La escuela que queremos,



defendemos y construimos

USTEA
ENSEÑANZA

USTEA ENSEÑANZA
Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

I. Emergencia educativa: diagnóstico y crítica. 2
ANÁLISIS DE LA ESCUELA EN EL MOMENTO ACTUAL. 2
1. Introducción. 2
2. La concreción de la mercantilización en la Escuela Pública andaluza. 2
3. Los planteamientos de USTEA acerca de los instrumentos para el asentamiento de estrategias empresariales en la escuela. 4
4. La crisis. Otra vuelta de tuerca. 5
LA SALUD LABORAL DEL PERSONAL DOCENTE. 6
1. Análisis de la situación y principales problemas. 6
2. Principales riesgos en la actividad docente. 8
II. Nuestro modelo: una escuela de y para el común 10
LA ESCUELA QUE DEFENDEMOS Y CONSTRUIMOS. 10
1. El centro como eje central del sistema educativo. 10
2. La escuela democrática y participativa. 11
3. Escuela inclusiva. 12
4. Escuela que educa en y para la igualdad. 17
5. Por una Escuela Pública laica y desmercantilizada. 20
6. Escuela que educa en valores ciudadanos. 21
EL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS 28
1. El alumnado. 28
2. Las familias. 30
III. La acción docente: formación, autonomía y transformación. 32
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. 32
1. Planteamiento general acerca de la formación inicial. 34
2. Planteamiento acerca de la formación permanente. 35
3. Análisis y valoración de los instrumentos de formación. 35
4. Formación inicial y permanente del profesorado: decálogo. 37
LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR. 38
1. El diseño del currículo. 38
2. La autonomía docente. 38
3. Los materiales didácticos. 39
IV. Hoja de ruta para el cambio: propuestas operativas. 42
1. Sobre la desburocratización. 42
2. Buenas prácticas de la Inspección educativa. 45
3. Los comedores escolares. 46
4. Ritmos escolares. 48

USTEA ENSEÑANZA
Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

I. Emergencia educativa: diagnóstico y crítica.

ANÁLISIS DE LA ESCUELA EN EL MOMENTO ACTUAL[1].

1. Introducción.

La deriva neoliberal ha transformado la educación en un engranaje al servicio de los mercados, abandonando su función emancipadora para convertirse en una "escuela de producción". Esta instrumentalización condena al alumnado más vulnerable, privándolo de las herramientas necesarias para la liberación colectiva.

El desmantelamiento de lo público se ejecuta mediante la asfixia financiera, el deterioro de las infraestructuras y la precarización de nuestras condiciones laborales. Frente a este escenario, la comunidad educativa debe articular una resistencia firme y global que trascienda las luchas sectoriales y se inserte en la lucha general de la clase trabajadora.

2. La concreción de la mercantilización en la Escuela Pública andaluza.

Bajo el falaz pretexto de la "libertad de elección", la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional ha impulsado normativas de escolarización que blindan la red privada-concertada en etapas clave como la FP y el Bachillerato, fomentando una segregación sistémica y la proliferación de centros-gueto. Esta estrategia se completa con la externalización espuria de servicios esenciales y la entrega de nuestra soberanía digital a multinacionales tecnológicas como Google, despreciando el software libre y convirtiendo los datos de nuestra comunidad educativa en un activo de mercado.

[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.

USTEA ENSEÑANZA
Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

Paralelamente, se orquesta una campaña de intoxicación mediática que desacredita al profesorado y la calidad de lo público para imponer la ideología de la "eficacia empresarial" y la gestión privada. Ante este escenario, la Escuela Pública debe reafirmarse como el espacio de resistencia donde se cultive un espíritu crítico.

Mecanismos de desmantelamiento de la Escuela Pública.

La actual arquitectura legislativa de la LEA desdibuja deliberadamente la frontera entre lo público y lo privado, equiparando ambas redes para facilitar que la iniciativa empresarial parasite recursos destinados originalmente a la escuela de titularidad pública. Desde USTEA **denunciamos** que esta sectorialización busca dinamitar la unidad de acción sindical, fomentando corporativismos que solo benefician a una Administración decidida a precarizar el empleo público en Andalucía.

Frente a la propaganda oficial, la supuesta "autonomía de los centros" se ha revelado como una autonomía tutelada o "de menú", diseñada para que las comunidades educativas elijan únicamente dentro de los márgenes estrechos impuestos por la Consejería. Los Reglamentos Orgánicos (ROC) actúan como un corsé que asfixia la soberanía pedagógica del profesorado, obligándonos a seguir directrices preconfiguradas en Planes de Centro que vinculan a todo el personal sin dejar espacio para el desarrollo de proyectos propios y críticos.

Paralelamente, asistimos a una jerarquización gerencialista de los centros educativos que transforma a los equipos directivos en meros representantes de la Administración y "*capataces*" del personal docente. Seguido de la instauración de una cultura de la auditoría que busca convertir el proceso educativo en una competición de mercado. La Administración utiliza la evaluación externa para presionar al profesorado según resultados académicos descontextualizados. Esta superestructura de vigilancia pretende dictar qué y cómo debemos enseñar, orientando exclusivamente al éxito estadístico y a los intereses empresariales.

USTEA ENSEÑANZA
Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

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

Sobre la jerarquización de los centros educativos. Los ROCs.

Desde USTEA **denunciamos** que los Reglamentos Orgánicos de Centros (ROC) representan una quiebra deliberada de la democracia interna en nuestras escuelas. Al imponerse de forma unilateral por la Consejería, estos reglamentos han desplazado el centro de gravedad de la toma de decisiones desde el Claustro hacia estructuras jerárquicas y cargos designados directamente por la dirección, como el ETCP. Esta verticalidad anula la soberanía de los equipos educativos para elegir a sus coordinaciones, sustituyendo la participación asamblearia por un modelo de gestión autoritario que aliena al personal docente de la organización de sus propios centros de trabajo.

Asimismo, la implementación de estos reglamentos conlleva un retroceso inaceptable. La normativa actual faculta a las direcciones para modificar unilateralmente horarios, perfiles de puestos y asignación de tutorías, vulnerando la estabilidad y la autonomía profesional del profesorado. Esta flexibilidad mal entendida no solo precariza nuestras condiciones de trabajo, sino que nos obliga a participar en tareas fuera de la jornada lectiva.

El modelo que subyace a los ROC apuesta decididamente por la asfixia burocrática y el control externo, alejándonos de nuestra labor pedagógica fundamental. La proliferación de reuniones vacías de contenido participativo, junto con la obligación de realizar tareas administrativas e informáticas ajenas a la docencia, genera una sobrecarga de trabajo insostenible que agota a las plantillas. Esta deriva se completa con procesos de evaluación de la función docente realizados por agentes externos que, lejos de buscar la mejora educativa, actúan como mecanismos de

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

fiscalización que presionan al personal y desvían la atención de lo que realmente sucede en las aulas.

Para USTEA, estos reglamentos son una herramienta de conflicto que debe ser revertida para recuperar una Escuela Pública andaluza basada en la justicia social, la horizontalidad y el respeto mutuo entre todas las personas trabajadoras de la enseñanza.

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 y no la compensadora de las mismas.

Este análisis se concreta en las siguientes **reivindicaciones**:

1. La conversión de la Escuela Pública al modelo empresarial representa un ataque sin precedente a ella 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 permitan comprender

mejor el mundo que le rodea y tener capacidad de incidir en él.

Sobre los recortes impuestos desde la Consejería, 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.

LA SALUD LABORAL DEL PERSONAL DOCENTE.

1. Análisis de la situación y principales problemas.

La defensa de la escuela pública es inseparable de la garantía de unas condiciones de trabajo adecuadas. Factores como la sobrecarga mental, el exceso de ratio y el deterioro de las infraestructuras impactan de manera directa en la salud del personal docente y, en consecuencia, en la calidad del sistema educativo. Es responsabilidad sindical visibilizar esta conexión: el bienestar biopsicosocial del profesorado no es un privilegio individual, sino la base estructural de un sistema educativo público y de calidad.

Unidad de Prevención de Riesgos Laborales de cada una de las Delegaciones Territoriales infradotada

La salud laboral del personal docente andaluz se encuentra en un estado de extrema vulnerabilidad debido al abandono sistemático de las Unidades de Prevención de Riesgos Laborales (UPRL) por parte de la Consejería de Educación.

Aunque la presión judicial ejercida por las denuncias de USTEA logró una reestructuración de la plantilla en estas unidades, la dotación sigue siendo alarmantemente insuficiente. Actualmente, se alcanza la cifra inasumible de un técnico por cada 5.000 trabajadores/as, lo que vulnera de forma flagrante las recomendaciones de la Inspección de Trabajo (1/500).

Esta saturación operativa no es solo una deficiencia administrativa: constituye una

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

negligencia patronal grave que inhabilita el desarrollo de las funciones preventivas y pone en riesgo la integridad física y mental del colectivo docente. La Administración se convierte así en la responsable directa de los accidentes y enfermedades laborales derivados de esta falta de protección.

Privatización y externalización de la actividad preventiva

La Administración andaluza, en una clara dejación de sus funciones, optó por la externalización de las tareas preventivas mediante contratos millonarios con empresas privadas, en lugar de dotar a las UPRL de recursos propios, tal y como exige el Plan de Prevención.

Esta estrategia de «cobertura de mínimos» para la evaluación de riesgos y la formación docente resultó ser ineficaz para paliar la infradotación estructural de las unidades públicas, respondiendo únicamente a una deriva privatizadora que mercantiliza la salud del personal docente.

En la actualidad la actividad preventiva está recayendo en las unidades de prevención de riesgos laborales provinciales carentes de recursos personales y materiales para realizar sus funciones preventivas.

Desde USTEA exigimos la ampliación inmediata de las plantillas de personal técnico público, pues solo desde una gestión directa, profesional y dotada convenientemente se puede garantizar una vigilancia de la salud laboral digna, integral y desvinculada del beneficio empresarial.

Comité Sectorial de Seguridad y Salud inoperativo.

Garantizar condiciones de trabajo seguras es un deber inalienable de la Administración, sin embargo, la gestión de la salud laboral en Andalucía está marcada por una dejadez institucional sistemática. Tras la constitución del Comité Sectorial de Seguridad y Salud de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía el 25 de noviembre de 2020, la primera reunión ordinaria no tuvo lugar

hasta el 26 de abril de 2022. A partir de esa fecha, la frecuencia de las sesiones se ha reducido a una reunión anual, contraviniendo la periodicidad trimestral recomendada para este órgano. Esta falta de regularidad demuestra una gestión deficiente por parte de la Administración y supone un preocupante relegamiento de la prevención de riesgos laborales.

Inseguridad estructural y desprotección en los centros.

La seguridad en los centros educativos andaluces se ve gravemente comprometida por la doble negligencia de la Consejería: la nula formación de las figuras responsables de los Planes de Autoprotección y el abandono crónico de las infraestructuras. Desde USTEA **denunciamos** que el personal encargado de la autoprotección carece, por lo general, de la instrucción técnica necesaria para gestionar riesgos laborales complejos, lo que evidencia el nulo compromiso preventivo de la Administración. A esta carencia formativa se suma una dotación presupuestaria raquítica que perpetúa instalaciones eléctricas obsoletas, sistemas de calefacción deficientes y la presencia residual de fibrocemento. Asimismo, el flagrante incumplimiento de la Ley de Bioclimatización condena a la comunidad educativa a un disconfort térmico insostenible y a patios sin sombras, convirtiendo los centros públicos en espacios que, lejos de ser seguros, atentan directamente contra la salud y la dignidad de la clase trabajadora docente y del alumnado.

2. Principales riesgos en la actividad docente.[2]

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.

Enfermedades profesionales relacionadas con el uso de la voz.

[2] Fuente: Salud Laboral. Suplemento de la revista Escuela. Nº 4. Noviembre de 2011

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

Los trastornos de la voz constituyen una de las principales causas de baja laboral y contingencia profesional en el cuerpo docente. El esfuerzo fónico continuado, sumado a factores ambientales como el ruido en el aula o la falta de acondicionamiento acústico, son factores de riesgo para el personal docente. La única enfermedad profesional reconocida en el ámbito laboral de la enseñanza son los "Nódulos de las cuerdas vocales a causa del esfuerzo sostenido de la voz por razones profesionales", aunque el desempeño del trabajo suponga la manifestación de otras patologías asociadas al uso de la voz. La mejora de las instalaciones educativas y el diseño de los puestos de trabajo así como las adaptaciones de los mismos deben ser entendidos como una de los principales objetivos de la prevención de la enfermedad y promoción de la salud.

Ergonomía y Salud ambiental en el entorno docente.

Desde USTEA denunciamos que el entorno físico donde desarrollamos nuestra labor docente suele incumplir los requisitos mínimos de salud y seguridad, generando patologías crónicas por una deficiente planificación. La falta de condiciones ambientales óptimas: iluminación natural para evitar la fatiga visual, un ambiente térmico estable que cumpla la normativa de bioclimatización y la protección frente a ruidos distorsionantes, se traduce en irritabilidad, estrés y dificultades de concentración. A esto se suma el diseño del puesto de trabajo, que rara vez permite la alternancia postural o el ajuste de los elementos a la fisonomía del trabajador/a.

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. 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. 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.

Riesgos psicosociales relacionados con la tarea docente.

La salud laboral del personal docente se ve gravemente afectada por factores psicosociales como la verticalidad en los estilos de dirección, el conflicto de rol, la sobrecarga mental y la falta de autonomía real sobre nuestras tareas. Desde USTEA denunciamos que, cuando la organización del trabajo ignora las expectativas y derechos de la clase trabajadora, proliferan patologías como el estrés crónico, el burnout, el tecnoestrés y situaciones de acoso o violencia laboral. Exigimos que la Administración garantice la elaboración de Planes de Prevención específicos en cada centro, evaluando de forma rigurosa estos riesgos potenciales. Para que estas estrategias sean eficaces, deben alejarse de fórmulas burocráticas y basarse en la participación directa y vinculante de los y las docentes en su diseño, asegurando que la organización del trabajo responda a las necesidades de quienes sostienen el sistema y no a una jerarquía deshumanizada.

El I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación fue desarrollado en los años 2006-2010. En el contexto educativo en el que nos encontramos en el año 2026 se hace imprescindible una actualización del mismo para adaptarlo a la realidad educativa de nuestra comunidad autónoma.

II. Nuestro modelo: una escuela de y para el común.

LA ESCUELA QUE DEFENDEMOS Y CONSTRUIMOS.

1. El centro como eje central del sistema educativo.

Entendemos el centro educativo como la unidad básica de articulación social y pedagógica, responsable de la transmisión del conocimiento y la socialización crítica del individuo. Frente a la tendencia tradicional de aislar la escuela o sobrecargarla con responsabilidades ajenas, defendemos un centro de "*puertas abiertas*" plenamente integrado en su comunidad.

Para lograr este proyecto común, es imprescindible una estructura cooperativa donde cada estamento —familias, alumnado, profesorado y PAS— asuma responsabilidades claras y coordinadas. La pluralidad de ideas debe ser el motor de enriquecimiento grupal, garantizando que el centro funcione como una realidad social cohesionada y no como una suma de individualidades. En este sentido, la colaboración y el debate democrático son las herramientas fundamentales para alcanzar los beneficios comunes que la Escuela Pública debe proporcionar a su entorno.

Por tanto, el modelo de centro que **proponemos** desde USTEA se fundamenta en una soberanía real basada en la autonomía pedagógica, organizativa y económica. Rechazamos las directrices externas impuestas y defendemos una gestión compartida que culmine en un modelo de evaluación alternativo, diseñado y ejecutado por el propio personal docente. Solo desde el control democrático de sus recursos y procesos, el centro educativo podrá cumplir su función emancipadora y resistir a las lógicas de mercado que pretenden mercantilizar la enseñanza.

2. La escuela democrática y participativa[3].

Reivindicamos una escuela democrática donde la participación no sea un discurso vacío de transversalidad, sino la base de la selección curricular y de las estrategias didácticas para combatir la exclusión. Alineados con los ideales de respeto a la diversidad y lucha contra la injusticia, entendemos la democratización de la enseñanza como la distribución equitativa del saber para todas las personas. Así, la educación pública debe trascender la mera escolarización de masas para convertirse en un motor de justicia social que garantice el acceso universal a una formación integral, inclusiva y comprometida con la equidad.

Análisis y posibilidades de la democracia participativa en los centros.

Denunciamos que la participación actual en los centros educativos es meramente "*pre-democrática*", basada en una representación estamental y corporativa que anula la igualdad ciudadana. El entramado organizativo vigente, condicionado por la lógica del mercado y el control tecnológico, oprime la autonomía del sujeto y reduce la democracia a un esquema formal que vacía de contenido político la acción docente. En este escenario, la autonomía individual queda sepultada por una burocracia que impide la emergencia de una democracia real y subjetivada.

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 porque no constituye para los actores un problema práctico. Para el autor, esto sucede porque el conocimiento en la escuela se orienta hacia la actividad mecánica y no hacia la construcción de un discurso deliberativo. Esta carencia de cotidianidad democrática genera un desarme cognitivo que desconecta la labor docente de la reflexión crítica sobre la propia práctica.

No obstante, la escuela es una sociedad a pequeña escala donde las tensiones y

[3] La democracia es un conjunto vacío. Jaume Martínez Bonafé. Cuadernos de Pedagogía, nº 275. Diciembre.

solidaridades desbordan los esquemas formales. Solo la "*miopía simplificadora del dictador*" puede creer que un entorno tan complejo y diverso puede funcionar sin conflicto. Actualmente, la democracia está sectorizada en estamentos que rara vez se nombran o reconocen entre sí; el profesorado habla de sí mismo como sector aislado, mientras las familias permanecen invisibilizadas en un sistema de poder que ignora la identidad y la diferencia.

Frente a este aislamiento, **reivindicamos** la escuela como un espacio óptimo para el aprendizaje de la cooperación y la empatía contra el individualismo imperante. Es necesario transitar desde el análisis de "*cómo funciona*" la democracia hacia el compromiso de "*cómo se vive*", radicalizando la escuela como esfera pública. Esto exige construir escenarios críticos en la vida cotidiana que permitan un rearme conceptual a través de la asamblea, haciendo la escuela cada día "*más pública*" mediante la implicación subjetiva en proyectos colectivos.

En definitiva, el aprendizaje debe transformarse en un proceso deliberativo donde el docente actúe como dinamizador del debate sobre cuestiones controvertidas de la vida cotidiana. El conocimiento debe ser una herramienta de intervención en la realidad, un instrumento para enriquecer el diálogo entre sujetos. Para vivir la democracia es imperativo que la Administración cree las condiciones vivenciales, afectivas e interactivas necesarias; sin este contexto facilitador, la voluntad de construir una escuela auténticamente ciudadana y transformadora seguirá siendo una asignatura pendiente.

3. Escuela inclusiva[4].

La educación inclusiva se define como un derecho humano fundamental que busca el máximo desarrollo de todo el alumnado y la cohesión comunitaria, superando definitivamente el viejo paradigma de la integración. Este enfoque valora la diversidad como un activo enriquecedor y exige que el aprendizaje ocurra en

[4] Entrevista 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.

espacios compartidos, sin distinción de condiciones personales, sociales o culturales. Al vincular la inclusión a los conceptos de comunidad y participación, la entendemos no como un estado estático, sino como un proceso activo y constante de lucha contra cualquier forma de exclusión, garantizando que el apoyo social e instructivo alcance equitativamente a cada estudiante en su singularidad.

Este modelo se opone frontalmente a la segregación y a cualquier pretexto que pretenda justificar la separación, defendiendo valores que prefiguran una sociedad más justa basada en la interdependencia y el respeto mutuo. Para USTEA, la escuela inclusiva debe transformar la realidad didáctica para fomentar la participación plena, cuestionando los constructos sociales de marginalidad que históricamente han discriminado a colectivos específicos. En última instancia, la inclusión representa un compromiso ético y político que busca construir una responsabilidad compartida, asegurando que la educación sea una herramienta de justicia y dignidad para el conjunto de la comunidad educativa.

En relación al profesorado.

Según Fernández, A. (2003), para que los procesos de enseñanza-aprendizaje garanticen el desarrollo social y personal, es imperativo adaptar el currículo a los diversos ritmos, capacidades y motivaciones del alumnado. La estrategia central para minimizar la exclusión y lograr una educación basada en la diversidad es el aprendizaje colaborativo. Para que esta transición sea efectiva, desde USTEA **reivindicamos** que el profesorado no sea abandonado a su suerte, sino que cuente con planes de formación específicos y un respaldo institucional que dote de recursos y coherencia a estas prácticas inclusivas.

Los retos de la inclusión conllevan dificultades que, según Ainscow, M. (2001), deben ser entendidas como oportunidades de aprendizaje compartido en un entorno de cooperación. Esto exige un profesorado formado para la observación crítica y la reflexión sobre su propia práctica, capaz de desarrollar procesos de autoevaluación

y reflexión colectiva con sus compañeras y compañeros. La labor docente debe trascender la instrucción para convertirse en una investigación-acción constante, buscando respuestas innovadoras que atiendan tanto a las demandas del alumnado como a la necesidad de cambio de la escuela como institución.

La actitud docente hacia la inclusión no depende de la acumulación de años de servicio, sino de la calidad de la experiencia previa en atención a la diversidad y del contexto material del centro. Factores como el tiempo y la dotación de recursos son determinantes para generar espacios realmente inclusivos. La presencia de personal especialista, asistentes y la colaboración estrecha con las familias son elementos que potencian la participación y el aprendizaje, liberando al profesorado de la precariedad y permitiéndole centrarse en la construcción de una comunidad educativa cohesionada.

En relación a los centros.

La inclusión real exige una organización escolar flexible e innovadora que interactúe de forma bidireccional con el alumnado: el centro debe adaptar sus estructuras para facilitar la atención a la diversidad, permitiendo que las necesidades especiales transformen la propia cultura institucional. Este modelo se sustenta en tres pilares: flexibilidad para ofrecer itinerarios personalizados, funcionalidad en el reparto de responsabilidades comunitarias, y una participación y comunicación fluidas que conecten el centro con su entorno.

Promover la igualdad de oportunidades requiere un currículum inclusivo que haga visibles las diferencias para combatir activamente la discriminación, integrando la perspectiva de género de forma transversal en toda acción educativa. Entendemos la inclusión no como un parche, sino como una herramienta política para eliminar la opresión y garantizar un sistema democrático basado en la no discriminación. Lamentablemente, las políticas de la Consejería siguen ancladas en planes parciales y segregados que distan mucho de esta visión sistémica y transformadora.

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

Valoración de las políticas de inclusión de la Consejería.

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

En la escuela inclusiva no se segrega, la escuela inclusiva suma y se nutre de las diferencias. 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 para dar respuesta a todas las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan nuestros escolares.

A) Valoración de la atención al alumnado con NEAE.

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.

Sin embargo, las intenciones publicitadas por la Consejería con los medios que pone para llevarlas a cabo existen contradicciones evidentes.

El sindicato USTEA **reclama** a la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional que cada centro de educación infantil y primaria cuente con personal propio de orientación, debido al gran número de discentes a evaluar psicopedagógicamente. Además, las labores necesarias que desarrollan en el resto de sus áreas de intervención.

Asimismo, se ha de dotar al aula ordinaria, de los suficientes recursos materiales y personales para el apoyo al profesorado de las mismas, coincidiendo las reivindicaciones de USTEA.

Conclusiones.

Desde USTEA consideramos que el concepto clave para enfrentar la diversidad

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

educativa es la inclusión. Inclusión no puede ser poner una cosa dentro de otra o de sus límites.

Partimos del hecho de que ni la 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 diferencias 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.

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

1. 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. La **formación** necesaria para afrontar con solvencia la diversidad, evitando que se traduzca en desigualdad.
3. Las **aulas** transformadas en 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. Los **centros** deben establecer sus líneas de trabajo, en relación con la atención a la diversidad, consensuadas con todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.
5. La **inclusión** del alumnado de los centros específicos debe garantizar su inclusión en la vida cotidiana.

4. Escuela que educa en y para la igualdad.

El Consejo Escolar de Andalucía hizo público en mayo de 2026 un **informe sobre la situación de la coeducación y la prevención de la violencia de género en los centros educativos de Andalucía en el curso 2023/2024**. Al hilo de este informe, USTEA presenta las siguientes reflexiones y propuestas de actuación, acerca del modelo de trabajo de la coeducación en los centros educativos andaluces.

Acerca de los datos del informe.

El análisis del estado de la coeducación en Andalucía arranca con una fuerte contextualización macroeconómica y demográfica que, desde la perspectiva de nuestro sindicato, peca de un sesgo profundamente estadístico y descriptivo. El documento oficial pretende justificar la urgencia de las políticas de igualdad amparándose en magnitudes como la extensión territorial, el PIB per cápita de la comunidad o las tasas de desempleo general, pero elude de forma sistemática conectar estas cifras con la realidad palpable de las aulas andaluzas. Para USTEA, **la acumulación de datos cuantitativos sin un análisis sociológico y pedagógico crítico posterior se convierte en un ejercicio estéril** que invisibiliza las verdaderas causas de la desigualdad y la violencia de género, reduciendo un problema estructural de carácter patriarcal a una mera cuestión de gestión numérica y porcentajes poblacionales.

En el plano estrictamente normativo, se observa una preocupante desconexión entre el marco teórico que dibuja la legislación andaluza de igualdad y su aplicación real en el día a día de los centros educativos públicos. Aunque el informe se ampara en los mandatos de la Ley 13/2007 de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, la burocratización de los procesos y la falta de recursos específicos terminan por diluir la efectividad de la norma. Desde el punto de vista sindical, **denunciamos** que la Administración utiliza estos textos legales como un lavado de cara institucional, delegando la responsabilidad de su

cumplimiento en la voluntariedad de los equipos docentes y en las coordinaciones de igualdad de los centros, las cuales se ven desbordadas ante la ausencia de una reducción horaria suficiente y de un respaldo administrativo real.

Respecto al funcionamiento del **Observatorio Andaluz de la Violencia de Género** y los sistemas de gobernanza, el informe detalla una estructura formal de comisiones y asesoramiento técnico que, en la práctica, adolece de una alarmante falta de operatividad e incidencia directa en la comunidad educativa. USTEA considera que estos órganos institucionales funcionan de espaldas a los agentes sociales y a las organizaciones de base que verdaderamente conocen las carencias del sistema público de enseñanza. La fiscalización de las políticas de coeducación no puede quedar secuestrada en despachos institucionales ni limitarse a la emisión de memorias anuales; **exigimos** una democratización de estos espacios de control, garantizando una representación real del profesorado y una transparencia absoluta en la evaluación de los planes de igualdad.

Un elemento crítico que el informe oficial prefiere omitir o tratar de manera tangencial es la endémica infrafinanciación y la falta de concreción presupuestaria destinada específicamente a la prevención de las violencias machistas en el ámbito educativo. El documento alude de forma ambigua a las transferencias de fondos y a la participación de los centros, pero es incapaz de desglosar con exactitud el impacto económico real por alumno o el número exacto de centros que han podido ejecutar proyectos sostenibles con garantías. Desde nuestro modelo sindical ecofeminista y de clase, sostenemos que **ninguna ley ni plan estratégico de coeducación puede tener éxito real si no va acompañado de una partida presupuestaria** blindada, finalista y pública que permita dotar a los centros de materiales didácticos actualizados y de personal especialista fijo.

Asimismo, la intervención del **Instituto Andaluz de la Mujer** dentro del sistema educativo se presenta como un soporte externo clave, pero la realidad demuestra que los canales de comunicación y los protocolos de derivación siguen siendo

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

lentos, farragosos y eminentemente burocráticos. La memoria institucional menciona la colaboración para la detección de situaciones de violencia que afectan a menores escolarizados, pero no aclara los indicadores cualitativos de impacto ni soluciona la falta de personal psicopedagógico en los propios centros para coordinar estas actuaciones de emergencia. USTEA **exige** que la asistencia especializada y la prevención no dependan de convenios puntuales con entidades externas, sino de un refuerzo estructural de los servicios de orientación públicos de la propia Consejería.

Este informe evidencia que el **II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación de Andalucía** corre el riesgo de convertirse en un catálogo de buenas intenciones si no se produce un giro radical hacia la pedagogía crítica de base. La difusión de buenas prácticas y el asesoramiento técnico que recoge el texto son claramente insuficientes para combatir el repunte de discursos reaccionarios y negacionistas que actualmente amenazan los derechos de las mujeres y del colectivo LGTBIQA+ en las aulas. USTEA **concluye** que la verdadera coeducación no se alcanza rellenando aplicaciones informáticas ni baremando estadísticas oficiales, sino transformando los centros educativos en espacios de resistencia ideológica, reduciendo las ratios para una atención afectivo-sexual de calidad y garantizando la estabilidad de las plantillas que sostienen el día a día de la educación pública andaluza.

Respecto al **profesorado**, los datos proporcionados al respecto muestran un claro desequilibrio en perjuicio de las mujeres, pero esto debemos colegir 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, dado que esta "feminización" que celebran es, en realidad, una **segregación horizontal** brutal: en Educación Especial las mujeres son el más del 80% y en Infantil más del 90% asumiendo los roles de cuidados con mayor carga burocrática y emociona.

Propuestas de actuación.

1. Contemplar en el funcionamiento de los centros educativos la conciliación familiar, laboral y personal, cambiando los modelos masculinizados.
2. Propiciar la paridad y proporcionalidad en 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. La igualdad no es un tema.
    b. Formación seria y consecuente respecto a la igualdad.
    c. Reflexión y compromisos de actuación respecto al reparto del tiempo y el espacio en la escuela.
    d. Fomento de la participación también del alumnado masculino en el desarrollo de los planes de igualdad.
    e. Contestación, desde la escuela, de los modelos sexistas difundidos a través del consumo: publicidad, medios de comunicación, etc.
    f. Revitalización de la figura del Agente de Igualdad en los Consejos Escolares.
    g. Consideración de la multiculturalidad de los centros educativos a la hora de actuar desde la igualdad y para la igualdad.

5. Por una Escuela Pública laica y desmercantilizada.

La democracia real exige de manera ineludible una ciudadanía dotada de pensamiento autónomo y capacidad crítica, siendo la educación el instrumento fundamental para blindar a las personas frente a la manipulación de las élites del poder. Sin embargo, el modelo educativo actual se aleja de este horizonte emancipador y se consolida como una institución profundamente sacralizada. En su seno coexisten dos dogmas: la tradicional ideología de lo sagrado religioso y la

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

nueva sacralidad que imponen las leyes del mercado.

La persistencia del adoctrinamiento religioso en las aulas andaluzas se debe a una falta de separación efectiva entre la Iglesia católica y el Estado, una anomalía democrática que frena el asentamiento de los valores laicos indispensables para el acceso a un conocimiento universal y libre. Esta injerencia no solo encasilla ideológicamente al alumnado, sino que además secuestra y desenfoca de manera interesada el debate pedagógico global, reduciéndolo a una disputa constante sobre la presencia o ausencia de la asignatura de religión en el horario lectivo.

En paralelo, la Administración educativa promueve de manera hipócrita una escuela progresivamente mercantilizada y jerarquizada que copia punto por punto el modelo de la empresa privada. Bajo esta sacralidad del mercado, la democracia interna de los centros educativos se extingue, reduciendo al profesorado a la categoría de mero recurso humano explotable. En este engranaje tecnocrático, tanto la labor docente como el propio alumnado quedan supeditados a criterios de productividad.

Por todo ello, desde USTEA sostenemos que la verdadera transformación de la enseñanza pública exige una escuela plenamente desacralizada, lo que implica expulsar definitivamente de las aulas tanto el dogma de la fe como el dogma del mercado. La escuela no es ni debe ser jamás una empresa, sino una comunidad democrática, colaborativa y solidaria orientada al intercambio de saberes.

6. Escuela que educa en valores ciudadanos[5].

Ciudadanía y educación son realidades indisociables, siendo la escuela la institución encargada de formar a los ciudadanos y ciudadanas, a menudo en disputa con la familia, la Iglesia o el Estado. Por ello, cualquier teoría escolar es, en el fondo, una propuesta sobre cómo moldear a la sociedad.

El siglo XXI exige replantear esta construcción hacia una ciudadanía mundial que

[5] Ideas tomadas del XII Encuentro de FEDICARIA: Ciudadanía, política de la cultura y usos públicos de la escuela.

supere las fronteras tradicionales de la patria sin desarraigarse de lo local. Esta nueva educación debe prepararse para afrontar incertidumbres más que para acumular certezas, lo que transforma el papel del profesorado y el sentido del conocimiento. Para lograrlo, es imprescindible unificar la teoría con la práctica participativa, democrática y ética, capacitando al colectivo para intervenir activamente desde el propio barrio hasta el resto del mundo.

Educar / Enseñar.

Existe un debate recurrente en la comunidad educativa sobre si la tarea de la escuela es educar o enseñar. Gran parte del profesorado, especialmente en secundaria, sostiene que su único cometido es la enseñanza de asignaturas, 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, pone de manifiesto una concepción errónea no solo de la noción de educación sino también de los objetivos de la institución escolar.

Esta resistencia a "*educar*" nace del temor a dirigir o adoctrinar, defendiendo una supuesta objetividad profesoral, o de reducir el término a simples normas de urbanidad y cortesía. Sin embargo, autores como María Moliner aclaran la diferencia fundamental: mientras que enseñar es transmitir habilidades o datos específicos —lo que a menudo se asocia a dinámicas impositivas o de amenaza—, educar implica preparar de forma integral la inteligencia y el carácter de las personas para que puedan convivir de manera autónoma en sociedad.

El contexto social y escolar en el que se educa.

El acto de educar en valores cívicos se desenvuelve hoy en un escenario social complejo, marcado por la multiculturalidad, la pluralidad de los modelos familiares y la diversidad de identidades individuales. Sin embargo, este entorno se encuentra

fuertemente condicionado por las feroces exigencias del mercado capitalista, lo que genera una contradicción sistémica insalvable dentro de las aulas. La institución escolar se debate así entre el mandato democrático de formar ciudadanos críticos, dotados de libertad de conciencia, o ceder a la presión de la Administración para moldear individuos dóciles, consumistas y perfectamente adaptables a los requerimientos de las élites financieras.

En la actualidad, asistimos a una interesada reedición de los valores tradicionales basada en la corriente posmoderna de la "*crítica a la crítica*", la cual culpa falsamente a la pérdida de autoridad y al desorden de todos los males del sistema, incluido el fracaso escolar. Esta maniobra oculta una trampa evidente, ya que evita abrir un debate real sobre el obsoleto modelo de escuela que urge renovar. Medidas reaccionarias impulsadas por distintos sectores políticos, tales como la elevación del profesorado a la condición de autoridad pública penal, revelan un intento nostálgico de recuperar un orden jerárquico basado en el miedo y el acatamiento ciego, en lugar del reconocimiento ético y profesional del docente.

La realidad cotidiana en colegios e institutos evidencia un preocupante déficit democrático en su funcionamiento interno, consolidando una estructura de carácter piramidal donde la participación de la base es sistemáticamente anulada. Las directrices y normativas se imponen de manera autoritaria desde las cúpulas de la Consejería y las delegaciones territoriales, otorgando poderes excesivos a las direcciones y dejando a la comunidad educativa sin más opción que la sumisión. USTEA **denuncia** que esta falta de horizontalidad imposibilita la construcción de una verdadera Escuela Pública participativa, transformando los centros en meras sucursales burocráticas donde se castiga la disidencia y se premia la obediencia.

Este autoritarismo institucional abre el camino a una concepción mercantilista y utilitarista de la educación, que la Consejería utiliza para precarizar la enseñanza pública en claro beneficio de la red privada y concertada. Bajo el pretexto de optimizar recursos, aumentar la competitividad laboral y modernizar el sistema, las

Administraciones ocultan una realidad sangrante de infrafinanciación crónica, ratios insostenibles y una falta endémica de personal para cubrir las bajas médicas. Al tratar la educación como un negocio privado antes que un servicio y un bien público, 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?

En definitiva, **este escenario no responde a un vacío de valores en la juventud, sino a la implantación consciente de una jerarquía de contravalores tóxicos dictados por el neoliberalismo.** Al concebir el sistema educativo como una empresa rentable, la escuela pasa a reproducir el rechazo al diferente, la justificación del beneficio económico a cualquier precio y la erosión constante de los derechos humanos y democráticos. Para USTEA, la defensa de la Escuela Pública andaluza pasa necesariamente por combatir esta deriva mercantil, desterrando de los centros educativos la lógica del libre mercado para recuperar las aulas como espacios de solidaridad, laicismo, coeducación y resistencia ideológica.

¿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. La educación en valores es indisociable de la identidad ideológica, de género y de clase de quienes la imparten. Existe una tendencia errónea entre el profesorado a defender una supuesta objetividad neutral, pretendiendo desprenderse de sus propios sesgos al entrar al aula; una actitud que ignora los condicionamientos que moldean la escuela y que atenta contra la honradez intelectual, persiguiendo una neutralidad imposible e indeseable.

Además, la labor docente se ejerce en una profunda soledad debido a la falta de colaboración real dentro del claustro —reducido a pactar contenidos y criterios de evaluación— y a una relación con las familias marcada por la desconfianza y la escasez de tiempo. Esta desconexión se extiende a la sociedad, cuyos mensajes

contradicen los valores escolares; mientras la escuela ensalza el esfuerzo como vía de progreso, los medios de comunicación masivos premian el beneficio rápido y el éxito sin trabajo, relegando el esfuerzo a un recurso de los menos inteligentes. Ante este choque cultural, la escuela cuenta con medios obsoletos y precarios para hacer oír su discurso ético.

¿Qué valores debe transmitir la escuela?

El marco obligado es el de los **Derechos Humanos**.

- **Reivindicar la ideología:** entendida como un cuerpo coherente de ideas morales, económicas y sociales que aporta el orden intelectual necesario para explicar de forma crítica la realidad del mundo presente.
- **La libertad:** en el contexto actual, debe definirse no solo como la mera ausencia de interferencias externas, sino de forma radical como la ausencia total de dominación.
- **La democracia y sus exigencias:** implica defender el pluralismo, la redistribución justa de la riqueza, la compatibilización entre justicia y libertad, y una intensa participación ciudadana en la vida comunitaria.
- **Respeto:** debe entenderse como el reconocimiento horizontal del "otro" para reconocernos como iguales. Se diferencia de la "tolerancia", que esconde una condescendencia, y de la "indiferencia", que despolitiza las relaciones.
- **Solidaridad:** implica reciprocidad en las relaciones personales y redistribución en las relaciones sociales.
- **Igualdad / desigualdad:** el neoliberalismo defiende la desigualdad como un factor de prosperidad y un bien deseable que premia el mérito y estimula la productividad. Frente a esta lógica que justifica la jerarquía, se debe impugnar la desigualdad como un problema estructural a erradicar.
- **Los valores que la revolución de las mujeres enseña a la sociedad:** el ecofeminismo aporta a la sociedad una eficacia desligada de la competitividad, el trabajo como liberación, la intuición y los afectos como

formas válidas de conocimiento, la protección de las personas vulnerables y nuevos modelos de sexualidad, amor y familia basados en los cuidados.

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

La escuela no puede educar en unos valores que su propia estructura vulnera. Más allá de las materias explícitas, el **currículo oculto** —aquel que se transmite mediante la práctica docente cotidiana, el modelo organizativo de los centros y la exclusión de contenidos— es el que verdaderamente modela la ideología de la institución.

Ante esta situación, desde USTEA ofrecemos una alternativa escolar democrática:

- **Superar la asignatura estanca:** la formación en valores no puede limitarse a una materia aislada en el horario lectivo, sino que debe impregnar todo el proyecto de centro a través de la implicación directa del personal comprometido.
- **Redefinir la transversalidad:** el modelo actual de parches extracurriculares (actividades puntuales y discontinuas para la Paz o contra la violencia machista) es ineficaz; urge un cambio estructural y permanente.
- **Formación cooperativa y en red:** la preparación del profesorado no debe tener un objetivo finalista o burocrático, sino basarse en el trabajo colaborativo dentro de los propios centros, adaptándose a las condiciones reales de su comunidad.
- **Consenso social frente al partidismo:** Es imprescindible un acuerdo social cívico sobre los principios fundamentales de convivencia y respeto. Al consolidarse como pilares universales, estos valores quedan fuera del debate político y no pueden ser tachados de adoctrinamiento, frenando la ofensiva actual que intenta sustituir los derechos democráticos por otros.

Escuela cooperativa.

La escuela cooperativa se define como una institución donde la solidaridad, la

democracia y la igualdad rigen tanto su funcionamiento organizativo como la producción del conocimiento. Sin embargo, su principal amenaza es la progresiva jerarquización y la pérdida de democracia interna provocadas por normativas aliadas con criterios economicistas. Esta estructura divide al profesorado en estamentos y genera brechas salariales injustificadas que imposibilitan el desarrollo de un verdadero trabajo en equipo basado en el apoyo mutuo y la autonomía docente.

Esta lógica de compartimentación burocrática no solo fragmenta y desvirtúa la labor del profesorado al impedir una visión global de la tarea educativa, sino que también aísla por completo a los centros de su entorno. Las instituciones de enseñanza levantan barreras físicas y metafóricas —rejas reales y normativas— que las separan de la comunidad en la que se insertan, convirtiendo las aulas en burbujas desconectadas y, en ocasiones, en espacios antagónicos a la propia realidad social del barrio o municipio.

En el ámbito pedagógico, el modelo cooperativo exige romper con el monopolio de un saber hegemónico impuesto de manera unidireccional por quienes ostentan el poder institucional para mantener su estatus. Es indispensable dejar de tratar como subalternos o prescindibles los conocimientos y realidades que quedan fuera de los canales académicos tradicionales. Por lo tanto, se hace urgente transitar hacia un modelo horizontal y de doble vía en el que toda la comunidad educativa colabore activamente tanto en la co-construcción de los saberes como en su transmisión compartida.

EL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS

1. El alumnado.

Históricamente[6], el espectáculo de fábricas, calles y cárceles del siglo XIX repletas de menores impulsó los primeros intentos reformistas para regular la infancia

[6] Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Raimundo Cuesta.

trabajadora en Europa. En España, este proceso cristalizó en 1873 con la Ley Benot, promovida por el republicanismo federal para regular el trabajo en talleres y la instrucción escolar de ambos sexos. Sería Pi y Margall el encargado de teorizar sobre este reformismo social, señalando sus dos pilares fundamentales: prohibir el trabajo infantil a los menores de nueve años y retirar a las mujeres de las fábricas para que pudieran dedicarse a "las augustas funciones de madre de familia", propugnando así más escuela y más familia frente a la acción coactiva del Estado.

A medida que el capitalismo tradicional se transformaba en capitalismo de Estado, se emprendió la producción institucional de un niño civilizado que sirviera como sujeto y objeto de las políticas reguladoras del naciente Estado social. La Ley Benot se aprobó a pesar de la desconfianza de las clases dominantes agrarias y especulativas, resultando clave para configurar una escuela de masas al limitar el trabajo entre los diez y los dieciséis años y prohibirlo antes de los diez. Esta reducción de jornada forzó la obligatoriedad de la asistencia escolar en menores de quince años. Paradójicamente, la Ley Moyano establecía la obligatoriedad de la escolarización entre los seis y los nueve años.

Al comenzar el siglo XX, el Estado español inició una serie de intervenciones destinadas al control biopolítico y la normalización de los sujetos, apoyándose en el auge de ciencias reguladoras de la conducta como la psicología, la paidología, la pediatría y la medicina higienista. Tras la Primera Guerra Mundial, este proceso se vio reforzado por una legislación laboral tutelada por la Organización Internacional del Trabajo. La derecha liberal retomó los avances de la Ley Benot y aprobó en 1904 la primera Ley de protección de la infancia, la cual, según se recoge en el texto, "*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'*".

De este modo, el siglo XX se consagró como el siglo del niño mediante el afianzamiento académico e institucional de saberes que constituían regímenes de

verdad sobre la niñez. En esta redefinición se delimitaron las esferas laboral, penal y escolar, extendiendo de forma progresiva la irresponsabilidad penal y prolongando la duración de la escolarización para retrasar el acceso al trabajo.

Posteriormente, la Constitución republicana de 1931 planteó el acatamiento de las normas universales del derecho internacional, asumiendo de manera explícita los postulados de la Declaración de los Derechos del Niño de 1924. Con este marco normativo se logró armonizar legalmente, por primera vez en la historia de España, la edad laboral mínima con el fin de la edad escolar obligatoria. Sin embargo, el escenario posterior a la Guerra Civil española resultó devastador para este proceso, ya que el nuevo Estado nacional-católico delegó la política social en la Falange y el sistema educativo en manos de la Iglesia católica, provocando un grave desajuste, un bajo índice de escolaridad y un preocupante aumento del absentismo.

Los cambios estructurales y productivos de los años sesenta impulsaron una fuerte demanda educativa que obligó a una reconfiguración legal a través de la Ley General de Educación de 1970 de Villar Palasí. El hito principal de esta reforma fue la ampliación de la escolaridad primaria obligatoria hasta los catorce años, logrando reconectar de nuevo la edad legal para empezar a trabajar con el fin de la formación obligatoria.

El establecimiento definitivo de los dieciséis años como la frontera legal para extirpar el trabajo infantil emanó del Convenio de la ONU de 1973, siendo recogido por la legislación española en 1977 y ratificado en el Estatuto de los Trabajadores de 1980. En el ámbito educativo, la tendencia a prolongar la permanencia en las aulas hasta los dieciséis años planteada en 1970 no se materializó de forma efectiva hasta la implantación de la LOGSE en 1990.

Más allá de la literalidad de las leyes, Raimundo Cuesta en su obra "*Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*" (Octaedro. Barcelona 2005), advierte que el proceso histórico de escolarización crea al sujeto-alumno al mismo tiempo que instituye al sujeto delincuente. Bajo este análisis crítico de las

sociedades disciplinarias, las instituciones de la escuela y la cárcel no hacen sino crecer de manera paralela como espacios de reclusión, separación e individualización, según la terminología de Foucault. Se expande así un conjunto de saberes y poderes de mirada cientificista orientados a encauzar, encerrar y castigar a los sujetos considerados potencialmente peligrosos. Para la niñez, el Derecho graduó las penas según las edades, dividiendo el campo entre la infancia en peligro, regulada por el Código Civil, y la infancia peligrosa, competencia del Código Penal, mientras la escuela asumía obligatoriamente a los considerados irresponsables penales.

En el modo de educación tecnocrático de masas, la degradación del Estado de bienestar forja identidades culpables y autocontroladas, convirtiendo a la ciudadanía en mera mercancía de consumo escolar. Esto ha construido un modelo de "*niño-adolescente*" al margen del código penal y productivo, unido parasitariamente a la familia y condenado a transitar por los senderos del capitalismo. Desde USTEA sostenemos que el alumnado no es una categoría homogénea, estática ni ahistórica, sino un sujeto político de derechos y responsabilidades atravesado por diferencias de clase social, etnia y procedencia cultural, plenamente capacitado para intervenir de forma activa en su aprendizaje y generar resistencias frente a las imposiciones del sistema.

2. Las familias.

La conceptualización de las familias en el sistema educativo actual exige romper con la designación genérica que invisibiliza su profunda diversidad interna. Para convertirse en la colaboradora necesaria del proceso de coeducación y de la formación global, la familia debe enfrentarse al reto de repensarse a sí misma. Este proceso de transformación implica superar de forma radical la estructura jerárquica y monolítica de la familia patriarcal, un modelo tradicional que traduce las diferencias en desigualdades y actúa como un núcleo donde se genera un determinado tipo de

violencia estructural.

Frente a ese modelo obsoleto, la familia tiene la obligación de educar desde su propia práctica cotidiana como institución, abriéndose con flexibilidad a la pluralidad de realidades familiares que surgen de las nuevas situaciones sociales. Esta nueva concepción define a la familia como una comunidad de afectos e intereses personales y sociales que se rige bajo los valores de la solidaridad y la cooperación mutua. En su relación directa con los centros docentes, las familias deben abandonar la condición pasiva de meras consumidoras de un servicio educativo, clientes o usuarias, para asumir un papel de aliadas estratégicas que interrogan y deliberan junto a la escuela en torno a los mismos principios humanos y valores éticos universales.

En el contexto sociopolítico contemporáneo, las familias poseen el potencial de impulsar formas de vida asociativa descentralizada, asumiendo que la Escuela Pública requiere de nuevos usos que superen las lógicas de los programas electorales y los partidos políticos, los cuales solo poseen un valor instrumental. En definitiva, su implicación es un pilar indispensable para buscar nuevas maneras de escolarización y construir un movimiento ciudadano fuerte, capaz de dar forma a una escuela radicalmente distinta tanto de la del pasado como de la del presente.

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

III. La acción docente: formación, autonomía y transformación.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Desde USTEA, **rechazamos** la lógica empresarial que guía la formación docente que puede percibirse no sólo a través del vocabulario usado en múltiples cursos y propuestas por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (*retos, rendimientos, gestión, gestión de calidad, competencias profesionales*, etc.).

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 formación docente y, por supuesto, en la Educación pública. Así, es bueno recordar que 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 tesis[7] 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 Consejería, teledirigidos desde el mundo empresarial. La formación docente obvia o desdeña 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

[7] Christian Laval "La escuela no es una empresa".

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

que estas son el núcleo más inaccesible a los planes de formación al uso y, por tanto, el que ha permanecido más intocado.

La formación como instrumento de transformación de la escuela.

- Se declara constantemente 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 como instrumentos para transformar globalmente la práctica docente, objetivo primero y principal de todo proyecto de formación del profesorado andaluz.
- Se apuesta por "Atraer a la docencia a la mejor plantilla docente". 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.
- **Denunciamos** que el significado de la "*competencia profesional*", basada en el aislamiento de categorías, no 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 su plantilla, 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.

- **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 Consejería.

1. Planteamiento general acerca de la formación inicial.

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.

2. 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 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.

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.

3. Análisis y valoración de los instrumentos de formación.

CEPs.

El modelo es manifiestamente mejorable. 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.

Asesorías de formación.

En cuanto a los asesores 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".

Centros docentes.

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.

4. Formación inicial y permanente del profesorado: decálogo.

1. La formación debe transformar las prácticas docentes a la vez que hace frente a los retos educativos.
2. 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.
3. La formación solo puede tener carácter obligatorio si su realización se contempla dentro del horario lectivo.
4. 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.
5. 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.
6. Todos los órganos que regulen la formación deben ser democráticos y participativos.
7. El sistema formativo andaluz no debe ser una superestructura organizativa que ahogue el funcionamiento del mismo y disuada al profesorado.
8. Se deben delimitar claramente las competencias de las distintas instancias formativas: EOEs, CEPs, servicio de inspección, departamentos de formación; evitando la presión burocrática sobre el profesorado.
9. 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.
10. 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.

LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR.

1. El diseño del currículo.

El diseño curricular se ha pervertido hasta convertirse en un "corsé" academicista e inflexible que, lejos de fomentar una formación integral, funciona como una jaula que aísla al alumnado de sus intereses y anula la autonomía pedagógica en las aulas. Esta estructura impide que los saberes sean relevantes para la vida de las personas, transformando la educación en un proceso burocrático y finalista que prioriza la instrucción técnica sobre el desarrollo de la conciencia crítica.

Desde USTEA **denunciamos** que el currículo oficial actúa como una herramienta de reproducción social y etnocentrismo que busca suministrar mano de obra sumisa a la demanda neoliberal. Este modelo no solo ignora la diversidad cultural, sino que utiliza criterios estandarizados para segregar al alumnado entre "competentes e incompetentes", desactivando cualquier atisbo de disidencia. Frente a esta fragmentación de los saberes, **reivindicamos** un currículo global, negociado con la comunidad y abierto a la realidad social; una herramienta de transformación que, en lugar de servir al mercado, esté al servicio de una ciudadanía reflexiva capaz de superar las desigualdades y construir una sociedad más justa.

2. La autonomía docente.

La verdadera autonomía docente radica en la capacidad soberana del personal educador para dar respuesta a los interrogantes fundamentales de su práctica: qué, cómo, cuándo y para qué enseñar y evaluar. No obstante, entendemos la autonomía no como un ejercicio de individualismo estanco o aislamiento, sino como un proceso de interacción y flexibilidad orientado a un fin común. Para USTEA, ser autónomos

significa poseer el control real sobre la planificación de nuestra tarea, permitiendo que la unidad de objetivos se alcance a través de la diversidad de caminos pedagógicos que cada realidad escolar demanda.[8]

Finalmente, **reivindicamos** una Escuela Pública que convierta el debate sobre la selección y omisión de saberes en el motor del pensamiento crítico de toda la comunidad. Una organización escolar que rompa con la rigidez de los espacios y tiempos impuestos, y que fomente la reflexión colaborativa, es la única capaz de generar aprendizajes relevantes y experiencias de enseñanza transformadoras. Solo mediante la gestión autónoma de la vida escolar podremos huir de lo inamovible y construir una escuela que responda a los intereses de la clase trabajadora y no a las exigencias del mercado.[9]

3. Los materiales didácticos.

Organización y gestión del programa de gratuidad de libros de texto.

El programa de gratuidad de libros de texto, aunque se presenta como un alivio económico para las familias, esconde una perversión en su gestión que afecta directamente a la autonomía pedagógica y a la carga laboral docente. Desde USTEA **denunciamos** que el sistema actual no garantiza una verdadera libertad de elección, ya que los centros se ven a menudo supeditados a los lotes impuestos por el oligopolio editorial, impidiendo un uso personalizado y crítico de los materiales. Además, la Administración ha convertido este derecho social en una trampa burocrática, obligando al profesorado y a los equipos directivos a realizar tareas administrativas de inventariado y préstamo que deberían recaer en personal de Administración y servicios (PAS) debidamente dotado.

[8] La autonomía del profesor en el centro educativo. Consideraciones desde el ser personal Alfredo Rodríguez Sedano. Universidad de Navarra.
[9] 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.

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

Es imperativo cuestionar si el modelo de "cheque-libro" es la vía más justa y eficiente para garantizar la equidad, o si simplemente responde a una lógica de subvención indirecta a las industrias culturales dominantes. Para nuestra organización, el debate no debe centrarse solo en la gratuidad, sino en el análisis de las implicaciones pedagógicas de este sistema: la imposibilidad de que el alumnado trabaje sobre materiales propios y la detracción de tiempo lectivo para tareas de gestión administrativa. **Reivindicamos** una dotación suficiente de recursos humanos en los centros andaluces que libere al personal docente de estas cargas, permitiendo que el foco vuelva a ser la creación de materiales curriculares propios, diversos y desvinculados de los intereses del mercado editorial.

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).

Las implicaciones de las orientaciones sobre el programa de gratuidad.

La Consejería, bajo el pretexto de erradicar supuestas “*malas prácticas*”, pretende imponer un control burocrático absoluto sobre los materiales complementarios,

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

obligando a su registro en Séneca y a la fiscalización por parte de la Inspección. Desde USTEA **entendemos** que el núcleo del proceso educativo no reside en la naturaleza del material, sino en el uso pedagógico que el personal docente haga de él.

Frente a esta tutela administrativa, **reivindicamos** la dotación de bibliotecas de aula con fondos de consulta diversos, que permitan superar la dependencia del libro de texto único y fomenten el uso colectivo y solidario de los recursos. En este sentido, instamos a la Administración andaluza a ser coherente con su compromiso histórico con el software libre; demandamos la compra y liberación de contenidos curriculares para que sean gestionados y actualizados de forma colaborativa por la propia comunidad educativa. Solo mediante la creación de materiales abiertos y desvinculados del control editorial podremos garantizar una enseñanza pública que responda a los principios de soberanía digital, autonomía docente y justicia social.

IV. Hoja de ruta para el cambio: propuestas operativas.

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, con todo lo que conlleva. En segundo lugar, nuestra labor está sometida a la supervisión y también a las presiones de una Administración educativa que nos considera su capital humano. 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 distingue 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. En el caso de muchos compañeros y compañeras, además de la tutoría y de las asignaturas que se han de preparar para improvisar lo menos posible dando las clases, han de elaborar programas de

refuerzo y adaptaciones curriculares con su correspondiente material, llevar el protocolo de absentismo, reunirse con las familias y el equipo docente, coordinarse con los tutores PROA, etc. cumplimentando la documentación correspondiente en cada caso y todo ello dejándolo registrado en Séneca. Se necesitaría por ello contar con un tiempo específico para estas tareas burocráticas que la Administración impone sin la dotación de personal y medios materiales para llevarlas a cabo.

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 adelanta más el comienzo de las clases, lo cual conlleva una mayor dificultad para organizar y coordinar las tareas docentes del 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.

Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

- **Distingue lo necesario de lo "*obligatorio*":** Mantén el control de tu labor priorizando lo que consideras pedagógicamente fundamental.
- **Prioriza el impacto directo:** Sitúa en primer lugar las tareas que inciden positivamente en el alumnado y sus familias.
- **Simplifica la burocracia:** Rechaza de forma sistemática la duplicación de reuniones, datos o informes.
- **Frena la imposición digital:** No aceptes ni asumas tareas cuyo único canal de encargo sea una notificación automatizada del sistema informático.
- **Exige claridad institucional**: demanda coherencia en las instrucciones y pospón cualquier informe cuyo objetivo no esté claro.
- **Fija límites temporales:** No admitas nuevas instrucciones de funcionamiento una vez iniciado el procedimiento ni aceptes tareas que se presenten con apremio injustificado.
- **Huye de la tecnocracia:** redacta planes, proyectos e informes con lenguaje sencillo, alejándote de los tecnicismos vacíos y de las modas evaluadoras.
- **Defiende la evaluación cualitativa:** aplica y exige criterios cualitativos, y no meramente cuantitativos, para valorar tu trabajo y el del alumnado.
- **Detecta el control administrativo:** distingue si las tareas encargadas por la Administración facilitan tu labor o si buscan fiscalizarte por falta de confianza en tu profesionalidad.
- **Acota el uso de las redes:** establece un horario estricto y limitado para realizar las gestiones a través de la plataforma informática.
- **Concilia y protege tu espacio:** No renuncies bajo ningún concepto a tu vida personal, familiar y social por exigencias del entorno laboral.
- **Visibiliza los problemas:** Comunica formalmente a la dirección los fallos organizativos para hacer consciente a todo el cen

2. Buenas prácticas de la Inspección educativa.

Decálogo de la buena inspección

A) ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO GENERAL DE LOS CENTROS:

En la actualidad, se requiere un servicio de inspección comprometido con la realidad de los centros que trabaje por la mejora de la calidad educativa. Para ello, debe tener en cuenta las dificultades del sistema y denunciar activamente el impacto negativo de los recortes, tales como la reducción de los gastos de funcionamiento, el aumento de las ratios y la falta de cobertura de las bajas docentes.

En este sentido, la Inspección Educativa debe:

1. Centrarse en la mejora de la organización y el funcionamiento de los centros. Y garantizar el respeto de los principios democráticos 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 a las familias y el alumnado.

B) PROFESORADO:

La Inspección Educativa debe priorizar su labor asesora y actuar como un soporte para el profesorado. Asimismo, su función evaluadora y supervisora debe abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en toda su complejidad integral, apoyándose en el criterio del propio docente para consolidar una relación de retroalimentación mutua.

La Inspección Educativa, por lo tanto, debe:

5. Estar al servicio del profesorado de los centros públicos de Andalucía, dando

apoyo en las múltiples situaciones que pueden darse en su trabajo cotidiano.

6. 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 y fomentando el debate pedagógico.
7. 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.
8. Evitar sobrecargar al profesorado con trabajo burocrático innecesario. Entre otras cuestiones, la inspección no debe 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 los docentes o los centros.
9. Velar por que 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.
10. 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.

A pesar de que la normativa andaluza (Decreto 6/2017) garantiza el servicio de comedor escolar por motivos de conciliación, dispersión geográfica o vulnerabilidad socioeconómica, la realidad de las aulas gestionadas por la Junta de Andalucía dista mucho de cumplir una función de justicia social. La respuesta de la Administración resulta ofensivamente ridícula y asistencialista. USTEA califica de

USTEA ENSEÑANZA
Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía
C/ Blas Infante 4. Planta 8ª - 41011 Sevilla
T. 954 270 650
educacion.ustea.org

claramente insuficiente la inversión pública —que apenas cubre con parches de poco más de 20 euros el desayuno y la merienda de los menores en riesgo de exclusión—, perpetuando un modelo precario que reduce un derecho fundamental a dinámicas propias de la beneficencia y el auxilio social.

El origen de este deterioro sistémico se encuentra en la apuesta histórica de la Consejería por la externalización de los servicios complementarios mediante subcontratas, lo que ha derivado en la quiebra frecuente de la continuidad del servicio, un retroceso alarmante en la calidad sanitaria o nutricional (como ocurrió con el caso *Brassicas*) y una absoluta precariedad laboral para las monitoras de comedor. Ante esta crisis alimentaria, **rechazamos** de forma tajante que la alimentación y el bienestar del alumnado sean tratados como un negocio mercantilizable.

Por tanto, la propuesta de USTEA sigue siendo que estos escolares reciban una atención global, que contemple tanto su alimentación, como sus necesidades educativas. En este sentido, **exigimos** a la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional lo siguiente:

1. Una dotación presupuestaria suficiente para atender con solvencia las necesidades de alimentación de los escolares en riesgo de exclusión social.
2. Cambio radical y urgente hacia un modelo público, saludable y de gestión directa de los comedores escolares. Demandamos el desmantelamiento de las privatizaciones para transitar hacia la cocina *in situ* en los propios centros o mediante cooperativas de familias, garantizando la dignificación laboral del personal.
3. Un nuevo enfoque basado en el uso de alimentos frescos, de temporada, de producción ecológica y provenientes de la agricultura de cercanía, transformando el comedor escolar en un motor de reactivación económica local y en un espacio educativo de salud, sostenibilidad y equidad social.

4. Ritmos escolares.

El análisis de los tiempos y la organización cronológica en el ámbito educativo andaluz revela la necesidad urgente de acometer una reforma estructural profunda que sitúe el bienestar socioemocional y la salud mental del alumnado en el centro. Actualmente, la rigidez del calendario oficial ignora los ritmos biológicos y de aprendizaje de la infancia y la juventud, priorizando la productividad burocrática y la conciliación laboral precaria por encima de criterios estrictamente pedagógicos. Desde USTEA, se defiende que la ordenación del tiempo escolar no puede seguir siendo un elemento accesorio, sino un factor determinante para la calidad de la enseñanza que condiciona de manera directa el clima de convivencia en las aulas y la prevención del estrés y el fracaso escolar en todas las etapas educativas.

En este sentido, resulta imprescindible seguir reivindicando y generalizando de forma efectiva el periodo de adaptación, extendiendo su aplicación no solo a todo el ciclo de la Educación Infantil, sino también de manera progresiva a la Educación Primaria. Esta demanda cuenta con ejemplos de éxito en otras comunidades autónomas. En Cantabria, por ejemplo, el calendario contempla una reducción horaria muy significativa durante los meses de septiembre y junio.

Por otra parte, la actual distribución de los periodos vacacionales en el sistema educativo andaluz adolece de una falta absoluta de racionalidad pedagógica, al supeditarse de manera anacrónica a los festivos del calendario religioso tradicional en lugar de responder a las necesidades de descanso de la infancia. Esta concentración arbitraria de los días lectivos da lugar a trimestres extenuantes y asimétricos. Para revertir esta deriva, es urgente converger con los modelos de la mayoría de los países de nuestro entorno europeo, los cuales estructuran el curso mediante un ritmo equilibrado, garantizando el descanso y la desconexión real, asegurando así una verdadera regeneración de las energías intelectuales y emocionales de toda la comunidad educativa.

USTEA

ENSEÑANZA

La Escuela que Queremos, la Escuela que Defendemos y Construimos