que este pueda realizar sus funciones con las máximas garantías de calidad. Las visitas a las aulas, las entrevistas y reuniones con el profesorado deben realizarse siempre con carácter constructivo, con la finalidad de la

- mejora de la práctica docente a través de un intercambio de ideas y fomentando el debate pedagógico.
3. En lo relativo al análisis de los resultados académicos, dar las orientaciones necesarias al profesorado pero, en ningún momento, este análisis puede quedar sesgado y limitarse a los resultados de las evaluaciones. Es precisa una valoración global de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contemplando el conjunto de variables que influyen en él y siempre debe tener una finalidad formativa y contribuir a la mejora de las prácticas docentes.
 4. Evitar sobrecargar al profesorado con trabajo burocrático innecesario. Entre otras cuestiones, las inspectoras y los inspectores de zona no deben solicitar informes y datos que ya están en el sistema informático Séneca. La solicitud de informes en ningún caso debe constituir una medida de presión hacia el profesorado o los centros educativos.
 5. Velar porque el alumnado reciba la mejor atención del sistema educativo público, garantizando que las enseñanzas se impartan por el profesorado especialista correspondiente y en los espacios e instalaciones adecuadas.
 6. Poner en valor el trabajo del profesorado, sin olvidar el papel que otros agentes (como el propio Servicio de Inspección y, por supuesto, la Administración) juegan en la mejora del sistema educativo público andaluz.

3.- Los comedores escolares en el contexto de la actual crisis sistémica.

El Decreto 7/2013 de la Consejería de Salud y Bienestar Social (Medidas Extraordinarias Y Urgentes Para La Lucha Contra La Exclusión Social En Andalucía) recoge un Plan extraordinario de Solidaridad y Garantía Alimentaria para el año 2013. Dicho Plan establece, entre otras, una acción específica, cuya finalidad es el refuerzo de la alimentación infantil en los centros docentes públicos de Andalucía. Con ello se pretende garantizar, a través de los comedores escolares, además del almuerzo, el desayuno y la merienda, para aquellos escolares que se encuentren en situación de exclusión social o riesgo de padecerla.

Este decreto viene a reforzar la función social de los comedores escolares, ya establecida por la CEJA desde 2010.

En primer lugar, desde **USTEA**, valoramos como claramente insuficientes los dos millones de euros destinados por la Consejería de Salud a esta acción. Según datos de la CEJA, hay ya en Andalucía 100.000 escolares –la mitad de los usuarios de comedores escolares- a los que se proporciona una bonificación total, con el fin de que estos niños y niñas reciban “al menos una comida fuerte al día”. Por tanto, esta partida supone 20 euros por escolar y para el resto del año 2013, para desayuno y merienda.

En segundo lugar, desde la creación del ISE (Ente de Infraestructuras y Servicios Educativos), la Consejería de Educación ha apostado por un modelo de externalización de los servicios complementarios, que viene generando situaciones de precariedad laboral en las y los trabajadores subcontratados, cuando no discontinuidad del servicio y afectación negativa de la calidad. (Nos remitimos al caso “Brassicás”, por ejemplo). Este modelo de gestión externalizada, en la actual situación de crisis alimentaria y recortes presupuestarios, no es admisible. En primer lugar, porque expone a la población escolar a padecer los efectos de un servicio deficitario en cuanto a cantidad y a calidad. En segundo lugar, porque la CEJA está obligada a gestionar mejor los 8,5 millones de euros destinados anualmente a dicho servicio.

A la vista de la situación actual, **USTEA** quiere dejar claro que es una cuestión irrenunciable atender al alumnado en sus necesidades alimentarias, pero también preocuparse por su progreso curricular y su formación personal. Consideramos esta situación extrema, por lo que reclamamos medidas extremas y urgentes. Por ello, hemos venido defendiendo en estos años la importancia de mantener los apoyos educativos necesarios para el alumnado que más lo necesitaba, así como la necesidad de gestionar los recursos para hacer frente, de modo valiente y decidido, a esta situación de emergencia social.

Por tanto, la propuesta de **USTEA** es que estos escolares reciban una atención global, que contemple tanto su alimentación, como sus necesidades educativas. En este sentido, exigimos a la CEJA que llegue a un acuerdo concreto con la Consejería de Salud y Bienestar Social en el que se contemplen los siguientes aspectos:

1. Una dotación presupuestaria suficiente para atender con solvencia las necesidades de alimentación de los escolares en riesgo de exclusión social.
2. Un cambio en el modelo de gestión de los comedores escolares, que permita, por un lado, una mejor gestión del dinero, y por otro, un mayor rendimiento social del mismo. Para ello hay que cambiar el modelo de gestión externalizada del servicio de comedor por la gestión directa, ya sea del centro escolar o de las cooperativas de padres y madres. El cambio de modelo debe contemplar la situación laboral de las y los actuales monitores de comedores escolares, en estado de absoluta precariedad laboral. También reivindicamos, en este contexto, la utilización de productos provenientes de agricultura ecológica, si fuera posible, y de localización cercana, contribuyendo así a la reactivación económica de la agricultura local.
3. La articulación de un apoyo escolar sostenido, de modo que la exclusión social no se traduzca, además, en retraso y fracaso escolar.

Actuaciones basadas en la subvención, en el refuerzo, el apoyo o la ampliación de redes asistenciales ya existentes, se asemejan al auxilio social y la beneficencia tanto cuanto se alejan de la justicia social y la redistribución de la riqueza. Toda inversión pública que no contemple e impulse esta función social resultará, en estos momentos, insuficiente y hasta ofensivamente ridícula.

4. Ritmos escolares

Hay que seguir reivindicando el periodo de adaptación, no sólo para toda la Educación Infantil, sino también para primaria, como se hace en otras comunidades donde los resultados son bastante mejores que en Andalucía. En Cantabria, el horario de infantil y primaria durante el mes de septiembre es de 9:30 a 12:30 y en junio el horario es el mismo porque ya están muy estresados.

Los periodos vacacionales no favorecen para nada el descanso y la salud mental de los niños pues no hay que hacer coincidir las vacaciones con las festividades religiosas, sino hacer como en la mayoría de los países europeos donde cada 8 semanas de clase tienen una semana de vacaciones.

