



Universidad Autónoma
de Madrid

Doctorado en Educación

Tesis doctoral:

**La cultura de salud y seguridad del
trabajo docente-decente calificado.**

Su integración en el colegio público de Puçol (Elche)
a través de su proyecto educativo-museístico
UNESCO

Gema Aguado Gómez

2021

Dirigida por: Dr. F. Javier Murillo

La selección del tipo de letra en el documento y la fuente se realiza en base a las recomendaciones de la organización nacional de ciegos españoles para presentar textos impresos accesibles a personas con deficiencia visual.

*Una piedra saltó y golpeo la sien.
Y reventó el ventrículo de un corazón humano.
Vagonetas con flores. Y otra vez al trabajo.
“Otra vez la corriente hace saltar las piedras.
Ese hombre llevose la estructura del mundo:
Siempre el amor supera el fuego de la ira”
(Wojtyla, 2005, p. 51).*

*Contar con profesores calificados y motivados
que posean un empleo decente es primordial
para facilitar la reconstrucción de la sociedad
después del Covid-19.
(OIT, 2021)*

Índice General

Agradecimientos.....	19
Introducción	23
Capítulo 1. Aproximación histórica a la cultura de salud y seguridad de la justicia social	37
1.1. Naturaleza y concepción de la cultura de salud y seguridad del trabajo decente en educación	38
1.2. Del nacimiento de la OIT a la actual Agenda 2030	56
1.3. Cultura de salud y seguridad para el trabajo decente desde el pensamiento pedagógico, político y filosófico	78
Capítulo 2. Métodos educativos-legislativos para integrar la cultura de seguridad y salud en la escuela	89
2.1. Integración de la cultura de salud y seguridad en el sistema educativo.....	90
2.2. Obligaciones de las Administraciones educativas en la integración de la cultura de salud y seguridad en la escuela	106
2.3. Información sobre el estado de integración de la cultura de salud y seguridad por comunidades autónomas	121
Capítulo 3. Mejoras voluntarias para integrar la cultura de salud y seguridad en la escuela	139
3.1. Agencia Europea de Salud y Seguridad en el trabajo	140
3.2. Iniciativas nacionales y autonómicas	150
3.3. Pandemia del Covid-19 y la cultura de salud y seguridad en las escuelas. Hacia una transición eco-social segura y justa	160
Capítulo 4. Objetivos y metodología.....	179
4.1. Objetivos	180
4.2. Método de investigación.....	181

Capítulo 5. La escuela de Puçol, visionaria del ODS 4.

Educación de calidad..... 197

- 5.1. Descripción del entorno y el centro198
- 5.2. Medio siglo de vida de un proyecto educativo-museístico de integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación.....203
- 5.3. Soñemos... ¿Creamos un museo escolar?206
- 5.4. “Un arbolico que debemos cuidar entre todos”209
- 5.5. Puçol, paradigma de escuela justa y de liderazgo para la justicia social. ¿Un colegio o un museo?.....211
- 5.6. El modelo granado del colegio de Puçol, un enfoque de integración del patrimonio cultural inmaterial para contribuir al ODS 4.....215
- 5.7. La parte fundamental del proyecto. Los escolares218
- 5.8. El equipo de docentes de Puçol. Una comunidad educativa desde siempre223
- 5.9. Sociedad y proyecto educativo-museístico.....229
- 5.10. La red de participación recíproca, la base del proyecto.....233

Capítulo 6. Ciclos de Investigación-Acción en el CEIP nº 49 de Puçol 237

- 6.1. Primer ciclo de la I-A: ¿Qué centro educativo quiere ser una escuela justa para la transformación social?238
- 6.2. Segundo ciclo de la I-A: “La escuela como nos la contaron”, el pasado a través de la exposición escolar248
- 6.3. Tercer ciclo de I-A: La escuela como la contamos, el presente.....262
- 6.4. Cuarto ciclo de la I-A: “La escuela como la contaremos en 2030”, el futuro283

Capítulo 7. Conclusiones 289

- 7.1. Resumen de los resultados289
- 7.2. Discusión310
- 7.3. Aportaciones316
- 7.4. Fortalezas y limitaciones.....321
- 7.5. Futuras investigaciones324
- 7.6. Palabras finales326

Referencias..... 329

Índice Analítico

Agradecimientos.....	19
Introducción	23
Capítulo 1. Aproximación histórica a la cultura de salud y seguridad de la justicia social	37
1.1. Naturaleza y concepción de la cultura de salud y seguridad del trabajo decente en educación	38
1.1.1. Primeras huellas de protección, prevención, salud, seguridad y justicia social en la evolución humana. De la Prehistoria a la Edad Moderna	43
1.1.2. El “Derecho social” frente a la injusticia social. La Revolución Industrial como epicentro para el desarrollo de la cultura de salud y seguridad de la justicia social	47
1.1.3. Función social y educativa de la higiene preventiva en las escuelas del siglo XIX para la cultura de salud y seguridad	49
1.1.4. Cultura de salud y seguridad en la sociedad del riesgo	54
1.2. Del nacimiento de la OIT a la actual Agenda 2030	56
1.2.1. El centenario de la OIT. Cien años promoviendo la justicia social a través del mundo del trabajo	57
1.2.2. Proceso de aceptación universal del trabajo decente para la justicia social como ODS 8 en la Agenda 2030	61
1.2.3. Educación de calidad para la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente.....	67
1.3. Cultura de salud y seguridad para el trabajo decente desde el pensamiento pedagógico, político y filosófico	78
1.3.1. Cultura de salud y seguridad en la distribución y enfoque de las capacidades	79
1.3.2. Cultura preventiva para el trabajo decente en la participación democrática y la igualdad de género	82
1.3.3. Cultura preventiva para el Trabajo Decente en la Pedagogía	85

Capítulo 2. Métodos educativos-legislativos para integrar la cultura de seguridad y salud en la escuela 89

2.1. Integración de la cultura de salud y seguridad en el sistema educativo	90
2.1.1. Aproximación a la cultura de salud y seguridad en la escuela.....	90
2.1.2. Desarrollo laboral-educativo dos caminos unidos para integrar la cultura de salud y seguridad en educación	97
2.1.3. Acciones realizadas en el currículo de infantil, primaria y la formación universitaria de grado para integrar la cultura de salud y seguridad	102
2.2. Obligaciones de las Administraciones educativas en la integración de la cultura de salud y seguridad en la escuela.....	106
2.2.1. Obligaciones mínimas a desarrollar por la administración educativa en la escuela pública de educación infantil y primaria	107
2.2.2. El Plan de Prevención: definición, contenido organizativo e integración en el sistema general de la escuela.....	112
2.3.2. Evaluación riesgos y planificación	118
2.3. Información sobre el estado de integración de la cultura de salud y seguridad por comunidades autónomas	121
2.3.1 Acceso a la información por comunidades autónomas	121
2.3.2. Situación actual sobre la integración de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos de infantil y primaria por comunidades autónomas	124
2.3.3. Estado de la integración en las escuelas de la Comunidad de Madrid. Del requerimiento administrativo a la responsabilidad civil y penal de la administración pública educativa.....	131

Capítulo 3. Mejoras voluntarias para integrar la cultura de salud y seguridad en la escuela..... 139

3.1. Agencia Europea de Salud y Seguridad en el trabajo	140
3.1.1. La integración de la seguridad y la salud en el trabajo en el sistema educativo según la Agencia Europea.....	142
3.1.2. Red Europea de Educación y Formación sobre Seguridad y Salud en el Trabajo ENETOSH.....	147
3.1.3. Red de Escuelas Saludables (EPS-SHE).....	148
3.2. Iniciativas nacionales y autonómicas	150
3.2.1. Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.....	150
3.2.2. Institutos de las comunidades autónomas.....	153

3.2.3. Pabellón de cultura de la prevención del parque de las ciencias de Granada.....	156
3.3. Pandemia del Covid-19 y la cultura de salud y seguridad en las escuelas. Hacia una transición eco-social segura y justa	160
3.3.1. Las escuelas caminando a la Agenda 2030.....	160
3.3.2. Trabajo docente, trabajo decente y calificado. El futuro de los docentes como educadores y receptores del trabajo decente y seguro.	164
3.3.3. Cultura de salud y seguridad ante la pandemia: ¿Las escuelas estaban preparadas para el coronavirus?	172
Capítulo 4. Objetivos y metodología.....	179
4.1. Objetivos	180
4.2. Método de investigación.....	181
4.2.1. Planificación de la investigación-acción.....	184
4.2.2. Diagnóstico	187
4.2.3. Acción, observación y reflexión.....	189
4.2.4. Participantes	190
4.2.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información	193
4.2.6 Análisis de la información	196
Capítulo 5. La escuela de Puçol, visionaria del ODS 4.	
Educación de calidad	197
5.1. Descripción del entorno y el centro	198
5.2. Medio siglo de vida de un proyecto educativo-museístico de integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación	203
5.3. Soñemos... ¿Creamos un museo escolar?.....	206
5.4. “Un arbolico que debemos cuidar entre todos”.....	209
5.5. Puçol, paradigma de escuela justa y de liderazgo para la justicia social. ¿Un colegio o un museo?	211
5.6. El modelo granado del colegio de Puçol, un enfoque de integración del patrimonio cultural inmaterial para contribuir al ODS 4	215
5.7. La parte fundamental del proyecto. Los escolares	218
5.8. El equipo de docentes de Puçol. Una comunidad educativa desde siempre.....	223
5.9. Sociedad y proyecto educativo-museístico	229
5.10. La red de participación recíproca, la base del proyecto	233
Capítulo 6. Ciclos de Investigación-Acción en el CEIP nº 49 de Puçol	237

6.1. Primer ciclo de la I-A: ¿Qué centro educativo quiere ser una escuela justa para la transformación social?	238
6.1.1. Formulación del problema: la no integración de la cultura preventiva del trabajo docente-decente calificado en la escuela.....	238
6.1.2. Se busca centro educativo con un proyecto educativo coherente	240
6.1.3. Reflexionemos: Primera propuesta de acción. Aprendamos de nuestro pasado	243
6.2. Segundo ciclo de la I-A: “La escuela como nos la contaron”, el pasado a través de la exposición escolar	248
6.2.1. Red de participación recíproca objeto del segundo ciclo.....	248
6.2.2. Desarrollo de la acción didáctica-organizativa de integración.....	249
6.2.3. Reflexionemos, ¿qué más podemos mejorar? Propuestas	260
6.3. Tercer ciclo de I-A: La escuela como la contamos, el presente	262
6.3.1. Red de participación recíproca objeto del tercer ciclo	262
6.3.2. Acción didáctica-organizativa de integración ante la incertidumbre sobre la deriva de la pandemia del Covid-19. El taller del lavado de manos	264
6.3.3. Reflexionemos. Propuestas durante el cierre del colegio ante la emergencia sanitaria del Covid-19	271
6.4. Cuarto ciclo de la I-A: “La escuela como la contaremos en 2030”, el futuro	283
6.4.1. Red de participación recíproca objeto del cuarto ciclo.....	284
6.4.2. Acción didáctica-organizativa de integración.....	286
6.4.3. Reflexionemos, ¿qué más podemos mejorar?	287
Capítulo 7. Conclusiones	289
7.1. Resumen de los resultados	289
7.1.1 Origen de la integración y situación de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en las escuelas	290
7.1.2. La integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente	296
7.1.3. Trascendencia social y cultural de la integración de la cultura de salud y seguridad docente-decente calificada	303
7.2. Discusión	310
7.3. Aportaciones	316

7.3.1. Aportaciones para los docentes, centros educativos y comunidad escolar.....	317
7.3.2. Aportaciones para los organismos políticos-educativos y técnico-científicos	320
7.4. Fortalezas y limitaciones	321
7.5. Futuras investigaciones.....	324
7.6. Palabras finales.....	326
Referencias	329

Índice de Figuras

Figura 1.1. Modelo global de enseñanza eficaz.....	41
Figura 1.2. Póster resultados de la investigación: La educación al servicio de los pueblos y el planeta	73
Figura 2.1. Palabras generadoras	92
Figura 2.2. Medidas para el fomento de la cultura de prevención en el sistema educativo.....	99
Figura 2.3. Las dos vías de integración de la cultura de salud y seguridad según el Plan nacional de formación de la Estrategia española de salud y seguridad en el trabajo 2007-2012.....	101
Figura 2.4. Plan de prevención simplificado para el liderazgo en salud y seguridad en los centros educativos	116
Figura 2.5. La suma de la integración de la salud y seguridad en la escuela	117
Figura 2.6. Organización institucional Comunidad de Madrid en salud y seguridad en educación	134
Figura 3.1. Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el Covid-19	174
Figura 5.1. Distribución cultivos en el campo de Elche.....	199
Figura 5.2. Mapa de la pedanía de Puçol	200
Figura 5.3. Mapa del museo escolar de Puçol.....	203
Figura 5.4. Reconocimiento de la UNESCO al proyecto educativo- museístico de Puçol	208
Figura 5.5. Escudo de Puçol representando un árbol situado en la entrada .	210
Figura 5.6. Folletos del Museo escolar de Puçol	211
Figura 5.7. Organigrama del CEIP nº 49 de Puçol.....	214
Figura 5.8. Educación de calidad y la integración del patrimonio cultural inmaterial	216

Figura 5.9. Gestión participativa en el Museo de escolar de Puçol: el modelo del granado	218
Figura 5.10. Portadas de la publicación “Els Escolars”	221
Figura 5.11. Definiciones de los valores del Proyecto elaboradas por el alumnado	222
Figura 6.1. Proceso de Investigación-Acción	244
Figura 6.2. Ciclos investigación acción para la integración cultura de salud y seguridad en el CEIP nº 49 de Puçol	245
Figura 6.3. Objetos de investigación para la exposición escolar y la Investigación-Acción	250
Figura 6.4. Cartel definitivo exposición escolar “La escuela como nos la contaron”	251
Figura 6.5. Entrevistas realizadas para la exposición escolar “La escuela como nos la contaron”	252
Figura 6.6. Manuales seleccionados para la exposición “La escuela como nos la contaron”	254
Figura 6.7. Objetos seleccionados para la exposición “La escuela como nos la contaron”	256
Figura 6.8. Inauguración de la exposición “La escuela como nos la contaron” el 17 de mayo de 2019 día de los museos. Explicación de la exposición	257
Figura 6.9. Inauguración de la exposición “La escuela como nos la contaron” el 17 de mayo de 2019. Discurso de inauguración	258
Figura 6.10. Inauguración de la exposición “La escuela como nos la contaron”. Los alumnos atienden a los medios de comunicación	260
Figura 6.11. Proceso de diagnóstico-acción reflexión, desde el pasado, presente y futuro	264
Figura 6.12. Material recopilado para el taller del lavado de manos. Texto de Semmelweis sobre las causas de la fiebre puerperal y las condiciones de asepsia para prevenirla	266
Figura 6.13. Material recopilado para el taller del lavado de manos. Cartela del Doctor Bru.....	267
Figura 6.14. Consulta del doctor Bru recreada en el Museo Escolar de Puçol con el aguamanil al fondo	268

Figura 6.15. Orla de la promoción del Dr. Bru	269
Figura 6.16. Ejemplo de textos escolares antiguos con contenidos de higiene	271
Figura 6.17. Carta remitida a los centros educativos con motivo del cierre por la expansión de la pandemia del Covid-19 el 13 de marzo de 2020 ...	275
Figura 6.18. Plan de contingencias de la Conselleria de Educación en el contexto de pandemia del Covid-19. Responsabilidades para el centro educativo	281

Índice de Cuadros

Cuadro 1.1. Trabajo decente y la Agenda 2030 de desarrollo sostenible	64
Cuadro 1.2. Trabajo decente en la Agenda 2030. Salud y seguridad en el trabajo	69
Cuadro 1.3. Propuesta para la acción de las guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia de la UNESCO/OREALC	71
Cuadro 1.4. Directrices de política de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal del sector de la educación de la primera infancia. Salud y Seguridad	75
Cuadro 1.5. Directrices de política de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal del sector de la educación de la primera infancia. Lugares de trabajo sin violencia	77
Cuadro 1.6. Caminos hacia la igualdad de género en el mundo del trabajo según GED e ILO AIDS	84
Cuadro 2.1. Riesgos de seguridad en el ámbito educativo	93
Cuadro 2.2. Riesgos de higiene industrial en el ámbito educativo	93
Cuadro 2.3. Riesgos de psicología y ergonomía en el ámbito educativo	94
Cuadro 2.4. Riesgos de higiene vigilancia de la salud en el ámbito educativo	96
Cuadro 2.5. LOMCE de 2013, contenido curricular nacional para la cultura preventiva en primaria	103
Cuadro 2.6. Decreto 89 de 2014, contenido curricular en la Comunidad de Madrid para la cultura preventiva en Educación Primaria	103
Cuadro 2.7. Organización preventiva centros educativos según titularidad ..	109
Cuadro 2.8. Organización y contenidos mínimos del plan de prevención, evaluación de riesgos y planificación	113
Cuadro 2.9. Propuesta de adaptación del protocolo de actuación inspectora en integración de la actividad preventiva para educación	123

Cuadro 2.10. Distribución y tipología del plan de prevención en educación por Comunidades Autónomas.....	124
Cuadro 2.11. Planes de prevención en educación en cada Comunidad Autónoma.....	129
Cuadro 2.12. Situación de la integración de los elementos legales básicos en los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid.....	136
Cuadro 3.1. Red Schools for Health in Europe	150
Cuadro 3.2. Organismos autonómicos de salud y seguridad	153
Cuadro 3.3. Tecnologías verdes y salud y seguridad en el trabajo	163
Cuadro 3.4. Marco para la buena dirección escolar	168
Cuadro 3.5. Liderazgo en seguridad escolar.....	171
Cuadro 4.1. Calendario de actuaciones anterior a la irrupción de la pandemia del Covid-19	186
Cuadro 4.2. Calendario de actuaciones posterior a la irrupción de la pandemia del Covid-19	187
Cuadro 5.1. Proyecto pedagógico “La escuela y su medio” del colegio de Puçol en 1969	205
Cuadro 5.2. Esquema de organización del museo de Puçol en la década de los 90	207
Cuadro 5.3. Niveles de participación recíproca entre el MEP y la sociedad ..	233
Cuadro 6.1. Difusión de la exposición escolar “La escuela como nos la contaron”	259
Cuadro 7.1. Distribución y tipología del plan de prevención en educación por Comunidades Autónomas.....	295
Cuadro 7.2. Niveles de participación recíproca entre el MEP y la sociedad ..	300

Agradecimientos

Esta tesis doctoral está dedicada a los docentes del mundo, en especial a los fallecidos por la pandemia del Covid-19, a los docentes que han perdido la esperanza en la educación de sus alumnos y a todos los que en esta pandemia contra viento y marea han seguido entregando sus vidas diariamente, sembrando semillas de esperanza en los corazones de sus alumnos, pese que a veces el terreno exterior del alumnado donde se posa la semilla es de desigualdad y hostilidad, aun siendo así estos docentes valientes, con sabiduría y amor preparan la tierra interior del alumno, para que la semilla sin que los docentes sepan, un buen día brote y se convierta en un frondoso árbol.

Érase una vez una estudiante de doctorado que acudió a un sabio en busca de ayuda, ya que soñaba con poder transmitir la justicia social a través de la realización de una tesis doctoral. Me reuní con el profesor Murillo y como en el cuento de Bucay le dije –Vengo, maestro, porque me siento que la tesis que estoy intentando hacer, es tan poca cosa que no tengo ganas de hacer nada. Me dicen que la tesis no sirve, que no hago nada bien. ¿Cómo puedo mejorar?, ¿qué puedo hacer para que me valoren más la tesis?–.

–Siéntate, –dijo el profesor Murillo después de escucharme. –Tú tesis es una joya, valiosa y única. Y, como tal, sólo puede ser valorada por una persona realmente experta. ¿Por qué vas por la vida pretendiendo que cualquiera descubra el verdadero valor de tu tesis? –.

Y, efectivamente, el profesor Murillo no es sólo un auténtico experto que ha sabido valorar el verdadero valor de la tesis. Frente a la injusticia de la necesidad, es un gran profesor que se te queda en el corazón, un profesor que yo siempre he estado esperando en mi vida de estudiante. Con él he aprendido lo que significa realizar un doctorado y trabajar en equipo con el grupo de investigación. Gracias por tu humildad, afecto y paciencia gracias de corazón, querido Javier.

Gracias a todas las compañeras, profesorado y colaboradores del Grupo de investigación “Cambio educativo para la Justicia Social” y de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social y personal de la UAM. Gracias porque trabajar en equipo, escucharos y aprender de vuestra sabiduría me ha permitido completar el proceso de investigación en un marco inmejorable que ni soñando, pero sobre todo me quedo con vuestras miradas a la justicia social desde vuestras realidades únicas y personales; Cristina al piano con su alegría gracias, compañera, y las voces se unen al unísono por la justicia social; gracias a Nina, Guillermina, Cynthia, Raquel, María del Carmen e Irene.

Gracias desde lo más profundo de mi corazón a mi colegio soñado, al CEIP nº 49 de Puçol, en Elche, a Fernando García Fontanet, mi querido profesor gracias por recibirme como su alumna de parvulitos doctorales, por enseñarme el valor de la caligrafía, esos trazos que se graban en el alma, por soñar con una educación y labor de investigación que nace del corazón de la justicia social, y por ser ese profesor que decidió quedarse para toda la vida en Puçol como signo de compromiso educativo. Gracias de todo corazón al proyecto Puçol Isabel, Rafael y todas las maravillosas personas que forman parte del mismo, toda la comunidad escolar y social, gracias por vuestro trabajo en equipo ejemplar, gracias por vuestra inmensa generosidad de hacerme parte del proyecto. Gracias muy especialmente a sus docentes, alumnas y alumnos de Puçol por enseñarme a investigar, vuestra felicidad, vuestra sonrisa, vuestra alegría, es el verdadero y único resultado que valida esta investigación, el proyecto educativo-museístico del Colegio de Puçol.

Gracias de corazón a mis antiguas alumnas y alumnos por no parar de preguntar y cuestionarlo todo y a mis profesoras y profesores de justicia social por vuestro

ejemplo de vida y lucha sobre todo en estos momentos tan duros que estais entregando vuestras vidas. Gracias de corazón a los “sufridores” de profesión, amigas y sindicatos a Mara, Lydia, José Manuel, Marta, Fidel, Virginia, a mi madre laboral Angelines, María José. A todos por enseñarme justicia social en la vida diaria del trabajo y las aulas y a los compañeros y compañeras que en el camino me han enseñado a ser humildes con su ejemplo.

Gracias a mi familia del alma y del corazón, a mi marido Roberto y mi hija Rocío por vuestro amor incondicional y ayudarme a terminar la tesis con alegría y esperanza. ¡Rocío gracias por ayudarme a llevar los libros a la biblioteca! A mi madre y a mi padre por vuestra ilusión, amor y entrega. A mi abuela Nina que desde el cielo me cuida... y sobre todo y por encima de todo al Corazón de la justicia social mi Maestro, Jesús, sin ti nada de esto sería posible. A.M.D.G

Introducción

En el marco de la septuagésima cumbre de la Organización de Naciones Unidas celebrada el 25 de septiembre de 2015, se aprobó la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. En el documento final de la cumbre titulado Transformar nuestro mundo, la Agenda 2030 es definida en el preámbulo como un plan de acción en favor de las personas el planeta y la prosperidad cuyo objetivo final es el fortalecimiento de la paz universal. En la Agenda se plantea la erradicación de la pobreza extrema, sanar y proteger el planeta como los máximos desafíos que afronta la humanidad en la actualidad, siendo la prioridad básica del desarrollo sostenible. Para su consecución los países y partes involucradas establecieron diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) con ciento sesenta y nueve metas, todos ellos herederos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM en adelante).

En la Agenda 2030 los ODS continúan la labor no alcanzada por los ODM. Los ODS tienen un carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: la dimensión económica, social y medio ambiental. La Agenda 2030 no sólo emplaza a los estamentos políticos de los países a su

consecución, sino que hace un llamamiento de carácter urgente a todas las personas del mundo para realizar acciones concretas desde nuestra realidad diaria para que contribuyamos a la consecución real en nuestra vida de los diecisiete ODS.

En el ámbito educativo la nueva Agenda 2030 a través del ODS 4, Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, presenta su compromiso a:

Proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por brindar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a sacar partido al dividendo demográfico, incluso mediante la seguridad en las escuelas y la cohesión de las comunidades y las familias. (ONU, 2015)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO en adelante) es el organismo encargado de la coordinación internacional para lograr el ODS 4, para ello la hoja de ruta propuesta es el Marco de acción de educación 2030, que ofrece orientación a para convertir los compromisos en actos.

El ODS 4 en la Agenda 2030 establece metas educativas en todos los demás ODS, especialmente los relacionados con la salud, el crecimiento económico, el trabajo decente, el consumo, la producción responsable y la acción sobre el clima. La UNESCO en su Guía Abreviada de Educación para los ODS enumera las competencias y los objetivos de aprendizajes claves para la educación para el desarrollo sostenible que interrelacionan el ODS 4 y los demás ODS (UNESCO, 2018).

Otro de los recursos prioritarios que la UNESCO establece para la consecución del ODS 4 es la integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación:

Ya que representa un enfoque social más amplio de la salvaguardia, que puede tener muchas ventajas. Puede

proporcionar contenidos y métodos para que los programas educativos mejoren la pertinencia de la educación y los resultados del aprendizaje. El patrimonio vivo es un recurso extremadamente valioso para que los países logren el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, ya que abarca la valoración de la diversidad cultural y la forma en que la cultura puede contribuir al desarrollo sostenible. (UNESCO, 2019, p.4)

Esta tesis, guiada por la justicia social como principio cardinal, versa sobre el trabajo docente-decente calificado en las escuelas, partiendo de la visión ecosistémica para el logro de los ODS 8 trabajo decente, y ODS 4 educación de calidad a través de la integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación, donde emergen con fuerza en el vocabulario pedagógico los conceptos de trabajo decente, cultura de salud y seguridad en las escuelas e integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación formal.

Se investiga cómo realizar la integración de la cultura de salud y seguridad en las escuelas, sus indicadores principales de consecución, tanto a nivel organizacional como a nivel curricular, y su coherencia en la vida diaria del centro o si son sólo un ornamento del proyecto educativo. La no existencia de esta cultura de salud y seguridad se traduce en la aceptación expresa de una incultura de salud y seguridad donde se asume de base la explotación del docente y las graves deficiencias en salud y seguridad de las escuelas normalizando esta situación como parte de la profesión docente y del proceso educativo.

En palabras de Freire:

Tratar brutalmente a los trabajadores, sometiéndolos a procedimientos rutinarios es parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Y lo que está ocurriendo en la producción del conocimiento en las escuelas es en gran parte una reproducción de ese mecanismo. (Freire y Faundez, 1989, p. 167)

Los orígenes entre cultura de salud y seguridad, educación y justicia social son una cuestión que a través de los datos históricos se evidencia su hermandad desde los comienzos de las primeras civilizaciones y sobre todo a partir de la Revolución Industrial, donde el cruel quebranto social que surge de la explotación humana-ambiental no sólo replanteó la educación desde sus bases en la configuración de las escuelas y los contenidos curriculares, promovidos entre otros por el movimiento higienista, siendo el motivo principal por el que se creó la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1919 dentro del

Tratado de Versalles que puso fin a la Primera Guerra Mundial. El nacimiento de la OIT expresó claramente que la justicia social es primordial para alcanzar una paz universal y permanente donde la primera tarea que se estableció fue la creación y preservación de la cultura de salud y seguridad como base de la justicia social.

La cultura de salud y seguridad en educación, desde entonces hasta el año 2019, si bien ha ido evolucionando a golpe de acontecimientos mundiales como la catástrofe de Chernóbil o la pandemia de Covid-19, a su vez se ha ido desdibujando de su esencia, ser la máxima expresión de justicia social. Esta disolución de su tándem la educación, llegó hasta el punto de que en las grandes conferencias internacionales sobre el cambio climático de los últimos años no era ni siquiera considerada como punto clave para la consecución de las propuestas que se realizaban.

Esta situación se restituye en la 93ª reunión de la Conferencia internacional del trabajo del año 2005 donde se aprobó el programa que, a través del término, trabajo decente, situaba de nuevo en el lugar que le corresponde a la cultura de salud y seguridad de la justicia social y lo estableció como objetivo global que debía ser progresivamente incorporado a las estrategias nacionales educativas. En este año se celebró la Cumbre mundial sobre desarrollo sostenible de 2005 donde se relacionaron los términos trabajo decente y desarrollo sostenible, acogándose el pleno empleo y el trabajo decente como un objetivo mundial, con la finalidad de introducir posteriormente un conjunto de indicadores de empleo y trabajo decente en el marco de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM), precedentes de los actuales ODS 4 y ODS 8 de la Agenda 2030.

Mientras que a nivel mundial se desarrolla el reconocimiento del trabajo decente y su cultura de salud y seguridad en educación a través de las grandes conferencias internacionales de la ONU, consolidándose su trascendencia en la Agenda 2030 al presentarse novedosamente el trabajo decente como meta crucial del ODS 4 configurándose así desde 2015 parte del vocabulario pedagógico de la educación de calidad.

En España por otra parte, desde el año 1995 se produce la europeización de la cultura de salud y seguridad introducida con la promulgación de la Ley 31/1995 de prevención de riesgos laborales. La administración educativa y laboral conjuntamente han desarrollado desde entonces, estrategias y políticas para la integración de la cultura de salud y seguridad en educación y así en el año 2011,

se elabora el plan nacional de formación en prevención de riesgos laborales procedente de la estrategia española de seguridad y salud en el trabajo 2007-2012 en materia de formación en prevención de riesgos laborales, derivada de la estrategia europea. Los principales logros que hasta la fecha ha tenido este plan nacional fueron:

- La incorporación de la cultura de salud y seguridad desde la educación infantil en el currículo con la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013.
- La elaboración de guías para el profesor, formación teórica y práctica de docentes promoviendo la investigación e innovación didáctica difundida por el Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el trabajo (INSST).

Sin embargo, la propuesta que se realizó de dirigir actuaciones específicamente para los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria donde se velara por la integración de la salud y seguridad en el sistema de gestión del centro y asegurar unas adecuadas condiciones de seguridad y salud en el trabajo, apoyar la elaboración de recursos didácticos para profesores, alumnos, promoción, experimentación e innovación didáctica que permitieran revolucionar la enseñanza en este ámbito, no han sido realizadas.

La cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en la escuela es considerada para su realización como un proceso de “glocalización” (Bolívar, 2001, p. 5) estructura que, en términos culturales, se da entre los elementos locales y particulares, con los mundializados. La integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente, desde el paradigma de la Agenda 2030, emplaza con carácter de urgencia a realizar una acción concreta partiendo del ODS 4 para que desde nuestra realidad diaria escolar contribuyamos a eliminar la pobreza extrema, reducir la desigualdad y proteger el planeta donde vivimos.

Esta perspectiva global tiene en cuenta que los diecisiete ODS son espacios de intervención básicos de naturaleza indivisibles e interconectados entre sí donde la visión pedagógica es que cuando tú estás trabajando el trabajo docente-decente calificado, a su vez estás construyendo y aprendiendo la interrelación con los demás ODS, siendo un ecosistema que no se desarrollara si alguno de ellos presenta deficiencias.

El ODS 4 se presenta para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos a

través de sus diez metas. El progreso para el logro del ODS 4 y sus metas se realiza a través de los indicadores que miden los progresos a nivel global, temático y regional.

Por lo tanto, a nivel local la integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en las escuelas de la Agenda 2030 entroncaría como indicador global de los países que quieran conseguir el ODS 4 y sus metas y a nivel local esta integración se convierte en caso de no estar lograda, en una meta para las escuelas que a su vez tendrá sus propios indicadores para su consecución.

El problema planteado en esta investigación de no integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado se apoya en la visión de la acción cultural donde Paulo Freire nos emplaza a que:

Para entender los niveles de conciencia, es necesario ver la realidad histórico cultural como una superestructura en relación con una infraestructura. Trataremos de discernir las características fundamentales de la configuración histórico cultural a la cual corresponde cada nivel. (Freire, 2015 p. 95)

Partiendo de la cultura como acción en su infraestructura según Freire, la tesis toma el relevo y la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado parte de su significado último de ser justicia social como derecho humano universal que constituye en la Historia de la humanidad, una cultura esencial que sentó las bases de la sociedad que se encontraba destruida. Es fundamental comprender que la cultura de salud y seguridad ahonda más allá de ser un cumplimiento normativo y así cuando esta cultura está integrada en las escuelas no sólo se está proporcionando salud y seguridad a la escuela, sino que está preservando las bases de nuestra sociedad democrática.

En toda investigación doctoral el doctorando con su ingenuidad doctoral espera que su aportación sirva para mejorar o erradicar el problema de investigación, espera que la fuerza de sus planteamientos arrastre al cambio educativo, en el caso de esta tesis doctoral el acontecimiento histórico de la pandemia del Covid-19 ha venido a confirmar la urgencia de integrar la cultura de salud y seguridad en las escuelas y ha revalidado esta dura reflexión:

Mucha gente dice que «en materia de seguridad, las reglamentaciones se escriben con sangre» y es verdad: siempre se espera que ocurra un accidente para actuar y tomar en serio los métodos de prevención. Es exactamente lo que pasó con la catástrofe de Bhopal. (Takala, 2004)

Una de las novedades que la investigación planteó antes de la pandemia fue buscar un centro educativo que fuese capaz de desarrollar las propuestas de la UNESCO (2017) de integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación por ser un: “recurso extremadamente valioso para que los países logren el ODS 4, ya que abarca la valoración de la diversidad cultural y la forma en que la cultura puede contribuir al desarrollo sostenible”. (p. 4) En la investigación no sólo se encontró un centro con esa capacidad, sino que se encontró el modelo soñado de centro, único en el mundo, reconocido por su proyecto educativo como patrimonio inmaterial de la humanidad de la UNESCO en 2009 y si esto parecía poco, el centro es público y está en España, la investigación había encontrado un tesoro, el Colegio Público de Infantil y Primaria nº 49 de Puçol, Elche.

Y así realizando la integración de la cultura de salud y seguridad en el colegio de Puçol desde su proyecto educativo-museístico UNESCO para que ese proceso garantizará la generación de un patrimonio-inmaterial de la cultura de salud y seguridad para la educación de calidad de la Agenda 2030 para el trabajo decente y la educación de calidad, de repente la investigación-acción nos situó en 1847; el patrimonio inmaterial cobro vida como nunca se pudo imaginar esta investigación, y ojalá nunca hubiera sido así. El lavamanos de la consulta médica del doctor Bru nos interpelaba, así como la antigua fotografía del médico, la doctoranda ya no imaginaba ni miraba los antiguos textos de higiene como un objeto del pasado, se actualizo de tal forma que el reconocido patrimonio documental de Semmelweis por la UNESCO sobre la importancia vital del lavado de manos para evitar muertes y enfermedades era ahora no sólo la acción en la investigación sino el contenido curricular por excelencia del momento. La catástrofe de la pandemia del Covid-19 evidenció una vez más que por desgracia las reglamentaciones se escriben con sangre, incluso la más básica como recordarnos que nos tenemos que lavar las manos y que para la Agenda 2030 trabajar el patrimonio-inmaterial es pedagógicamente básico si verdaderamente queremos alcanzar una propuesta de presente con futuro.

La pandemia del Covid-19 ha demostrado in extremis claramente lo que significa integrar diariamente unos protocolos de salud y seguridad en las escuelas teniendo un objetivo común propio de la guerra a la que nos enfrentamos, salvar vidas, no sólo en la comunidad escolar sino en todo nuestro entorno humano. Sin duda esta meta común ha supuesto un nuevo desarrollo de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado. Esta situación ha

permitido a la investigación poder ver de primera mano cómo se integra esta cultura, atendiendo al primer objetivo general planteado en la tesis antes de la pandemia que era conocer cómo se realiza la integración la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en las escuelas. Y es de suma importancia lo sucedido porque partiendo de una no integración de base en las escuelas, como problema principal detectado, poder comprobar cómo se afrontó desde las escuelas esta embestida de la pandemia justo cuando la investigadora y el centro educativo estaban ejecutando un proceso de integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente decente calificado desde la perspectiva de un proyecto de investigación-acción, que correspondía al segundo objetivo general de la investigación, ha permitido encontrarnos en el sitio justo y en el momento justo para que la tesis doctoral adquiriera una actualización de la problemática que se planteaba como nunca se hubiera previsto.

Sí, por supuesto que la tesis evoluciona por esta situación, en todos sitios se hablaba de prevención, medidas, equipos de protección individual, niveles de protección, escenarios de riesgo en las aulas, personal contagiado por no tener equipos de protección individual, maestros reivindicando condiciones de salud y seguridad, vacunación de maestros y así ese sin fin de noticias que se actualizaban al segundo; de hecho, el primer gran impacto histórico de cierre a nivel mundial se produjo en los centros educativos y en ese preciso momento estábamos investigando.

En un acto de soberbia doctoral se podía pensar que con esta investigación se está al nivel filosófico de Ulrich Beck (2006) con su obra “La sociedad del riesgo” y su impacto al acontecer el accidente de Chernóbil. Pero si realmente se realiza el sano ejercicio de pensar humildemente, cualquier persona puede comprender que la cultura de salud y seguridad como base de la justicia social es un logro pendiente desde hace siglos. Y que lo que se defiende en esta investigación, por desgracia, se confirma una y otra vez ante las grandes catástrofes. El mejor remedio, por tanto, para luchar contra la falta de humildad y de lo obvio fue continuar trabajando en medio del caos que la pandemia quería imponer en las escuelas, siendo ejemplo de ese tesón por sacar oro del pozo en el que nos puso la situación, la actitud de lucha pedagógica del CEIP nº 49 de Puçol.

Por tanto, la respuesta a la pandemia es doble. Por un lado, es indispensable encontrar la cura para un virus pequeño pero terrible, que pone de rodillas a todo el mundo. Por el otro, tenemos que curar un gran virus, el de la injusticia social, de la

desigualdad de oportunidades, de la marginación y de la falta de protección de los más débiles. (Papa Francisco, 2020 párr. 2)

Por eso esta oportunidad que se planteaba históricamente de estar investigando en esta situación, había que validarla con la metodología seleccionada, la investigación-acción, que sin duda se configuró como la metodología participativa por excelencia para generar la cultura de salud y seguridad y permitió continuar trabajando desde los objetivos generales en los objetivos específicos ante el marco de la pandemia.

Los objetivos generales y específicos de investigación planteados antes de la pandemia y que potenciaron su vigencia en plena emergencia sanitaria son:

Un doble objetivo general, uno de investigación y otro de intervención:

1. Comprender el origen de la integración y estado de situación de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en las escuelas.
2. Integrar la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente a través del plan de prevención y el proyecto educativo, desde el enfoque de integración del patrimonio cultural inmaterial del trabajo docente.

Para la consecución del doble objetivo general se presentan los siguientes objetivos específicos:

a) Para los docentes

- Mejorar el conocimiento de la cultura de salud y seguridad docente para poder afrontar desde la legislación, los desafíos diarios de su no existencia a los que se enfrentan los docentes y así tener una coherencia entre lo que se enseña en el currículo y la realidad de la cultura de salud y seguridad en el centro.
- Establecer un liderazgo de salud y seguridad docente-decente calificado, como base de la justicia social en el centro y la profesionalización docente.
- Comenzar un proceso de transformación curricular y organizacional de cultura de salud y seguridad docente desde la perspectiva de un proyecto de investigación acción a través del plan de prevención y el proyecto educativo.

- Desarrollar estrategias didácticas innovadoras desde el ámbito del trabajo decente y de la integración del patrimonio cultural inmaterial en Educación para el logro del ODS 4.
- Realizar, como mínimo, un seminario anual de formación e información sobre cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado para potenciar la profesionalización.

b) Para los alumnos:

- Acercar y familiarizar al alumnado con la cultura de salud y seguridad del trabajo decente a través de la profesión docente, mediante un enfoque de glocalización del ODS 4 y 8.
- Potenciar el pensamiento crítico para la justicia social, a través la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente, vinculada, a su vez con otras profesiones y situaciones de injusticia social como el trabajo infantil, la pobreza, la violencia, etc. Teniendo como punto de mira identificar las interrelaciones del ODS 8 con los otros ODS de la Agenda 2030.
- Edificar las competencias básicas del aprendizaje del trabajo decente para toda la vida en el alumnado.

c) Para el colegio y el museo

- Erradicar malas prácticas de cultura de salud y seguridad en el centro que afecte a la salud y seguridad de la comunidad escolar.
- Establecer la política de cultura de salud y seguridad integrada en el proyecto educativo-museístico.
- Enriquecer la oferta museística-educativa con el ODS 8. Para familiarizar a la sociedad con la Agenda 2030 y el ODS 8.

La Investigación-Acción es la metodología propuesta para el logro de los objetivos de investigación. Según Elliot (2009), la Investigación-Acción tiene la finalidad de una transformación en la práctica, siendo este el objeto primordial de la investigación desde el enfoque organizativo, metodológico y curricular. La selección este enfoque implica la realización de cambios desde la realidad escolar, suponiendo un compromiso de mejora continua que hace que el proceso de investigación acción recale en el aprendizaje y mejora de toda la comunidad escolar, suponiendo un desarrollo profesional, organizacional,

metodológico y curricular donde previo a la acción hay que analizar, reflexionar y planificar.

Más concretamente se desarrolla un proceso de Investigación-Acción en el CEIP nº 49 de Puçol y su Proyecto Educativo-Museístico de Puçol (PoEM) reconocido por la UNESCO, siendo pionero a nivel mundial en la integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación formal.

De esta forma se proponen distintas acciones que se inician en el primer ciclo de la Investigación-Acción con el diagnóstico de situación del centro en lo relativo a su nivel de integración de la cultura de salud y seguridad. Una vez realizado este diagnóstico, se irán produciendo las acciones de integración enmarcadas desde el eje pasado-presente y futuro y así desde esta perspectiva comprender mejor el recorrido de esta cultura en la profesión docente y su aproximación a la Agenda 2030.

La selección de esta metodología de I-A se fundamenta en que posibilita, a través de las mejoras progresivas propuestas en los ciclos de acción, establecer un cambio social progresivo en el centro, partiendo de un objetivo común compartido por toda la comunidad escolar donde los docentes puedan arraigar su profesionalización y permitiendo con la reflexión de la acción ahondar más en el cambio propuesto e incrementar el enriquecimiento del mismo.

La tesis doctoral que se presenta se estructura en siete capítulos:

En el primero de ellos se realiza una aproximación histórica al origen y desarrollo de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente de la justicia social, ofreciéndose la conceptualización del término desde la visión de glocalización, de lo global a lo local, que permite contextualizar la cultura de salud y seguridad en sus distintas facetas tanto de desarrollo histórico, desarrollo a nivel de planteamientos internacionales, nacionales y locales. Esta visión panorámica conceptual permite a la hora de presentar los hitos históricos para su desarrollo ubicar la grandeza de su origen como justicia social y así poder contextualizarla en la vida diaria de integración en las escuelas. Conjuntamente para fundamentar esta exposición conceptual e histórica global y local, se ofrece desde el pensamiento pedagógico, político y filosófico lo que las grandes figuras más relevantes en estos ámbitos han reflexionado sobre la trascendencia de su consecución para el ser humano y las consecuencias de su destrucción, es importante destacar el desarrollo de estos ámbitos porque dentro

de las obras de algunos de estas sabias y sabios no se le presta la suficiente atención y no sólo complementan sus teorías más conocidas sino que sorprende ser núcleos de las mismas.

A continuación, en el segundo capítulo y siguiendo con el Marco Teórico de la Tesis, se explica cuáles son los métodos educativos-legislativos que desde la Unión Europea y los organismos internacionales se han propuesto a los distintos países miembros entre ellos España para que se materialice la integración en educación. El capítulo camina concretando esta integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente en las comunidades autónomas españolas y expone un informe sobre la diversa situación que encontramos para poder obtener un punto de partida y poder elaborar la propuesta de investigación acción desde la visión normativa educativa-legislativa.

El Marco Teórico se cierra con el tercer capítulo que centra su exposición en las iniciativas voluntarias de integración de la cultura de salud y seguridad en las escuelas, siendo también un importante valor ya que la propia normativa acepta estas prácticas como el verdadero generador de cultura al querer superar la normativa con propuestas visionarias. La irrupción de la pandemia del Covid-19 en la investigación por supuesto que tiene su apartado de desarrollo en este capítulo ya que es un acontecimiento histórico que sin duda ya ha cambiado la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente en educación y reconduce los planteamientos del ODS 4, así como la reafirmación de trabajos anteriores a esta situación que ya advertían de la necesidad de adoptar medidas antes de esta pandemia de nivel mundial.

Los objetivos de la investigación y el enfoque metodológico utilizado para conseguirlos (la Investigación-Acción, como antes hemos señalado) es la temática del cuarto capítulo de la tesis.

El relato de los resultados acapara los capítulos quinto y sexto de este volumen. En el capítulo 5 se describe el proceso de creación del proyecto educativo-museístico del CEIP nº 49 de Puçol y las características que lo hacen merecedor del reconocimiento mundial como patrimonio inmaterial de la UNESCO. Se profundiza en la realidad escolar del proyecto para poder realizar la intervención de investigación-acción desde el enfoque pedagógico y organizacional del centro, así como la consideración de la Agenda 2030 sobre la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial en la educación formal. Siendo esta parte fundamental para poder materializar la investigación acción participativa.

El capítulo 6 se muestra el trabajo de Investigación-Acción realizado teniendo como eje el presente, el pasado y el futuro, donde a través de los ciclos recurrentes de la I-A, permita tener una visión de la situación inicial de la integración de la cultura de salud y seguridad de la que se parte en el centro para cada vez más ahondar en cada ciclo de acción, situando al centro en la realidad que encuentra en estos ejes temporales y las propuestas de mejora sucesivas acompañadas de la reflexión como base.

Cierra esta tesis el capítulo 7, dedicado, como no puede ser de otra forma, a ofrecer las conclusiones de la investigación. En primer lugar, se exponen los resultados de investigación para posteriormente en segundo lugar confrontar el marco teórico con los resultados. De aquí se extraen las aportaciones a los distintos grupos propuestos, se presentan las limitaciones y fortalezas y se finaliza con las futuras investigaciones.

Feliz lectura.

Capítulo 1.

Aproximación histórica a la cultura de salud y seguridad de la justicia social

Si vis pacem, cole justiciam. [Si deseamos la paz, cultivemos la justicia]. (Inscripción realizada en la piedra miliar de las oficinas de la Organización Internacional del Trabajo, 1926)

Para entender los niveles de conciencia, es necesario ver la realidad histórico cultural como una superestructura en relación con una infraestructura. Trataremos de discernir las características fundamentales de la configuración histórico cultural a la cual corresponde cada nivel. (Freire, 2015 p. 95)

Imaginemos un mundo sin fines de semana, sin una jornada laboral limitada a ocho horas, sin edad mínima para trabajar, sin protección para las trabajadoras embarazadas ni para los trabajadores vulnerables. Este podría ser su lugar de trabajo si no existiese la Organización Internacional del Trabajo. (OIT, 2019)

Con este primer capítulo de la investigación se abre el marco teórico de la misma, donde se comienza aportando las definiciones “glocalizadas” de la

cultura de salud y seguridad para poder acomodar el concepto en los distintos escenarios globales y locales en los que se desarrolla la tesis. Se recorre el camino desde la prehistoria donde esas primeras huellas son las que, a través de los acontecimientos históricos, podrán otorgar la característica de social a la justicia y elevarla al altar de convertir su reconocimiento expreso en uno de los momentos más importantes de la Historia del mundo por parte de las naciones que a nivel mundial habían sido devastadas doblemente en sus sociedades por una Revolución Industrial inhumana y por la Primera Guerra Mundial. Este acontecimiento es el punto de partida de nuestra actual configuración mundial de derechos humanos y visión de futuro democrático, que actualmente se materializa en la Agenda 2030 y en los grandes organismos internacionales. Así nuestro mundo globalizado sigue girando alrededor de este pilar entre países donde la cultura de salud y seguridad de la justicia social es una base desdibujada por no preservarse diariamente y pensar que esta conquistada sin más y en otros países es un deseo frustrado pendiente de materializarse en su historia. El trabajo decente se sitúa entre esos dos mundos antagónicos para una vez más en la Historia del mundo tratar de reconducir la actual situación mundial donde se está repitiendo de manera encubierta las catástrofes sociales y ambientales de 1919. Para ello se finaliza el capítulo desde el pensamiento pedagógico, político y filosófico donde claramente se enuncia esta cultura de salud y seguridad como sustento de estas teorías pero que a veces quedan en un segundo plano a la hora de entender desde donde hay que iniciar las transformaciones sociales como ya la Historia nos ha enseñado.

1.1. Naturaleza y concepción de la cultura de salud y seguridad del trabajo decente en educación

Para comprender mejor la vinculación histórica sobre la justicia social y su cultura de salud y seguridad del trabajo decente en educación, es fundamental aclarar en primer lugar las distintas acepciones que la cultura de salud y seguridad encuentra actualmente en la literatura derivada de su desarrollo histórico y los conceptos que esta investigación asume para su mejora en educación.

El término cultura de salud y seguridad, comenzó su origen formal expreso a nivel mundial con motivo de la investigación realizada sobre las causas del terrible accidente de Chernóbil en Ucrania en el año 1986. El origen determinante de la explosión nuclear fue la falta de cultura de salud y seguridad

en la central nuclear, según las conclusiones del informe de investigación del accidente, que el Organismo Internacional de la Energía Atómica (INSAG en adelante) realizó en 1986 y 1989 a través de su grupo consultivo Internacional Safety Advisory Group (Lee, 1998, p. 217). “Chernóbil ofrece otro mensaje: una radiactividad que ignora fronteras nacionales nos recuerda que vivimos –por primera vez en la historia– en una civilización interconectada que envuelve al planeta” (Habel, 1997).

La relevancia mundial que el término cultura de salud y seguridad adquirió a raíz del accidente de Chernóbil implicó a toda la comunidad internacional en el perfeccionamiento de esta cultura a través de múltiples estudios, investigaciones, desarrollos políticos y legislativos, etc., estableciéndose *health and safety culture* como el termino predominante en la literatura científica a nivel mundial en lengua inglesa (Cole et al., 2013; OIT, 2019). Sin embargo, es importante resaltar que en la revisión bibliográfica dependiendo de las traducciones por países se encuentran distintos sinónimos para el termino cultura de salud y seguridad como son: cultura preventiva, cultura preventiva de la salud y seguridad en el trabajo, cultura preventiva de riesgos laborales, cultura de prevención en materia de salud y seguridad, cultura de seguridad e higiene, cultura de promoción de la salud y seguridad, cultura de seguridad, etc. En España por ejemplo a raíz de la denominada europeización de la legislación (Sancho, 1993) en materia de Salud y Seguridad, el legislador en la transposición de las directivas optó por traducir la ley como de prevención de riesgos laborales en vez de salud y seguridad en el trabajo. Esta investigación asume todas estas denominaciones para su desarrollo y utilizará indistintamente todos ellos, si bien usará mayoritariamente el termino cultura de salud y seguridad como más destacado ya que es el utilizado en la investigación científica de lengua inglesa y en los principales organismos a nivel internacional (Hogden, 2017; IOSH, 2013, 2015; ISTAS, 2005; OIT, 2013).

Para comprender y obtener una visión de la naturaleza, logro y enseñanza eficaz del ODS 4 y su cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente en educación se han seleccionado tres conceptos de cultura de salud y seguridad interrelacionados entre sí en los niveles nacional, organizacional y educativo.

Esta selección se realiza teniendo como marco las investigaciones de Murillo y otros (2011, 2013) y Murillo y Martínez-Garrido (2012). Desde la perspectiva de cómo debe ser una educación eficaz, los autores de las investigaciones establecieron determinar qué factores “contribuyen más eficazmente a que los

alumnos aprendan y cómo tiene que desarrollarse la acción educativa en el aula para que se logren sus objetivos” (Murillo et al., 2011, p. 7).

A nivel nacional se selecciona el concepto de cultura nacional de prevención en materia de salud y seguridad desarrollado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT en adelante) en el Convenio sobre el marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo, 2006 (núm. 187) la OIT desarrolló este concepto para a través del dialogo entre los gobiernos, empleadores y organizaciones de trabajadores se fomentara la práctica de políticas nacionales coherentes de salud y seguridad en el trabajo que establecieran una cultura de prevención nacional en materia de salud y seguridad a través del Convenio 187 de la OIT. Con esta intención en 2007 la OIT presentó la herramienta Lugares de trabajo seguros y sanos: Hacer realidad el trabajo decente, con motivo del Día mundial de la seguridad y salud en el trabajo. En este informe se destaca en referencia al Convenio 187 la trascendencia del concepto de cultura nacional de prevención, la alusión al medio ambiente de trabajo y al principio de prevención donde se identifica el medioambiente no como un concepto externo sino como la realidad que nos rodea en todo momento indiferente a los ámbitos de aplicación legislativo en cuanto al alcance de los riesgos y sus consecuencias sean de carácter laboral etc., así como en el principio de prevención, en relación con la transnacionalización del riesgo enmarcado dentro de los principios de derecho medioambiental internacional.

La cultura nacional de prevención en materia de salud y seguridad es: una cultura en la que el derecho a un medio ambiente de trabajo seguro y saludable se respeta en todos los niveles, en la que el gobierno, los empleadores y los trabajadores participan activamente en iniciativas destinadas a asegurar un medio ambiente de trabajo seguro y saludable mediante un sistema de derechos, responsabilidades y deberes bien definidos, y en la que se concede la máxima prioridad al principio de prevención. (OIT, 2006, p. 2)

A nivel organizacional se selecciona la definición del máximo organismo en material de salud y seguridad del Reino Unido el Health and Safety Executive (HSE en adelante) que destaca entre las características principales de la cultura de seguridad la conciencia grupal e individual donde prima la unidad en una percepción positiva beneficiosa en su esencia de salud y seguridad y sus consecuencias, frente a lo opuesto que sería un cumplimiento meramente burocrático de incultura organizacional.

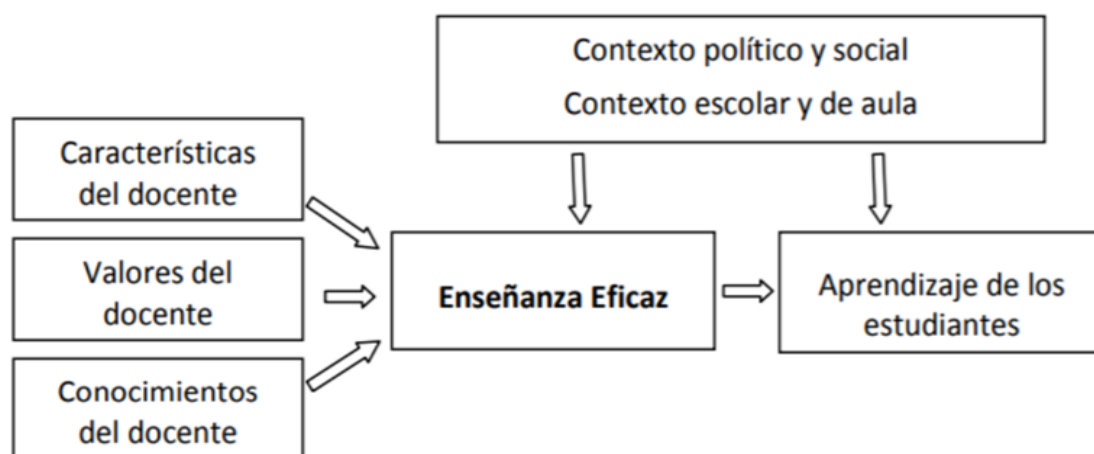
La cultura de seguridad de una organización es: el producto de valores individuales y grupales, actitudes, percepciones, competencias, y patrones de comportamiento que determinan el compromiso con, la salud y seguridad de una organización o administración pública. Organizaciones con una cultura positiva de seguridad se caracteriza por comunicaciones fundadas en la confianza mutua, por percepciones compartidas de la importancia de la seguridad y por la confianza en la eficacia de las medidas preventivas organizacional. (HSE, 2005, p. 1)

El enfoque educativo para realizar la selección de los dos conceptos de cultura de salud y seguridad a nivel nacional y organizacional se basa en el modelo global de enseñanza eficaz donde:

Efectivamente, factores del contexto nacional o regional (la formación inicial y permanente, las condiciones económicas y laborales, las posibilidades de desarrollo profesional, las características del centro en el que desarrolla su trabajo el docente (el clima escolar, la dirección o la participación de las familias), así como sus características, conocimientos y valores inciden en su comportamiento y, con ello en el aprendizaje de los estudiantes. (Murillo et al., 2013, p. 7)

Figura 1.1

Modelo global de enseñanza eficaz



Nota. Murillo y otros (2013).

A nivel educativo se seleccionan dos conceptos seguridad escolar y escuela segura con el foco puesto en la Agenda 2030:

El concepto de seguridad escolar en educación desarrollado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Creación de Capacidades en África (IICBA

en adelante) siendo este instituto establecido por la Conferencia General de la UNESCO en 1999, con el mandato de fortalecer la política y el desarrollo docente en África. El IICBA establece esta definición de seguridad escolar y su desarrollo extensible a toda la comunidad como contribución al ODS 4, en concreto al apartado 4.a) construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas y ODS 8. Salud y seguridad del trabajo docente-decente en la escuela.

La seguridad escolar: se refiere al proceso de establecer y mantener una escuela que sea un espacio seguro física, cognitiva y emocionalmente para los estudiantes y personal docente y no docente para realizar actividades de aprendizaje. Esto puede incluir procedimientos para mantener un edificio estructuralmente sólido, realizar simulacros de emergencia y tener un medio para que los estudiantes y el personal denuncien abusos o preocupaciones ayudando a contribuir a una cultura de paz que puede extenderse más allá del aula y hacia la comunidad en general. (IICBA-UNESCO, 2017)

El concepto de escuela segura es el que propone la alianza global para la reducción del riesgo de desastres y resiliencia en el sector de la educación (GADRRRES en adelante) donde se encuentran entre otros intervinientes la UNESCO, Save the Children y UNICEF:

Escuela segura se define como un plantel educativo que combine un plan de prevención de desastres determinado por sus políticas de educación con todos los componentes de un marco integral de seguridad escolar, que a continuación se detallan: Instalaciones de aprendizaje seguras y accesos y regresos seguros, preparativos y respuesta educativa a emergencias en las escuelas, educación para la reducción del riesgo de desastres y resiliencia. (GADRRES, 2018, s/p)

Este concepto se enmarca en la Iniciativa mundial para escuelas seguras 2015-2030 (WISS en adelante), que, bajo el lema de su objetivo general, “en el 2030 toda escuela será segura”, busca el alineamiento de la seguridad escolar integral con los objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030 y el marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres

Entre los objetivos que se quieren alcanzar a través de esta iniciativa están:

- Incorporación de la cultura de seguridad para 2030.

- Crear un grupo de líderes en seguridad escolar capaz de ofrecer más apoyo a fin de promover la implementación de escuelas seguras.
- El compromiso de los gobiernos para garantizar la seguridad escolar a nivel nacional y local.
- Reducir considerablemente el riesgo de desastres para prevenir la interrupción de servicios básicos, así como los daños causados en las infraestructuras vitales que no permitan la garantía al derecho a la salud y a la educación, mejorando su nivel de resiliencia para el año 2030 (meta d), así como con los ODS 4, educación de calidad, y ODS 9, la innovación e infraestructura.

1.1.1. Primeras huellas de protección, prevención, salud, seguridad y justicia social en la evolución humana. De la Prehistoria a la Edad Moderna

Los yacimientos de la Sierra de Atapuerca son actualmente un referente obligatorio para cualquier estudio de la evolución humana. En abril de 2009, el equipo de investigadores de Atapuerca, encabezado por la investigadora Ana Gracia, fue objeto de reconocimiento de la prestigiosa revista *Proceedings of the National Academy of Sciences*, que publicó una noticia en base al hallazgo del cráneo de una niña de hace medio millón de años, la cual sufría una malformación denominada craneosinostosis y se estima murió con diez años. Los investigadores concluyeron, llegó a esa edad, “por los cuidados especiales que el grupo y la familia le prestó. Así, su condición patológica no supuso un obstáculo para recibir la misma atención que cualquier otro niño *Homo* del pleistoceno medio” (Gracia et al., 2009, p. 6577). Si bien los datos hasta el momento de este periodo de la prehistoria eran de infanticidios y sacrificios, con este hallazgo, se revierte lo hasta entonces relatado y en los albores de la humanidad, se comprueban que nuestros antepasados ya mostraban señas características de conciencia social, cuidado del grupo y protección del riesgo, así según este carácter social de ese cerebro, productor natural de cultura, parece haber sido un elemento fundamental para poder haber llegado tan lejos. La supervivencia del ser humano en la prehistoria sus acciones y efectos de protección, seguridad, salud y prevención se encuentran insertos en las distintas actividades prehistóricas de sostenimiento social y evolución tecnológica (Berger y Hilton, 2002; Bonmatí et al., 2011; Hublin 2009; Potts, 1997).

Las actividades de mantenimiento incluyen, además del tejido y la comida, las labores relacionadas con la salud, el bienestar

y la curación e higiene y los trabajos vinculados con la producción de útiles necesarios para llevar a cabo estas actividades. Estas tareas suponen, por lo tanto, la preparación de alimentos, su distribución y consumo, deposición o almacenamiento. Además, como hemos visto, implican el cuidado de los miembros infantiles de la comunidad o de aquellos individuos incapaces de cuidar de sí mismos, temporal o permanentemente por razones de edad o enfermedad. (Prados-Torreira, 2008, p. 235)

Pedagógicamente estas acciones y efectos se pueden experimentar a través de la disciplina de la Arqueología Experimental. En Atapuerca profesionales de la docencia, investigación y didáctica desarrollaron en 2011 el primer manual en castellano sobre arqueología experimental titulado “Como sobrevivir con dos piedras y un cerebro” (Díez y Natri, 2011). En él se encuentran ejemplos de reproducción sobre los avances más importantes del pasado preindustrial donde con la experimentación en la fabricación de lanzas, herramientas o la protección de los pies con pieles se pueden constatar las hipótesis sobre la protección de las lanzas que permitían cazar a distancia para evitar el riesgo de ser atacados por los animales, la evolución ergonómica de las herramientas, la protección del frío y heridas que la utilización de las pieles animales proporcionaban a los pies. La belleza de los datos prehistóricos sorprende respecto al carácter social y el concepto de justicia humana revelan que estos conceptos según Arsuaga (2015) existen en todas las sociedades humanas, lo que sugiere que nuestro cerebro está preparado genéticamente para entenderlos y pensar sobre ellos. En realidad, la fuerza de lo social parece haber alterado nuestros genes. Pero todavía más apasionante es conocer que lo social tiene otro ingrediente arraigado en lo más profundo de nuestra supervivencia como mamíferos: lo emocional. Spikins (2015) sostiene que la compasión está en el corazón de lo que nos hace humanos y de esta curiosa unión depende nuestra mente; nuestra manera de pensar; de ver el mundo, de solucionar problemas y de tomar decisiones.

Según el profesor Viñao (2018),

los orígenes de la docencia como profesión, se dice estuvieron ligadas a la enseñanza de la escritura, a cargo de escribas, en espacios anexos a los palacios o templos. Es decir, al poder político o religioso. Por supuesto, la profesión docente posee hoy una naturaleza mucho más compleja y multiforme, pero en su esencia, en lo sustancial, se mantiene invariable: alguien que enseña algo y quiera o no, sea consciente de ello o no, mucho más que ese algo a otro u otros con unos recursos y modos de

hacer determinados, en espacios habilitados para ello, en unos tiempos asimismo prefijados, y un entorno escolar más o menos institucionalizado. (p. 12)

En Egipto, su tradición visual simbólica muestra la existencia de pinturas con la representación de escribas, accidentes de trabajo, discapacidades y lesiones. Las regiones de Menfis y Heliópolis datadas en el 2400 a.C se han descrito como enclaves donde existían las principales escuelas de la época. Como obra escolar fundamental del período destaca *La Sátira de los oficios* este libro era utilizado y copiado por los estudiantes en las escuelas de escribas durante las dinastías XIX y XX, así a través de la tradición visual egipcia muestra la escala de valores de la cultura egipcia donde se representa la salud ocupacional de la que gozaban los escribas frente a las terribles condiciones de salud y seguridad de los demás oficios dedicados al trabajo manual (Galán, 2000; Manuelian, 1996; Posener, 1957). En la *Sátira de los oficios*, un padre llamado Dua-Khety, escriba de profesión, instruye a su hijo Pepi respecto a lo sublime que es la profesión en la que va a ser formado en la escuela de escribas, confrontándola con las desdichas que se encuentra en las profesiones manuales. Según las investigaciones de Mark (2017), *La sátira de los oficios* se clasifica como cuentos didácticos, también conocidos como *literatura sapiencial* y sus fragmentos traducidos se encuentra en el Museo Británico de la Historia donde muestran la minuciosa descripción de la salud y seguridad de la época:

También te describiré el estilo del albañil. Sus riñones son dolorosos [su trabajo lo duele]. Cuando debe estar afuera en el viento, él pone ladrillos sin un paño de lomo. Su cinturón es un cordón para su espalda, una cuerda para sus nalgas. Su fuerza se ha desvanecido por la fatiga y la rigidez, amasando todo su excremento. Él come pan con los dedos, aunque se lava solo una vez al día. El horno de licitación, sus dedos son asquerosos, su olor es como cadáveres. Sus ojos están inflamados por la pesadez del humo. No puede deshacerse de su suciedad, aunque se pasa el día cortando juncos. La ropa es una abominación para él. (Charnock, 1996, p. 44)

Esta comparación se realiza de manera magistral, reflejando el escenario de trabajo de cada profesión; enunciadas las distintas labores como si se tratara de una evaluación de riesgos laborales actual, es sin duda uno de los documentos pioneros educativos de la Historia, donde a través de la terrible descripción de las condiciones de salud y seguridad de las profesiones de la época, se quiere lograr una educación comparativa del bienestar de una profesión tratando de impresionar al niño sobre la vida rica que le espera como escriba al presentar

cada otro trabajo como una desdicha sin fin (Litchtheim, 2006; Mark, 2017; Miller, 1991).

Otra fuente de referencia educativa ineludible en España para conocer la evolución histórica mundial sobre cultura de prevención es el pabellón de cultura de la prevención situado en el Parque de las Ciencias de Granada, cuando visitamos este pabellón en el recorrido del visitante se comienza destacando los siguientes hitos sobre cultura de salud y seguridad en la Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna:

- El Código de Hammurabi (Babilonia) s. XX a.C: Donde se advertían, escritas en piedra, a la entrada de las ciudades, determinadas normas a seguir por los propietarios de animales, en los que porteaban cántaros y enseres, ante el peligro de que provocasen daños para las personas, rotura de cántaros, etc.
- Los Collegia Romanos ss. VI a.C. - VI d.C.: Eran agrupaciones de artesanos y comerciantes del mismo oficio, cuya misión era la defensa de los intereses profesionales de los asociados y la educación en los oficios. Entre sus cometidos se encontraban los de subvenir los riesgos de muerte, y en menor medida, los de enfermedad.
- S. XV-XVI Las morbi metallice: Las enfermedades derivadas del trato con los metales en la actividad minera y metalúrgica fueron las primeras enfermedades de origen laboral descritas por los médicos a lo largo de los siglos XV y XVI.
- Leyes de Indias 1680: Leyes dictadas por los españoles para el gobierno de sus territorios de ultramar, y recopiladas y puestas en vigor por el Rey Carlos II, en las que se prohibían determinados trabajos por el peligro de la actividad o por el estado de los indios (embarazo, corta edad, etc.).

Si se quisiera resumir, del modo más sintético posible el carácter del trabajo durante las épocas anteriores a la Revolución industrial habría que establecer una doble afirmación; en primer lugar, habría que decir que en esta larga etapa histórica el trabajo es considerado como actividad vil o, al menos, desprovista de nobleza. El hombre superior se estima llamado a la vida del pensamiento, de la política, la religión o la milicia, y se entiende que el trabajo manual es patrimonio exclusivo de seres inferiores a los que, en los casos extremos, se niega la condición de persona (...) En segundo lugar, se debería añadirse que el tipo de trabajo generalizado hasta la Revolución industrial es el trabajo no libre, el trabajo de esclavos y siervos,

cuya ínfima condición social es congruente con la escasa valoración que se da a su esfuerzo. (Montoya, 2007, p. 52)

Llegada la Edad moderna destaca la relevancia fundamental que adquirió la Medicina del Trabajo. En 1700 se tiene constancia del primer tratado médico sobre los riesgos del trabajo: “De Morbis Artificium Diatriba”, escrito por Bernardino Ramazzini precursor de la Medicina del Trabajo. En este libro se describe los trastornos foniátricos en profesores, una de las enfermedades profesionales que más les afectaban en la época por el uso continuo de la voz y que actualmente continúa teniendo una alta prevalencia en el profesorado siendo reconocida como enfermedad profesional (Malcolm, 2004; Zanchin, 2005).

Y los profesores de la Universidad de Padua, sobre todo, que después de disertar desde sus cátedras hasta enronquecer, desde comienzos del invierno hasta finales de la primavera, instruyendo a los jóvenes aplicados, acaban asmáticos y sin aliento, demostrando qué graves afecciones de pecho provoca la práctica del ejercicio de la voz, pues no es raro que estén expuestos a supuraciones y a roturas de vasos en el pecho. (INSHT, 2012, p. 229).

1.1.2. El “Derecho social” frente a la injusticia social. La Revolución Industrial como epicentro para el desarrollo de la cultura de salud y seguridad de la justicia social

Con la Revolución industrial, según Montoya, se quiebra la estructura del Antiguo régimen, inaugurando un nuevo modelo de vida socio económica que dotará de una nueva ordenación jurídica al trabajo humano, surgiendo el Derecho del Trabajo conocido inicialmente como “Derecho social”, como contraposición al Derecho “individualista” del siglo XIX y como respuesta al reto de la sociedad industrial. Fue, como señala el profesor, “una exigencia, universalmente sentida de dignificación de las condiciones de vida y trabajo de una capa mayoritaria de la población” (Montoya 2007, p. 29). La inexistencia de condiciones de trabajo que preservaran la salud y seguridad de las personas de todas las edades, las muertes, enfermedades, discapacidades y destrucción del medio ambiente que el desarrollo industrial producía como causa de la gestión y producción de las fábricas, se convirtió en una dramática situación a nivel mundial, así por ejemplo en 1871 el cincuenta por ciento de los trabajadores, morían antes de los veinte años, debido a las pésimas condiciones de trabajo. De esta terrible injusticia que instauró la industrialización surgieron los

movimientos de lucha por las conquistas sociales y democráticas (Ramírez Cavassa, 2007).

La crueldad industrial se ejercía de sobremanera en las niñas y niños, según el estudio de Humphries (2010) con más de seiscientas autobiografías de personas que vivieron y trabajaron a lo largo de la revolución industrial (siglos XVIII y XIX) a través de sus relatos de infancia en la época de la Revolución industrial, se comprueba que una de las características repetida en todas estas biografías es que son golpeados, explotados y abusados, el hambre era el motor de supervivencia, poder comer o dormir a diario era una necesidad no cubierta día tras día, “su infancia había terminado antes de que hubiera comenzado” (Venning, 2010).

Como consecuencias de estas injusticias estructurales germinaron las primeras legislaciones sociales de protección con la intervención del Estado. Desde 1830, en Gran Bretaña se comienzan a poner en marcha medidas legales de protección del trabajo de menores y mujeres en las llamadas Leyes sobre fábricas. Con una diferencia de cuarenta y tres años, en España se desarrolla la Ley de 24 de julio de 1873 sobre regularización del trabajo en los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños obreros de ambos sexos, más conocida por la Ley Benot donde por vez primera, se limitó el trabajo de los niños y niñas menores de diez años. Junto con estas leyes que prohibían y regulaban el trabajo industrial de los niños de acuerdo con su edad se estableció la escolarización obligatoria que trataba de frenar la tragedia que la infancia vivía como consecuencia de la explotación a la que eran sometidos. Los orígenes de los colegios actuales ahondan en esta época de la historia donde estas leyes establecían que los padres debían tener a su disposición lugares donde llevar a sus hijos mientras ellos permanecían jornadas de trabajo interminables y por otra parte evitar la explotación laboral infantil (Allen, 2009; Sanchidrián, 2010; Wrigley, 2010).

En la actualidad conmemoramos dos acontecimientos de esta época el Día internacional de los trabajadores y el Día de la mujer trabajadora epicentros de Derechos sociales. El primero sucedió el 1 de mayo de 1886 en la ciudad de Chicago en Estados Unidos donde se produjo la reivindicación que logró instaurar la jornada laboral de 8 horas, en una marcha que fue duramente reprimida llegando los trabajadores que participaron en ella sometidos a pena de muerte por sus reivindicaciones.

“La voz que van a sofocar será más poderosa en el futuro que cuantas palabras pudiera yo decir ahora» (frase de August Spies, uno de los “Mártires de Chicago”, líderes de la huelga iniciada el 1º de mayo de 1886, momentos antes de que ocurriera su ejecución). (OIT, 2012)

El segundo acontecimiento es el Día de la mujer trabajadora el cual se sitúa su inicio en 1911 tras las protestas que se produjeron en respuesta al aterrador incendio sucedido en la fábrica textil de Nueva York “Triangle Shirtwaist” donde 147 jóvenes trabajadoras murieron al quedar encerradas por encontrarse las puertas de evacuación y de salida cerradas, las que pudieron acceder a la escalera de emergencia murieron al romperse esta al intentar evacuar la novena planta que estaba ardiendo (Lange, 2008). La directora de la Oficina de igualdad de género de la OIT, Jane Hodges, en 2011 en el discurso del centenario de su memoria reivindicó que:

De las cenizas de ese trágico evento surgió la llama de la búsqueda de justicia social para mujeres y hombres. Inspirada en tragedias como ésta, “la OIT difunde en el mundo el mensaje de que necesitamos trabajo decente para todos con el fin de evitar que este tipo de eventos catastróficos vuelvan a suceder. (Hodges, 2011, parr. 10)

1.1.3. Función social y educativa de la higiene preventiva en las escuelas del siglo XIX para la cultura de salud y seguridad

Una de las características que definen actualmente la cultura de la salud y seguridad en educación es su configuración holística a través de las disciplinas relacionadas con su estudio y aplicación como son la Seguridad, Higiene, Ergonomía y Vigilancia de la salud que “entienden la salud y la seguridad en un sentido amplio ya que incluyen el bienestar físico, mental y social. Estos casos se centran en todo el sistema escolar para mejorar el entorno tanto laboral como de aprendizaje en el mismo” (OSHA, 2004). Según el profesor Viñao (2010),

Higiene, salud y educación han estado unidas desde los orígenes de la humanidad. La aparición del movimiento higienista, a mediados del siglo XIX, los cambios sociales y educativos ligados al proceso de escolarización, que tuvieron lugar en dicho siglo y en la primera mitad del siglo XX, y el estudio científico de la infancia, desarrollado en el período de entre siglos, propiciaron la creación de sociedades y nuevas profesiones o especialidades profesionales, la proliferación de revistas, libros y folletos y la celebración de congresos, así como la aprobación de disposiciones legales sobre estos temas y la acción pública o privada. (p. 1)

La disciplina de higiene se gestó en la Revolución Industrial como consecuencia del deterioro medioambiental y el nacimiento de la toxicología industrial como rama de la Higiene puesto que el apogeo de la industria química y la utilización de sustancias tóxicas en la producción industrial comenzó a tener terribles consecuencias que evidenciaban la relación efecto causa de los riesgos laborales, con los riesgos medioambientales. Este impacto eco-social de los procesos productivos comenzó a concitar la preocupación y el rechazo social en las áreas más industrializadas, siendo la disciplina de higiene la que por estas causas tendría un desarrollo notable en sus conocimientos sobre los nuevos retos industriales. Las intoxicaciones causadas por el plomo denominadas cólico saturnino y por el fósforo fueron las primeras que recibieron una reglamentación por su peligrosidad y afectación tanto laboral como social (Campos, 2007; INSHT, 2010). En España destacan las protestas contra los humos de Riotinto. Talego-Vázquez (2019) lo explica así:

Llamamos “Año de los Tiros” a lo que en realidad fue un largo conflicto ambiental que se prolongó entre 1870 y 1890 y que tuvo uno de sus hechos decisivos en la masacre de más de doscientos civiles desarmados, perpetrada por el ejército en Río Tinto del 4 de febrero de 1888. Eran mujeres, hombres, niños, ancianos, campesinos, mineros, vecinos, acompañados por una banda de música. Procedían de todos los rincones de la cuenca minera onubense, que varios articulistas llamaban “el país de los Humos”. Exigían mejoras en el trabajo y, simultáneamente, el fin de los humos (lluvia ácida, anhídrido sulfúrico), provocados por la calcinación al aire libre de piritas a una escala sin precedentes. Las peticiones que portaban fundían razones de lo que hoy llamamos justicia social y justicia ambiental: a las demandas por la mejora de las condiciones de trabajo se sumaban las de defensa de la salud de las poblaciones, de la agricultura y los animales. Esta síntesis constituye un ejemplo augural de ética ecológica en la geografía mundial. Y es paradigmática de otras muchas luchas que se han sucedido después en pro del cambio a una minería e industria sensibles a la explotación humana y de la naturaleza, pues una es necesariamente correlativa de la otra. (pp. 1-2)

En la génesis de la novela “El metal de los muertos”, Concha Espina (1932) describía en su propia voz, a través de un documento sonoro impactante que actualmente se conserva la Biblioteca Nacional, lo que sucedía en Río Tinto.

Es un terremoto que sacude allí la tierra, todo tiembla y hasta el suelo parece que solloza, no solo es el quejido de los hombres el que se oye es el quejido supremo de la tierra que parece también pide libertad. (Espina, 1932, 02:26)

La disciplina de Higiene en este periodo de la Historia se posiciona como un eje fundamental en la educación escolar este movimiento en España según (Gorostiza, 2013) no tuvo el enfoque empírico de los pioneros europeos franceses y británicos, conocido este último como el *sanitary movement*, siendo en España una reproducción de las principales líneas de estas fuentes. Araque y Colmenar (2011) subrayan en sus estudios el alcance de la disciplina de Higiene en las escuelas de la época donde adquiere un lugar privilegiado al introducirse en el currículo de la educación formal junto con el reglamento de higiene.

La Higiene no sólo se sitúa como una disciplina científica-medica sino política, moral, social y filosófica. Una ciencia que es seguramente primera entre todas, si se mide su importancia por la multiplicidad de sus investigaciones y por la utilidad de sus servicios. Ella penetra bajo el humilde techo de las clases trabajadoras y en los suntuosos palacios de los ricos; ella visita las chozas del pobre, las oficinas, las prisiones, los hospitales. Ella finalmente levanta la dignidad humana envilecida por la desigualdad de las condiciones sociales y propaga en todas las clases el criterio del derecho y de la justicia. (Gambara, 1910, pp. 8-9, citado en Araque y Colmenar, 2011)

Uno de los principales focos de atención de la Higiene en las escuelas se puso sobre las principales condiciones de construcción de las escuelas y el bienestar en toda la comunidad educativa que estas aportan, la Institución libre de enseñanza actuó como pionera en la unión de la tendencia educativa que marcó esta época en la que se unificaban las condiciones pedagógicas, la Higiene y los tratados técnicos arquitectónicos, que se desarrollaba en el programa pedagógico curricular que permitieran cumplir los objetivos pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza (Abad 1994, p. 126).

Niños que han de pasar en ella de seis a ocho horas diariamente y casi sin interrupción, en un aire viciado, con una luz defectuosa en una cárcel sucia y repugnante, sin vistas al campo, ni apenas al cielo, sentados en posición casi invariable, porque no tienen sitio donde moverse más que lo puramente indispensable para salir y entrar... ¡Juzgue cualquiera qué sería la casa cuya área se hubiese calculado a razón de 50 centímetros, y aunque fuese de un metro cuadrado por persona! (Ríos, 1884, p. 12)

En 1878 se publica en Madrid el manual Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria (Repulles y Vargas, 1878), un libro que ofrece indicaciones sobre la orientación cardinal, confortabilidad lumínica y de temperatura de un edificio escolar respecto a su construcción. Las

necesidades constructivas para el autor deben de estar en consonancia con tres partes: el método pedagógico a desarrollar al igual que la Institución libre de enseñanza, la higiene y el lugar donde se va a construir. Respecto al método de enseñanza dependiendo de la elección que se realice, el autor piensa que la construcción debe tener unas dimensiones e instalaciones porque puede influir en el desarrollo del proceso educativo. Un razonamiento que entiende la importancia de los espacios y su conexión con el desarrollo del proceso educativo incidiendo en las bibliotecas como lugar central. Así los espacios escolares con las nuevas corrientes teórico-pedagógicas sobre las condiciones higiénico-técnicas de los locales comienzan a asemejarse a los edificios escolares actuales urbanos frente a los rurales (Martín, 1997; Viñao, 2010).

En el libro, Repulles y Vargas (1878) realizan una serie de prescripciones de salud y seguridad respecto a distintos elementos:

- Iluminación en las aulas, indicando que las luces deben ser las convenientes, sin ser ni muy fuertes que ataquen a la vista de los alumnos ni tan débiles que las fatiguen.
- Renovación del aire y las condiciones de confort térmico explica la necesidad de tener una ventilación suficiente con calefacción moderada.
- Ubicación del patio o jardín de recreo se recomienda esté alejado del edificio de los lugares en que la población sea muy densa y esté rodeado de árboles que oxigenen el aire.
- Muebles que se utilizaran las indicaciones de seguridad son de seleccionar un mueblaje sólido evitando que tenga aristas vivas y tengan una buena los materiales de construcción de estos.
- Productos químicos dañinos para los alumnos y profesores, se pide evitar pintar con colores que produzcan emanaciones tóxicas de sus componentes.
- Al patio se uniese una huerta, donde los niños se instruyeran en el cultivo, pudiendo reportar al profesor los beneficios consiguientes

Finaliza el manual este recorrido de recomendaciones exaltando el valor de la Higiene diciendo que sin la más estricta higiene no puede haber una buena instrucción, porque mal pueden funcionar las facultades intelectuales si las físicas no se hallan en toda plenitud de un completo bienestar. *Mens sana in corpore sano* (Martín, 1997; Viñao, 2006).

Francisco Giner de los Ríos en su obra Campos escolares de 1884, con la aceptación del enfoque de la Higiene como clave de la Institución de enseñanza libre, señala las responsabilidades de maestros y los higienistas respecto a las condiciones de salud y seguridad de los centros escolares que han ejercido una indiferencia e ignorancia sobre este tema. El profesor indica que la dictadura del arquitecto está herida de muerte y la de su predecesor el higienista también, referido a que las imposiciones constructivas no adecuadas a las pedagogías de las escuelas no son válidas en la Institución de enseñanza libre donde la íntima relación que guarda el local de la escuela con las funciones que dentro de él se cumplen son fundamentales para los objetivos pedagógicos (Alcántara, 1886; Ríos, 1884; Rodríguez, 2007).

Cossío, discípulo del maestro y su sucesor en la Institución libre de enseñanza,

asumía que la educación era una obra negativa que procuraba simplemente que no se apaguen las tendencias naturales del niño, evitando al mismo tiempo los influjos perniciosos que le amenazan. La verdadera educación -decía- se parece mucho más a la Higiene que a la Medicina. (Otero, 1994, p.123)

Se destaca la necesidad de evitar los distintos problemas que se resuelven con la disciplina de Higiene ya que estas condiciones adversas cuando suceden en las escuelas son contrarias a las exigencias de la misión social de la Institución de enseñanza libre, destacan:

- El ruido, se indica disipa la atención del niño, obligándolo, para fijar la atención de nuevo, a realizar esfuerzos violentos y perjudiciales a su sistema nervioso, e impone a la par al maestro la necesidad de alzar el tono y aumentar la intensidad de su voz con detrimento de sus órganos respiratorios.
- Los elementos constructivos como las aceras enlosadas las cuales se indica jamás deben resaltar sobre el piso a fin de evitar los accidentes que podrían ocurrir.
- El emplazamiento de la escuela, al respecto se indica que no debe estar próxima a otros edificios para que no le intercepten la luz y el aire y debe de estar alejada de una lista de lugares como son terrenos húmedos, pantanos y aguas estancadas, lugar peligroso... fábricas, cementerios, depósitos de abono, materias inflamables y explosivas, parajes ruidosos, calles de excesiva circulación, cuarteles, campanarios, prisiones, conventos, colegios de internos, hospitales, vías férreas, plazas de toros,

burdeles, casas de juegos, loterías... todo lo cual compromete la seguridad, o la salud o la tranquilidad, o la moralidad de los alumnos, o el atractivo que la Escuela debe poseer para ellos. La Escuela Rural es situada por Giner de los Ríos como el ideal al que debe aproximarse toda escuela (Colmenar, 2015; Méndez, 2007).

1.1.4. Cultura de salud y seguridad en la sociedad del riesgo

Somos mujeres de Bhopal, somos llamas, no flores. No nos marchitaremos ante tu poder corporativo. Con nuestras escobas en la mano, te arrastraremos, porque lucharemos por la justicia hasta el día de nuestra muerte. (Terry Allan, 2003)

El hombre y su seguridad deben constituir la preocupación fundamental de toda aventura tecnológica. No olvidéis nunca esto cuando estéis metidos de lleno en vuestros planos y en vuestras ecuaciones. (Albert Einstein, citado en Lapierre, 2001, p. 3)

La falta de una cultura de seguridad como se ha indicado al inicio del capítulo fue la causa del terrible accidente de Chernóbil. La cultura de la salud y seguridad encuentra en las catástrofes de los denominados accidentes mayores industriales su reconocimiento expreso

Mucha gente dice que «en materia de seguridad, las reglamentaciones se escriben con sangre» y es verdad: siempre se espera que ocurra un accidente para actuar y tomar en serio los métodos de prevención. Es exactamente lo que pasó con la catástrofe de Bhopal. (Takala, 2004)

Esta misma reflexión es extrapolable con accidentes mayores como son los accidentes de Flixborough en Reino Unido en 1974, Seveso en Italia año 1976, Camping Los Alfaques en San Carlos de la Rápita en España en 1978, Cubatao en Brasil año 1978, San Juan de Ixhuatepec en la Ciudad de México en el año 1984, Aznalcóllar en Sevilla en 1998, Enschede en Holanda año 2000, Toulouse en Francia año 2001, Puertollano en España año 2003, Fukushima en Japón año 2011. Todos ellos han tenido como consecuencia el surgimiento de nuevas orientaciones multidisciplinares que han tratado de mejorar la cultura preventiva con nuevas legislaciones y enfoques educativos, por desgracia a un coste de vidas humanas y desaparición de ecosistemas que continúan generando durante siglos lugares contaminados que afectan a generaciones futuras (Bisht, 2018; Fernández, 2011; Fletcher, 2005; OIT, 1990).

En el ámbito educativo el enfoque de los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS en adelante), establecen un campo de trabajo donde la cultura de salud y seguridad presentan un amplio desarrollo y se configura crucial en un mundo globalizado donde la ciencia y tecnología son puntos estratégicos claves. A través del aprendizaje CTS se quiere promover la alfabetización democrática en ciencia y tecnología, donde los ciudadanos puedan participar con sus acciones en la resolución de los problemas que la ciencia y tecnología provocan o pueden provocar. (Membiela, 2002; McNeill, 2003; Vilches y Gil, 2003).

Coincidiendo con el accidente de Chernobyl en abril de 1986, en mayo de ese mismo año, Ulrich Beck publicaba su obra más reconocida *La sociedad del riesgo*, si bien no estaba escrita como consecuencia del trágico accidente de Chernóbil, la coincidencia de este accidente con la teoría del cambio de época que Beck indicaba en su obra sobre el paso de una sociedad industrial a una sociedad del riesgo hizo que este libro se convirtiera en una obra de culto para la sociología donde nuestra sociedad es una sociedad del riesgo donde los conflictos sociales no se relaciona con la distribución de la riqueza, sino con la distribución de los riesgos.

Así pues, los riesgos y peligros de hoy se diferencian esencialmente de los de la Edad Media (que a menudo se les parecen exteriormente) por la globalidad de su amenaza (seres humanos, animales, plantas) y por sus causas modernas. Son riesgos de la modernización. Son un producto global de la maquinaria del progreso industrial y son agudizados sistemáticamente con su desarrollo ulterior. Ahora bien, los riesgos del desarrollo industrial son sin duda tan viejos como éste mismo. La pauperización de grandes partes de la población (el «riesgo de la pobreza») mantuvo en tensión al siglo XIX. Los «riesgos de cualificación» y los «riesgos de salud» son desde hace tiempo tema de los procesos de racionalización y de los conflictos y aseguraciones (e investigaciones) sociales referidos a ellos. (Beck, 2006, p. 28)

Beck también destaca que el riesgo que desarrolla la producción de los países avanzados social e industrialmente se globaliza afectando a países del tercer mundo deslocalizando los riesgos a estos países con una débil o inexistente amparo para protegerse. Se pasa del riesgo personal al riesgo civilizatorio según Beck. Estos riesgos a su vez tienen un efecto boomerang que hace que vuelvan a revertir en los países que traspasan esos riesgos afirmando Beck que la pobreza es jerárquica, mientras que el smog es democrático y que con el reparto e incremento de riesgos surgen situaciones sociales de peligro como la politización de los riesgos convirtiéndolos en posiciones sociopolíticas clave.

Recalca también que la privatización de los riesgos de salud y psíquicos del trabajo debido a la deslocalización del trabajo remunerado, en sus normas sobre salud y seguridad en el trabajo quedan al margen del contrato público y los costes de su transgresión o mantenimiento corren a cargo de los propios trabajadores (Alemán, 2013; Bovenkerk, 2003; Galindo, 2015).

Precisamente con el crecimiento de los peligros surgen en la sociedad del riesgo desafíos completamente nuevos a la democracia. La sociedad del riesgo contiene una tendencia a un totalitarismo «legítimo» en la defensa contra los peligros, el cual con el pretexto de impedir lo peor crea lo peor todavía. Los «efectos secundarios» políticos de los «efectos secundarios» civilizatorios amenazan al sistema político-democrático en su sustancia, el cual cae de este modo en el dilema de o fracasar a la vista de los peligros producidos sistemáticamente o derogar principios democráticos básicos mediante «contrafuerzas» autoritarios, propios de un Estado de orden. Reventar este dilema es una de las tareas esenciales del pensamiento y de la actuación democráticos en el futuro presente de la sociedad del riesgo. (Beck, 1998, p. 88)

1.2. Del nacimiento de la OIT a la actual Agenda 2030

En este apartado se muestra revisión de la literatura que históricamente recorre los términos justicia social, cultura preventiva y trabajo decente, cuyo reconocimiento expreso formal tiene pocos años –el término de Justicia social tiene apenas siglo y medio, Cultura preventiva 28 años y Trabajo decente poco más de 14–. En este epígrafe se muestra el entramado que los une desde su reconocimiento expreso en 1919 con la creación de la OIT que desde su mandato inicial para promover la justicia social en el mundo comienza tratando de erradicar las injustas condiciones de salud y seguridad de la época. Actualizándose esta labor al año 2019 desde su base fundacional poniendo la mirada en la consecución de la Agenda 2030 a través de los ODS y su interrelación principalmente con el ODS 4, Educación de calidad, y el establecimiento de una cultura de salud y seguridad en el ODS 8, Trabajo decente. Este apartado busca a través de ese camino que sitúa a la educación como pilar para su consecución, comprender en el contexto escolar como se puede materializar el cambio real que introduzca el motor de la justicia social en la escuela desde lo aprendido del pasado en 1919 a las realizaciones de acciones concretas presentes a la Agenda 2030 que contribuyan a la creación de la justicia social en las escuelas desde la realidad del día a día.

1.2.1. El centenario de la OIT. Cien años promoviendo la justicia social a través del mundo del trabajo

El término “justicia social”, como desarrollan Murillo y Hernández (2011),

tiene poco más de 150 años de existencia (...) La expresión justicia social se generalizó en las últimas fases de la Primera Revolución Industrial, y la idea era aplicarla a los conflictos obreros que se extendieron a raíz del establecimiento del maquinismo y la sociedad industrial (...) Nació bajo el signo de la protección, objetivada en la clase trabajadora explotada, para más tarde aspirar a corregir todos los defectos provocados por el sistema capitalista. De manera, la justicia social creció al amparo de unas premisas motivadas por la injusticia económica. (p. 8)

En la Conferencia de paz de 1919 formando parte del Tratado de Versalles que puso fin a la Primera Guerra Mundial, se crea la Organización Internacional del Trabajo, que según destacan Murillo y Hernández (2011, p 12)) “incorpora la noción de justicia social a su Constitución, en la primera frase, como fundamento indispensable de la paz universal”. El logro del objetivo de paz y justicia social según explica el preámbulo de Constitución de la OIT de 1919, está basado en:

la existencia de condiciones de trabajo que entrañan tal grado de injusticia, miseria y privaciones para gran número de seres humanos, que el descontento causado constituye una amenaza para la paz y armonía universales; y considerando que es urgente mejorar dichas condiciones. (Preámbulo Constitución OIT de 10 de mayo de 1944)

En 1919, para erradicar estas injustas condiciones de trabajo y asentar las bases del logro de la justicia social, la conferencia internacional del trabajo desarrollada en Washington requirió a la OIT la elaboración de una relación exhaustiva de los procesos denominados insalubres. Ante la complejidad de esta labor de investigación se decide confeccionar una enciclopedia, actualmente conocida como la Enciclopedia de la salud y seguridad de la OIT. Esta Enciclopedia que consta de cuatro ediciones abarcan un recorrido muy amplio en años 1930, 1971, 1983 y 1998, en la lectura de sus introducciones se evidencia la evolución de todo este tiempo que desde hace cien años se ha producido en la cultura de la salud y seguridad. Y aunque no se utiliza formalmente el término cultura preventiva hasta su última edición, con motivo del reconocimiento internacional de la expresión derivado de la investigación del accidente de Chernóbil, la cultura de prevención y la necesidad de su carácter multidisciplinar son el eje de esta obra sin duda fundamental para su extensión y desarrollo mundial:

La multidisciplinariedad es un reto para el editor de la enciclopedia. Los hechos pueden ser neutrales, pero la forma en que son comprendidos, interpretados y aplicados está ligada a la cultura, donde por cultura entendemos el patrón integrado de creencia humana, comportamiento y conocimiento. En los campos técnicos, la cultura será un reflejo de la disciplina básica de la formación, así como de la filosofía personal. Lo que usted es, un abogado, higienista, sindicalista o médico, lo guiará en su pensamiento, pero quién es usted, ya sea que sea un representante del gobierno, de la mano de obra o de la administración, por ejemplo, influirá inevitablemente en sus percepciones del universo. Sus exigencias, sus efectos. También será importante el lugar donde desarrolló su experiencia, ya que los fundamentos filosóficos y prácticos de la ciencia y la medicina también. Están vinculados a la cultura y, por tanto, no son lo mismo en todo el mundo. (Mager, 1998, p. 4)

Así, en su primera edición de 1930, Albert Thomas el primer director general de la OIT, al respecto de la elaboración de esta enciclopedia, en su prefacio señala que:

una de las virtudes de este trabajo es el hecho de que no es definitivo. Aprovecha un momento en la vida social y en el progreso de la higiene industrial, pero debe mantenerse constantemente actualizado precisamente porque se trata de un trabajo científico y práctico. El preámbulo a la parte XIII del Tratado de Paz de Versalles incluía entre las tareas urgentes de la Oficina, la protección de los trabajadores contra enfermedades, lesiones y lesiones que surgen de su empleo [...] la salud de las personas es el más importante de todos los problemas. Como Puccinotti ha dicho: La vida debe ser preservada para el trabajo, y el trabajo debe ser inofensivo para la vida. (Thomas, 1930, p. 5)

La segunda edición de la Enciclopedia de la salud y seguridad de la OIT se produce en 1971 siendo director general Clarence Wilfred Jenks, en el prefacio de esta edición destaca el progreso de cuarenta años desde sus inicios, donde

La medicina industrial moderna ha superado la etapa en la que simplemente involucró los primeros auxilios en caso de un accidente y el diagnóstico de enfermedades profesionales; hoy en día se ocupa de todos los efectos del trabajo sobre la salud física y mental, e incluso del impacto de las discapacidades físicas o psicológicas del hombre sobre su trabajo. Durante los próximos años, la Enciclopedia de Salud y Seguridad Ocupacional será una herramienta esencial para humanizar el entorno laboral y mejorar la situación de los trabajadores en todo el mundo. (Jenks, 1971, p. 6)

En las dos últimas ediciones de la Enciclopedia de la salud y seguridad de la OIT, de 1983 y de 1998, se evidencia el fuerte apoyo por parte de la OIT al concepto general de cultura de seguridad surgido de Chernóbil y la necesidad básica de formación, educación, información y participación para preservar esta cultura y el objetivo fundacional básico de la OIT de protección social del trabajador contra enfermedades, lesiones y muertes (Blanchar, 1986; Niu, 2006; Petryna, 2017).

Pero, sin duda, es la edición de 1998 la que replantea y actualiza la vinculación entre justicia social y cultura de la seguridad y salud iniciada en 1919:

La salud y el bienestar de los trabajadores es una cuestión de justicia social, y la OIT defiende por encima de todo el ideal de promover la justicia social en el mundo. En el fondo, las soluciones tienen una naturaleza social, y no sólo técnica. El pesado lastre de muertes, discapacidades y enfermedades que tiene que soportar la población activa se debe no sólo a la falta de conocimientos técnicos sino también a la falta de medios sociales y de voluntad social para hacer algo al respecto. La base social de la seguridad y la salud en el trabajo es quizá la razón más poderosa que ha llevado a la OIT a publicar la Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo. En ella presentamos un panorama de los problemas, sus soluciones técnicas y sociales y los campos en los que es necesario actuar. (Hansenne, 1998, p. 5)

Desde 1919, en paralelo al desarrollo de la Enciclopedia de salud y seguridad, la OIT, fue progresivamente desarrollando un Marco promocional de la salud y seguridad en el trabajo con el fin de impedir que las condiciones de trabajo no retrocedieran de nuevo a los niveles de injusticia social existentes que determinaron su creación para la construcción de la justicia social universal. Este Marco promocional de la salud y seguridad en el trabajo establece unos principios y derechos básicos divididos en dos figuras fundamentales: la primera son los convenios de la OIT, de carácter vinculantes para los países que así lo consideren y la segunda figura son las recomendaciones de la OIT que, si bien no son vinculantes, ofrecen una guía de acción para garantizar las condiciones de salud y seguridad en el trabajo como base de la justicia social que en los inicios fundacionales de la OIT se dibujaban como una utopía donde las dificultades como sucedió en 1941 hubo de celebrarse una conferencia extraordinaria en Nueva York con el objetivo de que la OIT sobreviviera. (Rodgers et al., 2009).

Recuerdo perfectamente que en aquellos días la OIT no era más que un sueño. Para muchos, un sueño irrealista: ¿quién había oído jamás hablar de gobiernos que se reunieran para mejorar las condiciones de trabajo a nivel internacional? todavía más irrealista era la idea de que las personas a quienes aquello afectaba directamente, es decir, los trabajadores y los empleadores de los distintos países, colaboraran con los gobiernos para determinar cuáles debían ser esas condiciones de trabajo. La esencia de nuestra lucha hoy es que el hombre sea libre. No puede haber verdadera libertad para el hombre común sin políticas sociales ilustradas. En última instancia, son los retos por los que luchan hoy las democracias. De modo que su preocupación es la preocupación de todos los pueblos democráticos. Para muchos de sus estados miembros, la adhesión a la I.L.O. ha significado un gran sacrificio. No hay mayor evidencia de la vitalidad del I.L.O. que la presencia leal aquí hoy de los representantes de las Naciones que sufren bajo el azote del dictador. Doy la bienvenida a esos representantes, especialmente. Vuestra Organización tendrá una función esencial que cumplir en la construcción de un sistema internacional estable de justicia social para todos los pueblos de la tierra. (Franklin D. Roosevelt OIT, 1941, párr. 2, 7, 8)

La OIT desde sus inicios fundacionales ha desarrollado su labor para sentar los cimientos de la justicia social, ese propósito inicial ha ido evolucionando en los principales escenarios mundiales donde la justicia social ha sido el hilo conductor de las mismas, desde la Declaración de Derechos Humanos de 1948, la Cumbre mundial sobre desarrollo social de 1995, la Cumbre mundial de 2005, el Segmento de alto nivel del Consejo Económico y Social de la ONU de 2006, la Segunda década de la ONU para la erradicación de la pobreza de 2008 a 2017. En 2008 en la 97ª Conferencia Internacional del Trabajo se formalizó la Declaración sobre la justicia social para una globalización equitativa, donde el objetivo preciso de la conferencia era fortalecer la capacidad de respuesta de la OIT desde sus principios iniciales fundados en la justicia social a la promoción del trabajo decente frente a los desafíos de la globalización. Esta declaración fue un empuje a estas intenciones que se materializaron en la Conferencia sobre el desarrollo sostenible de 2011 y logro su máximo reconocimiento hasta la fecha, en la Agenda 2030 especialmente en las metas 4.4 y 4.7 del ODS 4. Desde la perspectiva de este reconocimiento mundial el pilar actual sobre el que la OIT asienta la justicia social es el trabajo decente como reafirmó Guy Ryder, actual director general de la OIT, en el comunicado emitido con motivo del día mundial de la justicia social donde expresaba que el trabajo decente es clave

para lograr el desarrollo sostenible y la justicia social que, en sí misma, es la base de la paz duradera (ILO, 2008; ILO-Jakarta, 2019).

Esta evolución “invita a pensar la justicia social como verbo; es decir, un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado una vez y para todos, siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora” (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, p. 9).

1.2.2. Proceso de aceptación universal del trabajo decente para la justicia social como ODS 8 en la Agenda 2030

En la 93ª reunión de la Conferencia internacional del trabajo del año 2005 se aprobó el programa que reconoce al trabajo decente como un objetivo global que debe ser progresivamente incorporado a las estrategias nacionales de desarrollo. Septiembre de 2015, como se ha señalado en los apartados anteriores, marcó el comienzo de la actual Agenda 2030 donde se reconoció el trabajo decente como objetivo universal para la justicia social, en el centro de las políticas para un desarrollo y un crecimiento sostenible e inclusivo. Hasta llegar a esta aceptación universal del trabajo decente como ODS 8, el informe de la OIT sobre la Conferencia internacional del trabajo 102 desarrolla cuáles han sido los principales hitos de este proceso de reconocimiento del trabajo decente y las carencias que hicieron no valorar antes su importancia a través de las conferencias y cumbres mundiales sobre desarrollo sostenible (Beltrameli, 2019; OIT, 2005).

- En 1990 se celebró la Conferencia internacional del trabajo sobre el medio ambiente y el mundo del trabajo, donde según el informe 102 se realiza un tratamiento somero de las cuestiones laborales obedeciendo esto en gran medida al hecho de que en ese momento no se contara con análisis y datos sobre la relación entre empleo, desarrollo de competencias y desarrollo sostenible. Sin duda, la alocución del premio Nobel de la paz Nelson Mandela fue el gran legado de esta 77ª conferencia:

Pese al espesor de los muros de nuestras prisiones, cuantos estuvimos reclusos en Robben Island y en otras cárceles, pudimos escuchar con toda claridad los llamamientos hechos aquí en favor de nuestra liberación. Ese apoyo nos dio coraje e inspiración. Les agradecemos también la constancia con que prosiguieron su lucha incansable en nuestro favor. Y queremos testimoniarles nuestra gratitud por su don de humanidad y por su dedicación a la causa de la justicia, pues ambos les impulsaron a rechazar la idea de que viviésemos prisioneros y

de que nuestro pueblo pudiera seguir su cautiverio. (Mandela, 1990, párr. 3)

- En 1992, con la celebración de la Cumbre de la Tierra, si bien se consideró indispensable establecer un equilibrio entre las dimensiones económica, social y medioambiental del desarrollo sostenible, en el documento final se abordaron muy superficialmente las cuestiones que tenían que ver con el trabajo y prácticamente se pasó por alto su relación con el desarrollo sostenible. En la Convención marco de la ONU sobre el cambio climático no se hace referencia en absoluto a las cuestiones relacionadas con el empleo y el trabajo (Greenpeace, 1992).

- En la Agenda 21 se reconoce que, entre los grupos interesados más relevantes, los interlocutores sociales eran de suma importancia. En el capítulo veintinueve referido a los trabajadores y en el capítulo treinta sobre los empleadores, se indica el papel que éstos desempeñan cuando se abordan cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible a escala nacional y en los lugares de trabajo.

Los trabajadores y los sindicatos cuentan con valiosas experiencias en el cambio industrial y un interés esencial en la protección del medio ambiente laboral. Para permitir su plena participación en el desarrollo sostenible, la Agenda 21 pide a los Gobiernos y a los empleadores que respeten los derechos de los trabajadores a la libertad de asociación y organización y que fomenten la participación activa de los trabajadores y sindicatos en las estrategias y políticas industriales. Los empleadores, trabajadores y Gobiernos deberán ocuparse de cuestiones de seguridad, sanidad y el medio ambiente. Los trabajadores deberían participar en audiencias públicas sobre el medio ambiente y evaluaciones de las consecuencias y contar con una capacitación adecuada para la protección del medio ambiente y su propia seguridad y salud. (ONU, 1992, cap. 29)

- En el año 2002, la declaración y el plan de aplicación sobre las decisiones respecto a la cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible celebrada en Johannesburgo, solamente incluyó un breve párrafo sobre el mundo del trabajo

También convenimos en prestar asistencia a fin de aumentar las oportunidades de empleo remunerado, teniendo en cuenta la Declaración de principios de la Organización Internacional del Trabajo relativa a los derechos fundamentales en el trabajo. Convenimos en que es necesario que las empresas del sector privado asuman plena responsabilidad de sus actos en un entorno regulatorio transparente y estable. (ONU, 2002)

A partir de la Cumbre mundial sobre desarrollo sostenible de 2005 se comenzó a relacionar formalmente trabajo decente y desarrollo sostenible donde se acogió el pleno empleo y el trabajo decente como un objetivo mundial con la finalidad de introducir posteriormente un conjunto de indicadores de empleo y trabajo decente en el marco del ODM, precedentes de los actuales ODS.

Desde este momento el trabajo decente comienza a situarse en el corazón del desarrollo sostenible, así otro de los grandes avances se produjo en la Conferencia internacional del trabajo número 96 de 2007, con el lema El trabajo decente para un desarrollo sostenible dejó importantes conclusiones en los posteriores desarrollos:

1. La idea de que en los lugares de trabajo es donde las dimensiones social, económica y medioambiental son indisociables. “Para la OIT, el trabajo no es una mercancía y la paz se basa en la justicia social” (CIT 96-2007, p. 8).
 2. Se funda la relación entre trabajo decente y medio ambiente, refiriéndose por primera vez al concepto de empleos verdes.
 3. La puesta en marcha de la Iniciativa de Empleos Verdes que se trata de una alianza de colaboración entre el Programa de las ONU para el medio ambiente (PNUMA), la Confederación sindical internacional (CSI), la Organización internacional de empleadores (OIE) y la OIT, con el fin de promover oportunidades, la igualdad y transiciones justas a economías sostenibles, y de movilizar a los gobiernos, los empleadores y los trabajadores para que entablen un diálogo en torno a la adopción de políticas coherentes y programas eficaces que conduzcan a una economía verde con empleos verdes y trabajo decente para todos.
 4. Existe un efecto positivo en la productividad gracias a la mejora de la educación y de la salud.
- En 2007, la OIT concedió el primer premio sobre investigación de trabajo decente, Nelson Mandela fue reconocido con este galardón y se refirió al trabajo decente como “el derecho no sólo a sobrevivir sino también a prosperar y a tener una calidad de vida digna y gratificante” (Ryder, 2013, párr. 6)
 - En 2009, el Pacto mundial para el empleo adoptado por la Conferencia internacional del trabajo nonagésima expresa la necesidad de transformación de la economía hacia actividades con baja emisión de carbono y respetuosas del medio ambiente, de forma que ayude a acelerar la recuperación del empleo,

reducir las brechas sociales y apoyar la realización de los objetivos de desarrollo sostenible y también a hacer realidad el trabajo decente a lo largo de dicho proceso (CIT-90, 2009).

- En 2010, la Conferencia de las partes de la convención marco de la ONU sobre el cambio climático incluyó una referencia específica al trabajo decente en la visión común en torno a un futuro acuerdo mundial sobre el clima.

La OIT elogió la 16ª Conferencia de las Partes (COP16) sobre cambio climático por haber incluido la dimensión social y de trabajo decente en el documento final, señalando un reconocimiento amplio de una “transición justa” hacia una economía con bajas emisiones de carbono, trabajo decente y empleos más verdes. (OIT noticias, 2010, párr. 1)

- En 2012 en la Cumbre Rio+20 se profundiza en el carácter urgente del desarrollo sostenible y la función fundamental del trabajo decente para su logro. Se configuró un grupo de trabajo abierto configurado por agencias especializadas como la UNESCO, OIT, OMS, FAO, etc. La misión asignada a estas agencias era la definición de objetivos de desarrollo sostenible de naturaleza mundial que tuvo como fruto la actual Agenda 2030. Este grupo de trabajo en sus conclusiones sobre el trabajo decente, lo situó como objetivo de desarrollo sostenible número ocho, mostrando la necesidad de situarlo en el centro de desarrollo sostenible al ser considerado eslabón clave entre lo ambiental y lo social para poder derrotar la pobreza, la desigualdad y desarrollar la economía verde (ONU, 2012).

El mundo de la globalización económica, con todas sus oportunidades y todos sus problemas, exige una comprensión también mundial de la importancia que reviste el trabajo decente y de las múltiples exigencias que entraña éste en las esferas económica, política y social. Reconocer esa necesidad universal es ya de por sí un comienzo esperanzador. (Sen, 2008, p. 9)

Cuadro 1.1

Trabajo decente y la Agenda 2030 de desarrollo sostenible

ODS	¿Por qué es clave el trabajo decente según la OIT?
1.Fin de la pobreza	El recurso más importante que poseen las personas que viven en la pobreza es el potencial de su propio trabajo, su capacidad de trabajar productivamente. El trabajo decente para todos, incluyendo la protección social, es por lo tanto el camino principal para salir de la pobreza para los individuos, las comunidades y los países.

2. Hambre cero	La producción de alimentos requiere de mano de obra y la agricultura emplea a más trabajadores que cualquier otro sector. Además, la gran mayoría de las personas que viven en la pobreza extrema se encuentran en las zonas rurales y los ingresos de muchas de ellas dependen de la agricultura. El trabajo decente en las cadenas de valor agrícolas y alimentarias sostenibles es, por lo tanto, fundamental para alcanzar este objetivo.
3. Salud y bienestar	Trabajadores sanos y condiciones de trabajo seguras y saludables incrementan la capacidad productiva de la fuerza de trabajo. Viceversa, la falta de acceso a la atención médica indispensable, así como los accidentes en el trabajo y las enfermedades profesionales, con frecuencia, empujan a las personas fuera de la fuerza de trabajo y hacia la pobreza. Al mismo tiempo, el sector de la salud emplea cada vez a más personas en todo el mundo, quienes a su vez necesitan condiciones de trabajo decentes a fin de suministrar un acceso universal a la atención médica a quienes la necesitan.
4. Educación de calidad	La educación, además de ser un fin en sí mismo, es también un medio para obtener un empleo decente, sobre todo para los jóvenes, mientras que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es indispensable para mantenerse al día con la evolución de las capacidades solicitadas en el mercado laboral.
5. Igualdad de género	El empoderamiento económico de las mujeres es fundamental para alcanzar la igualdad de género. Para la mayoría de las mujeres, la principal fuente de independencia económica y de dignidad es el trabajo. Reducir las disparidades de género en el empleo, garantizar trabajo decente para todas las mujeres y la igualdad de remuneración por un trabajo de igual valor es por lo tanto indispensable para alcanzar la igualdad de género.
6. Agua limpia y saneamiento	El agua afecta a la vida de los trabajadores por su presencia, su calidad y cantidad. Las inversiones en el agua y el saneamiento pueden crear empleos decentes y remunerados y, por lo tanto, contribuir al desarrollo sostenible.
7. Energía asequible y no contaminante	La transición hacia una economía más respetuosa del medio ambiente requerirá de, y debería inspirarse en, la contribución de las «Directrices de política para una transición justa hacia economías y sociedades ambientalmente sostenibles para todos» de la OIT, que se basa en los principios del trabajo decente.
9. Industria innovadora e infraestructura	El desarrollo industrial es crucial para el mundo del trabajo, y el trabajo decente es fundamental para hacer que ese desarrollo sea inclusivo, innovador y socialmente sostenible. Los programas de desarrollo de infraestructura de alta densidad de mano de obra producen importantes beneficios en términos de empleo para las mujeres y hombres que viven en la pobreza.

10. Reducción de desigualdades	El trabajo decente, y la prioridad que otorga a un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para los individuos y sus familias es un medio directo para reducir las desigualdades de ingresos, de riqueza y de influencia económica.
11. Ciudades y comunidades sostenibles	La creación de oportunidades de trabajo decente es indispensable para el desarrollo urbano sostenible. La manera en que se desarrollan los mercados laborales urbanos es, a su vez, determinante para que la creación de empleo sea un empleo decente o no, contribuya a la reducción de la pobreza. Un programa de trabajo decente en una zona urbana puede lograr que las ciudades sean más productivas, inclusivas y sostenibles.
12. Producción y consumo responsable	Una transición justa hacia nuevos modelos de empleo resultado de la evolución de los modelos de consumo y producción es vital para implementar este objetivo. El trabajo decente para todos – en particular los empleos verdes – contribuirá a hacer el desarrollo sostenible desde un punto de vista ecológico.
13. Acción por el clima	La acción contra el cambio climático necesitará de la participación activa del mundo del trabajo y se beneficiará en gran medida de la aplicación del Programa de Trabajo Decente, incluyendo la adopción de las «Directrices de política para una transición justa hacia economías y sociedades ambientalmente sostenibles para todos».
14. Vida submarina	El trabajo decente para todos, incluyendo una remuneración y condiciones de trabajo justas para marineros y pescadores, es fundamental para preservar los recursos marinos y reducir la sobreexplotación pesquera.
15. Vida de ecosistemas terrestres.	Para garantizar que la protección del ambiente terrestre esté integrada en las estrategias nacionales y locales dirigidas a reducir la pobreza, es necesario dar prioridad al trabajo decente para todos los trabajadores de la tierra.
16. Paz justicia e instituciones solidas	Instituciones eficaces e inclusivas que promuevan el trabajo decente para todos, basadas en el respeto de las normas internacionales del trabajo y forjadas a través del diálogo social, son indispensables para sociedades justas y pacíficas y una toma de decisiones participativa.
17. Alianzas para lograr los objetivos	Las asociaciones en el mundo del trabajo son componentes esenciales de la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible revitalizado. El éxito de su aplicación requerirá fortalecer aún más la capacidad de las organizaciones de empleadores y de trabajadores para colaborar con los gobiernos y los socios internacionales a fin de impulsar las dimensiones del trabajo decente de la Agenda 2030

Nota. Elaboración propia a partir de OIT (2017).

1.2.3. Educación de calidad para la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente

Yo soy HOY y tú eres HOY. HOY es hora de que todos los niños tengan derecho a la vida, derecho a la libertad, derecho a la salud, derecho a la educación, derecho a la seguridad, derecho a la dignidad, derecho a la igualdad y derecho a la paz. ¿puedo pedirles que pongan su mano cerca de su corazón, cierren los ojos y sientan al niño dentro de ustedes? Estoy seguro de que puede... Ahora, escuche a ese niño. Escucha por favor. (Kailash Satyarthi 2014, p. 68)

Con demasiada frecuencia, las vidas se destruyen innecesariamente debido a las malas condiciones de trabajo y los sistemas de seguridad inadecuados ... Permítanme animar a todos a unirse a la Organización Internacional del Trabajo para promover la seguridad y la salud en el trabajo. No es solo una política económica sólida, es un derecho humano básico. (Annan, 2005, p. 1)

Para poder comprender la naturaleza de la cultura de salud y seguridad del trabajo decente y la interrelación que la Agenda 2030 establece en especial con la educación de calidad, es fundamental conocer su definición y las características principales del mismo. El concepto de trabajo decente “hunde sus raíces en las preocupaciones tradicionales y permanentes de la OIT” (Ghai, 2003, p. 126).

El 15 de junio de 1999, Amartya Sen, premio Nobel en Ciencias Económicas en un año antes, pronunció un discurso en la 87ª Sesión de la Conferencia Internacional del Trabajo en el que resaltó el innovador informe del director general de la OIT, Juan Somavía, titulado “Trabajo decente”. Según Sen (1999), Somavía fue desde 1999 a 2012 el primer director de la OIT “que no procede de un país industrializado y ha sido un gran precursor del trabajo decente a todas las mujeres y hombres del mundo” (Sen 1999). En 1999, en la presentación de la Memoria anual de la OIT que toma el nombre de “Trabajo decente”, Somavía desarrolla el concepto de trabajo decente y establece cuales son los cuatro objetivos estratégicos del mismo (los derechos en el trabajo, las oportunidades de empleo, la protección social y el diálogo social) y determina la función que cumplen en el logro de metas como la inclusión social, la erradicación de la pobreza, el fortalecimiento de la democracia, el desarrollo integral y la realización personal. En el discurso del Día del trabajador Somavía indicaba que, las estimaciones actuales apuntan a unos dos millones de hombres y mujeres que pierden la vida a causa de accidentes de trabajo y enfermedades

cada año “el trabajo es fundamental para la vida de las personas, para la estabilidad de las familias y Sociedades. Es clave para la reducción de la pobreza y para el logro de la inclusión y la cohesión sociales. Dicho trabajo debe ser de calidad aceptable. El trabajo decente debe ser un trabajo seguro y estamos muy lejos de lograr ese objetivo” (Takala, 2002, p. 1).

En palabras de Somavía (2014),

El trabajo decente sintetiza las aspiraciones de las personas durante su vida laboral. Significa la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres. El trabajo que respeta la dignidad humana es la esencia del trabajo decente. El trabajo decente debe ser trabajo seguro. (p.1)

La clave educativa para su consecución radica en que la nueva Agenda 2030 ha establecido el aprendizaje del trabajo decente, como meta del ODS 4 donde la práctica educativa del trabajo decente debe de realizarse en términos de competencias técnicas y profesionales, unido conjuntamente, con el ejercicio de la ciudadanía global en un mundo plural interdependiente. Una de esas competencias educativas a desarrollar, inherente a la naturaleza del trabajo decente y su logro, es la cultura de la seguridad y salud. La Agenda 2030, ante el deterioro de esta cultura, considera la necesidad de preservarla de la globalización y deslocalización empresarial que, para abaratar costes de producción, comienza por no cumplir las normas básicas de seguridad y salud con esclavitud infantil y explotación como base ya que “lo primero que se bota a la basura es la reglamentación de seguridad y de salud” (Somavía, 2008, p. 653).

Ante esta situación crítica e insostenible que, conociendo las graves consecuencias históricas y actuales de su no existencia donde 2,78 millones de personas fallecen por los riesgos de salud y seguridad en el trabajo, lo que supone que más de cinco millones de personas fallecen por minuto y 374 millones de personas son víctimas de accidentes laborales no mortales, la OIT insta a través de la meta 8.8 a emprender una acción urgente para crear una cultura de salud y seguridad global que respete el derecho a un ambiente de trabajo seguro y saludable, y que garantice que los empleadores y los trabajadores conozcan sus derechos y responsabilidades. En la actual

pandemia de 2020 garantizar la seguridad en el trabajo es fundamental para controlar la pandemia y la capacidad de reanudar los trabajos esto unido al mandato de la Agenda 2030 y el establecido en junio de 2019 con la declaración del centenario de la OIT donde las condiciones de trabajo seguras y saludables se volvieron a revalidar como fundamentales para el trabajo decente, como indica más que nunca el lema de la campaña del día mundial de la seguridad y salud en el trabajo 2020, detengamos la pandemia: La seguridad y salud en el trabajo puede salvar vidas y frente a la pandemia: Garantizar la Seguridad y Salud en el Trabajo (OIT, 2020).

Cuadro 1.2

Trabajo decente en la Agenda 2030. Salud y seguridad en el trabajo

Meta 8.8: Proteger los derechos laborales y promover un entorno de trabajo seguro y sin riesgos para todos los trabajadores, incluidos los trabajadores migrantes, en particular las mujeres migrantes y las personas con empleos precarios	
Datos OIT	Cada día, 6.400 personas mueren debido a un accidente de trabajo o a una enfermedad profesional, lo cual representa 2,3 millones de muertes al año. Además, 860.000 personas sufren lesiones en el trabajo todos los días. Esto representa un gasto para las empresas de 2,8 billones de dólares anuales –el 4 por ciento del producto interno bruto mundial– en términos de pérdida de tiempo de trabajo, interrupciones de la producción, tratamiento de lesiones en el trabajo y enfermedades profesionales, rehabilitación e indemnización.
Qué es necesario hacer según la OIT	<ul style="list-style-type: none"> - Empezar una acción urgente para crear una cultura de prevención global que respete el derecho a un ambiente de trabajo seguro y saludable, y que garantice que los empleadores y los trabajadores conozcan sus derechos y responsabilidades. - Aplicar los derechos fundamentales y las normas de la OIT a nivel nacional. Los grupos vulnerables, incluyendo los migrantes, requieren una atención especial a fin de garantizar que sean protegidos sus derechos y mejoradas sus condiciones de trabajo.

Nota. Elaboración propia a partir de OIT (2017).

La educación en cultura de seguridad y salud para el trabajo decente es un concepto que emerge con fuerza y cuyo uso se ha incluido en el vocabulario pedagógico de los próximos años. Uno de los países modelo precursor del trabajo decente en educación es Argentina que a través del proyecto Construir futuro con trabajo decente en el período de 2004 a 2010, bajo los indicadores de la OIT ha logrado que el trabajo docente recalara en las instituciones y la comunidad educativa quedando manifestado en el currículo todo ello a través

de diversas propuestas jurídicas y pedagógicas. La propia OIT realizó una primera evaluación del proyecto inicial y en 2007 destacó la gran participación de la comunidad educativa, la gran aceptación y proyección del trabajo decente a futuro gracias a los materiales metodológicos y tecnológicos desarrollados y el esfuerzo político de alcanzar la realidad de educadores, alumnos, familias y centros. Todo ello permitió en 2007 sentar unas bases educativas inspiradoras en la creación del trabajo decente en educación y continuar hasta 2010 con el proyecto con una gran aceptación (OIT-Argentina, 2005, 2006).

La UNESCO, en el año 2017, realiza una valiosa contribución al presentar la Guía de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia que refrendaba la Declaración de Buenos Aires:

Nos comprometemos a que nuestros sistemas educativos desarrollen mejores respuestas y capacidad de adaptación y resiliencia, para garantizar los derechos y satisfacer las necesidades de personas migrantes y refugiadas, conforme a las políticas de los países; tomando en consideración los retos mundiales asociados a conflictos, violencia, discriminación, pandemias y desastres. (UNESCO/OREALC, 2017, p. 14)

La UNESCO, con la “Guía de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia” (UNESCO/OREALC, 2017), ofrece aportaciones clave para el logro del ODS 4 y fija el enfoque en la meta 4.b que establece construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos focalizada en la creación de instalaciones educativas asequibles y distribuidas equitativamente y entornos seguros, resilientes y letrados. En la guía se sistematiza metodologías para el trabajo docente y de todos los actores del sector educativo con la finalidad de diseñar políticas inspiradas en la Agenda 2030, la apertura lúdica del currículum, el soporte y fortalecimiento emocional y el desarrollo de comunidades de aprendizaje y el uso de la radio como instrumento pedagógico para que todas ellas sean una herramienta que hagan de la educación una fuerza transformadora de las vidas de las personas afectadas por los desastres. En el Cuadro 1.3 se relacionan los objetivos de la guía con las propuestas de realización de los mismos (Selby, 2012; UNESCO/OREALC, 2017).

Cuadro 1.3

Propuesta para la acción de las guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia de la UNESCO/OREALC

Objetivo de las Guía	¿Cómo?
Políticas educativas en contextos de emergencias a la luz de los nuevos compromisos presentes en la Agenda E2030-ODS 4.	<p>Comprender el riesgo de desastres.</p> <p>Fortalecer la gobernanza del riesgo de desastres para gestionar dicho riesgo.</p> <p>Invertir en la reducción del riesgo de desastres para la resiliencia.</p> <p>Aumentar la preparación para casos de desastre a fin de dar una respuesta eficaz y para “reconstruir mejor” en los ámbitos de la recuperación, la rehabilitación y la reconstrucción</p>
Facilitar a los docentes la apertura lúdica del currículo en contextos de emergencias y desastres para ayudarles en el regreso a la rutina de niños, niñas y jóvenes dentro de la escuela contextualizando la situación vivida.	<p>Restablecer las rutinas de los aprendientes mediante un conjunto de dinámicas recreativas bajo la forma de prácticas corporales y artísticas que faciliten mejorar el clima y la convivencia de los centros educativos al mismo tiempo que se contribuye paulatinamente al desarrollo de los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Reconocer, la existencia de procesos curriculares como “procesos de construcción” colectiva en diferentes niveles de concreción que implican una determinada manera de entender los objetivos, la enseñanza, el aprendizaje y los modos de trabajo cotidiano en las escuelas y comunidades; en definitiva, la tarea docente.</p>
Apoyar a los distintos actores de las comunidades educativas en la capacidad de soporte afectivo para la recuperación socioemocional.	<p>Desarrollo profesional docente en reducción de riesgo de desastres (DRR en adelante)</p> <p>Formación de profesores sobre pedagogía de DRR</p> <p>Entrenamiento DRR a profesores directores apoderados decisores nacionales, provinciales y locales de educación</p> <p>Guías y manuales para maestros de DRR con entrenamiento acompañante y sin formación complementaria</p>
Creación de comunidades de aprendizaje mediante el desarrollo de diagnósticos compartidos, de acciones legitimadas y pertinentes a la realidad local afectada.	<p>Construcción de comunidades territoriales de aprendizaje. En esta etapa, partiendo de un diagnóstico de situación realizado con la comunidad se plantea una intervención en el currículo institucional orientada a la priorización de objetivos de aprendizaje vinculados con las necesidades detectadas tras la emergencia o desastre en los diferentes niveles educativos</p>

Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO/OREALC (2017)

En el mismo desarrollo sobre la cultura de salud y seguridad, el equipo que trabaja en el Informe de seguimiento de la educación en el mundo (Informe

GEM) de la UNESCO que supervisa a través de este informe la consecución de las metas educativas a través de los ODS, en el marco de la COP22 que tuvo lugar en 2016 en Marrakech, Marruecos, presentó una propuesta para hacer las escuelas más seguras dentro del marco de la sostenibilidad e invitaba para ello a reflexionar mediante las siguientes cuestiones (UNESCO, 2016):

- Repensar los currículos para asegurar que reflejen nuestro mundo cambiante: ¿Se enseña la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible? ¿Se cubren nuevos conceptos y competencias?
- Rediseñar las operaciones escolares y la gestión ambiental: ¿La escuela conserva agua y energía? ¿Proporciona alimentos saludables? ¿Minimiza los desperdicios y proporciona espacios escolares verdes y saludables?
- Reconsiderar la pedagogía y el aprendizaje: ¿La enseñanza, el aprendizaje y la participación en la toma de decisiones son inclusivos, adecuados y apropiados?
- Fortalecimiento de las relaciones con la comunidad: ¿La escuela se relaciona con, y contribuye a, los temas y recursos de la comunidad? ¿Se invita a los líderes comunitarios y a otros adultos a las actividades escolares?
- Los maestros no pueden implementar solos el enfoque de toda la escuela. Los responsables políticos, las direcciones de las escuelas, los líderes comunitarios, los maestros y los estudiantes necesitan trabajar juntos para desarrollar este tipo de ambiente de aprendizaje inclusivo, equitativo y sostenible.

La UNESCO, desde 2002, publica anualmente el Informe de seguimiento de la educación en el mundo (informe GEM). Este informe, se caracteriza por su independencia y base empírica para poder supervisar el progreso en la consecución de las metas educativas en el marco de los ODS donde se analizan la educación infantil, la alfabetización, educación en lugares de conflictos, y políticas y desigualdades en Educación de ahí la importancia de sus avances actualizados en la actualidad educativa mundial.

El enfoque de sostenibilidad de toda la escuela, teniendo como basamento la actual Agenda 2030 fue presentado como propuesta en la Cumbre del clima de

Marrakech COP22 desarrollada en Marruecos en 2016. En ella se presentó el poster esquematizando el enfoque de sostenibilidad de toda la escuela.

Dado que los estudiantes pasan mucho tiempo en el aula, cada día es más importante que las escuelas y las universidades actúen como modelos para el desarrollo sostenible. El enfoque de toda la escuela de la educación ambiental y del aprendizaje para la sostenibilidad incorpora todas las dimensiones de una escuela: currículo, actividades extracurriculares, formación docente, recursos humanos, infraestructura, operaciones y procesos. (UNESCO, 2016, párr.2)

Figura 1.2

Poster resultados de la investigación: La educación al servicio de los pueblos y el planeta



Nota. UNESCO (2016).

El 5 de octubre de 1994 la UNESCO estableció el día mundial de los docentes. Se eligió esta fecha porque el 5 de octubre de 1966, debido a la mala situación que en ese momento sufrían los docentes a nivel mundial la UNESCO en el marco de la conferencia intergubernamental especial sobre la situación del personal docente celebrada en París con la participación de la OIT, conjuntamente aprobaron la Recomendación relativa a la situación del personal docente de 1966 para paliar la situación. A través de ella los docentes

comenzaron a tener una publicación de referencia para conocer sus derechos y obligaciones como docentes, los objetivos de la educación y las políticas docentes, la contratación y la carrera profesional, las condiciones necesarias para una enseñanza eficaz, la remuneración del personal docente, la seguridad social, la respuesta a la escasez de personal docente, en ella también se incluye las recomendaciones relativas a la consulta y negociación con las autoridades educativas que los docentes pueden poner en marcha para participar en ellas. En 1997 en la Conferencia general de la UNESCO con el trabajo conjunto con la OIT, se aprobó la Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior de 1997 donde al igual que la recomendación de 1966 se desarrollan los derechos y obligaciones de los docentes actualizándose y conteniendo más especificaciones en materia de seguridad y salud:

Se brindará al personal docente de la enseñanza superior un entorno laboral que no afecte su salud ni su seguridad ni tenga efectos adversos sobre ellas; deberá gozar de medidas de protección social, entre ellas las prestaciones por enfermedad, discapacidad y jubilación, así como de las medidas destinadas a la protección de la salud y la seguridad en relación con todos los casos enumerados en los convenios y recomendaciones de la OIT. Los niveles de protección deben ser equivalentes a los establecidos en los convenios y recomendaciones correspondientes de la OIT. (OIT-UNESCO, 1997, p. 63)

La OIT y la UNESCO, para promocionar estas recomendaciones, organizaron el Comité mixto OIT-UNESCO de expertos sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente (CEART). Este comité está compuesto por expertos en educación y en trabajo, y se reúne cada tres años para comprobar el avance o retroceso de las recomendaciones a nivel mundial y fomentando las herramientas como estudios, informes, información, formaciones etc. que puedan favorecer la consecución de estas recomendaciones. El CEART puede recibir denuncias a través de las organizaciones de docentes sobre la no aplicación de estas recomendaciones que son tratadas con el gobierno correspondiente para su posible solución o elevadas a los órganos consultivos de la OIT.

En el año 2013, y teniendo como inspiración las anteriores recomendaciones y en virtud del trabajo decente de la Agenda 2030, se presentan las directrices de política de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal del sector de la educación de la primera infancia, este documento es el primero de

estas características desarrollado por la OIT para la mejora de condiciones de trabajo y vida de los docentes de primera infancia y es sin duda un referente básico para la consecución de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente en la Agenda 2030. En la siguiente tabla se presentan algunas de las directrices más relevantes que en materia de cultura de salud y seguridad para el trabajo docente-decente se enumeran en el apartado de condiciones de aprendizaje y enseñanza donde se especifica al respecto que los datos tienden a corroborar la opinión de que el personal del sector de la educación de la primera infancia trabaja mejor en condiciones favorables a un aprendizaje efectivo e individualizado y en las que se aprovechan al máximo las calificaciones profesionales, el tiempo y el trabajo en equipo consagrados a las principales responsabilidades de enseñanza, aprendizaje, gestión y apoyo (OIT, 2013; UNESCO/OREALC, 2014).

Cuadro 1.4

Directrices de política de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal del sector de la educación de la primera infancia. Salud y Seguridad

Para asegurar un entorno de educación de la primera infancia seguro y saludable, las autoridades gubernamentales pertinentes y los empleadores públicos y privados, en consulta con personal del sector de la educación de la primera infancia y organizaciones representativas de dicho personal, donde existan, de conformidad con la legislación y la práctica nacionales deberían instaurar condiciones seguras y saludables, a saber:

Salud y seguridad	<p>El establecimiento de un marco de seguridad y salud en el trabajo (con arreglo al Convenio sobre el marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo, 2006 (núm. 187), y el Convenio sobre seguridad y salud de los trabajadores, 1981 (núm. 155), de la OIT, donde éstos hayan sido ratificados) para cada centro o institución de la educación de la primera infancia, convenientemente adaptado a las necesidades específicas en materia de educación y cuidados de los niños de corta edad. Este marco, en consulta con el personal de la educación de la primera infancia como parte de los mecanismos de diálogo social; debería establecer, entre otras cosas, medidas preventivas para evitar la exposición a enfermedades contagiosas, riesgos biológicos vinculados a la educación de la primera infancia y peligros relacionados con las lesiones ergonómicas y la utilización de productos químicos, tales como productos de limpieza; prever procedimientos de seguimiento de la salud y seguridad en el trabajo y mecanismos de notificación de problemas; y ser objeto de examen y evaluación periódicos.</p> <p>Elaboración de políticas sectoriales y en el lugar de trabajo para abordar los aspectos psicológicos relacionados con el trabajo efectuado;</p> <p>Formulación de políticas sectoriales o en el lugar de trabajo sobre el VIH y el sida;</p> <p>El establecimiento de disposiciones para la atención a la salud materna, y el acceso reconocimientos médicos, atención básica de salud;</p>
-------------------------	---

La cobertura del seguro de salud para el personal del sector

La formación periódica para el personal del sector sobre buenas prácticas en materia de control y gestión de enfermedades y adquisición de conocimientos sobre las necesidades de grupos vulnerables, como las personas infectadas por el VIH y el sida y los niños y el personal afectados.

A fin de proteger a los niños se debería tomar en consideración el tiempo necesario para la plena recuperación del personal de educación de la primera infancia en caso de enfermedad contagiosa.

También es importante observar el tiempo necesario para recuperarse de las lesiones, habida cuenta del nivel de exigencia física de la educación de la primera infancia.

Los gobiernos son responsables de supervisar y hacer cumplir las leyes y reglamentos en un entorno de trabajo y aprendizaje saludable y seguro para todos los proveedores de educación de la primera infancia, ya sean públicos, privados o sin ánimo de lucro, en consulta con los proveedores y su personal.

Las políticas activas sobre prevención de accidentes y las auditorías sobre seguridad y salud también pueden contribuir de un modo eficaz al cumplimiento de las normas vigentes.

Nota. Elaboración propia a partir de OIT (2013).

La presentación de estas directrices y su vinculación con el trabajo decente de los docentes para la Agenda 2030 y la consecución del ODS 4 es sin duda una novedad fundamental. En España, las directrices marcadas por la OIT son las que desde el año 1995 se establecieron a través de la Ley de prevención de riesgos laborales y su desarrollo reglamentario y educativo. Sin embargo, a fecha de hoy, el incumplimiento de las normas básicas de salud y seguridad en el trabajo en educación es un problema dominante a nivel nacional. Este tema será desarrollado en el capítulo 2.

El concepto de profesionalidad del trabajo docente surge, relativamente, hace poco tiempo, en medio de los debates acerca de la calidad de la educación y su relación con el desarrollo. Esta interpretación de la docencia como apostolado lleva, implícitamente, un sentido intrínseco de sacrificio y renuncia. Trabajar en condiciones inadecuadas, recorrer enormes distancias hasta su escuela, contar con recursos didácticos rudimentarios, padecer enfermedades derivadas del ejercicio, etc. era parte de lo que estaba (o aún está) dispuesto a aceptar aquel o aquella que decidía optar por la docencia. Disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga, han sido y son asumidas como las inevitables “marcas” de la profesión contra las cuales no hay nada que hacer. Pero, simultáneamente, ha significado que durante largo tiempo se considere que para ejercer la docencia la vocación bastaba; que era una profesión que no demandaba conocimientos demasiado complejos ni

aprendizaje permanente, tampoco uso de recursos tecnológicos y que, además, era un trabajo de “medio tiempo”, lo cual explica en mucho la composición de género del profesorado. Conceptos que podrían entenderse en condiciones históricas determinadas pero que, a esta altura del desarrollo social, científico y tecnológico, teóricamente, están superadas. (UNESCO/OREALC, 2005, p.15)

Cuadro 1.5

Directrices de política de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal del sector de la educación de la primera infancia. Lugares de trabajo sin violencia

La creación de un entorno de enseñanza y aprendizaje seguro y saludable parte del supuesto de que no debe haber violencia en el lugar de trabajo, incluida la violencia verbal y el acoso. A tal efecto, las autoridades educativas, los empleadores públicos y privados, el personal de la educación de la primera infancia y sus representantes deberían:

Lugares de trabajo sin violencia	Cooperar en la elaboración y la puesta en práctica de políticas y procedimientos adecuados para minimizar el riesgo de violencia para el personal y los niños tanto dentro de las instituciones educativas como en el caso de proceder éste de fuentes externas, estableciendo una cultura de diálogo en el marco de la educación de la primera infancia; Según sea necesario, cooperar con expertos externos encargados de la aplicación de la ley, trabajadores sociales o psicólogos a tal efecto.
A través del enfoque de la seguridad y salud en el trabajo, las medidas para combatir la violencia deberían:	Tener como objetivo la prevención, a través de la elaboración de una política específicamente adaptada al entorno de la educación de la primera infancia; Organizar el trabajo en torno a las funciones y responsabilidades respectivas; Planificar para responder a contingencias; Proporcionar formación para la puesta en práctica, la supervisión y el examen y adaptación de las políticas o procedimientos, según proceda. Cuenta del reducido tamaño de muchos establecimientos de educación para la primera infancia, los empleadores y el personal deberían recibir asistencia de las autoridades educativas para alcanzar esos objetivos

Nota. Elaboración propia a partir de OIT (2013).

En el año 2015 se publica de nuevo las recomendaciones del comité mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente de 1966 y 1997 que cada tres años continúan reformulándose juntamente con los sindicatos docentes con el carácter no vinculante, así como su carácter informativo pues tampoco cuentan con la aprobación de la OIT o UNESCO, aun así, son un referente para medir la

situación de los docentes. La situación que se plantea sobre las condiciones de salud y seguridad del trabajo docente decente son demoledoras:

- a) una continua falta de reconocimiento de la docencia como profesión en todos los niveles (desprofesionalización), impulsada por la adopción de medidas de austeridad y de sistemas de rendición de cuentas mal diseñados. Estas tendencias han tenido repercusiones en la seguridad y la salud de los docentes, en particular, en su bienestar psicológico (agotamiento) y seguridad física;
- b) un debilitamiento del diálogo social en la educación;
- c) una falta de participación de los docentes y de sus organizaciones en las reformas de las políticas educativas;
- d) un deterioro de la situación y las condiciones de trabajo de los docentes;
- e) un aumento de las disparidades de los requisitos en materia de calificaciones en todos los niveles de enseñanza;
- f) un aumento de la privatización de la educación con fines de lucro y sus correspondientes consecuencias en la calidad de la educación;
- g) una violencia dirigida específicamente contra las escuelas y el personal docente.
- h) el personal encargado de la educación de la primera infancia es el que menos reconocimiento, valoración e inversión en su desarrollo profesional recibe, a pesar de que cada vez más se reconoce la importancia de la educación de la primera infancia para sentar las bases del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (OIT-UNESCO, 2015, p. 32)

1.3. Cultura de salud y seguridad para el trabajo decente desde el pensamiento pedagógico, político y filosófico

Los apartados anteriores han expuesto la configuración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente para la justicia social en sus distintos marcos históricos de desarrollo. El pensamiento pedagógico, político y filosófico busca distintas vías de explicar estos fenómenos, enumerando las dimensiones y matices que lo componen y trata de buscar soluciones a los problemas que se plantean para el logro de la justicia social enriqueciendo y alumbrando el camino idóneo para su consecución.

A través de esta revisión se destaca cómo, en muchas ocasiones, la falta de cultura de salud y seguridad subyace en los problemas contemporáneos y no es tomada en cuenta la prioridad de su establecimiento, generalmente por desconocimiento de su relevancia y alcance. El objetivo de este apartado es

evidenciar como autores de gran relevancia para la justicia social han reconocido su necesidad para el establecimiento de sus teorías pensamientos y acciones.

1.3.1. Cultura de salud y seguridad en la distribución y enfoque de las capacidades

1.3.1.1. Distribución

Ulrich Beck (2006) defiende que la segunda modernidad no tiene una inquietud por la distribución del poder y las riquezas sino una preocupación sobre la gestión y distribución de los riesgos sociales y ambientales donde es primordial para evitarlos que sean conocidos y el trato informativo que sobre ellos ofrecen los medios de comunicación. Los riesgos llegan a ser calificados por Beck como democráticos en su distribución ya que se reparten de igual forma en regiones ricas y pobres y a su vez tienen un efecto boomerang en su distribución ya que al querer distribuir el riesgo a países del Tercer mundo los países desarrollados reciben esta injusticia de retorno. Los efectos colaterales del riesgo vuelven al centro mismo donde se producen (Jarvis, 2007).

Un ejemplo de este efecto *boomerang* de globalización de un riesgo, se encuentra en las *sweatsshops* que Young expone en su libro Responsabilidad por la justicia. Las *sweatsshops* son las fábricas de talleres esclavos, normalmente del tercer mundo, pertenecientes a la cadena de contratación y subcontratación de la industria textil de marcas muy conocidas de gran consumo, donde se despoja de los derechos laborales a los trabajadores e igualmente se incumplen las leyes medioambientales en cuanto a químicos, procesos de fabricación etc. Para conseguir una producción a precios mínimos para venderlos y conseguir unas ganancias a costa de eliminar estos derechos. El hecho de que se produzca en países del Tercer Mundo se debe a que es el lugar donde se pueden incumplir estas normativas con total abuso ya que en países denominados desarrollados el marco normativo dificulta esa estrategia capitalista salvaje.

Young señala que en estas *sweatsshops* las violaciones de los derechos más básicos de Salud y Seguridad son normales, y describe así su situación:

Las condiciones en estas instalaciones industriales varían por supuesto, pero son típicas las siguientes. La gran mayoría de trabajadores son mujeres y a menudo de trece o catorce años. Con frecuencia son tratadas de manera dominante y abusiva por

sus jefes, y el acoso sexual es algo común. Generalmente trabajan de diez a dieciséis horas diarias en temporada alta; si el productor está atrasado con respecto a un pedido, los trabajadores pueden ser obligados a trabajar toda la noche. Tienen pocos momentos para ir al servicio u otros ratos de descanso durante su larga jornada de trabajo. Puesto que normalmente no se pueden tomar días libres ni vacaciones, un trabajador que este demasiado enfermo para trabajar casi siempre es despedido. Las violaciones de los derechos más básicos de salud y seguridad son normales. En las fábricas hace un calor excesivo, no hay suficiente luz ni ventilación, hay demasiado ruido, poco equipo de protección contra incendios, salidas bloqueadas, pocas condiciones higiénicas, baños y comedores antihigiénicos y ningún acceso a agua potable limpia. Es común que los trabajadores en estas instalaciones no tengan libertad para organizar sindicatos para negociar de forma colectiva con los empresarios. Los trabajadores que se quejan e intentan organizar algo, normalmente son amenazados, despedidos, chantajeados, golpeados e incluso asesinados. Los gobiernos locales a menudo apoyan de forma activa o pasiva tal actividad antisindical. (Young, 2011, p. 137)

Desde su perspectiva de injusticias estructurales que se perpetúan socialmente, se contraponen la idea de distribución rawlsiana. Ya que, según Young (2011), esta visión de la distribución no hace que las personas comprendan su responsabilidad compartida de que están colaborando en las injusticias con su desidia. Según Young donde hay explotación para hacer justicia debe haber un cambio institucional estructural y cultural que modifique la división del trabajo. En el caso de la *sweatshops* como Nussbaum expone al respecto sobre la obra de Young, la idea de responsabilidad global compartida se evidencia en la explotación laboral y se fija en las formas en que el movimiento anti-explotación ha implicado muchas personas y ha alcanzado cierto éxito con la creación de un debate público sobre la injusticia de las condiciones de trabajo y con algunos cambios en las instituciones y en las prácticas. Esto se debe a que las marcas que han utilizado estas cadenas de subcontrataciones de manera ilegal al llegar esta información a los consumidores han tenido una publicidad que ha causado la desaprobación hacia sus acciones lo que determinó un cambio de base en estas empresas, llevando a romper esa estructura injusta y obligar al establecimiento de un orden empresarial donde primen los derechos de los trabajadores para poder continuar con la labor empresarial (Nussbaum, 2002, 2004, 2006, 2012).

1.3.1.2. Enfoque de capacidades

Amartya Sen explica sobre su relación con la OIT y el trabajo decente:

Mi propia y estrecha relación con la OIT viene de hace mucho más de un cuarto de siglo. En los años setenta tuve el privilegio de asesorar a la OIT, que me encargó algún estudio en 1975 y 1981, aunque mi primera relación de trabajo con ella se remonta a 1963, cuando fui destinado a El Cairo. Ya en los setenta intenté persuadir a la OIT de que adoptase una visión integral de los derechos laborales; aunque debo reconocer que lo hice de una manera un tanto tosca y desafortunada, mi propósito era invocar no sólo los derechos, sino los metaderechos. Por ello se me hace particularmente grata esta iniciativa novedosa de la OIT en pos del trabajo decente. (Sen, 2013, p. 13)

El profesor Sen ha realizado importantes aportaciones a la actual configuración del Trabajo Decente en la OIT, entre ellas, destacan entre otras la necesidad de establecer un componente ético en la mundialización frente a la precariedad que calificó como una perspectiva terrorífica, donde la acción a realizar debe de ser correctamente planificada para poder fundar los cambios sociales, políticos y económicos que se generan en las condiciones de trabajo y en nuestras vidas. Centraliza la necesidad principal de elevar las condiciones de vida, proteger los derechos de los trabajadores y centralizar la política en establecer trabajos decentes donde las condiciones de trabajo son fundamentales para su logro. Subrayando que esta protección de los trabajadores es condición previa al inicio de una participación democrática (CIT-87, 1999; Moraes da Costa y Diehl, 2016; Servais, 2007).

Desde el enfoque de capacidades, dentro del equipo de investigación del profesor Sen encontramos a la profesora Jennifer Prah Ruger (2009). Esta autora ha desarrollado una teoría que combina salud y la justicia social denominada por ella como paradigma de la capacidad de salud. La misma defiende que todas las personas han de tener acceso a los medios para evitar muertes prematuras y prevenibles, donde a través de las asociaciones público-privadas se pueden establecer sistemas efectivos para lograr la capacidad de salud física y mental decente sin la cual no puede haber prosperidad económica, participación política y seguridad. El profesor Sen en el prefacio del libro Salud y justicia social (Ruger, 2009, p. 3) señala que la investigación de la profesora Ruger ha avanzado sustancialmente sobre el alcance público, no sólo de los cuidados para la salud, sino de la justicia social en general. Además, la distinción que Ruger realiza una entre “política de buena salud y “buena política para la

salud” determina como idónea esta última para la justicia social de la salud. Destaca también la unión de su teoría con los determinantes sociales de salud que la OMS indica donde las condiciones sociales en las que las personas nacen viven y trabajan son los determinantes más importantes para la capacidad de salud y justicia social (Mitra, 2017; Ruger, 2009, 2018).

1.3.2. Cultura preventiva para el trabajo decente en la participación democrática y la igualdad de género

La OIT, en sus comienzos, apostó por reunir a trabajadores, empleadores y gobiernos a nivel internacional, no para confrontarlos, sino para unirlos en la búsqueda de unas normas, unas políticas y unos comportamientos comunes que pudieran ser beneficiosos para todos. En términos ideológicos se basó en las principales corrientes políticas democráticas europeas de la época, en concreto, la socialdemocracia, la democracia cristiana y el liberalismo social, y actores de todas estas corrientes participaron en su labor y en su desarrollo (Rodgers et al., 2009, p. 2)

La defensa de la participación y la igualdad de género es una característica intrínseca a la OIT, siendo el único organismo de la ONU con carácter tripartito; el derecho de voto lo ejercen gobiernos, empleadores y trabajadores. En la Constitución de la OIT (1919) ya se instauró este principio en el artículo tres de la Constitución de la OIT:

La Conferencia General [...] se compondrá de cuatro representantes de cada uno de los miembros, dos de los cuales serán delegados del gobierno y los otros dos representarán, respectivamente, a los empleadores y a los trabajadores de cada uno de los miembros.

El tripartismo en su centenario es considerado por la propia OIT como una “institución resiliente” que ante la globalización y los objetivos de desarrollo sostenible necesita adaptarse al nuevo marco mundial dando voz también a otros representantes en organizaciones de diversos tipos como por ejemplo ONGs (Shen y Benson, 2008; Beltrameli et al., 2019). El diálogo social y el tripartismo son definidos en el Tesauro de la OIT de la siguiente manera:

- Tripartismo: La interacción del gobierno, empleadores y trabajadores (a través de sus representantes) como asociados iguales e independientes para buscar soluciones a asuntos de interés común.

- **Dialogo social:** Comprende todos los tipos de negociación, consultoría o intercambio de información entre representantes de gobiernos, empleadores y trabajadores sobre temas de interés común relacionados con la política económica y social(...) No pueden lograrse términos equitativos de empleo, condiciones de trabajo decente, seguridad y salud en el trabajo y desarrollo para el beneficio de todos sin la participación activa de trabajadores, empleadores y gobiernos mediante el diálogo social. La Agenda 2030, en sus metas, establece observar los derechos laborales a través de la libertad de asociación, libertad sindical, libertad de negociación colectiva, estado de derecho e instituciones responsables donde abrir las puertas a la participación de actores diversos enriqueciendo el tripartismo y el dialogo social que para la OIT son un medio para promover mejores salarios y condiciones de trabajo, así como la paz y la justicia social.

La igualdad de género es situada por la OIT en el corazón del trabajo decente como señalaba la campaña del año 2009 con motivo del 90 aniversario de la OIT. Desde su creación en 1919 ya se exponía en el preámbulo de su Constitución la igualdad. La profesora Nussbaum (1999, 2002, 2004, 2006, 2012) realiza una importante aportación a la OIT sobre la igualdad de género para el Informe denominado repensar el trabajo en el siglo XXI (Servais, 2007). En el artículo titulado “Mujeres e igualdad según la tesis de las capacidades” (Nussbaum, 1999), establece en primer lugar que sobre la concepción de dignidad humana hay que incluir el que todos los seres humanos tienen igual valía sean pobres o ricos, de campo o ciudad, mujeres y hombres y se sitúa en la tesis de capacidades de Sen teniendo como núcleo que toda persona tenga la capacidad suficiente para ejercer plenamente sus funciones como ser humano. Las capacidades se establecen como objetivos del desarrollo femenino donde en palabras de la autora:

En todo el mundo las mujeres han carecido de apoyo para desempeñar varias funciones humanas esenciales, y ello se debe en cierta medida al propio hecho de serlo. Pues, bien las mujeres, a diferencia de las piedras y de los árboles poseen los atributos y facultades necesarios para llegar a ser capaces de ejercer esas funciones humanas, siempre y cuando reciban la suficiente nutrición, enseñanza y otras clases de apoyo. Por eso su desigual falta de capacidad es un problema de justicia. Incumbe a todos los seres humanos la tarea de resolver este problema. Una concepción transcultural de las capacidades

humanas nos ofrece una buena guía para llevar adelante esta difícil labor. (Nussbaum, 1999, p. 582)

Esa conjunción de derechos y capacidades humanos para la igualdad de género son situadas en la Agenda 2030 en el ODS 5 que, junto a sus nueve metas, indican que hay que lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. Con motivo del centenario de la OIT se presentó el informe Un paso decisivo hacia la igualdad de género, en pos de un mejor futuro del trabajo para todos. (GED y ILO AIDS, 2019) En este informe se presenta la interrelación con el trabajo decente a través de cuatro caminos distintos que se apoyan unos en otros, en el cuadro siguiente se describen los cuatro caminos y el contenido de cada uno (Cuadro 1.6).

Cuadro 1.6

Caminos hacia la igualdad de género en el mundo del trabajo según GED e ILO AIDS

Un futuro del trabajo mejor para las mujeres sólo puede hacerse realidad poniendo fin a la discriminación y a las desventajas, y superando los estereotipos arraigados en relación con las mujeres en la sociedad, el valor de su trabajo y su posición en el mercado de trabajo.

La consecución de este objetivo requiere una acción simultánea en cuatro caminos diferentes que se refuerzan mutuamente.

1. El camino de los derechos para un futuro con igualdad de género en el trabajo	Un futuro del trabajo en el que las mujeres y los hombres tengan igualdad de oportunidades.
	Un futuro del trabajo libre de discriminación, violencia y acoso.
	Un futuro del trabajo en el que el trabajo realizado por las mujeres se reconozca y valore.
	Un futuro del trabajo en el que más mujeres abran el camino.
	Un futuro del trabajo con una licencia de maternidad, de paternidad y parental inclusivas
	Un futuro del trabajo con tiempo para cuidar
2. El camino de acceso a la infraestructura, la protección social y los servicios de cuidado con miras a transformar el futuro del trabajo para las mujeres	Servicios de cuidado para un futuro en el que todas las personas cuiden más
	La protección social universal para el futuro de las mujeres en el trabajo
	Un marco macroeconómico propicio para financiar la infraestructura, la protección social y los servicios de cuidado

3. El camino consistente en lograr la participación de las mujeres y en prestarles apoyo en las transiciones del trabajo

El aprendizaje permanente, para no dejar a nadie atrás
Un entorno propicio para las mujeres empresarias

4. El camino de la voz y la representación de las mujeres

Para ser eficaces, todos los caminos discutidos hasta ahora deben funcionar juntamente con el camino de la voz y la representación de las mujeres. Las medidas proactivas han ayudado a aumentar la participación y representación de las mujeres en las estructuras de gobernanza interna de los sindicatos y de las organizaciones de empleadores. La representación colectiva y el diálogo social, incluida la negociación colectiva, que hacen suya la diversidad de género están mejor situados para afrontar las transiciones del futuro del trabajo y para seguir más rápidamente todos los caminos que conducen a un mejor futuro para las mujeres en el trabajo. No se trata de «arreglar la situación» para las mujeres, sino de asegurar que el medio ambiente sea receptivo a la voz de las mujeres y que se eliminen los obstáculos para que las mujeres puedan participar en los procesos de diálogo social empresariales, nacionales e internacionales.

Nota. Elaboración propia a partir de GED y ILO AIDS (2019).

1.3.3. Cultura preventiva para el Trabajo Decente en la Pedagogía

El profesor Murillo afirma sobre Paulo Freire: “el más importante pedagogo del siglo XX, Freire, sin abordarlo claramente, podría ser ubicado como un precursor de la justicia social” (Murillo y Hernández-Castilla, 2015, pp. 5). Freire denomina la forma de acabar con las injusticias como revolución cultural. Freire conoció y vivió la injusticia en las situaciones diarias que le tocaron vivir desde pequeño, en su Pedagogía del oprimido expone las injusticias que adultos y niños vivían como consecuencia de los precarios trabajos en los que eran explotados y la situación de miseria material que unida al analfabetismo no les permitía superar esta situación. Su método pedagógico es ampliamente aplicado en las relaciones laborales y el dialogo social, Freire en su obra recupera la autoestima de los movimientos sociales cuando afirma que nadie es más culto que el otro, y que existen culturas paralelas y complementarias, así, el erudito no sabe lo que sabe la cocinera, ni el profesor universitario lo que sabe el mecánico. Por lo tanto, la valorización de estos conocimientos parte de las prácticas y experiencias sociales de cada persona para luego sistematizar conceptos que permitan interpretar su propia realidad, reconstruir su propia identidad e historia y afirmarse, primero, como personas y luego como actores sociales, aplicando

de esta manera el método inductivo de base: praxis-concepto-praxis (Darder, 2017; Freire, 2001, 2012, 2015).

La pedagogía en acción de Freire está presente a través de la OIT en diversos proyectos un primer ejemplo sería las acciones desarrolladas en el Movimiento de los trabajadores agrícolas sin tierra, MST. Este movimiento promueve la alfabetización y la educación política de sus militantes a través de la adopción del método de educación popular de Paulo Freire donde destacan cuatro prioridades: alfabetización universal para adultos, educación primaria y secundaria ampliada para niños, formación técnica y profesional, y desarrollo de una nueva propuesta pedagógica (Arenhat, 2017; Cardoso, 2009).

La OIT realiza en diversas partes del mundo un fórum de teatro del oprimido como herramienta de acción social, inspirado por Paulo Freire y su pedagogía del oprimido. Augusto Boal (2013), reconocido por la UNESCO como embajador teatral y amigo de Freire, se inspiró en su pedagogía para esta corriente teatral. En Sri Lanka tiene un amplio desarrollo esta labor denominada Palama.

El educador brasileño Paulo Freire estaba profundamente preocupado por cómo aquellos que tienen menos en el mundo (poder, acceso a servicios, dinero, servicios financieros, etc.) podría involucrarse en procesos de liberación. Freire vio la liberación como un proceso mutuo, donde las personas aprenden juntas. Cada uno de nosotros hemos interiorizado las opresiones. Opresión, ya sea de figuras y regímenes poderosos fuera de nosotros mismos o desde dentro de nosotros mismos: "ocurre en aquellos momentos en los que no se nos permite ser lo que queremos ser o hacer lo que queremos hacer. La opresión insidiosa y sutil llega cuando ni siquiera sabemos qué es lo que podríamos ser o hacer cuando las elecciones de comportamiento que se nos abren son limitadas en formas que ni siquiera sabemos. En este sentido, nosotros estamos todos los oprimidos Nadie está libre de la opresión de un tipo u otro. (Seeley, 2008, p. 8)

La OIT, a través del manual Educar para la fortaleza del sindicato (OIT-ACTRAV, 2015), señala la trascendencia de educar al educador sindical para el fortalecimiento de los sindicatos. Este manual destaca la influencia de Paulo Freire en la formación sindical donde apoya su trabajo con el concepto de "praxis", cuyo objetivo es convertir el conocimiento en acción. Esto va más allá de la acción basada en la reflexión, porque es la acción la que es. Formado por un compromiso con el bienestar humano, la justicia y el respeto por los demás. El trabajo de Freire ha influido en muchos adultos educadores que trabajan en

diferentes contextos en todo el mundo. Esta categoría de educación reconoce la lucha política por la transformación social. Se basa en el establecimiento de un entorno democrático para los alumnos, el respeto mutuo entre educadores y alumnos, una reflexión crítica compartida sobre la sociedad y la colaboración en acción para cambiar el curso de la historia (Boal, 2013; Castro, 2014; Hurst, 2004; Seeley, 2008).

Capítulo 2.

Métodos educativos-legislativos para integrar la cultura de seguridad y salud en la escuela

El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios. (Freire, 2012 p. 83)

En este segundo capítulo se revisan las vías reguladas en la legislación laboral y educativa que permiten integrar en el sistema de gestión de los centros educativos la cultura de salud y seguridad y el trabajo docente-decente. Para ello se desarrolla sus orígenes, significados, contenidos y aplicación práctica para los centros educativos. En primer lugar, a modo de universo vocabular de Paulo Freire, se realiza una aproximación a la problemática que las escuelas encuentran en el día a día mostrándose ejemplos de la vida real escolar que puedan ayudar a una mejor comprensión de la cuestión abordada. A continuación, se muestra cómo a través de la legislación laboral entrelazada con la educativa, se estableció la integración de la cultura preventiva en las escuelas por dos vías. La primera a través del currículo en los centros educativos y las asignaturas universitarias de nueva configuración en los grados de las facultades de profesorado y un segundo camino donde la escuela como centro

de trabajo en la política organizativa de su sistema de gestión debe de tener integrada la cultura preventiva en todas las actividades que realiza diariamente en el centro, para ello a través del denominado plan de prevención junto con la evaluación de riesgos de la escuela y su planificación, se han de organizar las políticas de salud y seguridad en los centros escolares, fusionándose esa integración con los documentos de centro y de esta forma poner solución a problemáticas de gran relevancia para las escuelas que actualmente no encuentran una respuesta institucional correcta por parte de las distintas consejerías de educación y sus servicios de prevención propio para los centros escolares, donde los recursos que deberían destinarse a las escuelas no se están dando en detrimento del liderazgo y la profesionalización de los docentes, así como la incoherencia de enseñar un currículo irreal de cultura de salud y seguridad que no se vive integrado en los centros educativos careciendo estos de una política básica de salud y seguridad.

2.1. Integración de la cultura de salud y seguridad en el sistema educativo

La cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente puede ser integrada en los centros educativos por dos vías inseparables y entrelazadas entre sí como ya se ha mencionado, una por la vía normativa laboral donde la propia legislación protege a los empleados públicos para que se preserve este principio básico de derecho a la salud y seguridad y otra vía la educativa-normativa que ha surgido del propio desarrollo de la legislación laboral que indica como punto básico para su consecución, el establecer una cultura de salud y seguridad global que tenga la educación en todos los niveles como base para su logro.

2.1.1. Aproximación a la cultura de salud y seguridad en la escuela

La escuela importa y mucho. Y no sólo importa para que los estudiantes aprendan lengua o matemáticas; importa para la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva, y justa. Ello depende de lo que la escuela haga y piense, de los valores, normas y creencias compartidas por la comunidad: depende de su cultura. (Bolívar y Murillo, 2017, p. 100)

Comenzamos este apartado realizando un proceso de “glocalización” mezcla que, en términos culturales, se da entre los elementos locales y particulares con los mundializados (Bolívar, 2001, p. 5). Así, partiendo del contexto histórico y el actual de la cultura de salud y seguridad para la Agenda 2030 desarrollado en

los apartados anteriores donde se pone el foco en el ODS 4 y ODS 8, se encamina la investigación al contexto local escolar en España con la mirada igualmente puesta en el logro real del ODS 4 sustentado en la realidad diaria, las dificultades y las herramientas de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos que facilitan o impiden el logro del trabajo docente-decente del ODS 4. Llegados a este hito es necesario cuestionarse en primer lugar si merece la pena luchar por integrar una cultura de la salud y seguridad en la escuela. Parafraseando el título del libro de Fullan y Hargreaves (1997), “¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?”, para poder comprender si merece la pena realizar acciones concretas por integrar una cultura de salud y seguridad para la justicia social en la escuela a través del plan de prevención que establece la política de salud y seguridad que ha de integrarse en todos los documentos oficiales de centro (proyecto educativo, reglamento de régimen interno y plan de convivencia), es necesario contextualizarlo en el día a día de la escuela tratando de comprender su interrelación y trascendencia en todas las personas que forman parte de la comunidad educativa y en la educación misma. “El macrocosmos es la sociedad que aprende y el mundo que aprende. El microcosmos es el lunes por la mañana” (Fullan, 2002, p. 164). Del sueño del macrocosmos de la Agenda 2030 para poder trabajar en su verdadero logro y sentar unas bases reales, es primordial que la investigación se sitúe en lo que encuentran las escuelas el lunes por la mañana. ¿Qué cultura de salud y seguridad se encuentran los centros educativos en el ámbito diario del desarrollo de sus actividades? De esta cuestión haremos una radiografía de situación donde se realice el diagnóstico del nivel de salud y seguridad de los centros educativos en España.

En primer término, la aproximación a la cultura de salud y seguridad de los centros educativos se va a realizar al modo pedagógico de Freire. Se comienza exponiendo un primer conjunto de lo que Freire denominada palabras generadoras que resuenen y ejemplifiquen el medio ambiente en el que se desarrolla la cultura de salud y seguridad en la escuela para poder hacerse una composición de lugar. El proceso de aproximación a la cultura de salud y seguridad en educación en la investigación se desarrollará con la pedagogía de Freire de base para evitar la educación bancaria de la salud y seguridad donde frente a un educando que es un objeto que rellenar, hay un educando y educador al que hay que garantizar su salud y seguridad como premisa básica. Se opta por este proceso:

Para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo. Esto lo he dicho antes y lo repito ahora. Sin este saber dialectico sobre el saber y sobre la ignorancia es imposible que quien sabe enseñe a quien no sabe dentro de una perspectiva democrática y progresista (Freire, 2005, p. 180)

Como se puede observar en la Figura 2.1, las palabras generadoras que hemos seleccionado representan algunos de los riesgos y carencias de salud y seguridad más preocupantes a los que diariamente la comunidad educativa se enfrenta y que trascienden socialmente. Para identificar, evaluar la situación real o posible y ofrecer una solución a estas condiciones que suceden en las escuelas existen cuatro especialidades preventivas Seguridad, Higiene Industrial, Ergonomía-Psicosociología aplicada y Medicina del Trabajo (Arceluz, 2006; Bestraten, 2011; Duarte, 2001; Huergo, 2013; Villa, 2011).

Figura 2.1

Palabras generadoras



Nota. Elaboración propia.

A continuación, en los Cuadros 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4, se clasifican las palabras generadoras, respecto a las disciplinas técnicas de salud y seguridad a las que pertenecen y que son las que pueden ofrecer soluciones a la problemática que presentan en el ámbito escolar. También se recopilan ejemplos reales de las palabras generadoras sucedidos en centros educativos que han tenido relevancia en los medios de comunicación y se indica respecto a los contagios

la normativa existente, para comprender como esta problemática ya se reflejaba recientemente en el año 2003 donde la OMS indicaba al respecto:

El SRAS es una advertencia, ha dicho la Dra. Brundtland. Ha puesto a prueba incluso a los sistemas de salud pública más avanzados. Las protecciones han aguantado, pero por poco. Puede que la próxima vez no tengamos tanta suerte. Vemos con claridad la necesidad de reconstruir nuestras protecciones de salud pública, y ahora tenemos la ocasión de hacerlo. Serán necesarias cuando llegue el próximo brote mundial, ya sea de SRAS o de otra infección nueva. (OMS, 2003)

Cuadro 2.1

Riesgos de seguridad en el ámbito educativo

Seguridad en el trabajo	
Es la disciplina encuadrada en la salud y seguridad en el trabajo cuyo objetivo consiste en la aplicación de medidas y el desarrollo de las actividades necesarias para la prevención de riesgos derivados del trabajo. Se trata de un conjunto de técnicas y procedimientos que tienen como resultado eliminar o disminuir el riesgo de que se produzcan accidentes.	
Palabras generadoras	Accidente, Primeros auxilios, Riesgo (eléctrico, equipos, lugares trabajo, seguridad vial), Simulacro, Empresas externas, Incendio, Formación.
Ejemplos reales	<p>“Los centros educativos de Elda tendrán dispositivos para evitar asfixias por atragantamiento” (información.es, 2019): La idea surgió desde el colegio Miguel Hernández, tal y como ha explicado el alcalde. La dirección del centro trasladó al Ayuntamiento la propuesta de un padre de dotar a los centros, sobre todo al personal de comedor, de este aparato: “Me pareció una idea muy buena y por ello tomamos la determinación de llevar a cabo esta iniciativa”.</p> <p>“Los alergólogos dicen que casos como la muerte del niño en la granja escuela son evitables” (Agencia Efe, 2019): Los alergólogos afirman que los niños con alergias graves deben llevar siempre dos auto-inyectores de adrenalina. No existen protocolos de actuación nacionales sobre este tipo de casos para monitores a cargo de niños pequeños. Solo en Galicia se puso en marcha un sistema de Alerta Escolar tras la muerte de un niño alérgico al huevo en 2007.</p>

Nota. Elaboración propia.

Cuadro 2.2

Riesgos de higiene industrial en el ámbito educativo

Higiene industrial

Es la especialidad técnica de PRL que busca prevenir la aparición de enfermedades profesionales en los trabajadores mediante la identificación, evaluación y control de riesgos asociados a los contaminantes químicos, físicos y/o biológicos en el medio ambiente de trabajo. (OIT,1986)

Palabras generadoras Amianto, Monóxido de carbono, Ruido, Condiciones ambientales, Iluminación, Frio/calor, Riesgos (vibraciones, radiaciones, químicos, biológicos), Formación, Contagios

Ejemplos reales

“La Comunidad de Madrid ha detectado en 16 centros educativos públicos de la región elementos con amianto” (Aunión, 2018).

“Los profesores de un colegio de Cáceres se niegan a dar clases a las dos menores que no usan mascarillas”: “Los docentes nos negamos a entrar de manera individual a dar clase a las niñas porque nos estamos exponiendo a nosotros y nuestros grupos burbujas, nuestros alumnos y familiares, al virus y a poder contagiarnos”, ha recalcado en declaraciones a los medios la portavoz del claustro. A su juicio, la administración está anteponiendo el derecho a la Educación frente al derecho a la Salud de toda la comunidad educativa, ambos contemplados en la Constitución. Instan a la Junta a velar por la salud de la comunidad educativa y “por todos sus trabajadores primero, no conozco ninguna empresa que cuide tan poco a sus trabajadores”. (Roso, 2021)

“Pasar calor está prohibido por decreto, excepto si eres alumno o profesor” (Pérez, 2017): Las altas temperaturas dificultan el trabajo en los centros, donde se están produciendo golpes de calor y lipotimias en niños y niñas, según los sindicatos Un real decreto no permite superar los 27 grados en los lugares de trabajo, un límite sobrepasado en las aulas pese a que los menores son población de riesgo, como recoge un protocolo de Sanidad.

El ruido que se genera en comedores: “Con motivo del Día Internacional de Concienciación sobre el Ruido, Ecologistas en Acción publica el informe Análisis de la exposición a la contaminación acústica y atmosférica en los centros educativos de Madrid. La población infantil y juvenil es especialmente vulnerable tanto a la contaminación acústica como atmosférica. De tenerse en cuenta los niveles recomendados como seguros por la OMS, pocos centros educativos estarían bajo niveles de ruido aceptables. Por esta razón, la organización reclama un plan de acción urgente por parte del Ayuntamiento de Madrid para proteger a nuestros niños y jóvenes en sus lugares de estudio y formación. Al menos el 40% de los centros de educación infantil, primaria y secundaria de Madrid están expuestos a niveles de ruido que superan el objetivo de calidad acústica establecido para zonas con uso docente, según los datos recopilados de los mapas de ruido, correspondientes a la última actualización del año 2011”. (Ecologistas en acción grupo portada, 2015)

- Contagios: Normativa
- Ley Orgánica 3/1986, de 14 de abril, de Medidas Especiales en Materia de Salud Pública (última modificación, 11 de marzo de 2020, artículo tercero).
 - Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad (art. 39 y Disposición Final Segunda y Quinta, 7).
 - Real Decreto 2210/1995, de 28 de diciembre, por el que se crea la Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica.

- Real Decreto 664/1997, de 12 de mayo, sobre la protección de los trabajadores contra los riesgos relacionados con la exposición a agentes biológicos durante el trabajo.
- Orden de 18 de diciembre de 2000, por la que se crea un fichero con datos de carácter personal, gestionado por el Ministerio de Sanidad y Consumo, relativo al Sistema de Información sobre Nuevas Infecciones (SINIVIH).
- Orden SCO/1496/2003, de 4 de junio, por la que se completan las disposiciones en la Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica, en relación con la declaración obligatoria y urgente del Síndrome Respiratorio Agudo Severo.
- Real Decreto 1030/2006, de 15 de septiembre, por el que se establece la cartera de servicios comunes del Sistema Nacional de Salud y el procedimiento para su actualización (Anexo I, b.2, Anexo I, 3., Anexo III, 5.1 y Anexo VII,8).
- Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública. (Preámbulo y Título II, capítulo I, art. 12).
- Real Decreto Legislativo 1/2015, de 24 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de garantías y uso racional de los medicamentos y productos sanitarios. (Art. 46).
- Real Decreto-ley 13/2021, de 24 de junio, por el que se modifican la Ley 2/2021, de 29 de marzo, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID19, y el Real Decreto-ley 26/2020, de 7 de julio, de medidas de reactivación económica para hacer frente al impacto del COVID-19 en los ámbitos de transportes y vivienda.

Nota. Elaboración propia.

Cuadro 2.3

Riesgos de psicología y ergonomía en el ámbito educativo

Psicología y ergonomía

Psicología: La OIT (1986) ha definido los riesgos psicosociales como las interacciones entre el contenido, la gestión y la organización del trabajo y otras condiciones ambientales y organizativas, por un lado, y las competencias y necesidades de los trabajadores, por otro. En ese sentido, se refiere a las interacciones que se ha demostrado que ejercen una influencia negativa en la salud de los trabajadores a través de sus percepciones y experiencia. Una definición más sencilla es la de Cox y Griffiths (2005): son aspectos del diseño y la gestión del trabajo, así como sus contextos sociales y organizativas, que tienen potencial para causar daños psicológicos o físicos (WHO, 2010).

Ergonomía: La palabra ergonomía se deriva del griego *ergon* (trabajo) y *nomos* (leyes). La ergonomía (o factores humanos) es la disciplina científica que se ocupa de la comprensión de las interacciones entre los seres humanos y otros elementos de un sistema, y la profesión que aplica teoría, principios, datos y métodos para diseñar con el fin de optimizar el bienestar humano y general. rendimiento del sistema (ratificado por el Consejo de la IEA, 2000). Los términos ergonomía y factores humanos a menudo se usan indistintamente o como una unidad (por ejemplo, factores humanos/ergonomía: HF/E o E/HF), una práctica adoptada por la International Ergonomic Association (Bridger, 2018).

Palabras generadoras	Violencia, Carga lectiva, Participación, Acoso, Responsabilidad, Dolor de espalda, <i>Bullying</i> , Formación, Estrés, Burnout
Ejemplos reales	<p>La Junta califica la agresión a un docente como «un accidente» de su profesión (JEP, 2018; Trujillo, 2018): La Asociación de Profesores de Instituto de Andalucía (APIA) denuncia que la Junta de Andalucía considera la agresión a un docente como un «accidente», y que recibir un puñetazo en la cara y un golpe en la cabeza con una grapadora son «especificidades y riesgos inherentes a la profesión». Según el sindicato, son los argumentos que la asesoría jurídica de la Consejería de Educación expuso en un juicio en el que se le reclamaba a la administración que indemnizase al docente agredido como responsable civil subsidiario.</p> <p>Accidente por acoso: Se reconoce como accidente laboral la baja de una profesora de instituto víctima de acoso por parte de varios alumnos. Sentencia que ha sentado Jurisprudencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León de Valladolid, Sala de lo Social, Sentencia de 31 mayo. 2018, Rec. 194/2018 (Agencia Efe, 2017; Ruiz, 2018).</p> <p>Calidad del aire interior: El estudio calidad del aire interior en los centros de educación infantil del País Vasco (Del Campo, 2006) muestra la inadecuada ventilación sus las aulas. Las conclusiones de este estudio determinaron que “Las medias y máximos obtenidos en la monitorización de CO2 objeto del presente estudio, soportan la teoría de que existen serios problemas de calidad del aire en las aulas” (p. 7).</p> <p>Violencia: El 90 por ciento del personal docente identifica y convive con situaciones de violencia en los centros de educación primaria y secundaria de España, según un estudio realizado por la CSIF (2018), sobre un total de 2.000 cuestionarios en todas las comunidades autónomas. Las situaciones de violencias más habituales que describen son peleas, insultos y vejaciones entre compañeros y compañeras, vandalismo y destrozo del material escolar, violencia psicológica, episodios y conflictos con un componente racista y enfrentamientos a través de redes sociales, como WhatsApp.</p>

Nota. Elaboración propia.

Cuadro 2.4

Riesgos de higiene vigilancia de la salud en el ámbito educativo

Vigilancia de la salud
<p>La vigilancia de la salud es uno de los instrumentos que utiliza la Medicina del trabajo para controlar y hacer el seguimiento de la repercusión de las condiciones de trabajo sobre la salud de la población trabajadora. Como tal es una técnica complementaria de las correspondientes a las disciplinas de Seguridad, Higiene y Ergonomía / Psicosociología, actuando, a diferencia de las anteriores y salvo excepciones, cuando ya se han producido alteraciones en el organismo (INSHT, 1998).</p>

Palabras generadoras	Enfermedad profesional, Salud, Reconocimientos médicos, Afonía, Trabajadores vulnerables
Ejemplos reales	<p>El concepto de enfermedad profesional: es un término jurídico, no exclusivamente médico, y que una enfermedad, para que sea reconocida como enfermedad profesional, además de su diagnóstico médico preceptivo debe estar incluida en el cuadro de enfermedades profesionales del Real Decreto 1299/2006. Esta consideración jurídica es muy importante pues, dentro las dolencias y patologías típicas de nuestro sector educativo, sólo los nódulos vocales a causa de esfuerzos sostenidos por la voz están considerados como enfermedad profesional. Sin embargo, existe otro grupo de patologías y dolencias, típicas de los trabajadores de la enseñanza, que - a pesar de su gran incidencia- no están incluidas dentro del cuadro de enfermedades profesionales. Estamos hablando de las lesiones musculoesqueléticas y los trastornos de origen psicosocial (UGT, 2017)</p> <p>Crisis del Covid-19: "Los profesores con patologías graves exigen abandonar la primera línea en la vuelta al cole" (Zas, 2020) La avalancha de negativas por parte de las comunidades provoca que el personal vulnerable se movilice y que los sindicatos pidan al Ministerio de Sanidad y al de Educación que considere a los docentes como personal de riesgo: "Es nuestra propia salud la que peligra"</p>

Nota. Elaboración propia.

Después de enmarcar las palabras generadoras en las disciplinas que permiten solucionar la problemática que se presentan en los centros educativos diariamente, en el siguiente paso se mostrara el camino común e inseparable entre la educación y la legislación de la cultura de salud y seguridad.

2.1.2. Desarrollo laboral-educativo dos caminos unidos para integrar la cultura de salud y seguridad en educación

La Constitución española de 1978, en su artículo 40.2, encomienda a los poderes públicos velar por la seguridad y salud en el trabajo, la normativa en esta materia no evolucionó y se europeizó hasta el año 1995 donde la educación para la cultura de salud y seguridad aparece por primera vez con motivo de la tardía publicación de la Ley 31/1995 de Prevención de riesgos laborales. Esta Ley fue promulgada por varios motivos, en primer lugar, ante la necesidad de armonizar la legislación española con la directiva marco de la Unión Europea 89/391/CEE, relativa a la aplicación de las medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud de los trabajadores y derogar las disposiciones anteriores a la Constitución que todavía estaban vigentes. En segundo lugar, su desarrollo legal también daba respuesta a la ratificación realizada por España el

26 de julio de 1985 del Convenio núm. 155, de 3 de junio de 1981 de la OIT, sobre seguridad y salud de los trabajadores y medio ambiente de trabajo ya que le otorgaba el carácter legal dentro del sistema jurídico español, así como a los demás Convenios de la OIT suscritos con anterioridad.

Desde sus inicios en 1995 la ley de prevención establece su pilar de desarrollo en la educación, así en su exposición de motivos se pide el fomento de:

Una auténtica cultura preventiva mediante la promoción de la mejora de la educación en dicha materia en todos los niveles educativos, involucrando a la sociedad en su conjunto y constituyendo uno de los objetivos básicos y de efectos quizás más trascendentes para el futuro de los perseguidos por esta ley para ello las administraciones públicas promuevan la mejora de la educación en materia preventiva en los diferentes niveles de enseñanza. (Ley 31/1995, párr. 4)

Esta normativa se configura como novedosa ya que por primera vez unificaba educación y cultura preventiva en el sistema educativo. Sin embargo, pese a este inicio prometedor, los terribles datos de muertes que reflejaban las estadísticas de siniestralidad posteriores al año 1995 mostraban un terrible incremento de los accidentes de trabajo y enfermedades derivadas de los mismos lo que hizo necesario una profunda reforma y replanteamiento de la inicial ley de prevención de 1995, surgiendo así la reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales del año 2003. La reforma introduce el plan de prevención.

La novedad de la ley de prevención es la unificación de cultura preventiva y sistema educativo para su consecución. Sin embargo, pese a este inicio prometedor, los terribles datos de muertes y enfermedades en el trabajo, que estaban incrementándose después de 1995, hizo necesario que se realizase en el año 2003 una profunda reforma de esta ley. Esta reforma introdujo el plan de prevención como la herramienta fundamental para la creación e integración de la cultura preventiva. El plan de prevención es un sistema de gestión básico de obligado cumplimiento legal para la gestión de la salud y seguridad de los centros de trabajo, incluidos por supuesto los centros educativos donde personal docente y no docente desarrollan su actividad laboral. El plan de prevención debe establecer de manera expresa como primer paso de integración de la cultura de salud y seguridad, cual es la política de salud y seguridad que asume el centro como seña de identidad, siempre teniendo como base los mínimos legales establecidos. Este plan de prevención está inspirado en las directrices

relativas a los sistemas de gestión de la seguridad y la salud en el trabajo (OIT, 2001).

La unión entre la normativa laboral de salud y seguridad y la normativa de educación se desarrolla a través de la política en materia de prevención de riesgos para proteger la seguridad y la salud en el trabajo. Uno de sus objetivos básicos, como se señala en el capítulo II de la ley de prevención, es que las administraciones públicas promoverán la mejora de la educación en materia preventiva en los diferentes niveles de enseñanza. Esta promoción se realiza a través de las estrategias de seguridad y salud en el trabajo que pueden tener una aplicación internacional, nacional, autonómico o local.

En el año 2005, el gobierno realiza el Plan de actuación para la mejora de la salud y seguridad y la reducción de accidentes, a partir del cual se determina junto con las estrategias europeas e internacionales desarrollar en España, estrategias que enmarquen las políticas de salud y seguridad a corto y medio plazo donde el desarrollo de políticas en educación para la Salud y Seguridad se establecen como primordiales. En el año 2011, se elabora el plan nacional de formación en prevención de riesgos laborales para la realización de propuestas para el desarrollo de la estrategia española de seguridad y salud en el trabajo 2007-2012 en materia de formación en prevención de riesgos laborales. Los objetivos de la estrategia se centraban en lograr un mejor y más eficaz cumplimiento de la normativa, mejorar la eficacia y la calidad del sistema de salud y seguridad, mejorar la coordinación institucional siendo el más destacable para la materialización de estos, el objetivo sexto, dedicado a la potenciación de la formación en materia de prevención y la elaboración en 2011 de un plan nacional de formación en materia de prevención de riesgos. En este plan inédito hasta la fecha en España la enseñanza primaria desempeña un papel fundamental ya que según establece “los reflejos esenciales se adquieren en la infancia” (INSHT, 2011)

Para la integración de la prevención en el sistema educativo destacan de este plan nacional de formación para la investigación, las áreas de educación infantil, primaria y la formación universitaria que el plan determinó debían de ser desarrolladas. La distribución de las medidas como se puede observar en el siguiente cuadro corresponde:

- Desde el Ministerio de Trabajo se desarrollan a través del Instituto Nacional de Salud y Seguridad en el trabajo.

- Desde el Ministerio de Educación a la Dirección General de Educación Estatal y de Comunidades Autónomas y la secretaria general de Universidades.

Figura 2.2

Medidas para el fomento de la cultura de prevención en el sistema educativo

Distribución de las medidas contempladas en el Plan Nacional de Formación

		M. Trabajo			M. Educación			M. Sanidad	CCAA	Agentes Sociales	Otros
		INSHT	DGT	SPEE	DGE	DGFP	SGU				
PREVENCIÓN en el SISTEMA EDUCATIVO	E. Infantil, 1ª y 2ª										
	Formación Profesional										
	Formación Empleo										
	Formación Universitaria										

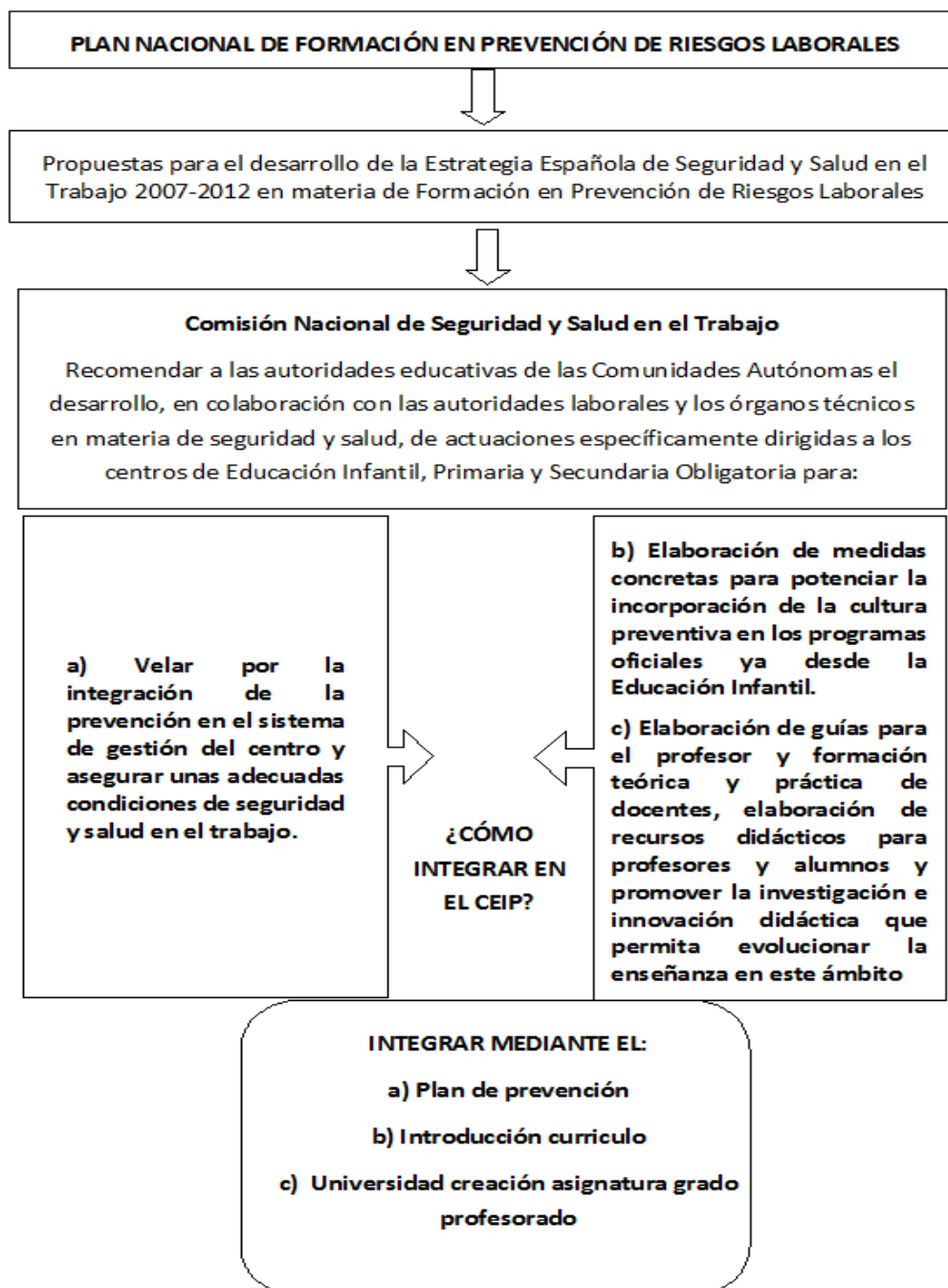
Nota. INSHT (2011).

Las tres grandes medidas que desarrolla este plan en el ámbito educativo son:

1. La elaboración de medidas concretas para potenciar la incorporación de la cultura preventiva en los programas oficiales ya desde la educación infantil. Esta medida ha sido adoptada en la incorporación desde el año 2012, en el currículo y será explicada en los próximos apartados.
2. La elaboración de guías para el profesor y formación teórica y práctica de docentes, elaboración de recursos didácticos para profesores y alumnos y promover la investigación e innovación didáctica que permita evolucionar la enseñanza en este ámbito. Esta medida ha sido desarrollada por la Universidad de Granada a través de las publicaciones del INSHT y la asignatura integrada en el grado de educación infantil que se desarrolla en los próximos apartados.

Figura 2.3

Las dos vías de integración de la cultura de salud y seguridad según el Plan nacional de formación de la Estrategia española de salud y seguridad en el trabajo 2007-2012



Nota. Elaboración propia.

- La realización de actuaciones específicamente dirigidas a los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria para velar por la integración de la prevención en el sistema de gestión del centro y

asegurar unas adecuadas condiciones de seguridad y salud en el trabajo, apoyar la elaboración de recursos didácticos para profesores y alumnos y promover la experimentación e innovación didáctica que permita evolucionar la enseñanza en este ámbito. Esta integración en la escuela es un reto pendiente de materializarse según establece la normativa teniendo como base el plan de prevención y sus herramientas la evaluación de riesgos y la planificación generando un sistema de salud y seguridad que cree una cultura preventiva en la escuela básico.

2.1.3. Acciones realizadas en el currículo de infantil, primaria y la formación universitaria de grado para integrar la cultura de salud y seguridad

En el apartado anterior se exponían, entre otras, dos medidas para la integración de la prevención en el sistema educativo, propuestas en el Plan nacional de formación 2007-2012; estas son:

1. Elaborar medidas concretas para potenciar la incorporación de la cultura preventiva en los programas oficiales desde educación infantil.
2. Elaborar guías para el profesorado, formación teórica y práctica de docentes, elaboración de recursos didácticos para profesores y alumnos y promover la investigación e innovación didáctica que permita evolucionar la enseñanza en este ámbito.

En este apartado se muestran una revisión de actuaciones desarrolladas desde diversos ámbitos para la materialización de estas medidas. En primer lugar, se destaca la integración obligatoria de contenidos curriculares para la cultura de salud y seguridad en las escuelas. Esta acción se realiza a través de los currículos establecidos en la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE en adelante) de 2013 para infantil y primaria en las áreas de conocimiento del medio natural, social y cultural, educación física, educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Las anteriores legislaciones educativas comenzaron a reflejar tímidamente aspectos de integración de la cultura de prevención en las áreas de convivencia y seguridad vial, pero es en la LOMCE donde se ha producido una abundante inclusión de la cultura de la seguridad y salud y se han realizado actuaciones concretas para potenciar la incorporación de esta materia en los programas oficiales desde la educación infantil en adelante.

Como ejemplo de esta incorporación curricular, similar en las demás comunidades autónomas, se desarrollan en los siguientes cuadros, los currículos de las comunidades autónomas de Madrid y Comunidad Valenciana que se muestran a continuación. Estos contenidos pretenden desde la programación docente alcanzar la sensibilización del alumnado con las normas internacionales de Derechos Humanos (Decreto 89, 2014; Decreto 108, 2014; Real Decreto 126, 2014).

Cuadro 2.5

LOMCE de 2013, contenido curricular nacional para la cultura preventiva en primaria

Ciencias de la Naturaleza.	
Bloque 1. Iniciación a la actividad científica.	Contenidos: Hábitos de prevención de enfermedades y accidentes, en el aula y en el centro.
Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.	Contenidos: Investigar sobre la prevención de accidentes de tráfico generando iniciativas y alternativas personales
Bloque 3. Los seres vivos.	Contenidos: Normas de prevención de riesgos.

Nota. Elaboración propia a partir de la LOMCE.

Cuadro 2.6

Decreto 89 de 2014, contenido curricular en la Comunidad de Madrid para la cultura preventiva en Educación Primaria

Segundo curso	
El ser humano y la salud. Las funciones vitales en el ser humano.	Seguridad personal y prevención de riesgos. Adquiere hábitos de prevención de riesgos y cuida de su seguridad personal.
Los seres vivos	Seguridad personal y prevención de riesgos.
Materia y energía. Tecnología, objetos y máquinas. Diferentes formas de energía.	Identifica y explica los beneficios y riesgos relacionados con la utilización de la energía: agotamiento, lluvia ácida y radiactividad
Contenidos comunes para toda la etapa.	Utiliza la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos.
Emergencias. Prevención de riesgos, autoprotección y protección civil.	Identifica situaciones de riesgo para la vida o integridad de las personas. Conoce la forma de actuar tras un accidente y en situaciones de emergencia diversas.

	<p>Aplica técnicas de asistencia llevando a cabo los primeros auxilios y sabe cuándo, en ningún caso, se debe actuar. Sabe alertar a los servicios de socorro. Conoce el teléfono de emergencias.</p> <p>Conoce el contenido y la utilización de un botiquín de primeros auxilios.</p> <p>Conoce las medidas de prevención y autoprotección ante emergencias y catástrofes.</p> <p>Desarrolla las habilidades que faciliten la comunicación con el teléfono de emergencias.</p> <p>Conoce el sistema público de protección civil.</p>
<hr/>	
<p>Respecto a los elementos transversales... la prevención y resolución de conflictos, situación de riesgo derivadas de la utilización de las TIC y, por supuesto, el fomento del desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente.</p>	
<hr/>	
Curso 1º Bloque 4: Actividad Física y Salud Orientaciones de prevención.	<p>Realizar actividad en la clase de educación física siguiendo normas de prevención como el calentamiento y la hidratación.</p> <p>Respeto de las medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes en el uso correcto de materiales</p>
<hr/>	
Curso 3º. Bloque 2: El ser humano y la Salud.	<p>Prevención de los riesgos para la salud psicológicos (adicción, estrés, etc.)</p> <p>Prevención de los riesgos para la salud físicos (lesiones osteomusculares, tensión ocular, etc.)</p> <p>Prevención de amenazas de seguridad.</p>
<hr/>	
Curso 4º Bloque 1: Conocimiento corporal y anatomía.	<p>Normas de prevención de accidentes para el cuidado de nuestro cuerpo.</p> <p>La responsabilidad en la protección del medio ambiente, la prevención de accidentes de tráfico.</p> <p>Se fomentará la prevención y la resolución pacífica de conflictos en la vida personal, familiar, social o deportiva, mediante la promoción de la convivencia, la tolerancia y la prudencia.</p> <ul style="list-style-type: none">·Las emergencias y las catástrofes.·Los primeros auxilios básicos.·La prevención de accidentes.·Normas de seguridad vial.

Nota. Elaboración propia a partir de Decreto 89 de 2014 Comunidad de Madrid.

Referente a la segunda propuesta planteada de elaborar guías para el profesorado, formación teórica y práctica de docentes, elaboración de recursos didácticos para profesores y alumnos y promover la investigación e innovación didáctica, existen diversos trabajos relevantes.

Desde la Universidad de Granada, se sitúa la investigación Elementos didácticos y organizativos de la enseñanza de la prevención en el aula (Burgos-García,

2008). En ella, se sintetiza el pensamiento del colectivo docente en tres partes, cultura preventiva su integración y formación. Respecto a la cultura preventiva la investigación expone que:

- Los docentes ven importante y necesario impartir seguridad y salud en el aula por los efectos a largo plazo sociales y el aporte en el desarrollo integral emocional y personal en los alumnos.
- El centro educativo aumentaría en seguridad al conocerse la interacción entre los elementos didácticos y organizativos, que aportarían información aplicable en el día a día del entorno y las personas.
- La realidad de estos elementos es que no se cuenta con los recursos apropiados y esto no facilita su consolidación.
- La práctica y la teoría están muy apartadas en su realización diaria.
- La integración se ha de establecer también conforme a una óptima formación del profesorado.
- Para conseguir una efectividad plena en la enseñanza de la prevención, el profesorado considera que el elemento principal es la actividad, definida como un procedimiento que transforma la teoría en elementos de aplicación práctica en la realidad y una sólida formación.

Otra de las aportaciones realizada por la Universidad de Granada, juntamente con el INSST, es el libro *La seguridad y la salud como materia de enseñanza en la educación infantil. Guía para el profesorado* (Burgos-García, 2015). Esta guía, sienta sus bases sobre la premisa fundamental y pionera de que:

La cultura preventiva se define como un espacio de reflexión y concienciación en materia de seguridad y salud cuya directriz básica es la educación y, para ello, se debe potenciar cada uno de los elementos que integran el proceso enseñanza-aprendizaje. La seguridad y la salud deben difundirse entre toda la comunidad socioeducativa. (Burgos-García, 2015, p.10)

La guía muestra la eficacia del juego para el aprendizaje de la cultura de prevención y que desde infantil debe de comenzar esta enseñanza. Desde la transversalidad se muestran actividades que versan sobre seguridad, higiene y psicología y ergonomía integrados en la escuela.

En tercer lugar, otra de las contribuciones realizadas desde la Universidad de Granada, es la introducción de contenidos de prevención de riesgos laborales

en los másteres en formación del profesorado de educación secundaria, así como en el grado de educación infantil y primaria donde se imparte desde el curso 2011-2012 la asignatura, Optimización del desarrollo y prevención de riesgos en el aula de educación infantil. Esta asignatura cuenta con un manual didáctico con el mismo nombre, donde como se indica en el mismo, se ayuda a trabajar en la práctica del aula la intervención en posibles riesgos, accidentes infantiles y sobre todo en la formación de los docentes (Fernández Cabezas, 2017)

Por su parte, la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla realizó en 2014 un estudio exploratorio con el título La visión sobre los riesgos laborales y la cultura preventiva de los estudiantes universitarios (Cobos et al., 2014). El mismo, trató sobre la necesidad de incorporar la salud y seguridad en la formación universitaria. En él participaron un total de 525 estudiantes de diversas titulaciones. En las conclusiones obtenidas destaca:

La necesidad de intervenir educativa y formativamente en el conjunto de la población de estudiantes universitarios, teniendo en cuenta que son ellos quienes han de liderar en los próximos años, desde las empresas, el cambio cultural que haga posible un lugar de trabajo más seguro y saludable para todos y, en definitiva, un sistema productivo socioeconómicamente más sostenible. (Cobos et al., 2014, p. 87)

2.2. Obligaciones de las Administraciones educativas en la integración de la cultura de salud y seguridad en la escuela

La integración de contenidos formativos a través del currículo en las escuelas, así como la creación de asignaturas específicas de riesgos laborales en los grados de magisterio son un paso fundamental para el establecimiento de una cultura de salud y seguridad en las escuelas, esto debe ir acorde con la integración del sistema general de salud y seguridad que la normativa establece para las escuelas, así teoría y práctica diaria de cultura preventiva son el binomio que realmente alcanza una cultura de salud y seguridad viva y real en las escuelas. Este apartado desarrolla las obligaciones mínimas legales a desarrollar por la administración educativa para establecer la cultura de salud y seguridad en los colegios.

2.2.1. Obligaciones mínimas a desarrollar por la administración educativa en la escuela pública de educación infantil y primaria

Las administraciones educativas, en virtud de la aplicación de la Ley de Prevención de riesgos laborales en el ámbito de los CEIP, comienzan el desarrollo de su responsabilidad en primer lugar bajo el derecho a la vida e integridad física que establece la Constitución para los trabajadores de la escuela tanto docentes y no docentes tienen de inicio. Para ello la administración educativa debe de velar por la seguridad de estos a través de la constatación y vigilancia del cumplimiento estricto de todos los requerimientos que en materia de salud y seguridad la legislación requiere. Este compromiso de seguridad que va más allá de un cumplimiento burocrático y requiere una atención de gran responsabilidad, parte de que en la relación del contrato de trabajo la administración tiene un poder de organización y dirección que le otorga una autoridad y medios materiales con el que el docente o personal del centro no cuenta en su posición de contrato. La ley establece nueve principios de acción preventiva como pilar de actuación básico que debe regir todas las acciones que la administración pública ha de realizar para integrar la salud y seguridad en las escuelas (Ley 31/1995, art.15):

1. Evitar el riesgo.
2. Evaluar los riesgos que no se han podido evitar
3. Combatir los riesgos en su origen
4. Adaptar el trabajo a la persona, actuando sobre el diseño de los puestos, la elección de equipos y los métodos del trabajo.
5. Tener en cuenta la evolución de la técnica
6. Sustituir lo peligroso por lo que entraña poco o ningún peligro
7. Planificar la prevención integrándola en el conjunto coherente que comprenda la técnica, la organización las condiciones de trabajo, el dialogo social y los factores ambientales del trabajo
8. Adoptar medidas que antepongan la protección colectiva recurriendo a la protección individual únicamente si la situación no deja otra opción
9. Dar las debidas instrucciones a los trabajadores de forma que estos estén informados suficientemente sobre los aspectos relacionados con la salud y seguridad.

Toda esta labor de acción preventiva se realizará a través de un sistema general de salud y seguridad que las escuelas deben integrar obligatoriamente en su funcionamiento diario establecido en los documentos de centro y la administración educativa debe velar por su puesta en marcha, desarrollo y cumplimiento.

Para poder realizar esta integración la ley de prevención ofrece distintas posibilidades de organización en función del número de trabajadores y la actividad que se realiza. Actualmente en el caso de la administración educativa, la figura establecida para realizar la actividad preventiva es a través de los denominados servicios de prevención (Real Decreto 39, 1997, art. 15) que según se establece en el reglamento de los servicios de prevención son el conjunto de medios humanos y materiales necesarios para la realización de actividades de prevención en orden a garantizar la salud y seguridad en la escuela que es el ámbito que nos ocupa.

Este servicio de prevención es un departamento que la administración educativa debe obligatoriamente poner a disposición de las escuelas públicas y se denomina servicio de prevención propio porque pertenece a la estructura de la administración como órgano adscrito propio, para ello en su ámbito de actuación este servicio de prevención tiene bajo su responsabilidad más de 500 trabajadores como mínimo. En algunas comunidades autónomas existen servicios de prevención propios específicos para educación y en otras son servicios de prevención generalistas para varias administraciones públicas.

Los profesionales que lo componen son el denominado responsable del servicio de prevención propio, los técnicos de prevención, médicos y enfermería especializados en las disciplinas de seguridad, higiene, ergonomía-psicosociología y medicina del trabajo, es muy importante destacar que todos ellos deben dedicarse de forma exclusiva a su actividad no pudiendo formar parte de otros departamentos, en educación se ha extendido mucho la práctica de designar un coordinador de prevención que en algunas comunidades son trabajadores con otras atribuciones a los que se le añaden tareas de prevención de riesgos laborales, que deben coordinar áreas territoriales educativas en materia de riesgos laborales, pero sin embargo no se dedican de forma exclusiva a ello como así dispone la legislación y no se encuentran tampoco adscritos al servicio de prevención por lo que la administración educativa debe establecer muy claramente en el plan de prevención de riesgos laborales estas atribuciones por las responsabilidades jurídicas que tiene su concreción. También es

fundamental que deben de tener una formación acorde a las tareas preventivas (Real Decreto 39/1997, arts. 35, 36 y 37).

Si bien esta investigación se desarrolla para escuelas públicas, es necesario resaltar una característica muy importante respecto a la organización legal de la prevención en los centros educativos, esta vendrá determinada en función de la titularidad del centro si es de carácter público, concertado o privado en la siguiente tabla se muestran los distintos tipos de titularidad que establece la LOE en su artículo 108 y su correspondiente organización legal.

Cuadro 2.7

Organización preventiva centros educativos según titularidad

Tipo de centro	Titularidad	Modalidad organización preventiva
Público	Administraciones públicas	- Servicio de prevención propio
Privado (concertado o no)	Persona física jurídica de carácter privado	- Servicio prevención ajeno (- 500 trabajadores) - Servicio de prevención propio (+ 500 trabajadores)

Nota. Elaboración propia.

La escuela pública se rige por la adaptación de la ley de prevención a la administración general del estado y a su vez al traspaso de las competencias en materia de educación a las comunidades autónomas. A la escuela concertada o privada le es de aplicación la ley de prevención sin la adaptación a la administración general del estado ya que la titularidad privada de estos centros tiene la consideración de empresas privadas que o bien lo contratan con un servicio de prevención ajeno o si tienen más de quinientos trabajadores forman un servicio de prevención propio en su organización. Esto supone en la práctica que en el caso de que la inspección de trabajo realizará un requerimiento en una escuela pública por infracción de salud y seguridad, administrativamente no se puede imponer una sanción económica a las escuelas públicas, sólo se puede requerir la corrección de la situación. Por el contrario, las escuelas concertadas y privadas si pueden ser sancionadas económicamente ante una infracción administrativa (Real decreto 53, 2000).

El servicio de prevención de la comunidad autónoma tiene la obligación de velar y asesorar a la escuela para poder ayudar a integrar y crear un sistema de

gestión de salud y seguridad en la escuela que funcione unido y se configure como sistema general del centro integrado con los documentos de centro así todo ello consolidará una cultura de salud y seguridad en la escuela.

El contenido mínimo que la administración educativa debe de desarrollar y actualizar es el siguiente (Ley 31/1995; Real decreto 39/1997; Ley 54, 2003):

- El plan de prevención: Definido por la ley como la herramienta de gestión a través de la cual se integra la actividad preventiva de la escuela que es el caso que nos ocupa, en su sistema general de gestión estableciendo la política de salud y seguridad que la escuela va a liderar.
- La evaluación de riesgos: Los principios de acción preventiva que como se ha indicado anteriormente han de regir todas las actuaciones en materia de salud y seguridad de la administración educativa, partían según establece la ley de evitar el riesgo y evaluar los riesgos que no se han podido evitar. Esa evaluación se realiza legalmente a través de la evaluación de riesgos definida en el artículo 3.1 del reglamento de los servicios de prevención: el proceso dirigido a estimar la magnitud de aquellos riesgos que no hayan podido evitarse, obteniendo la información necesaria para que, (en nuestro caso la escuela en su órgano de dirección y con el asesoramiento del servicio de prevención), esté en condiciones de tomar una decisión apropiada sobre la necesidad de adoptar medidas preventivas, y en tal caso, sobre el tipo de medidas que deben adoptarse.
- La planificación de la actividad preventiva: En el caso que se hallan detectado riesgos en las áreas, puestos de trabajo o equipos de trabajo que conforman la escuela, salvo que sean de tal magnitud que sean considerados riesgos graves o inminentes y la actuación deba de ser inmediata, se debe de planificar la actuación para la revisión, control y seguimiento de los riesgos hallados.
- Información: La integración de la prevención en la escuela tiene un punto neurálgico donde el derecho a la información, consulta, propuesta y participación de la comunidad educativa es trascendental sin la cual no existiría una verdadera integración.
- La formación en salud y seguridad encuentra dos caminos que confluyen en la escuela de manera singular como en ningún otro lugar. Por una parte, se encuentra la formación que desde la etapa de infantil

se ha propuesto a través de las distintas estrategias de salud y seguridad, desarrolladas en el apartado anterior y como la administración educativa y laboral han realizado la inmersión y desarrollo de la cultura preventiva en los currículos de infantil a la universidad. La otra cara de la formación que es obligatoria por ley en materia de salud y seguridad es la que establece el artículo 19 de la ley de prevención donde en la escuela el personal docente y no docente debe tener una formación suficiente y adecuada, teórica y práctica (lo que implica que debe de ser presencial) en materia de salud y seguridad centrada específicamente en el puesto de trabajo o función del trabajador adaptándose a la evolución de los riesgos

- Vigilancia de la Salud. obligación de la administración educativa de garantizar la vigilancia de la salud de los trabajadores y las características de ésta.
- Medidas de Emergencia: la administración educativa debe garantizar la vigilancia periódica del estado de salud de los docentes y el personal del centro en función de los riesgos inherentes al puesto de trabajo.
- Riesgo grave e inminente. La administración educativa debe velar por el cumplimiento de este derecho en caso de que suceda.
- Coordinación de actividades empresariales. La administración educativa debe velar por la salud y seguridad de las escuelas cuando en estas se desarrollen distintas actividades de distintas entidades que participan en las actividades tanto escolares como de servicios que se prestan. En esta materia las escuelas presentan una complejidad asimilable al que una obra de construcción puede presentar, aun pareciendo la escuela una actividad carente de riesgos graves, aparentemente.

Las escuelas públicas en su mayoría tienen como titular del centro educativo a los ayuntamientos, como titular de la actividad que allí se desarrolla a la comunidad autónoma, en el horario escolar interactúan en distintas horas del día empresas externas privadas como el servicio de restauración, organizaciones como la Asociación de Madres y Padres de Alumnos que a su vez subcontratan servicios de atención al alumnado que tiene que permanecer fuera del horario lectivo inmerso en actividades, empresas externas que ejecuten trabajos de diversa índole en el centro. Toda esta maraña de actividades empresariales unido a la titularidad del centro y de la actividad, hace

que la dirección escolar deba de conocer a través del plan de prevención las responsabilidades que se adquieren en el ejercicio de la actividad diaria de los centros, siempre con el asesoramiento del servicio de prevención como órgano designado por la legislación para ello (Real Decreto 171, 2004).

2.2.2. El Plan de Prevención: definición, contenido organizativo e integración en el sistema general de la escuela

El plan es el cambio sostenible del sistema y nos encontramos en las primeras etapas de un emocionante viaje. (Fullan, 2007, p. 105)

El Plan de prevención de riesgos laborales es la herramienta a través de la cual se integra la actividad de salud y seguridad en el sistema de gestión escolar estableciendo la política escolar que se va a desarrollar al respecto. Este plan de prevención junto con sus herramientas básicas la Evaluación de Riesgos y Planificación son los elementos básicos normativos que serán implantados en la escuela por etapas planificadas documentadas por escrito. Será elaborado por el servicio de prevención propio de la comunidad autónoma mediante visitas presenciales a la escuela con la consulta y participación democrática previa de los representantes de los trabajadores, la dirección y demás órganos de la comunidad educativa que se estime oportuno. En caso de no existir representantes de los trabajadores, la dirección y la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y consultados en su elaboración (Ley 54, 2003).

La estrategia española de seguridad y salud en el trabajo 2007-2012 indica en su preámbulo que las administraciones públicas, en su condición de empleadores, deberán hacer enteramente efectivo el derecho de los empleados públicos a recibir protección eficaz en materia de seguridad y salud en el trabajo, tal y como se reconoce en la ley 7/2007, de 12 de abril, del estatuto básico del empleado público, para lo cual las administraciones públicas deberán cumplir también lo exigido a las empresas en el ámbito privado, esto es: conseguir un mejor y más eficaz cumplimiento de la normativa de prevención de riesgos laborales, mejorar la eficacia y calidad de las actividades preventivas y fortificar y favorecer la implicación de los empleados públicos en la mejora de la seguridad y la salud en el trabajo (Real Decreto 67, 2010).

Cuadro 2.8

Organización y contenidos mínimos del plan de prevención, evaluación de riesgos y planificación

Plan de prevención para la salud y seguridad en la escuela	
Política de prevención de riesgos laborales	Declaración de principios y compromisos Organización de la actividad preventiva. Modalidad elegida. Funciones y responsabilidades. Órganos de representación y participación democrática Control de la documentación y de los registros del sistema de prevención Reuniones periódicas de trabajo Objetivos preventivos
Evaluación de riesgos	Estimación de los riesgos que no han podido evitarse Interacción de los riesgos entre la comunidad educativa
Planificación I Medidas/actividades para eliminar o reducir los riesgos	Información de los riesgos en los lugares de trabajo Formación inicial y continuada de los trabajadores Instrucciones de trabajo Señalización de Seguridad Equipos de protección individual y ropa de trabajo
Planificación II. Actividades para el control de riesgos	Inspecciones y revisiones de seguridad Mantenimiento preventivo Observaciones del trabajo Orden y limpieza en los lugares de trabajo Vigilancia de la salud de los trabajadores Control de riesgos higiénicos Control de riesgos ergonómicos y psicosociológicos Comunicación de riesgos detectados y sugerencias de mejora Seguimiento y control de las medidas correctoras Permisos para trabajos especiales
Planificación III. Actuaciones frente a cambios previsibles	Nuevos proyectos y modificaciones de instalaciones, procesos o sustancias Adquisiciones de máquinas, equipos de trabajo y productos químicos Consignación de instalaciones y equipos circunstancialmente fuera de servicio Perfiles profesionales Contratación y subcontratación: trabajo, personas y equipos Accesos de personal y vehículos foráneos Seguridad de residuos

Planificación IV. Actuaciones frente a sucesos previsibles	Plan de emergencia Primeros auxilios Investigación y análisis de accidentes/incidentes. Control de la siniestralidad
Auditorías del sistema de prevención	Las escuelas al ser administración pública no es objeto de auditoría reglamentaria salvo requerimiento de la inspección de trabajo o bien ejerciendo el poder de dirección escolar se determine su realización para conocer el estado de la salud y seguridad en el centro.

Nota. Elaboración propia a partir de INSHT (2003).

El principal problema que las escuelas pueden encontrar a la hora de implantar el plan de prevención junto con la evaluación de riesgos y la planificación integrado en su gestión diaria es la elaboración generalista burocrática actual que las distintas administraciones públicas realizan de los planes de prevención, evaluaciones de riesgo y planificación. Los distintos planes de prevención revisados en distintas comunidades autónomas al amparo de las disposiciones legislativas básicas en primer lugar hay que destacar que existen comunidades autónomas como por ejemplo la de Madrid que no tiene ni siquiera elaborado un plan de prevención a fecha actual, cuando la elaboración de un plan de prevención es obligatoria desde el año 2003. El resto de las comunidades autónomas que lo tienen elaborado con muchos años de retraso abordan una estructura organizativa de un plan de prevención generalista que no desciende a la escuela y a la particularidad de cada centro, quedándose en un mero cumplimiento documental que no funciona como sistema de salud y seguridad propio de cada escuela y su naturaleza. Así, por ejemplo, en Asturias que el servicio de prevención no es exclusivo de educación sino que se integra junto a otras administraciones del Principado encontramos un plan de prevención idéntico para quince organismos: Servicio regional de investigación y desarrollo agroalimentario, Consejería de educación, cultura y deporte, Presidencia de Gobierno y Consejería de presidencia, Consejería de bienestar social y vivienda, Consejería de fomento, ordenación del territorio y medio ambiente, Consejería de hacienda y sector público, Consejería de agroganadería y recursos autóctonos, Consejería de sanidad, Consejería de economía y empleo, establecimientos residenciales para ancianos, Servicio de emergencias del principado servicio público de empleo del Principado de Asturias, servicios tributarios del principado de Asturias, Servicio regional de investigación y desarrollo agroalimentario, Orquesta sinfónica del principado de Asturias, instituto de desarrollo económico del Principado de Asturias, Instituto asturiano

de prevención de riesgos laborales, Centro regional de bellas artes, Consejo económico y social, Junta de saneamiento, Centro regional del banco de tierras, Consejo de la juventud, Real instituto de estudios asturianos, Consorcio para gestión del museo etnográfico de Salime, Consorcio de transportes de Asturias y Servicio de salud del principado de Asturias.

Andalucía sí cuenta desde 2014 con un plan de prevención propio para la administración educativa, pero su extensión organizativa es muy amplia ya que incluye por una parte 4.762 centros docentes de distintas naturalezas: centros de educación permanente, centro del profesorado, centros de educación especial, centro público integrado de formación profesional, colegio de educación infantil y primaria, colegio de educación primaria, colegio público rural, conservatorio elemental, superior y profesional de música y danza, equipo de orientación educativa, escuelas de arte, infantil idiomas, arte dramático, institutos secundaria presencial y a distancia, instituto de educación permanente, residencia escolar, sección de educación permanente, secundaria e instituto provincial de educación permanente.

Y a esto hay que sumarle 113 centros no docentes entre los que se incluyen: almacenes, archivos, bibliotecas, centros administrativos, el Centro andaluz de medicina deportiva, conjuntos arqueológicos y museos. Todos ellos sumados aproximadamente hacen un total de 4.875 centros de trabajo de carácter heterogéneo incluidos en un sólo plan de prevención.

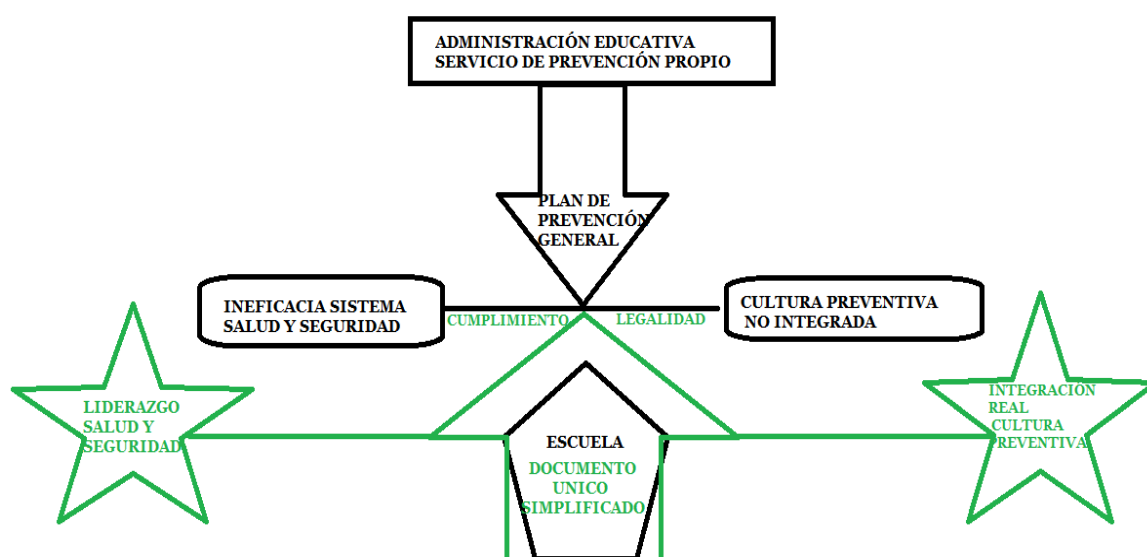
La extensión organizativa en ambos casos y sobre siendo el caso extremo la Comunidad de Madrid que ni siquiera tienen plan de prevención para los centros educativos de la región dieciocho años después de que la legislación lo estableciese como la base de la salud y seguridad y su cultura, sin duda hace imposible que una escuela pueda integrar el plan de prevención en el centro tanto por su extensa generalización organizativa como por su falta de adecuación a las características particulares de cada centro. Así establecer una cultura de salud y seguridad a través de planes de prevención de esta extensión o que ni siquiera existen, no pueden alcanzar la integración de la cultura preventiva que la normativa indica para tener los mínimos legales que en materia de salud y seguridad deberían de tener las escuelas siendo la falta de medios humanos y técnicos el principal factor que subyace en esta situación.

En casos como este la legislación prevé la figura del plan de prevención simplificado. La simplificación documental en pro de una cultura preventiva responde a la necesidad que las organizaciones pequeñas tienen a la hora de

gestionar la salud y seguridad y poder integrarla de manera correcta. La legislación abrió una puerta donde a través de un denominado genéricamente documento único no vinculante, que contenga el plan de prevención de riesgos laborales, la evaluación de riesgos y la planificación de la actividad preventiva (Real decreto 39, 1997, disposición primera) Al dirigir la gestión de las escuelas a este documento único, se plantea la siguiente pregunta según expone la guía para la simplificación documental del INSHT “¿Cómo, sin que se hayan reducido los requisitos preventivos, puede reducirse la extensión de la documentación y lograrse, además, que resulte más comprensible? Se trata de contextualizar la situación real de la escuela, con la propuesta de salud y seguridad a nivel global realizada y que esta se integre de manera efectiva en el día a día del centro educativo.

Figura 2.4

Plan de prevención simplificado para el liderazgo en salud y seguridad en los centros educativos



Nota. Elaboración propia.

Así, con la simplificación documental que la legislación permite, para poder tener un documento único que contiene el plan de prevención la evaluación de riesgos y la planificación de la actividad preventiva, la escuela recoge el testigo de encabezar un liderazgo educativo como se promueve desde el marco español para la buena dirección:

Para la gestión y desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e

integridad de todos los miembros de la comunidad educativa y manejo estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación y así reposicionar el rol de director como líder pedagógico general de manera que maximice el aprendizaje de todos los profesores y, a su vez, de todos los estudiantes fortalecer el rol de la dirección, no en una línea administrativo-burocrática, sino de un liderazgo pedagógico capaz de llevar adelante estas tareas y de gestionar los cambios necesario” (MEBD, 2017, pp.6-7)

Todo esto, unido al ejercicio de la autonomía preventiva, permite:

llevar a cabo los procesos de mejora. Pero tener autonomía no sirve de nada si no es utilizada de manera inteligente por los centros. Una escuela que asuma sus competencias y aproveche las posibilidades que le ofrece la autonomía estará en mejores condiciones de desarrollar procesos de transformación escolar.” (Murillo y Krichesky, 2012, p. 31)

Esta simplificación documental es trascendental ya que la escuela genera contenidos curriculares de salud y seguridad y a su vez es un centro de trabajo donde interactúan estas condiciones con la vida diaria de estudiantes y profesores. Así en los casos extremos como el de esta investigación, donde en algunas comunidades autónomas, no hay por parte de la administración educativa un desarrollo de las máximas condiciones legales de salud y seguridad para la comunidad escolar, la dirección de la escuela ejerciendo su liderazgo, integrará en su proyecto educativo de centro un plan de seguridad y salud. Teniendo presente que la autonomía del centro no es la que garantizará esta mejora “sino su buen uso y el contenido que se le dé. Se trata, por tanto, de un elemento complejo, de gran importancia, pero que debe ser considerado con cautela” (Murillo, 2004, p. 336).

Para ayudar en este proceso de liderazgo directivo para la simplificación documental, basta explorar los casos escolares de simplificación documental muy desarrollado en otros países como es el caso de Gran Bretaña, así el Health and Safety Executive su máximo órgano científico técnico y de inspección a nivel estatal de seguridad y salud, presenta para la gestión del riesgo en el sector educativo un importante enfoque denominado: liderando la gestión reflexiva de la salud y la seguridad en las escuelas. Este enfoque:

significa centrarse en cómo se gestionan los riesgos reales ayudando a los responsables de la gestión de la salud y la seguridad en las escuelas a encontrar el equilibrio adecuado, para que los riesgos reales se gestionen y las oportunidades de aprendizaje se experimenten al máximo. La gestión sensata de

la salud y la seguridad debe ser sencilla, es solo una parte del buen liderazgo escolar. (HSE, 2011, p. 47)

La atención se centra en los riesgos reales con el potencial de causar daños a toda la escuela estableciendo como principios de acción los siguientes:

1. Huir del papeleo innecesario.
2. Promover la conciencia del riesgo y medidas de control efectivas.
3. Oportunidad de desarrollar nuevas habilidades.
4. Crear un entorno de aprendizaje seguro y unas condiciones de trabajo seguras.
5. Lograr un equilibrio sensato.
6. ¿Haciendo demasiado? Ir más allá de una gestión sensata.
7. ¿Haciendo muy poco? No alcanzar un equilibrio razonable.

El liderazgo en este ámbito representa no sólo una línea del liderazgo escolar que favorezca su desarrollo, sino que es una condición de trabajo del equipo escolar como se verá en el siguiente apartado de obligada protección por parte de la administración educativa que deberá garantizar como base de la relación laboral el cumplimiento de estas propuestas.

Figura 2.5

La suma de la integración de la salud y seguridad en la escuela



Nota. Elaboración propia.

2.3.2. Evaluación riesgos y planificación

Una vez concretado el plan de prevención en su primera fase, se realiza la evaluación de riesgos, esta debe ser realizada siempre por profesionales acreditados a tal efecto por la ley de prevención, en el caso de las escuelas de infantil y primaria será el servicio de prevención propio de la comunidad

autónoma quién deberá realizar visitas presenciales y entrevistas con los docentes y no docentes, equipo directivo y representantes de los trabajadores para poder estimar la magnitud de la evaluación de riesgos para su realización, explicar la metodología técnica a realizar y cualquier otra consulta y participación democrática que se requiera al respecto.

Consultados siempre los representantes de los trabajadores o al equipo directivo y la comunidad escolar, según la estructura que se haya planteado en el plan de prevención si no hubiese representación, se decide la metodología a utilizar, se analizan las funciones y tareas que realizan los trabajadores se estiman los riesgos a los que están expuestos y se realiza una valoración de estos como leves, graves, muy graves o mortales. Ante el resultado para controlar los riesgos se exponen las medidas preventivas que el técnico considera oportunas para erradicar el riesgo o minimizarlo. Igualmente, la evaluación de riesgos será objeto de revisión siempre que haya una variación en las condiciones de trabajo, daños a la salud, incidentes, o cualquier otra circunstancia que pueda generar en los controles periódicos una ineficacia en las medidas propuestas. Todas estas actividades deben de ser por escrito y formar parte de las comunicaciones del plan de prevención establecidas a tal efecto. Para eliminar, reducir y controlar los riesgos que se han encontrado en las áreas de trabajo, las instalaciones, los puestos de trabajo y los equipos de trabajo, se elaborará la llamada planificación preventiva donde se establece el plazo para realizarla, siempre en función de su graduación, se designaran los responsables de ejecución, los recursos humanos y de medios económicos para su ejecución. También son objeto de esta planificación las medidas de emergencia, la información y formación de los trabajadores, la realización de la vigilancia de la salud y cualquier otra medida que se considere legitimada para incrementar los niveles de salud y seguridad escolar. Es muy importante resaltar esta última cuestión ya que las obligaciones que hasta ahora se han mostrado como se ha indicado en reiteradas ocasiones son las que la ley establece como mínimos, pero la ley de prevención atendiendo al principio que indica sobre la evolución de la técnica, dispuso un artículo de valiosa importancia que permite elevar los niveles de seguridad y salud en cualquier ámbito ultra e intra-ley de prevención (Ley 31/1995, arts. 18.1, 33.1 y 36.1; Real Decreto 39/1997, arts. 1.2, 3.2, 16.2 y 21.2).

El artículo 5 del reglamento de los servicios de prevención en referencia al procedimiento para la elaboración de la evaluación de Riesgos establece que cuando la evaluación exija la realización de mediciones, análisis o ensayos y la

normativa no indique o concrete los métodos que deben emplearse, o cuando los criterios de evaluación contemplados en dicha normativa deban ser interpretados o precisados a la luz de otros criterios de carácter técnico, se podrán utilizar, si existen, los métodos o criterios recogidos en:

- Normas UNE.
- Guías del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, del Instituto Nacional de Silicosis y protocolos y guías del Ministerio de Sanidad y Consumo, así como de instituciones competentes de las comunidades autónomas.
- Normas internacionales.
- En ausencia de los anteriores, guías de otras entidades de reconocido prestigio en la materia u otros métodos o criterios profesionales descritos documentalmente que proporcionen un nivel de confianza equivalente.

Esta posibilidad que ofrece la ley de prevención de poder acudir a este tipo de métodos o criterios que aún no están establecidos por ley, pero eleven los niveles de salud y seguridad en nuestro caso de la escuela, ayudan a fomentar la cultura preventiva con un dinamismo que rompe el techo de cristal jurídico que a veces pueden parecer tener dos ámbitos como el educativo y el laboral que sin embargo confluyen claramente en las escuelas.

La interacción de los riesgos laborales del personal docente y no docentes con la generación de contenidos curriculares de los alumnos es sin duda el epicentro de esta confluencia que ayuda a enriquecer la cultura de salud y seguridad de las escuelas y se puede hacer extensible a la cultura de salud y seguridad de otros ámbitos atendiendo al mencionado artículo 5 del reglamento de los servicios de prevención. Esto sucedería por ejemplo con el plan de convivencia escolar y su integración como herramienta del plan de prevención. En el caso de detectarse en la evaluación de riesgos dentro de los riesgos docentes psicosociales la posibilidad de sufrir agresiones, una de las medidas propuestas para evitar estas situaciones que se clasificarían dentro de medidas correctoras psicosociales organizativas del centro, se encontraría en el plan de convivencia. Ambos planes de prevención y plan de convivencia comparten la misma filosofía de detección, prevención e integración en toda la comunidad educativa y su organización que evite situaciones de agresiones. Así el plan de convivencia se

integraría de manera natural como medida preventiva del riesgo psicosocial de agresión a los docentes, planificándose a su vez con los documentos de centro

Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. (LOE, 2006, art. 124)

Estas dos naturalezas jurídicas del plan de convivencia una educativa reflejada en su art. 124 del plan convivencia y otra como condición de salud y seguridad, serían un primer paso de integración natural del sistema de gestión escolar y de salud y seguridad desde la programación general anual del centro integrándose desde la evaluación, planificación y plan de prevención de la escuela.

2.3. Información sobre el estado de integración de la cultura de salud y seguridad por comunidades autónomas

2.3.1 Acceso a la información por comunidades autónomas

La cultura de seguridad y salud en los centros educativos como sistema de gestión integrado en el centro parte de establecer el plan de prevención como herramienta sin la cual no se puede contribuir a lograr la cultura de salud y seguridad no sólo normativamente sino en coherencia con el desarrollo histórico y educativo que la ley de prevención ha desarrollado para los contenidos curriculares en esta materia (Calera, 2002; Llacuna, 2009).

Es una obligación y un derecho del personal docente y del resto de trabajadores del centro educativo disponer de información y formación adecuada en materia de prevención. La prevención de riesgos debe tener en la actualidad un lugar de relevancia en el propio funcionamiento del centro. El centro educativo necesita anticiparse a situaciones diversas que se pueden producir identificándolas y evaluándolas, estableciendo unas normas de actuación eficaces. Sólo así el centro educativo está preparado para evitar peligros y riesgos que se puedan producir y también estará en condiciones de afrontar con una planificación

adecuada una situación de crisis o riesgo inminente. (Jurado, 2009, p. 1)

Las transferencias a las comunidades autónomas de la educación, ha determinado que la situación de cada comunidad respecto a la integración de la salud y seguridad en el trabajo sea distinta. Conocer que autonomías tenían plan de prevención, servicio de prevención y otros recursos en el ámbito educativo, requería para la investigación obtener los datos para poder conocer la situación real en España. En primer lugar, se realizó la consulta al Ministerio de Educación ante la consulta realizada al respecto informaron que no existía esa información centralizada, que era necesario ir preguntando en cada comunidad autónoma en las consejerías de educación y que ellos informasen. Y que los únicos territorios de gestión directa por el Ministerio en salud y seguridad eran Ceuta y Melilla.

Ante esta situación planteada sobre la inexistencia de datos sobre el plan de prevención y servicios de prevención en los centros de educación infantil y primaria, en la presente investigación, se ha optado por obtener esa información de manera actualizada por la propia investigadora, que permita concretar el perfil básico de integración en las comunidades autónomas a través del plan de prevención y así poder definir las actuaciones locales que incrementarían la cultura en el trabajo de campo de desarrollo posterior.

Se opta por escoger las magnitudes más representativas establecidas en los protocolos y guías de actuación de la inspección de trabajo y seguridad social en materia de control e integración de la salud y seguridad en las empresas que son de total aplicación en la escuela, salvaguardando las características propias de la administración pública pero que en las características elementales no tiene distinción para configurar un sistema de salud y seguridad a través del plan de prevención.

Las magnitudes seleccionadas para escuelas públicas son:

- Establecimiento de un plan de prevención de riesgos laborales específico para escuelas. En caso de no existir.
- Establecimiento de un plan de prevención de riesgos laborales o bien genérico para varias administraciones públicas o bien particular de educación para distintos organismos y centros educativos de distinto nivel.

Una vez conocida esta información se revisarán los aspectos más relevantes que la guía y el protocolo de integración de la prevención de la inspección de trabajo plantea a la hora de establecer si existe o no integración (ITSS, 2006) (ver Cuadro 2.9).

Cuadro 2.9

Propuesta de adaptación del protocolo de actuación inspectora en integración de la actividad preventiva para educación

Establecimiento de un Plan de Prevención de riesgos laborales en el centro educativo

¿Se ha estudiado, con carácter previo a la aprobación del plan, cuestiones como la organización del centro, la complejidad de los procesos (laboratorios ciencias, etc.) o el análisis de la siniestralidad?

¿Se han identificado y descrito los riesgos genéricos del centro educativo con anterioridad a la aprobación del plan?

¿Refleja el plan los objetivos en materia preventiva y se encuentran estos últimos integrados con el resto de los objetivos del centro educativo?

¿Se incluye en el plan la estructura organizativa del centro educativo y se encuentran definidos los recursos, las funciones y las responsabilidades dentro de aquella?

¿Se incluyen en el plan las prácticas, los procedimientos y los procesos?

¿Dispone, en definitiva, el centro educativo de un plan documentado y ha sido este asumido por la administración educativa? (art. 16.1 Ley 31/1995; art. 2 RD 39/1997)

El Plan de Prevención de Riesgos Laborales es la herramienta a través de la cual debe integrarse la actividad preventiva de los Departamentos y organismos públicos en su sistema general de gestión, en los términos establecidos en el artículo 2 del Real Decreto 39/1997, de 17 de enero.

El Plan de Prevención de Riesgos Laborales habrá de reflejarse en un documento que se conservará a disposición de la autoridad laboral, de las autoridades sanitarias y de los representantes de los trabajadores, e incluirá, con la amplitud adecuada a la dimensión y características de cada Departamento u organismo público, los siguientes elementos:

La identificación del departamento u organismo público, de su actividad, el número y características de los centros de trabajo y el número de trabajadores y sus características con relevancia en la prevención de riesgos laborales.

La estructura organizativa del departamento u organismo público, identificando las funciones y responsabilidades que asume cada uno de sus niveles jerárquicos y los respectivos cauces de comunicación entre ellos, en relación con la prevención de riesgos laborales.

La identificación, en su caso, de los distintos procesos de trabajo, las prácticas y los procedimientos organizativos existentes en el Departamento u organismo, en relación con la prevención de riesgos laborales.

La organización de la prevención en el departamento u organismo, indicando la modalidad preventiva elegida y los órganos de representación existentes.

La política, los objetivos y metas que en materia preventiva pretende alcanzar el Departamento u organismo, así como los recursos humanos, técnicos, materiales y económicos de los que va a disponer al efecto.

Nota. Protocolo de integración de la prevención de la inspección de trabajo (ITSS, 2006).

2.3.2. Situación actual sobre la integración de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos de infantil y primaria por comunidades autónomas

Del análisis realizado de las 17 comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas españolas destaca la siguiente información:

De inicio, no existe ninguna comunidad autónoma que tenga un plan de prevención específico para los centros de infantil y primaria. Las modalidades encontradas de desarrollo de plan de prevención de riesgos laborales respecto a los centros de educación infantil y primaria son:

- Comunidades que no han elaborado plan de prevención.
- Comunidades que han elaborado un plan de prevención general para varias administraciones públicas incluyendo Educación.
- Planes de Prevención específicos para Educación pero que reúnen en su ámbito de aplicación centros educativos de todos los niveles y otro tipo de centros, escuelas etc. de distinta naturaleza entre ellos.
- En el caso de las ciudades autónomas, la gestión es distinta al depender del ministerio de educación directamente ya que por su configuración territorial las competencias no están transferidas.

Cuadro 2.10

Distribución y tipología del plan de prevención en educación por Comunidades Autónomas

Tipología del plan de prevención	CCAA
Plan de prevención específico centros de infantil y primaria	No existen planes específicos en los centros de infantil y primaria
Plan de prevención específico para educación englobando todos los niveles educativos	Andalucía, Cataluña, Navarra y País Vasco
Plan de prevención de carácter general	Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Comunitat Valenciana, Extremadura, Galicia, Región de Murcia, La Rioja
No existe plan de prevención	Illes Balears, Castilla-La Mancha, Canarias y Comunidad de Madrid

Nota. Elaboración propia.

Las comunidades autónomas que no tienen plan de prevención elaborado son Illes Balears, Castilla-La Mancha, Canarias y la Comunidad de Madrid.

- Illes Balears no tiene plan de prevención y establece su normativa en el Decreto 14/2018, de 1 de junio, por el que se crea el Servicio de Prevención de Riesgos Laborales propio para el personal docente que presta servicios en los centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears.
- Castilla-La Mancha no tiene plan de prevención de riesgos laborales y la infraestructura en educación es un técnico por provincia para los centros educativos.
- Canarias no tiene plan de prevención, su normativa autonómica es el Decreto 168/2009, 29 diciembre, de adaptación de la normativa sobre prevención de riesgos laborales en el ámbito de la administración pública de la comunidad autónoma de canarias y sus organismos autónomos Pese a no tener un plan de prevención siendo una cuestión fundamental para establecer la integración de la cultura de salud y seguridad en las escuelas, el funcionamiento del servicio de prevención consigue integrar aspectos clave como por ejemplo que se cuenta con una docente como figura nexo entre las escuelas y el servicio de prevención que contribuye a la incorporación de la prevención en el ámbito educativo con las características propias de educación. Otra figura importante es la del trabajador designado en las escuelas al que se le imparte como formación el curso básico de PRL y que se le reconoce un crédito horario de dedicación a las funciones de riesgos laborales y una remuneración por esta responsabilidad.
- Comunidad de Madrid establece su normativa autonómica a partir del Decreto 68/2002, de 25 de abril, por el que se establece la estructura orgánica de la consejería de justicia y administraciones públicas. Es la comunidad que ofrece los datos más preocupantes respecto al resto de comunidades autónomas, ya que no tiene elaborado un plan de prevención específico para educación y las dimensiones que lo componen como evaluación de riesgos, planificación, trabajadores especialmente sensibles, vigilancia de la salud formación, etc. no tienen ningún desarrollo en los centros. Por ello el próximo apartado se dedicará expresamente a conocer la situación de la Comunidad de Madrid y los principales retos a los que se enfrenta.

Las comunidades que sí tienen plan de prevención, pero de carácter general unidos a otras administraciones son:

- Aragón.
- Asturias que regula sus actuaciones a través de la Resolución de 21 de mayo de 2015, de la consejería de hacienda y sector público, por la que se aprueba el plan de prevención de riesgos laborales para la administración del Principado de Asturias, sus organismos y entes públicos mancomunados.
- Cantabria a través de la Orden PRE/83/2009, de 29 de diciembre, por la que se aprueba la parte general del plan de prevención de riesgos laborales de la administración de la comunidad autónoma de Cantabria, y de la Orden PRE/16/2016, de 1 de marzo, por la que se modifica la Orden PRE/83/2009, de 29 de diciembre, por la que se aprueba la parte general del plan de prevención de riesgos laborales de la Administración de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Castilla y León aprueban a través del (Acuerdo 135, 2015) el plan de prevención de riesgos laborales de la administración general de la comunidad de Castilla y León y sus organismos autónomos.
- Comunitat Valenciana aprueba el plan de prevención de la administración de la Generalitat Valenciana a través del Acuerdo 24 marzo, 2017).
- Extremadura se hace público el plan de prevención de riesgos laborales de la junta de Extremadura a través de la Resolución de 3 de noviembre, 2008.
- Galicia aprueba el plan de prevención de riesgos laborales en la administración general de la junta de Galicia mediante el Decreto 17, 2009.
- Región de Murcia publica el plan general de prevención de riesgos laborales de la administración pública de la región de Murcia con la Resolución 19 julio, 2010.
- La Rioja realiza la adaptación de la legislación de prevención de riesgos laborales a la administración de la comunidad autónoma de La Rioja mediante el Decreto 129, 2007.

El principal problema que presentan estos planes de prevención de carácter general es que, como en el caso de Asturias, adquieren unas dimensiones excesivas integrando quince organismos distintos de educación en un solo plan de prevención por lo que su implantación como sistema general para un centro educativo es inviable y al no tener servicio específico de educación lo dificulta aún más. Cantabria, por el contrario, tiene servicio de prevención de riesgos laborales de centros docentes dependiente de la dirección general de personal docente y ordenación académica, lo que es un paso más a la consecución de un plan de prevención exclusivo. En este caso, destaca su protocolo para la solicitud de suministro de un amplificador para voz de los docentes por evidenciar la enfermedad profesional docente y evitar el riesgo con este dispositivo.

Consultados los sindicatos en este sentido de la eficacia del plan de prevención generalista, expresan que la integración no puede ser plena cuando no hay una definición clara de responsabilidades y las evaluaciones de riesgos son genéricas o inexistentes. A la hora de gestionar problemas como el amianto en centros educativos esa falta de estructura genera que el diálogo social no se logre y las actuaciones a realizar sean siempre mediante denuncias convirtiéndose en la tónica habitual de funcionamiento para lograr condiciones de salud y seguridad.

Un ejemplo que sienta jurisprudencia en este sentido es el de la comunidad autónoma de Castilla y León que presentó un plan de prevención que no se ajustaba a la realidad de su organización preventiva, ante esta situación el sindicato Comisiones Obreras presentó denuncia ante el juzgado de lo contencioso administrativo. El fallo fue en contra de la administración que hubo de presentar un plan de prevención en proporción a su estructura real, concretando claramente los recursos humanos suficientes con la dedicación exclusiva que la ley establece. (TSJ Castilla y León, 2012, N.º. 00565)

Las comunidades autónomas que sí presentan plan de prevención específicos para educación son Andalucía, Cataluña, Navarra y País Vasco.

- Andalucía regida por la Orden 30 octubre (2014), por la que se aprueba el plan de prevención de riesgos laborales y el manual de procedimientos para la gestión de la prevención de riesgos laborales en la consejería de educación, cultura y deporte. Sí tiene desde 2014 un plan de prevención propio para la administración educativa, incluye 4.762 centros docentes (centros de educación permanente, centro del

profesorado, centros de educación especial, centro público integrado de formación profesional, colegio de educación infantil y primaria, colegio de educación primaria, colegio público rural, conservatorio elemental, superior y profesional de música y danza, equipo de orientación educativa, escuelas de arte, infantil idiomas, arte dramático, institutos secundaria presencial y a distancia, Instituto de educación permanente, residencia escolar, sección de educación permanente, secundaria e instituto provincial de educación permanente) más ciento trece centros no docentes donde se incluyen (almacenes, archivos, bibliotecas, centros administrativos, centro andaluz de medicina deportiva, conjuntos arqueológicos y museos) . Un total de cuatro mil ochocientos setenta y cinco centros de trabajo para un plan de prevención. Otra de las dificultades que encuentran los centros educativos consultados y los representantes de los trabajadores en Andalucía es la legislación respecto a la elaboración del plan de evacuación ya que docentes con perfiles de ingenierías suelen asumir esta responsabilidad quedando el servicio de prevención relegado a un segundo plano o transfiriendo esta responsabilidad a una empresa externa, esta situación se repite en distintas comunidades autónomas lo que genera un conflicto de responsabilidades entre servicio de prevención y centros educativos.

- País Vasco, mediante el Decreto 299/2003, de 9 diciembre, de creación, organización y funcionamiento del servicio de prevención de riesgos laborales propio del departamento de educación, universidades e investigación del gobierno vasco. Destaca la presentación del plan de prevención como sistema de gestión.
- Cataluña se configura como la única comunidad que tiene un plan de prevención basado en la norma sistemas de gestión de la seguridad y la salud laboral OHSA (Occupational Health and Safety Management Systems Specification) En materia de integración las normas OHSA son el estándar más alto en lo que ha integración de la salud y seguridad en el trabajo puede establecer una organización, actualmente es la norma ISO 45001 la que sustituirá a OHSA progresivamente hasta 2021. Estos estándares conocidos en las escuelas en la normativa de calidad y medioambiente no son aplicados en las escuelas públicas españolas salvo en Cataluña que se configura a priori como la comunidad autónoma con mejor integración de la cultura de salud y seguridad en

España. El plan de prevención fue presentado y consultado en fecha 24 de octubre de 2008 en la comisión paritaria de prevención de riesgos laborales por el personal del departamento de educación, lo que ya indica claramente que la consulta y participación se cumple en la elaboración de este.

En el Cuadro 2.11 se muestra la descripción realizada por autonomías y la legislación básica.

Cuadro 2.11

Planes de prevención en educación en cada Comunidad Autónoma

CCAA	Esp. CEIP	Esp. educación	General	Normativa autonómica
Andalucía	No	Sí	No	Orden de 30 de octubre de 2014, por la que se aprueba el plan de prevención de riesgos laborales y el manual de procedimientos para la gestión de la prevención de riesgos laborales en la consejería de educación, cultura y deporte.
Aragón	No	Sí	No	Decreto 201/2018, de 21 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el reglamento por el que se regula el sistema de prevención de riesgos laborales y promoción de la salud del personal de la administración de la comunidad autónoma de Aragón.
Asturias	No	No	Sí	Resolución de 21 de mayo de 2015, de la consejería de hacienda y sector público, por la que se aprueba el plan de prevención de riesgos laborales para la administración del Principado de Asturias, sus organismos y entes públicos mancomunados.
Illes Balers	No	No	No	Decreto 14/2018, de 1 de junio, por el que se crea el servicio de prevención de riesgos laborales propio para el personal docente que presta servicios en los centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias de la comunidad autónoma de las Illes Balears, - boletín oficial de las Islas Baleares, de 02-06-2018
Canarias	No	No	No	Decreto 168/2009, de 29 de diciembre, de adaptación de la normativa sobre prevención de riesgos laborales en el ámbito de la administración pública de la comunidad autónoma de Canarias y sus organismos (BOC 25, de 8.2.2010)
Cantabria	No	No	Sí	Orden PRE/83/2009, de 29 de diciembre, por la que se aprueba la parte general del plan de prevención de riesgos laborales de la administración de la comunidad autónoma de Cantabria. Orden PRE/16/2016, de 1 de marzo, por la que se modifica la Orden PRE/83/2009, de 29 de diciembre, por la que se aprueba la parte general del plan de prevención de riesgos laborales de la Administración de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
Castilla y León	No	No	Sí	ACUERDO 135/2015, de 12 de noviembre, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan de Prevención de

				riesgos laborales de la Administración General de la Comunidad de Castilla y León y sus Organismos Autónomos.
Castilla-La Mancha	No	No	No	Decreto 21/2014, de 27/03/2014, por el que se regula el Servicio de Prevención de riesgos laborales de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
Cataluña	No	Sí (OSHA S)	No	Presentat i consultat en data 24 d'octubre de 2008 a la Comissió paritària de prevenció de riscos laborals per al personal del Departament d'Educació.
Com. Valenciana	No	No	Sí	ACUERDO de 24 de marzo de 2017, del Consell, por el que se aprueba el Plan de prevención de riesgos laborales de la Administración de la Generalitat
Extremadura	No	No	Sí	RESOLUCIÓN de 3 de noviembre de 2008, de la Dirección General de la Función Pública, por la que se hace público el Plan de Prevención de riesgos laborales de la Junta de Extremadura.
Galicia	No	No	Sí	DECRETO 17/2009, de 21 de enero, por el que se aprueba el plan de prevención de riesgos laborales en la Administración general de la Xunta de Galicia.
Comunidad de Madrid	No	No	No	DECRETO 68/2002, de 25 de abril, por el que se establece la estructura orgánica de la consejería de justicia y administraciones públicas.
Región de Murcia	No	No	Sí	Resolución de 19 de julio de 2010 de la secretaria general de la consejería de presidencia y administraciones públicas, por la que se publica el plan general de prevención de riesgos laborales de la administración pública de la región de Murcia.
Navarra	No	Sí	No	Decreto Foral 135/1998, por el que se adapta la normativa de prevención de riesgos laborales al ámbito de la administración de la comunidad foral y sus organismos autónomos y el decreto foral 121/2008 que lo modifica.
País Vasco	No	Sí (Sist. General)	No	DECRETO 299/2003, de 9 diciembre, de creación, organización y funcionamiento del servicio de prevención de riesgos laborales propio del departamento de educación, universidades e investigación del gobierno Vasco.
La Rioja	No	No	Sí	Decreto 129/2007, de 9 de noviembre, de adaptación de la legislación de prevención de riesgos laborales a la administración de la comunidad autónoma de La Rioja.

Nota. Elaboración propia.

El Real Decreto 67/2010, de 29 de enero, de adaptación de la legislación de prevención de riesgos laborales a la administración general del estado, señala en su preámbulo, que el objetivo principal de su creación era corregir las deficiencias observadas en el cumplimiento de la ley de prevención de riesgos laborales por parte de la administración general del estado y que se mejorase la eficacia de su cumplimiento en el ámbito de la administración pública. Se resaltaba específicamente en este preámbulo que:

La Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2007-2012, aprobada en Consejo de Ministros el 29 de junio de 2007, indica en su introducción que las Administraciones Públicas, en su condición de empleadores, deberán hacer plenamente efectivo el derecho de los empleados públicos a recibir protección eficaz en materia de seguridad y salud en el trabajo, tal y como se reconoce en la reciente Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, para lo cual las Administraciones Públicas deberán cumplir también lo exigido a las empresas en el ámbito privado, esto es: lograr un mejor y más eficaz cumplimiento de la normativa de prevención de riesgos laborales, mejorar la eficacia y calidad de las actividades preventivas y fortalecer y favorecer la implicación de los empleados públicos en la mejora de la seguridad y la salud en el trabajo, y añade más adelante, en el capítulo dedicado al diagnóstico de la situación, que la aplicación de la normativa de prevención de riesgos laborales a los empleados públicos ha presentado insuficiencias que es necesario corregir.

Los datos recopilados respecto a la situación actual sobre la integración de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos de infantil y primaria por comunidades autónomas, muestran que estas deficiencias que pretendían ser corregidas con Real Decreto 67/2010, de 29 de enero, no han sido corregidas y transcurrida más de una década, esto ha supuesto un mayor deterioro de las condiciones de salud y seguridad de los centros educativos

2.3.3. Estado de la integración en las escuelas de la Comunidad de Madrid. Del requerimiento administrativo a la responsabilidad civil y penal de la administración pública educativa

En la Comunidad de Madrid no existe la integración de la salud y seguridad en las escuelas. El 13 de enero de 2021 se realiza una encomienda de gestión de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación a la Dirección General de Función Pública de la Consejería de Hacienda y Función Pública, en materia de prevención de riesgos laborales, donde sigue sin resolverse esta situación. A continuación, se exponen varios apartados donde se contrasta la información institucional con la situación real existente:

Según la información institucional ofrecida en la web de la Comunidad de Madrid:

El Servicio de Prevención es el conjunto de medios humanos y materiales de la Dirección General de Función Pública de la Comunidad de Madrid para realizar las actividades preventivas a fin de garantizar la adecuada protección de la seguridad y la

salud de los empleados públicos, asesorando y asistiendo para ello a las Consejerías y Organismos, a los empleados públicos y a sus representantes, excepción hecha de las instituciones sanitarias dependientes del SERMAS, que cuentan con sus servicios de prevención propios. El Servicio de Prevención proporciona a la Administración de la Comunidad de Madrid el asesoramiento y apoyo que precise en función de los tipos de riesgo en ella existentes y en lo referente a:

- a) El diseño de los planes de prevención de riesgos laborales que permitan la integración de la prevención en la empresa.
- b) La evaluación de los factores de riesgo que puedan afectar a la seguridad y la salud de los empleados públicos.
- c) La planificación de la actividad preventiva y la determinación de las prioridades en la adopción de las medidas preventivas y la vigilancia de su eficacia.
- d) La información y formación de los empleados públicos.
- e) La prestación de los primeros auxilios y planes de emergencia.
- f) La vigilancia de la salud de los trabajadores en relación con los riesgos derivados del trabajo.

El servicio de prevención propio de la Comunidad de Madrid presenta graves deficiencias, entre las más significativas se encuentra la carencia de un plan de prevención que determine e integre la salud y seguridad en los centros educativos. Administrativamente una escuela privada o concertada de la Comunidad de Madrid que no dispusiera de plan de prevención estaría cometiendo una infracción grave según establece el Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social, constituye una infracción grave incumplir la obligación de integrar la prevención de riesgos laborales en la empresa a través de la implantación y aplicación de un plan de prevención, con el alcance y contenido establecidos en la normativa de prevención de riesgos laborales. La escuela privada o concertada sería apercibida con una sanción económica de entre 2.046 a 8.195 € en su grado mínimo, de 8.196 a 20.490 € en su grado medio, y de 20.491 a 40.985 € en su grado máximo. Sin embargo, el recargo de prestaciones si recae sobre la administración plenamente en caso de accidente laboral. En este caso la administración como se ha indicado en otro apartado no se puede sancionar administrativamente así misma por lo tanto sólo puede ser objeto de requerimiento administrativo en caso de denuncia en la inspección de trabajo. Por lo que para poder ejercer este derecho los trabajadores de las escuelas tienen la vía jurídica administrativa, penal y civil

para poder ejercitar su derecho a la salud y seguridad frente a la administración educativa en caso de incumplimiento.

Según la información institucional ofrecida en la web de la Comunidad de Madrid:

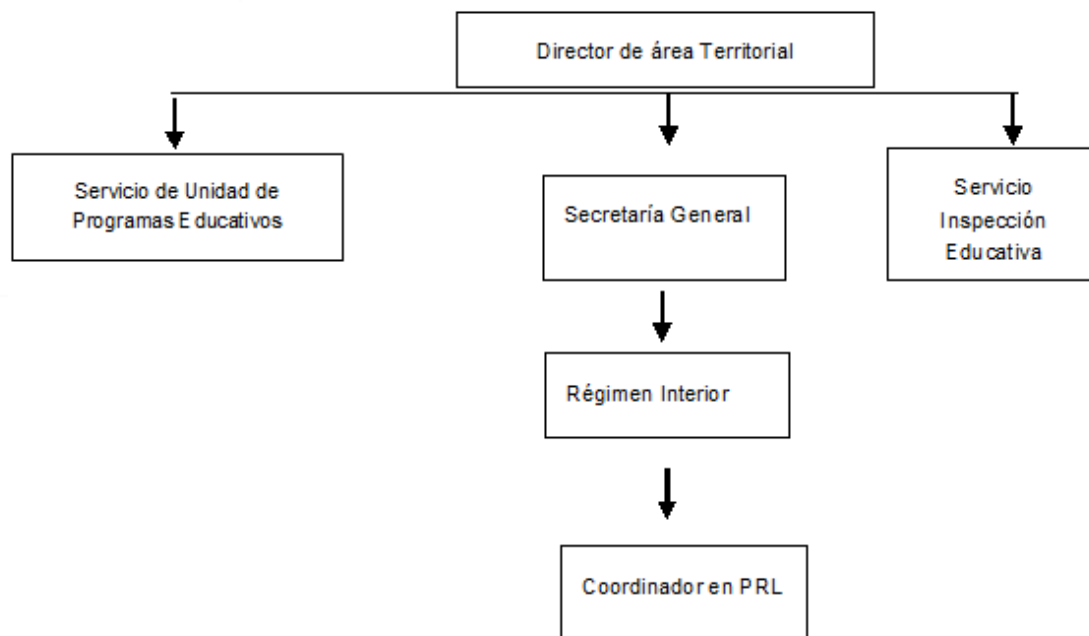
Red de Coordinadores: La Comunidad de Madrid cuenta, además, con una Red de Coordinadores de Prevención de riesgos laborales, en cada Consejería y Organismo con el fin de facilitar y coordinar la comunicación entre los centros de trabajo de su competencia y el Servicio de Prevención y colaborar en la implantación de las indicaciones preventivas contenidas en los informes y asesoramientos realizados por éste. Esta Red de Coordinadores colabora también con el Programa de Hábitos Saludables en la promoción de la salud de los empleados públicos. (<http://www.comunidad.madrid/gobierno/espacios-profesionales/servicio-prevencion>)

La situación existente en la Comunidad de Madrid es que los técnicos del servicio de prevención son insuficientes si atendemos a la guía de la actuación inspectora para los servicios de prevención donde se expone la necesidad de disponer de un técnico superior en prevención de riesgos laborales por cada 500 trabajadores. La Comunidad de Madrid cuenta con más de 80.000 trabajadores, por lo que debería de haber un mínimo de 160 técnicos de prevención para el servicio de prevención frente a los 22 técnicos con los que cuenta en la actualidad.

También se ha creado la figura del coordinador de PRL, pero sin nombramiento formalizado en cuanto a contenido de responsabilidad del puesto, formación acreditada para el desempeño en los centros educativos todo ello desarrollado en la estructura de un plan de prevención que no existe.

Figura 2.6

Organización institucional Comunidad de Madrid en salud y seguridad en educación



Nota. Comunidad de Madrid.

- Según la información institucional ofrecida en la web de la Comunidad de Madrid:

El Servicio de Prevención es el conjunto de medios humanos y materiales de la Dirección General de Función Pública de la Comunidad de Madrid para realizar las actividades preventivas a fin de garantizar la adecuada protección de la seguridad y la salud de los empleados públicos, asesorando y asistiendo para ello a las Consejerías y Organismos, a los empleados públicos y a sus representantes, excepción hecha de las instituciones sanitarias dependientes del SERMAS, que cuentan con sus servicios de prevención propios.

Información Práctica. El Servicio de Prevención proporciona a la Administración de la Comunidad de Madrid el asesoramiento y apoyo que precise en función de los tipos de riesgo en ella existentes y en lo referente a:

- a) El diseño de los planes de prevención de riesgos laborales que permitan la integración de la prevención en la empresa
- b) La evaluación de los factores de riesgo que puedan afectar a la seguridad y la salud de los empleados públicos.

- c) La planificación de la actividad preventiva y la determinación de las prioridades en la adopción de las medidas preventivas y la vigilancia de su eficacia.
- d) La información y formación de los empleados públicos.
- e) La prestación de los primeros auxilios y planes de emergencia.
- f) La vigilancia de la salud de los trabajadores en relación con los riesgos derivados del trabajo.

(<http://www.comunidad.madrid/gobierno/espacios-profesionales/servicio-prevencion>)

Situación existente en la Comunidad de Madrid:

- Las evaluaciones de riesgos no están realizadas para las escuelas de infantil y primaria salvo algunos centros que tienen actuaciones puntuales.
- El servicio de prevención realiza propuestas de planificación preventiva, pero no se realiza seguimiento de su realización, no existe un órgano encargado de velar por su cumplimiento al no existir un plan de prevención.
- La formación recogida en el artículo 19 de la Ley de Prevención no se está realizando y en el plan de formación de empleados públicos se ofertan cursos de oficinas confortables, pero no específicos para docentes u otros puestos enmarcados en el artículo 19.
- Los planes de emergencia y evacuación se subcontratan con empresas externas con la dotación económica de las escuelas sin previa consulta a los representantes de los trabajadores.
- Sólo se realizan alrededor de 1000 reconocimientos médicos anuales de 80.000 trabajadores que tienen derecho a ello.

El Cuadro 2.12 describe el estado de situación que existe en la Comunidad de Madrid, sobre la integración de los elementos básicos de salud y seguridad en los centros educativos. Esta obligación de integración se remonta al año 1995 y 2003 con sus posteriores desarrollos.

Cuadro 2.12

*Situación de la integración de los **elementos** legales básicos en los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid*

Elementos legales básicos	Situación
Plan de prevención	No hay constancia de la existencia de un plan de prevención en educación, su existencia como documento base válido para todos los centros educativos, ni para cada DAT ni siquiera para cada centro educativo. El servicio de la CAM reconoce su inexistencia. (En web SPP indica funciones de asesoramiento y apoyo en elaboración e implantación del Plan prevención) Incumple: Artículos 16 y 23 a) y 31 3.a) de la Ley 31/1995. Capítulo I del RD 39/197
Evaluación de riesgos laborales	<p>En los centros educativos, la obligación de realizar y actualizar las evaluaciones de riesgos recae sobre la CAM y los ayuntamientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La CAM a través del SPP de la Consejería de Educación, tiene la responsabilidad de realizar la evaluación de riesgos de los puestos de trabajo, ya que es quién figura como titular de la actividad laboral que se desarrolla en los centros educativos. Al respecto, después de consultar la documentación y de tener varias entrevistas con el responsable del SPP de la Consejería de Educación, y cotejarlo con los sindicatos, no hay constancia documental de que estén realizadas todas las evaluaciones de riesgos de los puestos de trabajo que dependen de la Consejería de Educación en todos los centros educativos. Tampoco de que se realicen actualizaciones de las mismas. 2. Los Ayuntamientos tienen su responsabilidad de realizar las evaluaciones de riesgos, como titulares del centro de trabajo, en coordinación de actividades con el titular de la actividad que es la Consejería de Educación. Tampoco hay constancia de la realización de estas evaluaciones, en coordinación con el SPP de la Consejería de Educación. <p>Al no realizarse la evaluación de riesgos en los centros educativos y sus correspondientes actualizaciones, así como la información y formación al respecto se estaría incumpliendo entre otros el artículo 16 a) y 23 b) de la ley de prevención de riesgos laborales y los artículos 4, 6 y 7 del real decreto por el que se aprueba el reglamento de los servicios de prevención.</p>
Planificación de la Actividad Preventiva	No hay constancia de su existencia en todos los centros educativos ni de su control y seguimiento. Incumple: Artículo 16 b) y 23 c) de la Ley 31/1995. Artículos 8 y 9 del RD 39/197.
Medidas de Emergencia	No hay constancia de su existencia en todos los centros educativos ni de su implantación y actualización. La mayor parte requiere Plan de autoprotección conforme al RD 393/2007, el cual no tiene unificado el criterio en cuanto a responsables de elaboración e implantación (en algunos casos está elaborado por el SPP de la CAM, en otros por el Ayuntamiento titular de la instalación, pero la mayoría se encarga el propio responsable del centro educativo de contratarlo a SPA o empresa externa). En cualquier caso, el responsable de su elaboración,

	<p>implantación, mantenimiento y revisión es el titular de la actividad (Consejería Educación CAM) de acuerdo al artículo 4 del RD 393/2007. Los centros educativos, desde la Dirección territorial, enviaron una carta hace varios años, indicando a los directores de centro la obligación de realizar estos Planes de autoprotección, derivando hacia ellos la responsabilidad de sufragar los gastos ocasionados de la contratación de su elaboración, así como toda la responsabilidad en su implantación y actualización (incluyendo la realización de un simulacro anual y el informe de resultados). Estas empresas dieron formación inicial a los integrantes de los equipos de intervención, pero no se actualiza ni se imparte a los nuevos profesores. Incumple: Artículo 20 de la Ley 31/1995. RD 393/2007</p>
Coordinación Actividades Empresariales	<p>No hay constancia de su realización en todos los centros educativos. Se da concurrencia en TODOS los centros de trabajadores de diferentes empresas. En la mayoría de los casos hay concurrencia de trabajadores del ayuntamiento correspondiente (conserjes), Trabajadores de la CAM (profesores y director) y trabajadores de limpieza (contratas). En momentos puntuales hay que añadir trabajadores de mantenimiento de instalaciones (trabajadores de oficios de Ayuntamiento correspondiente y empresas externas) empresas contratadas por el centro educativo (monitores de tiempo libre) empresas contratadas por el AMPA para fiestas (montadores de castillos hinchables, catering, etc.) No queda muy claro la responsabilidad en relación con el inicio de las actuaciones y de las figuras que indica el RD 171/2004 (Titular del centro, empresario principal)</p>
Formación e Información	<p>No hay constancia de su realización en todos los centros. Ni de la formación ni de la información a los trabajadores de los riesgos de su puesto de trabajo. Incumple: Artículo 18, 19 y 20 de la Ley 31/1995</p>
Consulta y Participación	<p>Servicio de Prevención Propio no dispone de los medios humanos suficientes para proporcionar a los centros educativos el asesoramiento y apoyo que precise en función de los tipos de riesgo. (Ver nº de técnicos del SPP y nº trabajadores de las administraciones públicas de la CAM) Tampoco existe una comunicación o visitas periódicas del SPP de la CAM a los diferentes centros para comprobar las condiciones de trabajo. Incumple: Artículo 31 de la Ley 31/1995. Artículo 15 del RD 39/197</p>
Organización y Gestión	<p>Servicio de Prevención Propio no dispone de los medios humanos suficientes para proporcionar a los centros educativos el asesoramiento y apoyo que precise en función de los tipos de riesgo. (Ver N.º de técnicos del SPP y N.º trabajadores de las administraciones públicas de la CAM) Tampoco existe una comunicación o visitas periódicas del SPP de la CAM a los diferentes centros para comprobar las condiciones de trabajo. Incumple: Artículo 31 de la Ley 31/1995. Artículo 15 del RD 39/197</p>

Nota. Elaboración propia.

Ante esta situación de incumplimientos, otra dificultad que encuentra el personal docente y no docente de los centros educativos de la Comunidad de Madrid en particular y de España en general es ¿cómo realizar el ejercicio de su derecho a la salud y seguridad? Y es que al acudir a la inspección de trabajo, la inspección actúa en base a requerimientos, pero no en relación a propuesta de

sanción económica ya que la administración como ya se ha indicado anteriormente no puede sancionarse a sí misma, por lo tanto la vía administrativa de requerimientos de la inspección de trabajo en caso de incumplimiento no responde a un ejercicio de derechos eficaz para el personal de centros públicos, lo que avoca a la vía jurídica penal y civil, en caso de no obtener respuesta a la solicitud de derechos laborales en materia de salud y seguridad incumplidos para los docentes.

Capítulo 3.

Mejoras voluntarias para integrar la cultura de salud y seguridad en la escuela

La cultura preventiva, como se ha revisado anteriormente, encuentra otra vía principal para su integración en la escuela, la vía voluntaria. La integración voluntaria es una propuesta que el centro educativo puede asumir para enriquecer las medidas de carácter obligatorio, dotándolas de la propia personalidad que tiene la comunidad educativa y de los requerimientos educativos actuales que van sucediendo en el mundo, viendo ejemplos normativos de otros países. Es sin duda un beneficio trascendental para superar el mero cumplimiento burocrático y configurar una escuela para la justicia social en sus dos vertientes básica obligatoria y voluntaria. A continuación, se exponen distintas vías voluntarias que se consideran fundamentales y deberían ser objeto de reflexión para la comunidad educativa como posibles ejes pedagógicos aplicados en el día a día para la cultura de salud y seguridad en educación de la justicia social.

3.1. Agencia Europea de Salud y Seguridad en el trabajo

La Agencia Europea de Salud y Seguridad en el Trabajo (EU-OSHA en adelante) es el órgano encargado en su misión de velar e investigar por la integración de la cultura de la seguridad y salud en educación a nivel europeo. Fundada en 1994, comenzó su andadura en respuesta al incremento de países que como España comenzaban una nueva andadura en materia de cultura de salud y seguridad a través de las legislaciones comunitarias en pos de favorecer estas transposiciones. El consejo de administración tiene el carácter tripartito que la OIT ha configurado históricamente formando parte del mismo sindicatos y organizaciones empresariales, igualmente su red de colaboradores es uno de sus baluartes para poder alcanzar el máximo alcance de establecimiento de cultura de salud y seguridad en Europa. El lema de la EU-OSHA es hacer que los lugares de trabajo de Europa sean más seguros, saludables y productivos. Para ello centraliza sus actuaciones en las pequeñas y medianas empresas por constituir un número muy importante en toda Europa e igualmente son destinatarios de sus proyectos los representantes políticos de la Unión Europea, trabajadores, empresarios, representantes de los trabajadores, profesionales e investigadores en materia de salud y seguridad, así como las distintas administraciones nacionales que lo requieran (EU-OSHA, 2019).

Los temas centrales que la Agencia Europea desarrolla para profundizar en su conocimiento y tratamiento para el desarrollo de la cultura de salud y seguridad en Europa son:

- Envejecimiento y la salud y seguridad en el trabajo en Europa: donde se profundiza en que cuestiones tales como que los cambios normales relacionados con la edad pueden ser tanto positivos como negativos, incidencia de la edad avanzada en el trabajo, la evaluación de riesgos y la edad, la promoción de la capacidad de trabajo, la adaptación del puesto y el entorno en edad avanzada, las políticas al respecto (Cooper, 1994; Eurostat, 2012; Zwart, 1997).
- Ventajas de la salud y seguridad en el trabajo: se estudian los costes de las lesiones, enfermedades y muertes relacionadas con el trabajo. Ventajas para las empresas e incentivos económicos que genera (Tompa et al., 2007).
- Sustancias peligrosas: Desarrolla los riesgos para la salud como alergias, enfermedades de la piel, cánceres, problemas reproductivos y

malformaciones congénitas, enfermedades respiratorias, envenenamiento. Los riesgos de seguridad, como riesgo de incendio, explosión o asfixia. Los agentes biológicos. riesgos emergentes. Medidas preventivas y gestión de sustancias peligrosas. Carcinógenos. Salvaguardias legales (Directiva 24, 1998; Directiva 37, 2004; Directiva 15, 2006).

- Liderazgo y participación del trabajador: se desarrollan estrategias para reducir el riesgo desde lo alto de la escala jerárquica. Pagar el precio de un liderazgo deficiente. Tomar la iniciativa en materia de seguridad y salud. Hacer que los empleados se impliquen (HSE, 2011; Petersen, 1998; Simard, 1998).
- Micro y pequeñas empresas y salud y seguridad en el trabajo: Se muestran los principales retos a los que se enfrentan las medianas y pequeñas empresas, el proyecto de EU-OSHA para mejorar la salud y seguridad en las micro y pequeñas empresas. Y se ofrece ayuda para saber evaluar los riesgos en el lugar de trabajo (Esener, 2019).
- Trastornos musculoesqueléticos: Causas, prevención, acciones y legislación europea más relevante (EU-OSHA 2007)
- Estrés y riesgos psicosociales: Se trabaja desde distintos aspectos como ¿qué son los riesgos psicosociales y el estrés?, ¿es importante el problema?, medidas que pueden adoptarse para prevenir y gestionar los riesgos psicosociales (Cox y Griffiths, 2005).
- Mujeres y salud y seguridad en el trabajo: Mediante la concienciación y la investigación se profundiza en que diferencias pueden afectar a la SST. Qué pueden hacer las empresas. El papel de la EU-OSHA. Enfermedades relacionadas con el trabajo. Definiciones y normativa (EU-OSHA, 2016).
- Jóvenes y salud y seguridad en el trabajo: Se revisan las buenas prácticas, así como los derechos y responsabilidades de los empleados, derechos y responsabilidades de los trabajadores jóvenes. Ayuda para los educadores y los progenitores (Directiva 33, 1994).

La agencia establece como tema prioritario la integración de la salud y seguridad en la educación que será explicado por su trascendencia para la investigación en los próximos apartados.

3.1.1. La integración de la seguridad y la salud en el trabajo en el sistema educativo según la Agencia Europea

Según expone el informe anual del año 2002 de la agencia europea, la principal conclusión del seminario europeo sobre la seguridad y salud en el trabajo y la educación, celebrado en Bilbao, España, los días 4 y 5 de marzo de 2002, fue que tenemos que enseñar a los niños a vivir y a trabajar con seguridad con el eslogan. Empieza joven, permanece seguro la proposición central sobre la que versa este plan es que cuanto más pronto los niños y los jóvenes se familiaricen con el concepto de salud y seguridad, permitirá más tempranamente generar la capacidad de sensibilizarse sobre los riesgos y así podrán desarrollar mejor su propio entorno de seguridad y salud en su futura vida laboral y privada. Esta premisa se convierte en referencia para las posteriores actuaciones en todos los ámbitos de la agencia (EU-OSHA, 2003). La agencia europea elaboró un informe pionero denominado, La integración de la seguridad y la salud en el trabajo en el sistema educativa. Dicho informe planteaba la siguiente cuestión: ¿cómo integrar con éxito la seguridad y la salud en el trabajo en la educación? La agencia apelaba en el prólogo del informe que la integración de la salud y seguridad en la educación tiene la dificultad de integrar un ámbito político, la seguridad y la salud en el trabajo, en otro, la educación, y eso significa que sistemas diferentes, con instituciones y formas de pensar distintas, tienen que comunicarse entre sí y adoptar medidas de acción conjuntas (EU-OSHA 2004). Si bien este informe en su contenido presentó propuestas que han permitido vías innovadoras para la creación de cultura de salud y seguridad en educación, esta contraposición, al indicar que la educación no es un ámbito político y la seguridad y salud en el trabajo sí, infiriendo que esa es la barrera para la integración de ambas en la educación, esta afirmación confronta con la propuesta de Murillo e Hidalgo fundamental en esta investigación:

Las palabras de Paulo Freire no dejan lugar a equívocos o dobles interpretaciones: “Todo acto educativo es un acto político” (Freire, 1997, p.52). La investigación educativa, como acto educativo que es, también es un acto profundamente político. Qué estudiemos, para qué, para quién, cómo lo hagamos, con quién, qué papel juegan los y las participantes, cómo y dónde se difunden los resultados, etc., etc., son decisiones profundamente cargadas de política. Política en sentido freiriano: la concepción envolvente del mundo y del ser humano (Murillo e Hidalgo, 2017, p. 1)

Por todo lo indicado, el desarrollo que a continuación se ofrecerá sobre integración de cultura de salud y seguridad preventiva en educación para la justicia social, formulará su raíz en que ambas culturas de salud y seguridad y educación son un acto político, en contraposición al planteamiento de la Agencia Europea de Salud y Seguridad en el Trabajo en el prefacio de este informe. Siendo una afirmación particular puesto que también contradice en su totalidad las medidas políticas educativas desarrolladas en España y en Europa, expuestas en el anterior apartado y que la agencia valora positivamente en su informe de 2009, donde no sólo se desarrollan en el currículo, o en las propuestas de asignaturas universitarias, sino en la propia organización del centro que ha de cumplir la legislación como cualquier otra entidad. Como indica el instituto de salud pública y laboral de Navarra,

La integración de la seguridad y salud en el trabajo en la educación implica incluirla sistemáticamente en las lecciones en el aula. Lo ideal es que forme parte de la vida diaria del alumnado y profesorado, así como de los padres y madres y personal empleado. (ISPLN, 2020, párr.1)

Una vez aclarada la guía de la investigación en este sentido, destacar que el informe mostraba treinta y seis buenas prácticas de integración de la cultura preventiva en centros educativos de distintos países europeos Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, los Países Bajos, Austria, Finlandia, Suecia y el Reino Unido. La integración se realizaba desde el enfoque denominado holístico por la agencia europea este enfoque entiende la seguridad y la salud en un sentido extenso, ya que incluyen el bienestar físico, mental y social. Estos casos se concentran en todo el sistema escolar para mejorar la cultura escolar, el entorno de aprendizaje de los alumnos y el entorno de trabajo de los profesores. En los planes de estudio como materia transversal o desde el lugar de trabajo donde se centran en la transición del mundo escolar al mundo laboral, por ejemplo, haciendo que los alumnos asuman la responsabilidad en temas reales de seguridad y salud en una empresa o sensibilizándolos sobre los futuros riesgos a los que tendrán que enfrentarse en el ámbito general o sectorial. Derivado de estas prácticas recomendables, del enfoque eco-holístico de la red de escuelas para la salud en Europa SHE Europe y de un sistema de circuito abierto para calidad desarrollado por Walter Volpert a finales de la década de 1970, el documento presenta la propuesta de un modelo que recoge los elementos más importantes de la integración de la salud y seguridad en el trabajo en la educación y se formula la posibilidad de

establecer un enfoque estratégico europeo y las medidas que podrían tomarse en el futuro de acuerdo con dicho enfoque.

En el año 2009, la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el trabajo presenta su investigación “OSH in the school curriculum: requirements and activities of the Member State”, fruto de sus primeras investigaciones ya mencionadas de 2002 La integración de la seguridad y la salud laboral en la educación Empieza joven, permanece seguro y 2004 Integración de la SST en la Educación buenas prácticas. Esta investigación establece que para el fomento de la integración de la educación sobre la salud y la seguridad en el trabajo en centros de enseñanza y universidades es preciso formalizarla en los requisitos de los planes de estudios, currículo. En el informe se explora el modo en que los estados miembros han desarrollado la seguridad y salud en educación sobre los riesgos en los currículos de sus planes nacionales de estudios (EU-OSHA, 2006). Los elementos trascendentales para el logro de la integración de la cultura de prevención que concluye el estudio, gracias a los distintos estudios de caso analizados son:

- El liderazgo del director de la escuela para motivar al personal y a los alumnos.
- La implicación de los alumnos, los padres y el personal.
- Facilitar apoyo y herramientas prácticas de formación.
- Creación e incorporación en las redes entre las escuelas Red SHE (School for Health in Europe) o ENETOSH la Red Europea de Educación y Formación sobre Seguridad y Salud en el Trabajo.
- Cooperación entre las autoridades educativas y las autoridades de SST.
- Enseñar a aplicar una educación práctica y que vincule la educación sobre riesgos a las materias que se imparten.

La Agencia Europea de Salud y Seguridad en el Trabajo establece dos niveles en la implementación de la cultura preventiva en educación. la capa exterior se refiere a los responsables de la formulación de políticas que establecen la agenda o el marco que consiste en políticas e iniciativas en varios niveles nivel europeo, nacional, regional y local. idealmente, las políticas de los diferentes niveles siguen un objetivo común, interactúan y se apoyan entre sí y, por lo tanto, aseguran la implementación homogénea del enfoque de integración. la integración de la seguridad y la salud en el trabajo en la educación debería formar parte del currículo formal de la

escuela y la educación, así como parte de las políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La capa interna describe los elementos que se necesitan para implementar políticas y para integrar con éxito la SST en la educación en la práctica y reflexiona sobre la acción a tomar. (EU-OSHA, 2004, pp. 118-120)

Los tres enfoques para el desarrollo de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos son el:

- Enfoque holístico
- Enfoque sobre el plan de estudios
- Enfoque en relación con los puestos de trabajo.

Estos enfoques han de darse conjuntamente, si bien en la realidad se presentan de manera aislada lo que imposibilita la creación de una cultura de salud y seguridad así cada país individualmente con las directrices de los marcos estratégicos europeos que quinquenalmente se desarrollan desde el año 2002, es el responsable de su elaboración y si bien se ofrecen las vías ya mencionadas curricular, universitaria desde la legislación educativa y desde la legislación la que deben cumplirse como organizaciones, hasta ahora no se ha elaborado una estrategia sistemática a escala europea para integrar la seguridad y la salud en la educación y la formación que unifique estos dos ramales (EU-OSHA, 2003).

Los tres enfoques quedan definidos según la Agencia Europea de la siguiente manera:

Enfoque holístico:

el enfoque de toda la escuela no solo aborda la educación del riesgo sino también la gestión y la promoción de la seguridad y la salud de todos los interesados en la escuela. Esto también significa que el enfoque no solo se dirige a los estudiantes, sino también a los docentes, los representantes de la dirección y los padres. Si te sientes mejor, trabajas y aprendes mejor. (EU-OSHA, 2013, pp. 4-9)

Enfoque sobre el plan de estudios:

El enfoque sobre el plan de estudios es responsabilidad de las autoridades educativas nacionales de cada país de la Unión Europea. Puede ser planteado desde un punto de vista de desarrollo normativo o por propia iniciativa de los centros educativos desde preescolar a la universidad sin que tenga que estar incluido en el plan de estudios oficial, por ejemplo, módulos sobre seguridad en la educación física, manejo seguro de sustancias peligrosas, seguridad en artesanías o lecciones de

ingeniería o cuestiones generales tales como manejo manual seguro o ergonomía en el lugar de trabajo. Se plantea como una asignatura Inter curricular como parte de la estrategia de aprendizaje permanente con el fin de influir de forma sostenible en las competencias y actitudes clave, un diálogo entre maestro y alumno que debe tener en cuenta las actitudes y los valores, así como las habilidades y competencias de los estudiantes. La conciencia sobre peligros y riesgos, y cómo evitar su realización mediante la organización del entorno y el patrón de comportamiento deberían ser parte de la educación sobre seguridad y salud. La capacitación también debe incluir las prescripciones legales, las fuentes de información y los conceptos generales y la terminología de seguridad y salud. (EU-OSHA, 2009, pp. 14-18)

Enfoque en relación con los puestos de trabajo:

Se determina la necesidad de crear un ambiente de trabajo y aprendizaje seguro y saludable como parte del proyecto de integración. Aprender de las buenas prácticas es esencial y al revés, la educación en seguridad y salud necesita de credibilidad cuando se realiza en un entorno que demuestre lo contrario, mientras que un entorno escolar seguro y saludable acentúa que las partes colaboradoras toman en serio la salud y la seguridad. (EU-OSHA, 2009)

Los pasos que se establecen según la Agencia Europea son:

- Primero: Respeto a la legislación de seguridad y salud igual que en cualquier otro establecimiento así mediante un sistema de gestión se deben aclarar las responsabilidades y los procesos realizando la evaluación del riesgo inicial que indicará un punto de inicio.
- Segundo: Introducir medidas de promoción de la salud complementariamente para la comunidad educativa.
- Tercero: “Entrena al entrenador”. Capacitar al maestro ya que son los principales factores para transmitir el mensaje y ser modelos de cultura preventiva, esta formación que ha de ser certificada de los maestros debe encajar en el plan de trabajo anual del maestro y preferentemente de carácter práctico.
- Cuarto: La comunicación entre la dirección, los docentes y los estudiantes debe ser parte de cada proyecto de integración. Los estudiantes no deben aprender pasivamente sobre la seguridad y la salud, deben estar motivados para vivirlo y para incorporar activamente en su vida escolar diaria.

3.1.2. Red Europea de Educación y Formación sobre Seguridad y Salud en el Trabajo ENETOSH

Unas de las vías más significativas a la hora de integrar la cultura de salud y seguridad en las escuelas en nuestros días son sin dudas las denominadas redes de aprendizaje en palabras del profesor Murillo “Las redes son una eficaz estrategia para el cambio y la mejora educativa. Hay excesivos docentes solitarios, demasiadas escuelas aisladas, muchos investigadores alejados de la realidad educativa. Sólo si trabajamos juntos, codo con codo, podemos cambiar la realidad” (Murillo, 2009, p.6).

Las principales redes de educación donde se comparten buenas prácticas realizadas dentro de los tres enfoques de integración en educación establecidos por la agencia europea son la red europea de educación y formación sobre seguridad y salud en el trabajo (Enetosh en adelante) y la red de escuelas saludables (SHE en adelante). Estas redes desarrollan su labor tanto en Europa como en otros países del mundo, teniendo como bases en sus desarrollos a la OIT y la OMS.

Enetosh se define a sí misma como la red europea de educación y formación en seguridad y salud en el trabajo que ofrece una plataforma para el intercambio sistemático de conocimientos sobre cuestiones relacionadas con la educación y la formación en materia de seguridad y salud en el trabajo. Fue creada en 2005 con trece socios de diez países teniendo un impulso en sus inicios de la comisión europea bajo el programa Leonardo Da Vinci, no siendo así en la actualidad. Actualmente está formada por más de ochenta socios de treinta y tres países de todo el mundo los que forman parte de esta. La dirección de Enetosh la ostenta el instituto para el trabajo y la salud (IAG) del seguro de accidentes sociales de Alemania (DGUV). Internacionalmente sus principales colaboradores son entre otros la red nacional de EU-OSHA, la red europea de organizaciones de profesionales de la seguridad y la salud (ENSHPO) y la red mundial Robert W. Campbell del consejo de seguridad nacional de los Estados Unidos (NSC). Su objetivo es integrar la seguridad y la salud en el trabajo en la educación y la formación. El alcance de su red es llegar a todos los niveles educativos y agentes como son profesores de infantil a la universidad, servicios de prevención públicos y privados tanto ajenos como propios, responsables políticos y sindicales locales, nacionales e internacionales, etc. (Enetosh, 2020)

Sus principales objetivos son:

- Garantía conjunta de la calidad de la educación y la formación en materia de seguridad y salud en el trabajo.
- Integración de alta calidad de la salud y la seguridad en el sistema educativo.
- Intercambio de conocimientos activo entre la esfera de la SST y los expertos en educación.

Dentro de la red Enetosh destaca por su relevancia y alcance la red SHE que por la extensión de su contenido será desarrollada en el próximo apartado.

3.1.3. Red de Escuelas Saludables (EPS-SHE)

La red Schools for Health in Europe (EPS-SHE en adelante) busca educar en modos de vida sanos a toda la comunidad educativa, al tiempo que favorece un marco de trabajo y de estudio dirigido a la promoción de la salud en donde se tengan en cuenta las condiciones del edificio escolar, de los espacios deportivos y de recreo, los comedores escolares, los aspectos de seguridad, etc. EPS-SHE define una escuela promotora de la salud como una escuela que implementa un plan estructurado y sistemático para la salud y el bienestar de todos los alumnos y del personal docente y no docente. Esto se caracteriza como un enfoque escolar completo. En los diferentes países europeos se usan otros términos como escuelas sanas, escuelas buenas y sanas, pero todos tienen una intención similar. La promoción de la salud escolar es otro término que se utiliza para describir las escuelas promotoras de la salud. EPS-SHE al igual que la red Enetosh, invita a la presentación de buenas prácticas. Para facilitar la elaboración de sus ideas, EPS-SHE ha realizado un manual para escuelas a modo de introducción para llegar a ser escuela promotora de salud y tener una guía de apoyo en la elaboración del proyecto. Está dirigido principalmente a equipos directivos y profesorado de primaria y secundaria, pero con una proyección que ayude al desarrollo de políticas nacionales y otros niveles educativos. En España la participación de las diferentes Comunidades Autónomas en redes promotoras de salud se desarrolla de dos modos diferentes. Por un lado, hay Comunidades que han creado sus propias redes de escuelas promotoras de salud, como ocurre en Aragón, Canarias, Cantabria y Extremadura. Otras comunidades, en cambio, se integran en la red europea de escuelas promotoras de salud, mediante diferentes convocatorias. Tal es el caso

de Asturias, Valencia y Navarra (Orden PRE 21, 2013; Orden PRE 40, 2014; Safarjan, 2013; Schulz, 2019).

Este enfoque escolar completo, como se define en sus principios fundacionales consta de seis componentes:

- Las políticas escolares sanas: Se basa en documentos realizados desde la política del plan escolar, para la promoción de la salud y bienestar de la Comunidad educativa y su entorno, donde se gestiona desde los alimentos saludables a consumir en el centro a el tratamiento de temas como el acoso escolar
- El entorno físico de la escuela: Focaliza su atención en los edificios, los terrenos y el entorno de la escuela atendiendo a su seguridad y acondicionamiento para la recreación y belleza estética.
- El entorno social de la escuela: es tratado desde la calidad de sus interacciones entre los miembros de la comunidad escolar, buscando su mejora.
- Las habilidades individuales de salud y las competencias de acción: buscan la promoción a través del plan de estudios desarrollando actividades que aporten conocimientos y habilidades en el desarrollo de competencias relacionadas con la salud el bienestar educativo.
- Los enlaces comunitarios: son vínculos entre la escuela y las familias de los estudiantes y la escuela y los grupos / individuos clave en la comunidad circundante. Es un espacio donde Analizar y favorecer la promoción de la salud comunitariamente.
- Los servicios de salud: abarcan desde los servicios de salud escolares, locales y regionales o los servicios vinculados a la escuela que son responsables del cuidado de la salud y la promoción de la salud de los estudiantes.

Al igual que la Red Enetosh, SHE destaca redes y organizaciones importantes para la promoción de la salud en las escuelas según su enfoque. En el Cuadro 3.1 se muestran las más relevantes.

Cuadro 3.1*Red Schools for Health in Europe*

ORGANISMO	WEB	DESCRIPCIÓN
Cátedra UNESCO	http://UNESCOchair-ghe.org/	La cátedra UNESCO “Salud y educación global” y la red UNITWIN tienen como objetivo promover la investigación y la capacitación, contribuir a construir, interpretar y difundir la base de conocimientos en el campo de la educación para la salud y la promoción de la salud en escuelas y comunidades. Contribuirá a dar visibilidad y reconocimiento al trabajo realizado por los equipos de investigación en Asia, África, Oceanía, América y Europa.
EuroHealthNet	https://eurohealthnet.eu/	EuroHealthNet es una red sin fines de lucro de agencias regionales y nacionales responsables y responsables de la promoción de la salud, la salud pública y la prevención de enfermedades en Europa.
HBSC	http://www.hbsc.org/	El comportamiento de salud en niños en edad escolar (HBSC) es un estudio de investigación internacional realizado en colaboración con la Oficina Regional de la OMS para Europa. El objetivo del estudio es obtener una nueva perspectiva y aumentar nuestra comprensión de la salud y el bienestar de los jóvenes, las conductas de salud y su contexto social.
Consejo Europeo	https://www.coe.int/	El Consejo de Europa es la principal organización de derechos humanos del continente
OMS Euro	https://www.euro.who.int/en	Oficina Regional de Europa de la Organización Mundial de la Salud.
Red Internacional de Salud Escolar	https://www.euro.who.int/en	La Red Internacional de Salud Escolar (ISHN, por sus siglas en inglés) es una red mundial informal de profesionales, investigadores y funcionarios gubernamentales, así como de redes regionales y otras, agencias y organizaciones internacionales.
Red Europea de Ciudades Saludables de la OMS	https://www.euro.who.int/en/health-topics/environment-and-health/urban-health/who-european-healthy-cities-network	Las Ciudades Saludables de la OMS son un movimiento que trabaja para poner la salud en un lugar destacado en la agenda social, económica y política de los gobiernos de las ciudades.

Nota. Elaboración propia.

3.2. Iniciativas nacionales y autonómicas**3.2.1. Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo**

El Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSHT en adelante) es el órgano científico técnico especializado de la administración general del estado que tiene como misión el análisis y estudio de las condiciones de seguridad y

salud en el trabajo, así como la promoción y apoyo a la mejora de estas. Para ello establecerá la cooperación necesaria con los órganos de las comunidades autónomas con competencias en esta materia (Ley 31/1995, art.8).

El Instituto, en cumplimiento de esta misión, tendrá las siguientes funciones:

- a) Asesoramiento técnico en la elaboración de la normativa legal y en el desarrollo de la normalización, tanto a nivel nacional como internacional.
- b) Promoción y, en su caso, realización de actividades de formación, información, investigación, estudio y divulgación en materia de prevención de riesgos laborales, con la adecuada coordinación y colaboración, en su caso, con los órganos técnicos en materia preventiva de las comunidades autónomas en el ejercicio de sus funciones en esta materia.
- c) Apoyo técnico y colaboración con la inspección de trabajo y seguridad social en el cumplimiento de su función de vigilancia y control, prevista en el artículo 9 de la presente ley, en el ámbito de las administraciones públicas.
- d) Colaboración con organismos internacionales y desarrollo de programas de cooperación internacional en este ámbito, facilitando la participación de las comunidades autónomas.
- e) Cualesquiera otras que sean necesarias para el cumplimiento de sus fines y le sean encomendadas en el ámbito de sus competencias.

El INSHT, en el marco de sus funciones, velará por la coordinación, apoyará el intercambio de información y las experiencias entre las distintas administraciones públicas y especialmente fomentará y prestará apoyo a la realización de actividades de promoción de la seguridad y de la salud por las comunidades autónomas. En relación con las instituciones de la unión europea, el INSHT actuará como centro de referencia nacional, garantizando la coordinación y transmisión de la información que deberá facilitar a escala nacional, en particular respecto a la agencia europea para la seguridad y la salud en el trabajo y su red. Por otra parte, la adaptación de la legislación preventiva a la administración general del estado asigna al INSHT la función auditora de los sistemas de prevención de la administración general del estado. También destacan por su importancia, los reales decretos de desarrollo específico de la legislación en prevención de riesgos laborales que contienen como deber del instituto el desarrollo y actualización de guías técnicas específicas, como

complemento necesario legal que facilitan la aplicación de estas en las empresas y la administración pública. (Ley 31/1995, art.8; INSHT, 2018)

El INSHT en su labor de difusión de la cultura preventiva para el sector educativo cuenta con documentación relevante como la siguiente:

- La nota técnica de prevención 920 sobre La formación inicial universitaria de maestros/as de educación infantil y primaria en PRL elaborada por la Universidad de Granada en colaboración con expertos del INSST en ella se destaca que uno de los objetivos principales de la Universidad de cara a los planes de estudios de las titulaciones de magisterio en la especialidad de infantil y primaria es conocer las carencias y demandas de los futuros docentes en su formación en materia preventiva, con vistas a prepararles para afrontar la realidad de la enseñanza y mejorar su bienestar profesional” (Burgos-García y Llacuna, 2011).
- NTP 857: Desarrollo de competencias y riesgos psicosociales (II). Ejemplo de aplicación en la docencia. (Martínez, 2010).
- NTP 846: La percepción fonética neutra en los alumnos de Prevención de riesgos laborales (PRL) (Llacuna, 2009).
- NTP 743: Elementos básicos para la elaboración de una herramienta pedagógica para niños y adolescentes (Llacuna, 2000).
- NTP 168: Comunicación en una situación docente: problemas básicos (Llacuna 1986).

Las guías ya mencionadas en el anterior capítulo:

- La Seguridad y la Salud como materia de enseñanza en la Educación Primaria (Burgos-García, 2018).
- La seguridad y la salud como materia de enseñanza en la educación infantil (Burgos-García, 2013).

Las publicaciones pedagógicas sobre salud y seguridad para la enseñanza

- Erga primaria transversal: dirigida a alumnos de primaria entre 6 y 12 años. Es un material que permite a los docentes la incorporación trasversal de la salud y seguridad laboral y otros valores conexos como la educación para la paz, igualdad, ambiental, consumidor, seguridad vial etc.

- **Erga Tebeo:** dirigida al alumnado de entre 9 y 11 años proporciona a través de una publicación en forma de tebeo de 10 capítulos la sensibilización en Salud y Seguridad para centros educativos. Trata un riesgo concreto como riesgo eléctrico, intoxicaciones, caídas a través de sus protagonistas tres hermanos de 10, 8 y 2 años, así como su perro Prudencio.
- **Erga Formación Profesional:** Para el nivel formativo de FP proporciona al profesorado de FP recursos didácticos para la transmisión de estos conocimientos a sus alumnos.

3.2.2. Institutos de las comunidades autónomas

Las comunidades autónomas tienen creados organismos regionales de salud y seguridad en el trabajo que cada año emprenden campañas para fomentar la cultura preventiva tanto en el tejido empresarial como en los centros educativos.

La relación de organismos por comunidad autónoma se muestra en el Cuadro 3.2.

Cuadro 3.2

Organismos autonómicos de salud y seguridad

CCAA	Organismo y página web
Andalucía	Instituto Andaluz de prevención de riesgos laborales. https://www.juntadeandalucia.es/empleo/webiapr/iapr/bienvenido-al-portal/
Aragón	Instituto Aragonés de Seguridad y Salud Laboral (ISSLA) https://www.aragon.es/organismos/departamento-de-economia-industria-y-empleo/direccion-general-de-trabajo/instituto-aragones-de-seguridad-y-salud-laboral-issla-
Asturias	Instituto Asturiano de Prevención de riesgos laborales. http://www.iapr.org/
Illes Balears	El Instituto Balear de Seguridad y Salud Laboral (Ibassal) http://www.caib.es/sites/materialdidactic/ca/inici-50620/?campa=yes
Canarias	Instituto Canario de Seguridad Laboral. https://www.gobiernodecanarias.org/trabajo/icasel/
Cantabria	Instituto Cántabro de seguridad y salud en el trabajo http://www.icasst.es/
Castilla y León	Trabajo y Prevención de Castilla y León. https://trabajoyprevencion.jcyl.es/web/jcyl/TrabajoYPrevencion/es/Plantilla100/1253860466245/_/_/_
Castilla-La Mancha	Seguridad y Salud laboral en Castilla La Mancha.

	https://seguridadlaboral.castillalamancha.es/
Cataluña	L'Institut Català de Seguretat i Salut Laboral (ICSSL) https://treball.gencat.cat/ca/ambits/seguretat_i_salut_laboral/
Comunitat Valenciana	Instituto valenciano de salud y seguridad en el trabajo. http://www.invassat.gva.es/va/
Extremadura	Servicio de Salud y PRL de Extremadura https://ciudadano.gobex.es/web/seguridad-y-salud-en-el-trabajo
Galicia	Instituto de Seguridade e Saúde Laboral de Galicia http://issga.xunta.gal/portal/index.html http://escolaprevencion.xunta.es/
Comunidad de Madrid	Instituto regional de seguridad y salud en el trabajo. https://www.comunidad.madrid/centros/organismo-autonomo-instituto-regional-seguridad-salud-trabajo-irsst
Región de Murcia	Instituto de seguridad y salud laboral de Murcia. http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=160&IDTIPO=140&RASTR O=c\$m120,128
Navarra	Instituto de salud pública y laboral de navarra. http://www.navarra.es/home_es/Gobierno+de+Navarra/Organigrama/Los+departamentos/Salud/Organigrama/Estructura+Organica/Instituto+Navarro+de+S alud+Laboral/portada+INSL.htm
País Vasco	Osalan Instituto Vasco de Seguridad y Salud Laborales http://www.osalan.euskadi.eus/s94-osalan/es
La Rioja	Instituto Riojano de salud laboral. https://www.larioja.org/relaciones-laborales/es/irsal-instituto-riojano-salud-laboral

Nota. Elaboración propia.

Dentro de sus actividades para el fomento de la cultura preventiva, destacan las realizadas para infantil y primaria de las siguientes comunidades autónomas:

- El aula de prevención de la Junta de Castilla y León: El aula de prevención es un espacio destinado a toda la comunidad educativa, profesores y alumnos de cualquier etapa educativa, pero donde su aprovechamiento se hace más evidente es en la etapa de educación primaria. Este espacio tiene como objetivos promover la iniciación en la detección de riesgos presentes en el entorno habitual de los alumnos (casa, colegio, calle...), atraer la atención sobre las principales medidas preventivas para evitar y controlar esos riesgos para la seguridad y la salud y mostrar la prevención como un valor agradable y atractivo”
- La escuela de prevención de la Xunta de Galicia. Destaca la escuela gallega de prevención con visitas presenciales para niños de 6 a 11 años

para el fomento de la cultura preventiva, premios para los mejores trabajos sobre prevención en esas edades, materiales educativos como pasatiempos, comics o minicuentos para la cultura preventiva.

- El Instituto Asturiano de Prevención de Riesgos Laborales. Para la etapa de preescolar e infantil tiene el proyecto cuidado SOS, dirigido a niños de infantil y primaria con el objetivo de conocer la autoprotección y sensibilización de la prevención. El palacio de los niños donde se desarrollan juegos sobre prevención de riesgos laborales.
- Para primaria el programa PRES (prevención de riesgos escolares) desarrollado en centros educativos de todo Asturias para la divulgación de la prevención de riesgos en centros educativos.
- Anótate la prevención, con la colaboración del club de baloncesto de Oviedo se crea este programa para la integración de la cultura preventiva en los niveles de infantil y primaria.
- Instituto Canario de Riesgos Laborales: Campaña “Derechitos por la vida”: el excesivo peso en mochilas puede acarrearles graves problemas de espalda a los niños.
- Campaña de sensibilización escolar para educación primaria: Estudia y juega con seguridad.
- Comunidad Autónoma de Andalucía, desde la Consejería de Educación con la campaña: Aprende a crecer con seguridad donde una unidad móvil imparte prevención en escuelas de la comunidad. Sensibiliza y forma a los alumnos de 10 a 12 años y a profesores sobre prevención de riesgos laborales.
- Comunidad Autónoma de Aragón a través del Instituto Aragonés de Seguridad y Salud Laboral realiza una exposición permanente de equipos de protección colectiva e individual en Zaragoza para centros docentes u otras organizaciones.
- Comunidad Autónoma de Cataluña a través del Departamento de Educación con el juego No te despistes trata de desarrollar la cultura preventiva en alumnos de enseñanza primaria. También con la iniciativa El trabajo en el arte que es un juego multimedia sobre conceptos básicos de seguridad y salud laboral relacionando las condiciones de vida y de

trabajo a través de los diferentes períodos históricos y utilizando como referencia obras artísticas representativas.

Para alumnos de ESO.

- Comunidad Autónoma de Galicia a través de la Consejería de Trabajo desarrolló la campaña “Moitollo!” para alumnos de enseñanza primaria y secundaria para concienciar de una forma amena y divertida sobre prevención de riesgos laborales.
- Comunidad Autónoma de La Rioja, a través del Instituto Riojano de Salud Laboral desarrolló la campaña “Ojito. Mira bien”, destinada a alumnos de educación infantil (cinco años) para ayudarles a adquirir hábitos saludables desde la infancia.

3.2.3. Pabellón de cultura de la prevención del parque de las ciencias de Granada

El parque de las ciencias de Granada, en Andalucía, cuenta dentro de sus exposiciones permanentes con el pabellón cultura de la prevención, diseñado en colaboración con la consejería de empleo de la junta de Andalucía, como indica en la descripción de su actividad es el único centro sobre cultura de la prevención que existe en España y el tercero que se ha creado en Europa con esta finalidad, junto a los centros de Tampere (Finlandia) y Dortmund (Alemania). Es sin ninguna duda un referente singular y magnifico para todos los niveles educativos. Durante su recorrido de más de 1.400 metros se tiene interacción directa y sorprendente con la exposición de esta forma el visitante conoce de primera mano los distintos riesgos generados laboralmente, en los hogares, de la vida cotidiana, etc.

Ofrece diversos contenidos teniendo como base la exposición permanente, destacan entre otras:

- Muestras de avances tecnológicos de vanguardia en cultura preventiva en diversos sectores.
- Talleres para distintos grupos de fomento de la cultura preventiva.
- Exposición itinerante sobre terremotos para centros educativos, denominada micro exposición científica.
- Exposición conjunta con la organización “Titanic Centenary” en 2006 sobre el hundimiento del Titanic.

- Exposiciones conjuntas temporales e itinerantes con el museo federal de seguridad y salud en el trabajo y de la industria de Alemania donde destacan dos grandes exposiciones de diciembre de 2015 a enero de 2017 la exposición S.O.S. Lecciones tras el desastre', y de marzo de 2017 a junio de 2018 la exposición Robots.

Cabe subrayar los ejes principales de cada exposición como propuesta cultural:

- *Titanic the exhibition*: La exposición comenzó el 10 de abril de 2006 a las 12 de la mañana con un acto conmemorativo del 94 aniversario recordando el momento que partió el Titanic de Southampton, este instante fue compartido junto con una de las dos únicas supervivientes que todavía vivían del accidente. La exposición mostró al público el desarrollo del proyecto de construcción del buque, sus descomunales medidas para la época, factores como la compartimentación del buque con puertas estancas que impidió que se hundiera en 30 minutos, detalles de su decoración, las personas que en el viajaban, sus restos arqueológicos. Y profundizando en cultura preventiva la descripción del accidente y sus causas, consecuencias, el proceso de evacuación del barco, las medidas de seguridad de las que disponía, la consecuencia de este accidente en el desarrollo de nueva tecnología para la detección de icebergs (Isenbort y Paramo, 2006).
- *S.O.S. Lecciones tras el desastre*: Esta exposición de 2.000 metros cuadrados presentó los cambios tecnológicos, legislativos y el tratamiento psicosocial de la cultura preventiva que se han desarrollado tras grandes accidentes como el Titanic, Chernóbil, el accidente de tren de Santiago de Compostela y catástrofes naturales el terremoto de Lisboa de 1755 o el tsunami de Japón de 2011. Centraba su compromiso en el estudio de los riesgos independientemente de su naturaleza tanto legal como de origen para evolucionar en la respuesta para erradicarlos o disminuir sus consecuencias teniendo la formación como base (Millán y Paramo, 2015).
- *Robots*: Los ámbitos que desarrollaba la exposición comenzaban por la historia de las máquinas, como desde la prehistoria y la creación de las herramientas líticas data el comienzo de la tecnología que permitió al ser humano el comienzo de un recorrido que pasa por la creación de máquinas e instrumentales hasta la llegada de los robots. Se planteaban cuestiones como ¿De dónde procede el concepto del ser humano

artificial? ¿Acaso el propio ser humano no es una máquina? ¿Podrían fusionarse algún día los humanos con las máquinas? ¿Compartiremos el mundo con robots que se parezcan a nosotros hasta el más mínimo detalle? A través de estos cuestionamientos se invitaba a construir el futuro en este ámbito desde la información y la reflexión sobre los peligros y extremos de los robots en la industria, en servicios, las máquinas dentro de los humanos, los androides. Todo ello combinaba exposición y talleres didácticos (Millán y Paramo, 2017).

- **Terremotos:** Terremotos se desarrolla a través de una labor itinerante en los centros educativos de Andalucía que lo soliciten donde se prepara una micro exposición en el propio centro educativo. Esta iniciativa surge a raíz del terremoto de Lorca el 11 de mayo de 2011 en Murcia y el análisis de causas y efecto de este fenómeno natural sobre la preparación que la ciudadanía tenía y la situación constructiva, se concluyó que si hubiera habido más formación respecto a estos dos parámetros construcción y reacción ante la emergencia se hubieran evitado daños personales y materiales. Según el Instituto Andaluz de Geofísica, institución que participa en este desarrollo museístico, “carecemos de la necesaria cultura de la prevención para afrontar este riesgo inevitable” así se refleja en las principales conclusiones que el Instituto realiza sobre la investigación del terremoto de Lorca y que se muestran en relación a las medidas preventivas que no se adoptaron al evaluarse los riesgos y las consecuencias, como ejemplo real de la necesidad de que la Cultura preventiva ahonde en la sociedad (Jiménez, 2014).

Como ejemplo real se explica respecto a consecuencias y causas del terremoto de Lorca:

- Causa de víctimas mortales. No se han anclado a la estructura los elementos no estructurales externos: antepechos, pretilos, cerramientos, etc. Su caída causó las víctimas mortales.
- Se repiten daños estructurales evitables. Fallos de las estructuras por pilar corto y piso débil o diáfano.
- No hay mentalidad de construcción sismorresistente.
- No hay educación de autoprotección en caso de terremotos.

Para lograr incrementar la cultura preventiva se desarrollan los siguientes contenidos a través de la micro exposición que se traslada al centro educativo: Terremotos, ¿estás preparado?, ¿Qué es un terremoto?, ¿Por qué se producen?, ¿Dónde ocurren?, ¿Qué impulsa las placas tectónicas?, ¿Cómo reconocemos lugares de actividad sísmica?, ¿Cómo se evalúan?, ¿Es posible predecirlos?, ¿Cuándo es peligroso un terremoto?

También se desarrollan talleres y materiales que se ponen a disposición del centro educativo:

- Simula un terremoto.
- Adivina cuando será el terremoto Simulador de falla activa.
- Dibujamos un terremoto visualizador de terremotos.
- Módulo para simulación de fallas en movimientos de compresión y extensión.
- Módulo de simulación de dorsales oceánicas.
- Bolsa con vermiculita.
- Juego Terremoto Tablero de juego Fichas y dados Baraja de preguntas – respuestas.

Un contenido trascendental es el módulo sobre qué hacer ante un terremoto mediante las normas de autoprotección:

- Antes-Durante-Después del terremoto.
- Prepara un plan de actuación.
- Aprende a desconectar agua, luz y gas.
- Desconecta agua, luz y gas.
- Evacúa ordenadamente el edificio.
- Solo llamadas imprescindibles o al 112.
- No muevas heridos graves.
- No entres ni salgas de edificios.
- Sitúate bajo una mesa agarrado a la pata.
- Aléjate de fachadas y cristaleras.
- Revisa tu casa.

3.3. Pandemia del Covid-19 y la cultura de salud y seguridad en las escuelas. Hacia una transición eco-social segura y justa

3.3.1. Las escuelas caminando a la Agenda 2030

Awa (Senegal), niña de 9 años: Me arden los ojos todo el tiempo por la sal. Tenemos que trabajar durante la estación seca, cuando hace mucho frío. Cuando llega la temporada de los salares, las escuelas están prácticamente vacías, todos van a trabajar porque es la única manera de hacer dinero para comprar ropa y útiles escolares. Mis padres no podrían arreglárselas de otro modo. Mi mayor preocupación es la escuela, es difícil estudiar e ir a trabajar a los salares al mismo tiempo. (OIT, 2014)

Mucho hemos avanzado en la normativa y respeto de los derechos de los trabajadores, pero creemos que el primer derecho que tienen los niños y niñas trabajadores es a dejar de serlo. Contribuir con evidencia y estrategias que ayuden a lograrlo, es uno de los desafíos prioritarios de una educación desde y para la justicia social. (Murillo y Román, 2014, p. 103)

Trabajo decente contra el trabajo infantil: El trabajo infantil hace más difícil de alcanzar el objetivo del trabajo decente para todos y la construcción de una sociedad de bienestar, productiva, digna e inclusiva. (OIT, 2014)

Las escuelas que quieran trabajar la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado de manera global y local, en su currículo deberán tener en cuenta para su actualización de contenidos los diversos retos que desde los organismos internacionales proponen para la consecución de la Agenda 2030, a través de sus objetivos y metas de desarrollo sostenible. Uno de los primeros retos que se plantean respecto a la meta 8.7, en relación a la primera generación libre de trabajo infantil, es que 2021 se configura como año internacional para la erradicación del trabajo infantil. Dicha decisión fue adoptada por unanimidad en la 73ª Asamblea General de Naciones Unidas, que solicitaba la adopción de medidas urgentes para la erradicación del trabajo forzoso, las actuales formas de esclavitud, trata de seres humanos y eliminación del trabajo infantil. Estableciendo como fecha límite 2025 y todo ello en conjunción con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030.

Ya desde sus inicios, este es un asunto fundacional de máxima prioridad para la OIT. En sus comienzos por la lucha de la justicia social, a través de la salud y seguridad, abordó este propósito a través del convenio que regulaba la edad mínima para trabajar en la industria número 5, en 1919. Actualmente según la

OIT son 152 millones de niños entre 5 y 17 años los que están bajo la injusticia del trabajo infantil.

Para poder ofrecer estrategias pedagógicas reales que se puedan trabajar en el aula, caben como ejemplo los programas Clear que ayuda a los países a combatir el trabajo infantil a través del desarrollo de la legislación, el fortalecimiento de su aplicación y la mejora de la capacidad de supervisión. De esta forma se puede trabajar globalmente el establecimiento de una cultura de salud y seguridad en un ámbito social y las repercusiones tanto positivas como negativas de su proceso.

Si esto ya suponía un gravísimo problema a nivel mundial, el impacto de la pandemia del Covid-19 sobre el trabajo infantil ha reformulado la situación actual. Con el informe Covid-19 y trabajo infantil: En tiempos de crisis, es hora de actuar la OIT y UNICEF (2020) advierten que, en el contexto de la pandemia, para sobrevivir las familias, pueden recurrir al trabajo infantil y reflejado esto en cifras supone que un punto porcentual del nivel de pobreza conlleva un aumento del 0,7%, o más, del trabajo infantil. La crisis de la pandemia insta a los países a la urgente necesidad de proteger los derechos humanos y laborales, sobre todo porque la desigualdad se incrementa en las poblaciones más vulnerables.

Otro de los desafíos sobre el que poner el enfoque para enriquecer el currículo del trabajo decente, es respecto a la denominada transición ecológica. El 28 de abril de 2012, día mundial del trabajo, la OIT publicó el informe sobre como promover la seguridad y la salud en una economía verde, en él se proponía la siguiente cuestión “¿Una transición segura y justa? Desafíos mundiales para el desarrollo sostenible” OIT, (2012).

En primer lugar, para dar lugar a esa transición, el primer pilar a desarrollar es comprender que el trabajo decente significa empleo verde y viceversa. El trabajo decente favorece la reducción de los efectos negativos medioambientales, a través de:

- Las elecciones de productos por parte de las empresas que no dañen la salud del trabajador y a su vez del medioambiente.
- La mejora de economías y sectores económicos a través de la reducción del consumo de energía y recursos, la reducción de emisiones y residuos, la reducción de la contaminación y la conservación y restauración de ecosistemas circundantes a las industrias donde viven los trabajadores.

- Garantizar unos salarios adecuados, unas condiciones de trabajo seguras, seguridad del empleo, perspectivas profesionales razonables y derechos de los trabajadores.

La interacción entre los retos mundiales medioambientales y la salud y seguridad en el trabajo han sido ampliamente investigados por los distintos departamentos de la OIT. Desde la unidad de empleos verdes y la unidad de análisis e investigación del empleo de la OIT lideradas por Marek Harsdorff y Guillermo Montt, la OIT en la conmemoración del centenario de su creación y en relación a la mirada al futuro sobre la salud y seguridad en el trabajo en su informe extraordinario Seguridad y salud en el centro del futuro del trabajo, aprovechar cien años de experiencia OIT, (2019), vuelven a reclamar la necesidad de establecer un enfoque donde se muestra la interacción entre los retos mundiales medioambientales y la salud y seguridad en el trabajo, para poder comprender la “ecologización” de las empresas, y como se relacionan las metas y los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030. Se destaca que el medio ambiente de trabajo no es un sistema cerrado, aislado del medio ambiente natural. Los riesgos para la SST que provocan el deterioro del medio ambiente de trabajo se encuentran también entre las principales causas del deterioro del medio ambiente natural y viceversa (OIT, 1987). Algunas de las claves de esta interrelación se encuentran en el cambio climático, contaminación del aire, degradación ambiental el incremento de la temperatura mundial y el desarrollo de la economía verde. Respecto al cambio climático diversos estudios lo configuran según la OIT como peligro actual y futuro tanto para la salud y seguridad como para el medioambiente (Fogarty y McCally, 2010; OMS, 2012; Sumner y Layde, 2009).

A pesar de ello, los efectos del cambio climático en la SST han sido objeto de poca atención política o pública. Quizás sea debido a que los niveles cada vez mayores de estrés provocado por las altas temperaturas son casi imperceptibles si se los compara con la exposición a agentes químicos o la contaminación del aire. No obstante, esta amenaza invisible es igual de peligrosa y por encima de algunos niveles, puede resultar letal. Los peligros provocados por la climatología también tienen el potencial de interactuar de maneras que aún no podemos anticipar (Keifer et al., 2016).

Otros de los problemas que continúan siendo trascendentales en los 100 años de la OIT y que ya sucedían en la revolución industrial, ahora generados por el cambio climático y las nuevas tecnologías denominadas verdes, son:

- La contaminación del aire y su incidencia en la temperatura mundial.
- Disminución de las zonas donde poder desarrollar trabajos.
- Relación con la salud de estos efectos: exposición a peligros químicos y biológicos, deshidratación, mayor carga de enfermedades respiratorias y cardiovasculares, cataratas, cáncer de piel y cáncer ocular, y debilitamiento del sistema inmunitario golpes de calor, agotamiento por el calor, tolerancia menor a los agentes químicos, fatiga, función cognitiva disminuida, mayor riesgo de lesión o de fallos de seguridad, respuestas alteradas.
- Trabajadores migrantes en condiciones de pobreza.
- Desarrollo de riesgos emergentes como el grafeno aplicado al desarrollo tecnológico de materiales, nanotecnologías y nanomateriales del cual se desconocen sus efectos sobre la salud y el medioambiente.

En el Cuadro 3.3, en el marco del centenario de la OIT, se hace un ejercicio de reflexión sobre las nuevas tecnologías que si bien mejoran condiciones de salud y seguridad no han erradicado problemas en sus procesos.

Cuadro 3.3

Tecnologías verdes y salud y seguridad en el trabajo

Sector	Riesgos más relevantes
Eólicas	La exposición a las resinas tóxicas, el estireno, los disolventes, los gases nocivos, los vapores y los polvos, los peligros físicos que presentan las partes móviles, la manipulación manual, los polvos y los gases o vapores de la fibra de vidrio, los endurecedores, los aerosoles y las fibras de carbón (algunos problemas habituales de salud relacionados son la dermatitis, los mareos y la somnolencia, los daños hepáticos y renales, las ampollas, las quemaduras químicas y los efectos reproductivos), así como los riesgos de caída desde alturas, los trastornos musculoesqueléticos, las posturas forzadas, las cargas físicas, la electrocución y las lesiones derivadas de la utilización de máquinas rotativas y la caída de objetos.
Industria solar y su reciclaje	En la industria solar y el posterior reciclaje de sus componentes (como los paneles fotovoltaicos): la exposición al telurio de cadmio y al arseniuro de galio.
Reciclaje	En el reciclaje: el riesgo de lesiones agudas, la exposición elevada a metales pesados, a éteres difenólicos polibromados y a retardantes de llama agravan los

	síntomas que pueden relacionarse con la exposición a polvo orgánico y a agentes biológicos.
Pinturas	Los riesgos derivados de la sustitución por sustancias más respetuosas con el medio ambiente, por ejemplo, la sustitución de pinturas a base de solvente por pinturas al agua ha conllevado la adición de biocidas, y la sustitución de los hidroc fluorocarburos por chlorofluorocarburos.

Nota. Elaboración propia a partir de OIT (2019), OIT-SAFEWORK (2012) y Neira y Legros (2010).

3.3.2. Trabajo docente, trabajo decente y calificado. El futuro de los docentes como educadores y receptores del trabajo decente y seguro.

La pandemia ha puesto de relieve y agravados problemas sociales, sobre todo la desigualdad. Algunos pueden trabajar desde casa, mientras que para muchos otros esto es imposible. Ciertos niños, a pesar de las dificultades, pueden seguir recibiendo una educación escolar, mientras que para muchísimos otros esta se ha interrumpido bruscamente. Algunas naciones poderosas pueden emitir moneda para afrontar la emergencia, mientras que para otras esto significaría hipotecar el futuro. (Papa Francisco, 2020)

Con motivo del día mundial de los docentes el 5 de octubre de 2020, la directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay, el director general de la Organización Internacional del Trabajo, Guy Ryder, la directora ejecutiva de UNICEF, Henrietta Fore, y el secretario general de la Internacional de la Educación, David Edwards, emiten un comunicado conjunto bajo el título: “Docentes: líderes en tiempos de crisis, reinventando el futuro”. Sin duda ninguna la crisis mundial del coronavirus que como indica este comunicado ha afectado al 90% de la población mundial matriculada en el mundo y a 63 millones de docentes “ha puesto de manifiesto las persistentes deficiencias de muchos sistemas educativos y ha exacerbado las desigualdades, con consecuencias devastadoras para los más marginados” (IE-OIT-UNESCO-UNICEF, 2020).

El director de la OIT en su video-comunicado por el día del maestro 2020 destacó que el trabajo decente para los maestros es esencial para reconstruir mejor después de la pandemia. Expuso la necesidad de cambios a largo plazo para no permitir que el legado del Covid-19 sea la desigualdad. Algunos de los cambios que destacaba para que la enseñanza fuese una carrera de elección natural para liderar jóvenes que quieran contribuir con su comunidad y formar el talento de la próxima generación son:

- La creación de sistemas educativos que ofrezcan a los maestros salarios y condiciones de trabajo dignas.
- Alentar a los maestros a la innovación y liderar nuevos enfoques en educación.
- Dar una voz más fuerte a los maestros en el desarrollo de políticas.

Calificado motivado y maestros con profesorados completos con trabajo decente será esencial si vamos a cumplir la promesa de construcción de una sociedad mejor después del Covid-19 La OIT se enorgullece de unirse a la educación internacional y nuestras agencias hermanas de las Naciones Unidas, UNESCO y UNICEF. (OIT, 2020)

La actualización frente a la pandemia en la consecución del ODS 4 y su meta 4.c de aquí a 2030 para aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, insiste en la necesidad del trabajo docente-decente. Murillo (2016) ya señalaba claramente entre los factores de eficacia escolar “otros elementos que aparecen con reiterada persistencia son los relacionados con la profesión docente, concretamente su formación inicial y permanente, su estabilidad o sus condiciones laborales” (p.10).

En anteriores ediciones de la celebración del día del docente como en 2014 el lema del día era que invertir en el cuerpo docente significa invertir en el futuro y se reiteraba la necesidad de condiciones dignas de empleo, buenas condiciones en el entorno de trabajo donde para poder ofrecer una enseñanza de calidad el profesorado debe tener sus derechos básicos, como la protección contra la violencia, la libertad académica o la libertad de afiliación a sindicatos independientes.

Debemos insistir en que la escuela siga siendo un espacio protector para alumnos y profesores. El profesorado de hoy y de mañana necesita competencias, conocimientos y respaldo para estar en condiciones de atender las diversas necesidades de aprendizaje de todos y cada uno de los niños. Así se insiste en que los docentes son una inversión de futuro. (OIT-PNUD-UNESCO-UNICEF, 2014)

Otro referente para los docentes en el camino de la Agenda 2030 en pro de un trabajo docente-decente y una educación de calidad se desarrolla a través de la UNESCO con la creación de un equipo especial internacional de docentes para la educación 2030 este equipo en función de los datos los datos recopilados y analizados por el Instituto de estadística de la UNESCO (UIS) y el informe GEM muestran un dato preocupante sobre el camino para alcanzar el objetivo de

desarrollo sostenible 4, educación de calidad planteándose si ¿los países están en camino de alcanzar el objetivo de desarrollo sostenible 4? determinando la realización del Plan Estratégico 2018-2021 Los objetivos primordiales de este plan son:

- Objetivo 1: Aumentar el reconocimiento del papel crucial que desempeñan los docentes y la enseñanza en la consecución de las metas del ODS 4 en los planos internacional, regional y nacional
- Objetivo 2: Instar a los gobiernos y otras partes interesadas a participar en el diálogo social, y facultarlos para ello, a fin de formular y aplicar estrategias y políticas docentes globales y eficaces en los planes nacionales de educación
- Objetivo 3: Determinar las principales lagunas de conocimiento y encargar investigaciones que sirvan para fundamentar las políticas, la legislación, las prácticas y la gobernanza en el ámbito docente
- Objetivo 5: Facilitar el intercambio de conocimientos, competencias especializadas y experiencias sobre las dimensiones clave de la profesión docente
- Objetivo 6: Facilitar el apoyo a los países que soliciten asistencia técnica en el ámbito de los docentes y la enseñanza

Si bien todos estos aspectos globales son fundamentales para la aportación a la Agenda 2030, una vez más en la investigación se realiza el sano ejercicio de glocalización propuesto por el profesor Bolívar (2001) ya enunciado en el capítulo uno. Uno de los puntos clave que a lo largo del marco bibliográfico del trabajo docente-decente calificado y su configuración se evidencia es el liderazgo pedagógico como base:

De acuerdo con la investigación y los estudios internacionales, es un factor de primer orden en la calidad educativa. Sin embargo, en España el tema languidece y muestra graves déficits para dinamizar e incidir en la mejora de sus respectivos centros educativos. Dado que no cabe esperar propuestas externas atractivas y transformadoras de la situación; los propios directivos, a través de sus asociaciones y con el apoyo de la Universidad, han decidido hacer su propio Marco Español para la Buena Dirección (MEBD, 2017)

En el año 2017 se presenta en España el marco para la buena dirección escolar. Este documento inédito hasta la fecha en nuestro país surge a partir de una

iniciativa de las Federaciones de Asociaciones de directores de Secundaria (FEDADI) y de Infantil y Primaria (FEDEIP), así como desde el Fórum Español de Administradores de la Educación (FEAE) todos ellos unidos en colaboración con la Universidad de Granada a través del Catedrático Antonio Bolívar, basándose en marcos competenciales para líderes escolares de probada validez. En la justificación inicial que se expone en el documento indica que “pretende recoger el conjunto de competencias profesionales que caracterizan un buen ejercicio de la dirección escolar en España, al tiempo que demanda las condiciones estructurales y organizativas necesarias para llevarlas a cabo”. El fin último se encontraría en finalizar con el déficit de identidad profesional que se ha hallado como problema principal y dar a conocer los componentes más cruciales que sobre la identidad de la dirección escolar son necesarios para lograr una dirección escolar eficaz y situarse como código ético básico para su construcción (Bolívar, 2018).

Este marco puede ser un gran eje para integrar la cultura de salud y seguridad en el plan de prevención de la escuela, el mismo marco se define como cultura que funciona en modo interrelacionado, fundamentados en tres pilares, los cuales siguen la estructura como sistema, así el marco indica su funcionamiento a través de:

- Los procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas.
- Un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos anteriores.
- La capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido y en colaboración.
- La gestión y desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa y manejo estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación y así reposicionar el rol de director como líder pedagógico general de manera que maximice el aprendizaje de todos los profesores y, a su vez, de todos los estudiantes
- Fortalecer el rol de la dirección, no en una línea administrativo-burocrática, sino de un liderazgo pedagógico capaz de llevar adelante estas tareas y de gestionar los cambios necesario

En el Cuadro 3.4 se muestran las cuatro dimensiones sobre competencias profesionales, desempeños y liderazgo educativo que según el marco no sólo corresponden al equipo directivo sino a toda la comunidad educativa.

Cuadro 3.4

Marco para la buena dirección escolar

DIMENSIÓN 1: Metas e intervenciones estratégicas	
Competencias profesionales	Desempeño
Liderar la planificación institucional.	<p>Analiza las características del entorno que influyen en el logro de las metas de aprendizaje. Promueve el éxito de cada estudiante y el bienestar de toda la comunidad educativa, como razón de ser de la escuela</p> <p>En colaboración con la comunidad educativa, desarrolla y promueve una visión de la escuela centrada en el aprendizaje y el desarrollo exitoso del alumnado, y en las prácticas de enseñanza y de organización que promueven tal éxito.</p> <p>Articula, aboga y cultiva los valores fundamentales que definen la cultura de la escuela centrada en el imperativo de la educación de todo el alumnado; las altas expectativas y apoyo a los estudiantes; la equidad, la inclusión y la justicia social, la apertura, el cuidado y la confianza, el respeto, la empatía, el agradecimiento, el compromiso, la autoconfianza, el esfuerzo, la colaboración, la solidaridad, el diálogo ... y la mejora continua.</p> <p>Fomenta la elaboración de Planes Estratégicos que, respondiendo a las expectativas de la Comunidad educativa, expliciten a medio plazo los objetivos a lograr.</p> <p>Alienta el liderazgo estratégico de todo el equipo directivo.</p>
Desarrollar y supervisar la ejecución de la planificación institucional.	<p>Desarrolla, implementa y evalúa acciones estratégicas para lograr las metas educativas de la escuela.</p> <p>Establece un número reducido de prioridades, basado en evidencias, de gran impacto.</p> <p>Desarrolla que los planes y documentos del centro, entre ellos el Reglamento de funcionamiento interno del centro, sean coherentes con las metas educativas.</p>
Asegura que la gestión diaria de la convivencia sea coherente con las metas educativas.	<p>Promueve las evaluaciones internas sobre los diferentes aspectos del centro, su organización y funcionamiento.</p> <p>Colabora con las evaluaciones externas. Promueve, de manera sistemática, la evaluación de los procesos y su revisión.</p> <p>Utiliza los resultados de la evaluación externa e interna como mecanismo de mejora en los ámbitos curricular y organizativo.</p> <p>Establece mecanismos de responsabilidad tanto en los procesos como en los resultados.</p>
DIMENSIÓN 2: Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar	

Competencias profesionales	Desempeño
Favorecer las condiciones que aseguren aprendizajes de calidad de todo el alumnado.	<p>Otorga una importancia primordial a las personas y a la gestión de del conocimiento.</p> <p>Lidera y dirige el equipo docente del centro orientando su actuación hacia la consecución de las metas institucionales y bajo el criterio superior del beneficio de todo el alumnado.</p> <p>Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa, orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales. Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes. Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todo el alumnado.</p> <p>Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados.</p> <p>Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa.</p>

DIMENSIÓN 3: Liderazgo pedagógico

Competencias profesionales	Desempeño
Promover el liderazgo distribuido.	<p>Fomenta la distribución del liderazgo, creando y promoviendo estructuras que la hagan posible.</p> <p>Distribuye formalmente las tareas. Utiliza el conocimiento especializado en la formación de grupos de trabajo.</p> <p>Alienta el liderazgo compartido como forma de asegurar la sucesión y un liderazgo sostenible.</p>
Gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta, a través del apoyo y el acompañamiento sistemático al profesorado.	<p>Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación y desarrollo curricular.</p> <p>Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y la diversidad existente en cada aula.</p> <p>Supervisa y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los recursos educativos en función del logro de las metas de aprendizaje del alumnado y considerando la atención de sus necesidades específicas.</p> <p>Promueve la discusión, y en su caso utilización, de los últimos avances tecnológicos y pedagógicos.</p> <p>Supervisa y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.</p>

	Utiliza los sistemas de evaluación de los resultados para trasladar tanto los éxitos como los posibles fallos y el compromiso de mejora.
Promover y liderar una comunidad profesional de aprendizaje.	<p>Promueve, facilita y gestiona oportunidades de formación continua del personal del centro para la mejora de su desempeño.</p> <p>Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar.</p> <p>Estimula las iniciativas relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas rigurosas, impulsando su implementación y sistematización.</p>

DIMENSIÓN 4: Participación y colaboración: gestión del clima institucional

Competencias profesionales	Desempeño
Impulsar e implementar la participación democrática de los diversos sectores de la Comunidad Educativa.	<p>Promueve espacios y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.</p> <p>Promueve los consensos, basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones, asumiendo que la consecución de estos requiere tiempo y esfuerzos.</p> <p>Es accesible para cualquier miembro de la Comunidad Escolar.</p> <p>Facilita el acceso a la información relevante a todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Recaba, periódica y sistemáticamente, la opinión de todos los miembros la Comunidad Educativa.</p> <p>Toma medidas para que la transparencia sea una característica en la gestión del centro.</p>
Promover un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración y el reconocimiento de la diversidad.	<p>Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, la colaboración y la comunicación permanentes.</p> <p>Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación.</p> <p>Impulsa los procesos de tutorización y orientación del alumnado.</p>

DIMENSIÓN 5: Normas éticas y profesionales

Competencias profesionales	Desempeño
Actuar éticamente, con ejemplaridad y de acuerdo a normas profesionales que promuevan el éxito académico todo el alumnado, garantizando el bienestar de toda la comunidad educativa.	<p>Asume su identidad profesional, y actúa con ejemplaridad en su conducta personal, en las relaciones con los demás, en la toma de decisiones, en la administración de los recursos de la escuela, y en todos los aspectos de liderazgo escolar.</p> <p>Actúa de acuerdo con las normas profesionales de integridad, equidad, transparencia, confianza, colaboración, perseverancia, y el aprendizaje y la mejora continua.</p> <p>Actúa con responsabilidad. Manifiesta un compromiso personal con los procesos de implementación y su supervisión.</p>

	<p>Promueve la rendición de cuentas como elemento inseparable a la necesaria autonomía.</p> <p>Asume la formación continua, tanto para la gestión como para el ejercicio del liderazgo pedagógico, como inherente al ejercicio profesional.</p>
Colaborar eficazmente con otras escuelas y entidades para promover la innovación y la mejora.	Forma parte de equipos y redes de trabajo que promueven la generación de conocimiento, la mejora de la gestión y la innovación, extendiendo la idea de comunidad de aprendizaje a docentes y centros ajenos al propio.

Nota. Elaboración propia a partir de FEDADI (2017).

Siguiendo las proposiciones de Louis (2006), el cuidado en las escuelas y el liderazgo escolar solidario son dos referentes compatibles entre sí para ser guías imprescindibles que ponen su foco en la importancia de cuidar a la escuela y que el éxito del liderazgo escolar se encuentra en el bienestar de los maestros y estudiantes en las escuelas. El liderazgo escolar se establece en su núcleo como una relación social donde el cuidado de los líderes ofrece una base sólida a la comunidad escolar. La profesora Karen Seashore Louis y sus colaboradores desarrollan un estudio para ciento treinta y cuatro escuelas donde se plantea la importancia de cuidar la escuela como centro del liderazgo para el éxito y el bienestar de estudiantes y profesores. En las conclusiones del análisis realizado se determina que el argumento de que el cuidado es importante en las escuelas y contribuye tanto al desarrollo de culturas adultas más efectivas como al aprendizaje de los estudiantes es cierto (Louis, 2016).

Con estas bases para el liderazgo siguiendo la necesidad que la iniciativa escuelas seguras 2015-2030 propone de tener líderes en seguridad escolar en el Cuadro 3.5 se exponen las características que se consideran desde este marco deben tener los líderes en seguridad escolar.

Cuadro 3.5

Liderazgo en seguridad escolar

¿Qué es un líder en seguridad escolar?	Un líder en seguridad escolar es un Estado interesado y activo que se ha comprometido con la promoción de acciones que contribuyan a tener centros educativos más seguros, con énfasis en los más vulnerables. También se considerarán líderes aquellos que brinden apoyo técnico a otros países más propensos y vulnerables a los desastres y que tengan menor capacidad de preparación y respuesta.
--	---

¿Qué se requiere para ser un líder en seguridad escolar?

A través de sus Ministerios de Educación, Planificación, Desarrollo o Economía, aquellos a cargo de la gestión y reducción del riesgo, u otros con competencias en la materia, integren la seguridad escolar como parte de las estrategias nacionales para la Reducción del Riesgo de Desastres para el año 2030, en estrecha coordinación y articulación con socios nacionales clave que participen activamente de la ejecución de la seguridad escolar.

Comprometan acciones y asignen un presupuesto y recursos apropiados para la ejecución de la seguridad escolar a nivel del país (nacional y local) e/o internacional / regional (apoyo técnico a otros países).

Evalúen la situación de la ejecución de la seguridad escolar a nivel nacional y fomenten la movilización de estudiantes y jóvenes, docentes y padres/madres de familia para fortalecer la demanda social para la evaluación de la seguridad escolar.

Compartan experiencias y buenas prácticas en la ejecución de la seguridad escolar a nivel nacional, incluyendo el nivel local y otros países para su posible réplica.

Participen en las reuniones de líderes en seguridad escolar y en los debates de otros grupos de trabajo afines para fortalecer una base fuerte de conocimientos en todos los aspectos de la seguridad escolar e informar sobre el avance de la Iniciativa Mundial para Escuelas Seguras a nivel nacional y local.

Reporten sobre las acciones tomadas para la seguridad escolar mediante el Monitor de Sendai en-línea (*Sendai Online Monitor*) y elaboren un informe anual para las reuniones de los líderes en seguridad escolar.

Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (2015).

3.3.3. Cultura de salud y seguridad ante la pandemia: ¿Las escuelas estaban preparadas para el coronavirus?

Los gobiernos, los interlocutores sociales y otros agentes esenciales asumen una responsabilidad aún mayor con respecto a los docentes. Instamos a los gobiernos a que protejan la seguridad, la salud y el bienestar de los docentes, así como su empleo, a que sigan mejorando sus condiciones laborales y a que los impliquen, junto con las organizaciones que los representan, en el enfoque educativo adoptado para responder a la pandemia y propiciar la recuperación posterior a ella. (IE-OIT-UNESCO-UNICEF, 2020)

El 31 de diciembre de 2019, la República Popular China traslada a la OMS la existencia de una neumonía viral en Wuhan. La OMS formó un equipo de seguimiento. El 30 de enero la OMS establece la emergencia pública internacional debido a que fuera de China se reportaban ya más de ochenta casos y dentro de China más de cuarenta millones de personas se encontraban confinadas en sus hogares (OMS, 2020).

El 11 de marzo de 2020, la OMS declaró la Covid-19 como pandemia:

Todos los países deben encontrar un delicado equilibrio entre la protección de la salud, la minimización de los trastornos sociales y económicos, y el respeto de los derechos humanos. Esto no es solo una crisis de salud pública, es una crisis que afectará a todos los sectores, y por esa razón todos los sectores y todas las personas deben tomar parte en la lucha. He dicho desde el primer momento que los países deben adoptar un enfoque basado en la participación de todo el gobierno y de toda la sociedad, en torno a una estrategia integral dirigida a prevenir las infecciones, salvar vidas y reducir al mínimo sus efectos. Informen a sus pueblos sobre los riesgos existentes y sobre la forma de protegerse contra ellos: es tarea de todos; Encuentren, aíslen, sometan a pruebas y pongan en tratamiento todos los casos, y rastreen todos sus contactos; Se ha prestado demasiada atención a una palabra. Dejen que les proponga otras palabras que importan mucho más, y que son mucho más útiles para inspirar nuestra acción...

Prevención.

Preparación.

Salud pública.

Liderazgo político.

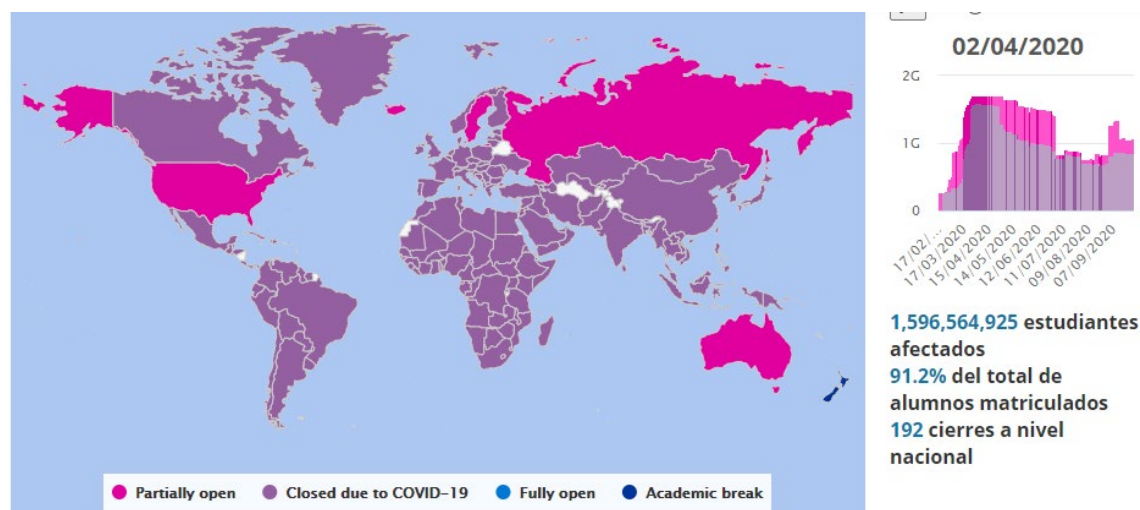
Y por encima de todo, las personas.

Estamos en esto juntos, para hacer con serenidad las cosas que hay que hacer y proteger a los ciudadanos del mundo. Se puede lograr. Muchas gracias. (OMS, 2020)

La pandemia de coronavirus será sin duda un objeto de estudio desde el punto de vista de la cultura de salud y seguridad en los próximos años como ya anteriores catástrofes enumeradas en el capítulo primero de la investigación fueron puntos de inflexión en la introducción de avances históricos en salud y seguridad. Según los datos de la UNESCO en marzo de 2020 la crisis del coronavirus causó desde sus comienzos a nivel global en marzo que un 90,2% de la población educativa mundial se viera afectada por el cierre de escuelas, 1.570 millones de estudiantes sin poder acceder a las escuelas y 191 países afectados educativamente.

Figura 3.1

Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el Covid-19



Nota. UNESCO (2020).

Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO, expresaba ante esta situación la necesidad de realizar una coalición mundial para la Educación:

Nunca habíamos sido testigos de una interrupción educativa a esta escala, la colaboración es el único camino a seguir. Esta Coalición es un llamamiento a la acción coordinada e innovadora para desbloquear soluciones que no solo apoyen a los alumnos y los maestros, sino también apoyen el proceso posterior de recuperación y a más largo plazo, con un enfoque basado en la inclusión y la equidad (UNESCO, 2020)

Ante esta situación de emergencia educativa la coalición tiene como propósitos:

- Promover y movilizar para contar con un mayor número de recursos para una respuesta efectiva y unificada
- Coordinar medidas para maximizar el impacto y evitar la repetición con el fin de llegar a los más desfavorecidos y a los que corren el riesgo de quedar excluidos
- Conciliar las necesidades nacionales y las soluciones mundiales reuniendo a los aliados mundiales y locales para lograr soluciones eficaces e inmediatas
- Proporcionar soluciones tecnológicas gratuitas, seguras y equitativas a través de la radio, la televisión y las herramientas digitales en línea para las escuelas, los estudiantes, los maestros y los padres

Una guía muy importante, ya referenciada en el capítulo uno de la investigación, para reconducir la situación en este periodo de tribulación e incertidumbre mundial educativa, la encontramos en el grupo de trabajo del informe GEM (2020), y las noticias que plantean en el blog de la educación mundial donde se plantean cuestiones actualizadas de la crisis que sirven de apoyo para el informe anual GEM promoviendo mediante el diálogo y la discusión la promoción del derecho a la educación.

Una de las cuestiones cruciales que se planteaba este grupo de expertos el 19 de marzo de 2020 es si los sistemas educativos podrían haber estado mejor preparados para responder a la situación de pandemia y el reto de la formación a distancia. Al respecto establecen los siguientes planteamientos que el informe GEM de 2020 reflejará según el grupo de trabajo que lo elabora:

El riesgo de pandemia no es si se produce o no, sino cuando según se indica en el blog del informe GEM. La afectación que millones de estudiantes en todo el mundo sufren ya sea por un conflicto armado, catástrofe natural o una crisis sanitaria como la actual según la alianza mundial para la educación 2016 afectaba a un niño de cada seis. La ya citada red internacional para educación en emergencias lleva más de veinte años proponiendo este tipo de perspectiva con la misión clara de que en caso de crisis se pueda ofrecer una educación segura de calidad. Por ello se insta a tener en cuenta en la planificación de la educación los hechos desencadenantes de una emergencia, ya que, aparte de ser lugar de educación, las escuelas facilitan comedores escolares y atención sanitaria.

Esta crisis evidencia que los currículos basados en las directrices de la iniciativa mundial de salud escolar y de la organización mundial de la salud ayudan a los estudiantes a entender un posible problema de salud, sus consecuencias y los tipos de medidas necesarias para abordarlo y prevenirlo. Un análisis de 78 currículos nacionales para el Informe GEM (2016), por ejemplo, mostró que entre 2005 y 2015 apenas uno de cada diez países abordó los vínculos entre el pensamiento mundial y el local. La pregunta que se plantea por tanto es cuánto tiempo pasará entonces hasta que la enseñanza incluya también lecciones vitales sobre la prevención y la mitigación de enfermedades. Como expone Ruger, nuestra salud y seguridad está amenazada por lo que ella denomina amnesia pandémica y para ello propone la creación de una constitución de salud global alienada con los principios de justicia como bien resumen en el título de su artículo: La injusticia del COVID-19: necesitamos una constitución moral para

la salud de nuestro planeta (GEM, 2016; Blog-GEM, 2020; Ruger, 2020a; Ruger, 2020b).

En resumen, aunque no queramos admitirlo, una pandemia es una probabilidad que todos deberíamos haber esperado más de lo que esperábamos. Los sistemas educativos, al igual que muchos otros sectores en la actualidad, están girando en torno a si mismos para adaptarse a la crisis. Su capacidad de respuesta en muchos casos es admirable, pero tendrán que ser más eficaces en el futuro, con base en un plan preexistente, bien pensado y basado en pruebas. (Blog-GEM, 2020, p.14)

Sin duda ninguna la incorporación a las aulas en España en el mes de septiembre de 2020 ha supuesto un proceso inimaginable para muchos, del que se evidencia tanto las carencias preexistentes como las futuras. Pero sobre todo la entrega de la comunidad escolar al bien de la educación. Directores y profesorado desbordados al tener que asumir la realización de los denominados escenarios de riesgo que en algunas comunidades han tenido que ser la propia comunidad educativa quien lo desarrollara frente a unos servicios de prevención carentes de recursos y desaparecidos en un momento trascendental, una disparidad de criterios desde cada comunidad en cuanto a la responsabilidad de elaboración, la salud laboral del centro cuestionada por ser un ámbito de salud pública, profesores y alumnos con patologías o discapacidad apartados por la presencialidad curricular de una educación que resalta todavía más la exclusión y con la amenaza de denunciar a padres angustiados. Sin duda como señala el profesor Bolívar, en la reapertura de escuelas hay que reconstruir la comunidad:

Repensar la metamorfosis de la escuela, sus futuros posibles y el propio sentido de la escuela nos conduce al papel de la tecnología digital, imprescindible; pero también a reafirmar algunas de sus funciones básicas, que acabamos de destacar. Planificar el futuro de la escuela a corto y medio plazo, ya no puede ser simplemente un regreso a la escuela como de costumbre. Pudiera ser el momento para que padres y madres, alumnos y profesorado unieran fuerzas para trabajar unidos en rediseñar los aprendizajes y la escuela que queremos. En particular, qué condiciones organizativas y curriculares se debieran tener para que los estudiantes aprendan y para que los maestros enseñen en conjunción con sus contextos cotidianos de vida. (Bolívar, 2020, p.5)

Del 17 al 21 de mayo de 2021 y en el marco de la pandemia del Covid-19, la OIT celebró la reunión técnica sobre el futuro del trabajo en el sector educativo en el contexto del aprendizaje permanente para todos, las competencias y el programa de trabajo decente las conclusiones más importantes en materia de

trabajo decente. En esta reunión se realizó una aproximación a los temas profesionales del personal del sector de educación, contextualizado en el aprendizaje permanente para todos, competencias y el programa de trabajo decente.

Los puntos propuestos para la discusión en dicha reunión fueron los siguientes:

- ¿Qué desafíos y oportunidades han surgido en relación con el trabajo en el sector de la educación a consecuencia de los avances tecnológicos, el cambio climático, la globalización, los cambios demográficos y otros factores de cambio, como el programa de aprendizaje permanente y la pandemia del Covid-19?
- ¿Qué políticas y prácticas han funcionado?, ¿cuáles no han funcionado, y qué hay que seguir haciendo para abordar estos desafíos y oportunidades en materia de trabajo decente?
- Teniendo en cuenta la gran diversidad existente entre los distintos países en lo que respecta a la organización de la educación, ¿qué recomendaciones pueden hacerse para la acción futura de la Organización Internacional del Trabajo y sus miembros (gobiernos, organizaciones de empleadores y de trabajadores) en relación con la promoción del trabajo decente y el aprendizaje de calidad en el sector de la educación, el contexto del aprendizaje permanente para todos, las competencias y el Programa de Trabajo Decente?

De entre las conclusiones de dicha reunión, destacan las siguientes para trabajar la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado (OIT, 2021).

- Las condiciones de trabajo de los educadores, incluida la carga de trabajo, se han visto impactadas por modelos de aprendizaje híbridos y mixtos.
- El trabajo decente es esencial para garantizar una fuerza de trabajo de calidad en el sector educativo.
- El papel ampliado de los educadores en relación con la ciudadanía mundial y cuestiones sociales como la salud, la educación empresarial, la construcción de comunidades, el cambio climático, el bienestar, la justicia social y la paz requiere formación adecuada para la adquisición

de competencias, aprendizaje profesional, y desarrollo y apoyo para desempeñar estas funciones.

- Como trabajadores en primera línea, el personal de la enseñanza está expuesto a riesgos para la salud en el trabajo. La violencia y el acoso ocurren en la educación, en particular a través de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y pueden aumentar durante crisis como la pandemia del Covid-19 y los conflictos.
- La Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y la Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) siguen siendo sumamente pertinentes en el trabajo de la enseñanza, al igual que las recomendaciones del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente (CEART).
- Las políticas y prácticas para garantizar la seguridad y salud en el trabajo, incluida la salud mental y el apoyo psicosocial, la protección contra la violencia y el acoso, y los efectos de la Covid-19, son importantes para proteger al personal docente y formativo.
- Los gobiernos, en consulta con las organizaciones de trabajadores y de empleadores, deberían proporcionar unas condiciones de trabajo adecuadas y seguridad y salud en el trabajo, incluido el bienestar mental, a todo el personal del sector de la educación, así como protección contra la violencia y el acoso, y contra las enfermedades transmisibles.

Capítulo 4.

Objetivos y metodología

En los tres primeros capítulos de la tesis se ha desarrollado el marco teórico, a través de él, se ha buscado una mejor comprensión del objeto de estudio de la investigación, la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado y su integración en la escuela.

Ante el doble reto planteado para el logro del ODS 4 de integrar, tanto el trabajo decente, como el patrimonio cultural inmaterial en la educación formal, con la introducción de nuevos contenidos y métodos para los programas educativos, la investigación se plantea las siguientes cuestiones: ¿Qué enfoque pedagógico deben tener en cuenta los docentes para integrar la cultura de salud y seguridad junto con la integración del patrimonio cultural inmaterial de la educación formal? ¿Qué elementos organizativos, metodológicos y curriculares fundan la cultura de salud y seguridad en las escuelas y quién es responsable de su integración? ¿Cómo se integra la política de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en las escuelas? ¿Cómo dar una respuesta de aplicación práctica en

el centro educativo a los problemas reales que afrontan los docentes respecto a su salud y seguridad que afectan a toda la comunidad educativa?

Para responder a estas preguntas, se establecen a continuación, los objetivos de investigación y se selecciona como metodología la Investigación-Acción, que permite materializar una acción real de transformación de la cultura escolar para la justicia social, donde trabajan unidos la comunidad escolar y la sociedad.

4.1. Objetivos

Se propone un doble objetivo general, uno de investigación y otro de integración:

1. Comprender el origen de la integración y estado de situación de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en las escuelas.
2. Integrar la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente a través del plan de prevención y el proyecto educativo, desde el enfoque de integración del patrimonio cultural inmaterial del trabajo docente.

Para la consecución del doble objetivo general se presentan los siguientes objetivos específicos diferenciados según sean para el profesorado, para el alumnado, o para el colegio y el museo:

a) Para el profesorado:

- Mejorar el conocimiento de la cultura de salud y seguridad docente para poder afrontar desde la legislación, los desafíos diarios de su no existencia a los que se enfrentan los docentes y así tener una coherencia entre lo que se enseña en el currículo y la realidad de la cultura de salud y seguridad en el centro.
- Establecer un liderazgo de salud y seguridad docente-decente calificado, como base de la justicia social en el centro y la profesionalización docente.
- Comenzar un proceso de transformación curricular y organizacional de cultura de salud y seguridad docente desde la perspectiva de un proyecto de investigación acción a través del plan de prevención y el proyecto educativo.

- Desarrollar estrategias didácticas innovadoras desde el ámbito del trabajo decente y de la integración del patrimonio cultural inmaterial en Educación para el logro del ODS 4.
- Realizar como mínimo, un seminario anual de formación e información sobre cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado para potenciar la profesionalización.

b) Para el alumnado:

- Acercar y familiarizar al alumnado con la cultura de salud y seguridad del trabajo decente, a través de la profesión docente mediante un enfoque de glocalización del ODS 4 y 8.
- Potenciar el pensamiento crítico para la justicia social, a través la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente, vinculada, a su vez con otras profesiones y situaciones de injusticia social como el trabajo infantil, la pobreza, la violencia, etc. Teniendo como punto de mira identificar las interrelaciones del ODS 8 con los otros ODS de la Agenda 2030.
- Edificar las competencias básicas del aprendizaje del trabajo decente para toda la vida en el alumnado.

c) Para el colegio y el museo:

- Erradicar malas prácticas de cultura de salud y seguridad en el centro que afecte a la salud y seguridad de la comunidad escolar.
- Establecer la política de cultura de salud y seguridad integrada en el proyecto educativo-museístico.
- Enriquecer la oferta museística-educativa con el ODS 8. Para familiarizar a la sociedad con la Agenda 2030 y el ODS 8.

4.2. Método de investigación

Para la consecución de los objetivos se desarrolló una Investigación-Acción (I-A), ya que esta metodología se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados en la escuela (Elliot, 1990). La I-A nos ofrece una respuesta real y adecuada para afrontar los objetivos de nuestra investigación, permitiendo al profesorado ser investigador que reflexiona autónomamente sobre su propia práctica profesional, pudiendo interpretar lo que sucede en la realidad escolar del problema, en conjunto con la comunidad educativa.

Kurt Lewin (1946) es el precursor de la I-A, definiéndola como una manera de indagar y constatar la organización de la vida social. Kemmis y McTaggart (1988) exponen que la I-A es un proceso de peldaños en espiral, que nos permite acercarnos a la realidad cotidiana del día a día, tratando de provocar cambios, a través de los ciclos de I-A. A partir de aquí, de forma comunitaria o individual, se desarrolla un plan de acción que a través de la reflexión reconstruya la situación educativa, para iniciar un nuevo ciclo de I-A.

Carr y Kemmis (1988), por su parte, señalan que el docente investigador quiere transformar el presente para dar forma a un futuro distinto. Y Elliot (1990) resalta la trascendencia del profesorado como investigador.

En su evolución como metodología, la I-A ha ido profundizando en esta dualidad de investigación y acción, a través de las cuatro fases que la caracterizan: la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

Kemmis y McTaggart (1988), desde su orientación sobre la I-A, indican que es sin duda un método que se convierte en idóneo para poder conocer y actuar en la cultura escolar. En el contexto de cultura de salud y seguridad como indican Somekh y Zeichner (2009), permite un cambio en la cultura escolar donde comprender los contextos donde trabaja el profesorado y su forma de enseñar.

A estas características de la metodología de I-A, que la configuran como la candidata idónea para aplicarse en la presente investigación, se suma un factor de analogía con la metodología que las disciplinas de salud y seguridad utilizan en el desarrollo de sus contenidos y que al igual que en la I-A, están fundamentadas en la observación, acción, reflexión y planificación. Esta relación entre I-A y cultura de salud y seguridad, fortalece aún más su elección.

La I-A desde la elección del objeto de estudio, establece que este debe de basarse en un problema que afecta a la realidad de la comunidad educativa, implicando la necesidad de buscar una acción de mejora de la situación, reflejando ese proceso que está siendo observado. La cultura de salud y seguridad es un problema que efectivamente afecta a la realidad de toda la comunidad educativa y necesita esa mejora que se puede efectuar con la I-A, como indican Kemmis y McTaggart (1998), es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Esa mejora de la justicia de las prácticas sociales y

educativas son sin duda otro elemento clave para los objetivos de tesis aunar esas dos vertientes confluyentes como son las prácticas sociales y educativas para la consecución de la cultura de salud y seguridad de toda la comunidad escolar.

La I-A permite vincular la teoría, la práctica, la observación en la acción y la reflexión, todo ello en un proceso circular, establecido por los ciclos de actuación. Cuando la comunidad escolar emprende el objetivo común de conseguir la cultura de salud y seguridad a través de la I-A, la comunidad educativa deja de ser objeto de investigación, pasando a configurarse toda la comunidad educativa en un grupo de investigación. Esta singularidad es denominada por Elliot (1990, 1991a) como reflexión cooperativa sobre la práctica:

De las ascuas de la cultura tradicional todavía vivas surge el fénix de la práctica reflexiva cooperativa para presentar una resistencia creadora frente a la hegemonía de los tecnócratas. No obstante, esta situación enfrenta a quienes aspiran a convertirse en prácticos reflexivos que deberán resolver dilemas. (Elliot, 1991a, p. 74)

Dilemas que, según Elliot (1990, 1991a, b), han de iniciarse con una formación del profesorado, encaminada a la práctica reflexiva que permita tener una cultura profesional reflexiva, que comience a generarse desde la formación de los docentes en la Universidad.

La reflexión es por tanto el núcleo fundamental de la I-A, esta característica fortalece aún más su utilización como método en la investigación, que tiene como base la justicia social, partiendo de la propuesta de (Murillo y Hernández-Castilla, 2011) que la justicia social siempre “debe estar sujeto a reflexión y mejora. Concepto que llamamos de las tres “R”: Redistribución, Reconocimiento y Representación.” Y con la investigación acción para la justicia social tomamos el testigo de los profesores Murillo y Hernández Castilla para poner en acción la “R” de “reflexión para la mejora” de la justicia social en la escuela.

A través de la I-A, la investigación actual invita a reflexionar de manera “glocalizada”. Se parte desde la perspectiva local donde se desarrollan acciones de integración de la cultura de salud y seguridad en las escuelas para que sean el pilar básico que permitan construir diariamente la justicia social y desde estas propuestas locales se ofrezcan como aportaciones que permitan de manera global la consecución de los ODS de la Agenda 2030.

La aportación de la I-A es también un factor determinante como respuesta educativa democrática, como indica Elliot (1991a) “las escuelas como democracias participativas está incluido de forma tácita en el movimiento de Investigación-Acción” (p. 61). La reflexión democrática que plantea la integración de la salud y seguridad en el centro educativo a través de la I-A, permite una reflexión democrática básica de primer orden, donde toda la comunidad escolar puede profundizar en su conocimiento y plantear la participación de toda la comunidad en las decisiones que afectan a la salud y seguridad del centro, mediante los cauces democráticos establecidos a tal efecto, como son los comités de salud y seguridad, pudiendo ser mejorados en su composición y desarrollo, invitando a todos los miembros de la comunidad escolar a formar parte de ellos como parte activa con voz.

En la realización de la I-A, para potenciar la reflexión conjunta de docentes alumnado y comunidad educativa en la mejora de la práctica educativa y profesional, se reforzará la I-A con el aprendizaje basado en proyectos ya que tienen muchas características comunes que refuerzan mutuamente la reflexión. Así el trabajo colaborativo de toda la comunidad escolar queda configurado por el objetivo común de integrar la salud y seguridad en la escuela pudiendo, “desarrollarse como metodologías complementarias, permitiendo una mejora del trabajo por proyectos sobre una base teóricamente fundada, dotando al profesor-investigador de las herramientas necesarias para mejorar su práctica docente” (Nicolas y Ramos, 2019, p. 138). Conjuntamente alumnado y profesorado construyen su conocimiento grupal e individualmente, realizando un aprendizaje de carácter significativo que les permitirá ser los agentes activos de la acción propuesta en los ciclos de investigación.

La I-A basada en la comunidad, como sostiene Minkler (2000, p. 1), “es ideal para su uso en proyectos de comunidades saludables”. Desde esta orientación de la cultura de salud y seguridad, diversos autores establecen la validez de la I-A para que los trabajadores, en este caso que nos ocupa los docentes, se conviertan en investigadores que pueden mejorar su entorno de trabajo. (Hugentobler, 1992; Israel, 1989, 1992; OIT, 2002)

4.2.1. Planificación de la investigación-acción

Se comienza la planificación de la I-A, exponiendo al CEIP nº 49 de Puçol el problema principal del que parte la investigación, la no integración de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos por parte de la administración

educativa. Se comparte con el colegio las consecuencias que tiene esta situación, al afectar por una parte a la práctica profesional docente que no está teniendo las herramientas adecuadas para afrontar los problemas de salud y seguridad diarios y por otro lado la afectación que sufre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la salud y seguridad en las aulas que se convierte en una enseñanza ilusoria que perpetua la injusticia social en el propio centro.

Desde este punto de vista más global, el CEIP nº 49 de Puçol comienza la aproximación al problema “glocalizándolo” en el centro educativo y así desde la perspectiva de la realidad diaria vivida, permite comprender desde el enfoque de sus orígenes en la justicia social, el motivo por el que esta no integración es un problema para el centro y la práctica educativa diaria. Se dialoga sobre cuál es la situación del colegio al respecto y que acciones se pueden acometer para poder erradicarlo.

Una vez el centro asume la situación como propia y real en su centro, se trabaja en la elaboración de los ciclos de acción de la I-A que den una respuesta inicial a este problema de gran calado y permitan manejar y mejorar tanto la práctica profesional como el proceso de enseñanza y aprendizaje de la cultura de salud y seguridad en el centro ya desde el enfoque de la justicia social.

Se produce entonces la temporalización de los ciclos de I-A de manera colaborativa con el centro, de manera que permitan lograr la consecución de los objetivos de investigación. La propuesta queda establecida en la realización de cuatro ciclos de I-A durante tres cursos escolares de la siguiente manera:

El primer ciclo se establece con el colegio que sea desarrollado en el curso 2017/18 durante los meses de enero a junio. En este ciclo, se realiza un diseño y presentación del proyecto, con una fase de diagnóstico de situación tanto del nivel de integración curricular y organizacional de la cultura de salud y seguridad como de la existencia real de un trabajo colaborativo, siendo este último el elemento básico para poder realizar la investigación. En esos meses se realizaron diversas visitas periódicas, entrevistas y observación participante en el centro educativo que permitieron obtener diversos datos muy importantes respecto al estado de situación y se profundizó en el origen de la cultura de la salud y seguridad en la justicia social a través, de los valores que propone GICE sobre el cambio educativo para la justicia social.

Los siguientes tres ciclos de I-A se planifican cada uno de ellos en el eje temporal del pasado, presente y futuro de la cultura de salud y seguridad del trabajo

docente-decente calificado del colegio. Desde esta perspectiva se pretende poder ahondar más en la observación y reflexión de la acción, que a través de la evolución de los ciclos irá obteniendo aportaciones que enriquecerán las propuestas y quedarán establecidas desde el pasado como patrimonio cultural del ODS 8, en el presente como acción de mejora de la práctica diaria tanto profesional como pedagógica y en el futuro como propuesta real y vivida en el centro que contribuya a una Agenda 2030 factible.

El segundo ciclo, enmarcado en el pasado de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado, se desarrolla durante todo el curso escolar 2018/19. La acción propuesta desde el PoEM del colegio de Puçol es la realización de una exposición escolar temporal comisariada por el alumnado que permita la integración del patrimonio cultural inmaterial del ODS 8. Con esta exposición se pretende conocer, a través del testimonio de docentes ya jubilados y exalumnos de las escuelas de épocas anteriores, cómo se desarrollaban las condiciones de salud y seguridad que ellos vivían. También la exposición será una oportunidad de trabajar con los materiales que posee el MEP que nos ayuden a contextualizar mejor la situación del pasado y a través de los testimonios y los valiosos objetos del MEP, se pueda realizar una observación y reflexión que nos encaminen a la realización de los dos ciclos de acción que tratan nuestro presente y futuro a la luz de este pasado.

En el curso 2019/20 se desarrollaría el tercer y cuarto ciclo de acción. Toda esta previsión inicial, tuvo que ser reconducida con la llegada de la pandemia del Covid-19 y el cierre de los centros escolares. Los Cuadros 4.1 y Cuadro 4.2 muestran el calendario inicial pre Covid-19 y el calendario final.

Cuadro 4.1

Calendario de actuaciones anterior a la irrupción de la pandemia del Covid-19

Curso	Actuaciones	Eje temporal
2017/18	– Ciclo de acción 1 (enero-junio)	Diagnóstico presente
	– Diagnóstico inicial de la cultura de salud y seguridad en el centro	
	– Diseño y presentación del proyecto	
2018/19	– Ciclo de acción 2. Exposición escolar.	Pasado
2019/20	– Ciclo de acción 3 (septiembre-marzo). Formación básica docente y comunidad escolar. Política Escolar.	Presente
	– Ciclo de acción 4 (abril-junio)	Futuro

Nota. Elaboración propia.

Cuadro 4.2

Calendario de actuaciones posterior a la irrupción de la pandemia del Covid-19

Curso	Actuaciones	Eje temporal
2017/18	– Ciclo de acción 1 (enero-junio)	Diagnóstico presente
	– Diagnóstico inicial de la cultura de salud y seguridad en los centros	
	– Diseño y presentación del proyecto	
2018/19	– Ciclo de acción 2. Exposición escolar.	Pasado
2019/20	– Ciclo de acción 3 (septiembre-marzo) El curso para docentes y comunidad escolar propuesto para su impartición tiene que ser modificado para ser adaptado al contexto de la pandemia.	Presente
	– Ciclo de acción 4 (abril-junio) El contexto de cierre escolar por la pandemia del Covid-19 modifica la implantación de las acciones propuestas y genera otras motivadas por la situación pandémica en el colegio.	Futuro

Nota. Elaboración propia.

El tercer y cuarto ciclo por tanto se desarrolló en el curso 2019/20 con las restricciones que la emergencia sanitaria de Covid-19 impuso, a pesar de ello sí se pudieron realizar los ciclos tercero y cuarto de la investigación, donde en el ciclo tercero adaptado a la realidad de emergencia presente en ese momento, se desarrolló un taller formativo sobre el lavado de manos como acción. Una vez expuesta la situación y realizada la reflexión del presente pandémico que se encontraba desarrollándose en un entorno educativo virtual causado por el cierre escolar de centros, en el ciclo cuarto se realiza una aportación de acción que pretende la creación de una comunidad virtual para el trabajo docente-decente 2030. Las acciones elaboradas antes del cierre escolar, pero no realizadas por el cierre escolar y la posterior imposibilidad de presencialidad total que impone la pandemia, se realizaran cuando se levanten todas las restricciones de salud y seguridad establecidas por las autoridades sanitarias.

4.2.2. Diagnóstico

El diagnóstico de situación comienza desarrollándose en el primer ciclo de la investigación, a través de una serie de visitas y reuniones al CEIP nº 49 donde

se dialoga con la comunidad escolar sobre el epicentro de la investigación, la cultura de la salud y seguridad de la justicia social. Este primer paso de diagnóstico no sólo trata de realizar una auditoría de situación documental que nos exponga si el centro educativo cumple o no cumple burocráticamente los protocolos que la administración educativa les requiere, o si han hecho la formación de docentes obligatoria y si existen propuestas curriculares que traten el tema. Si bien toda esta información es muy relevante y está incluida dentro de los datos que permitan la realización del informe de I-A, el diagnóstico quiere y debe profundizar más allá de estos datos, para a la luz de la justicia social, comprender cual es el conocimiento que el centro educativo tiene sobre el concepto de salud y seguridad y si este está influenciado por la visión certificadora-mercantilista que ha sufrido la salud y seguridad desde el año 1995.

Es importante reconocer en el diagnóstico, si existe esta desviación del sentido de la salud y seguridad en la concepción que el centro tiene de la misma, ya que si no se le ofrece al colegio la perspectiva que desde la justicia social ofrece esta investigación para que puedan asumirla como propia, los ciclos de acción perpetuarían esta situación injusta que sufre la cultura de salud y seguridad y por lo tanto la investigación carecería de validez.

Al centro educativo se le expone en que consiste esta visión certificadora-mercantilista que identifica esta investigación y cuáles son sus orígenes. El primer factor que influye en esta concepción viene dado por el borrado del término salud y seguridad que efectuó el legislador en la transposición de la directiva marco de salud y seguridad en el trabajo a la ley de prevención de riesgos laborales española. Denominar a la ley como de prevención de riesgos laborales, en vez de salud y seguridad, es el primer obstáculo para establecer la cultura de salud y seguridad. Este error intencionado o no por parte del legislador, nos lleva a “detectar las zonas de penumbra que cada palabra produce y lleva tras de sí cada vez que es pronunciada” (Saramago, 2004, p.40), la penumbra en este caso de las palabras es que la cultura de salud y seguridad contiene la prevención de riesgos laborales como parte de la misma y no al revés.

Otro de los factores que han desvirtuado la cultura de salud y seguridad, y que se exponen al CEIP nº 49 de Puçol, es el establecimiento de una analogía de la denominada prevención de riesgos laborales con la gestión de calidad, donde son situados al mismo nivel de importancia, si bien procedimentalmente se pueden favorecer los procesos que ambos desarrollan, el problema parte de que

ese factor ha sido objeto de venta de certificaciones donde la cultura de salud y seguridad queda establecida como un producto o procedimiento burocrático más que realizar, desligándolo de su importancia histórica cultural de la justicia social.

Estas reuniones ayudaron a tener una base común sobre la concepción de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado, que desterrara esas desviaciones frente a la prevención de riesgos laborales desconectada de su origen. En paralelo se trabajaron los documentos del grupo de investigación GICE, donde el centro educativo estudiaba y reflexionaba sobre las propuestas del cambio educativo para la justicia social, descubriendo con alegría que muchas de las características que se exponían en los textos ya se estaban realizando en su centro. También se trabaja en la Agenda 2030 desde el ODS 4 y 8 juntamente con la propuesta del “patrimonio vivo” de la UNESCO, tratando de diagnosticar cuales son las líneas comunes que permitirán la realización de los siguientes ciclos de I-A.

El diagnóstico en cada ciclo de I-A es crucial para comprender el motivo por el que se realiza cada ciclo y que estos se vayan cumpliendo encuadrados en los valores y objetivos de manera que cada ciclo genere un incremento del conocimiento del problema, reduciéndolo con las nuevas acciones y reflexiones.

También el diagnóstico con la aparición de la emergencia sanitaria de Covid-19 se estableció como un valor esencial ante la confusión de los acontecimientos que iban cambiando por minutos, concretar el problema se hacía necesario para no perder el rumbo de la I-A y aunque la evolución era imprecisa, el punto de referencia de los valores ya asentados sobre la cultura de salud y seguridad fundada en la justicia social otorgaban desde el diagnóstico un punto estable para realizar la acción correcta en tiempo, forma y sentido de la misma.

4.2.3. Acción, observación y reflexión

Las acciones establecidas en cada uno de los cuatro ciclos de I-A, son las fases primordiales de la I-A donde se pone en marcha el cambio cultural en la escuela, pasándose de la teoría a la práctica. La acción propuesta no debe de estar sujeta a la rigidez, sino a una flexibilidad adaptativa a la realidad en que se contextualiza cada ciclo. Esta adaptabilidad viene dada por el ejercicio de la observación y la reflexión realizadas en cada una de las acciones de ciclo y que van aportando los datos que muestran si la práctica puesta en marcha va dando como resultado una mejora de la situación y van facilitando el cambio de cultura escolar deseado.

En la observación realizada sobre las cuatro acciones, se ha tratado de datar y establecer un control de las mismas, de esta manera se pueden identificar cuáles son los factores que intervienen en el cambio de cultura y si existen impedimentos al mismo. La observación ha de favorecer la reflexión que nos facilite comprender los hallazgos realizados aplicados a la profesionalización docente y a la mejora de la cultura de salud y seguridad del centro.

La observación se realiza también para toda la comunidad escolar y los distintos actores que pueden verse influenciados por los efectos que van produciendo los distintos ciclos de acción en su realización, por ejemplo, en la exposición escolar los visitantes que posteriormente a la inauguración de la misma, acuden visitarla.

Por lo tanto, la observación nos dotará de la información pertinente del desarrollo de la acción y sus diversas circunstancias, permitiéndonos un análisis donde obtener pruebas determinantes de la mejora y el cambio por el que se está trabajando de manera conjunta.

Como cierre de cada uno de los cuatro ciclos se sitúa la reflexión, que está omnipresente en todo el ciclo, juntamente con la observación. Permite analizar los distintos hallazgos que se van obteniendo de la acción, los cambios de contexto como los sucedidos en la emergencia sanitaria por Covid-19 y guía el rumbo que debe tomar cada ciclo desde la realidad comprendida.

Como fase final conformada por la I-A, la reflexión es la que clausura cada ciclo. Con ella se pretende sacar conclusiones importantes sobre las aportaciones de cada acción al cambio propuesto y las mejoras que suceden, de esta manera se cotejan las situaciones iniciales y las mejoras, para en el siguiente ciclo partir ya de una realidad distinta y mejorada que permita una nueva acción.

4.2.4. Participantes

El problema encontrado en la investigación, sobre la no integración de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos públicos por parte de la administración educativa establece que para la elección del centro participante este evidentemente tiene que ser un centro de naturaleza pública. Los centros concertados y privados, si bien pueden tener también este problema enmarcado en su organización, quedan separados de la investigación porque la gestión de su salud y seguridad está establecida a través de la contratación de servicios de prevención ajenos y no a través de los servicios de prevención propios de la administración educativa pública.

Otro de los requisitos que los centros educativos de elección han de tener para acceder a la investigación, es tener una cultura de trabajo colaborativo real en su día a día, para poder así establecer un cambio profundo en la cultura de salud y seguridad del centro.

La investigación que se expone ha sido fruto del trabajo desarrollado durante tres cursos escolares en el centro participante seleccionado, el Colegio de Infantil y Primaria nº49 de Puçol, situado en la partida rural de Puçol, al suroeste del término municipal de Elche, en Alicante.

La partida rural de Puçol se caracteriza por no tener núcleo urbano, estando formada por casas de campo y unifamiliares diseminadas por toda la partida. Los lugares de referencia son el Museo Escolar de Puçol (MEP) que es el proyecto educativo-museístico desarrollado desde 1968 en la escuela unitaria de la pedanía rural de Puçol y el humedal de la Laguna del Hondo, que es un espacio natural protegido incorporado en la directiva europea de zona de especial protección de las aves y en el convenio internacional Ramsar de protección de zonas húmedas.

La elección de este centro tiene su origen en la propuesta educativa que el centro lleva desarrollando desde hace más de 50 años a través de su proyecto educativo-museístico (PoEM en adelante), caracterizado por ser un proyecto de carácter comunitario, abierto y participativo, que en el año 2009 se convierte en el único proyecto educativo a nivel mundial inscrito por la UNESCO en el Registro de buenas prácticas de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.

Efectivamente está extraordinaria característica, es uno de los motivos de elección del centro educativo, ya que permite a través de la I-A alcanzar la propuesta del objetivo de investigación de integrar el patrimonio cultural del ODS 8 en la educación formal a través del proyecto educativo del centro.

Pero sin duda el gran valor que determina la participación del CEIP nº 49 de Puçol en la investigación es la acogida que el centro hace a las Universidades y a las investigaciones propuestas. Desde el primer contacto con el centro la atención es magnífica ya que es el propio centro el que valora la investigación como una necesidad educativa básica de su proyecto educativo-museístico. El colegio pone a disposición de la investigadora todos los recursos del centro de una manera organizada y flexible, configurándose directamente el centro como grupo de investigación, que desde el primer momento funciona a la perfección.

Todos los miembros de la comunidad educativa son parte del mismo y el rigor académico ofrecido es de una excelente calidad educativa y sobre todo humana.

Otra de las características de este centro, es su relación del colegio con la sociedad y de la sociedad con el museo, así el propio centro tiene establecido de base en su proyecto educativo-museístico quienes son los participantes de las actividades educativo-museísticas que se realizan. Esta relación de participantes es la que el colegio denomina como “nuestra red de participación recíproca”, clasificada según sus niveles de reciprocidad y parámetros de reciprocidad. La red tiene entre los participantes identificados a:

- Voluntariado
- Asociación de vecinos/as
- Vecindario “motu-propio”
- Conselleria
- Ayuntamiento de Elche
- Equipo fijo contratado (Colegio y Museo)
- Patronato de la Fundación
- Alumnado y Asociación Madres/Padres Alum. (AMPA)
- Visit Elche
- Diputación de Alicante
- Centro de Formación, Innovación y Recursos para el Profesorado (CEFIRE) Socios/as (Asociación)
- Mecenas (Socios/as fundacionales)
- Personal investigador
- Grupo de Acción Local (GAL)
- Alumnado en prácticas
- Universidad
- Donantes
- Periodistas
- Medios de comunicación
- Instituto de Educación Secundaria La Torreta
- Centro Formación Personas Adultas Mercè Rodoreda
- Proveedores/as
- Asociación per al Desenvolupament Rural del Camp d’Elx (ADR)
- UNESCO
- Europa Nostra

- Ibermuseos
- Iniciativas ciudadanas
- Patronato de Turismo Costa Blanca
- Guías de turismo
- Empresas de turismo
- Visitantes
- Ministerio de Cultura
- Colegios e Institutos

4.2.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información

A continuación, se muestran las distintas estrategias y medios utilizados para la recogida de la información en la investigación. La I-A no establece como metodología cuales deben ser las técnicas obligatorias de recogida de datos a seguir, de esta manera permite la utilización libre y creativa de métodos tanto cuantitativos como cualitativos para abordar la investigación. Desde esta libertad de elección la información se obtuvo principalmente del análisis documental, las entrevistas, la observación participante, quedando todo ello registrado en grabaciones de audio o en el cuaderno de campo.

4.2.5.1. Análisis documental

El análisis documental comenzó siendo la fuente del primer ciclo de investigación acción. En paralelo se fueron analizando todos los documentos educativos de centro oficiales (proyecto educativo, programación general anual, reglamento interno, plan de convivencia) y los documentos relacionados con la salud y seguridad verificando tanto su existencia como su contenido (plan de prevención, evaluación de riesgos, planificación de la actividad preventiva, documentos relacionados con los procedimientos establecidos por la administración pública, plan de emergencias, coordinación de actividades, documentación relativa a seguridad higiene, ergonomía, psicología y vigilancia de la salud).

A la vez que se realizaba este análisis documental, se revisaron documentos sobre el proyecto educativo-museístico que permitiera poder conocer en profundidad su metodología y así en los siguientes ciclos de I-A donde se trataba el análisis documental patrimonial, poder comprender mejor como se materializa la integración del patrimonio cultural inmaterial.

Los distintos ciclos de investigación también generaron documentos que eran analizados en los distintos ciclos de I-A, así la exposición escolar y el taller del lavado de manos generaron una documentación que sirvió de apoyo para favorecer las acciones a desarrollar, a través del análisis de la misma.

4.5.5.2. Entrevistas

Las entrevistas son una de las técnicas más importantes en el desarrollo de los ciclos de la I-A y encuentran dos caminos que lo verifican.

Por una parte, el MEP es un museo etnográfico y en el PoEM están establecidas las entrevistas tanto estructuradas como informales, como una de las fuentes primordiales para obtención de datos. En la exposición escolar desarrollada en el segundo ciclo, como señala el PoEM se realizaron entrevistas a los depositarios de la memoria local para acceder al conocimiento relacionado con los usos y costumbres a través de sus historias de vida.

El segundo camino que validaba esta técnica por su valor e importancia es la propia cultura de la salud y seguridad donde las entrevistas “junto con la observación y el cuestionario, es el método psicosocial más adecuado para cuantificar y medir en lo posible los problemas y conceptos que se han seleccionado con anterioridad” (INSST, 1984) como indica la nota técnica de prevención número 107 dedicada a la realización de entrevistas.

Así las entrevistas formales permitían tener un conocimiento más real de situaciones organizacionales, donde se necesitaba auditar la existencia o no de documentaciones o procedimientos indispensables para tener una foto de situación documental del centro. Y estas entrevistas más estructuradas por la información que se necesitaba obtener, daban paso a momentos en que la entrevista se tornaba informal permitiendo comprender como se vivía en la realidad por ejemplo la inexistencia de un documento de salud y seguridad, el valor del mismo, etc.

Las entrevistas no formales ayudan a que cualquier persona pueda transmitir su percepción de la realidad, no siendo necesario tener una formación previa que sesgaría la obtención de datos. Permite que la respuesta de un alumno de primaria tenga el mismo valor que el de un entrevistado con una formación elevada en conocimientos. Se busca el valor de lo vivido y la transmisión de la realidad y en cuestiones de salud y seguridad las aportaciones vengan de donde vengan siempre son un valor para ayudar a su consecución.

Los registros de las entrevistas realizadas en el ámbito del PoEM, siempre se realiza en base al proceso etnográfico y la grabación de audio o video se establece como un material que ya forma parte del patrimonio cultural inmaterial.

En el caso del resto de entrevistas por lo general las estructuradas eran grabadas, ya que el contenido de la misma era imprescindible para el diagnóstico de situación y en el caso de las informales solían registrarse en el cuaderno de campo.

4.2.5.3. Observación participante

La observación participante permite sumergirse en la realidad que vive la comunidad escolar del centro donde se desarrollara la I-A. El rol que se adquiere por parte de la investigadora como observadora participante se comunica a toda la comunidad escolar y se explica el carácter no intrusivo. La transparencia con la que se desarrolla el proyecto educativo-museístico facilitó la recopilación de datos y la comprensión del desarrollo habitual de la cultura escolar a través de la observación participante.

Al igual que sucede con las entrevistas, la observación participante también es una técnica que se desarrolla en la cultura de salud y seguridad. Así la observación de la I-A se enriquece con el enfoque que aporta la observación de la cultura de salud y seguridad la cual se realiza como observaciones planeadas. Los objetivos que establece esta observación, según la nota técnica de prevención número 386 son:

- Identificar actos inseguros o deficientes y situaciones peligrosas derivadas fundamentalmente del comportamiento humano.
- Determinar necesidades específicas de formación y su efectividad.
- Verificar la necesidad, la idoneidad o las carencias de los procedimientos de trabajo.
- Corregir "in situ" de forma inmediata y por convencimiento situaciones y actos inseguros.
- Reconocer y "reforzar" hábitos y comportamientos eficaces y seguros, estén contemplados o no en los procedimientos de trabajo.
- En general, mejorar la calidad y cultura del trabajo.
(INSST, 1999)

Las observaciones planificadas forman parte de la cultura de salud y seguridad y su utilización en los ciclos de I-A van desvelando las carencias de cultura de

salud y seguridad que se van hallando y su utilización queda institucionalizada en el colegio como una necesidad básica de repetición diaria que permite garantizar la salud y seguridad.

4.2.5.4. Grabaciones de audio y vídeo y transcripciones

Las grabaciones de audio, video y las transcripciones permiten tener una fuente que facilita registrar toda la información y sus matices, que con la escucha atenta de los mismo con posterioridad, permite detectar las debilidades y fortalezas de la cultura de salud y seguridad en el centro educativo además de todos las características del proyecto educativo-museístico.

Estas grabaciones de audio, video y las transcripciones correspondientes no sólo son una aportación realizada para el proceso de la I-A que arroja datos fundamentales para la investigación. Por la configuración singular del PoEM, en su integración del patrimonio cultural en educación, este material se configura como fondos del museo establecidos para ser incorporados como bienes de naturaleza inmaterial, facilitando así el logro de integrar el patrimonio cultural del ODS 8 en la educación formal, que es uno de los objetivos de la investigación.

4.2.6 Análisis de la información

Durante los cuatros ciclos de investigación se realizó el análisis de datos concluyéndose este proceso con la reflexión efectuada en el cuarto y último ciclo de la I-A. La propia espiral de ciclos va aportando cada vez más información del centro y la evolución de la I-A. Esta dinámica hace necesario que el análisis de información sea la constante que permitirá la evolución de las acciones, ya que en cada inicio de ciclo tienen que estar analizados todos los datos de los que se parten para efectuar el ciclo siguiente.

La observación y la reflexión son sin duda las moduladoras de este análisis de información que va permitiendo la generación de nuevos conocimientos. Por tanto, para que empiece un nuevo ciclo de la I-A, la información obtenida por toda la comunidad escolar debe de ser analizada con la generación de nuevos datos. Esto facilitara la elaboración de orientaciones para el próximo proceso de acción o las correcciones sobre las fases anteriores.

Capítulo 5.

La escuela de Puçol, visionaria del ODS 4.

Educación de calidad

En este capítulo se realiza una presentación del proyecto educativo-museístico (PoEM) del CEIP n.º 49 de Puçol, Elche, a través de las referencias consultadas de las distintas fuentes educativas, periodísticas, investigaciones universitarias y propias del PoEM de Puçol que han sido desarrolladas desde sus comienzos, hasta la actualidad.

La descripción que a continuación se expone sobre el CEIP se sitúa en los inicios del proyecto pedagógico, en 1968, bajo el liderazgo educativo del maestro y anterior director Fernando García Fontanet. Este maestro investigó los cambios que el sector agrario estaba sufriendo en esa época y que afectaban directamente a la partida rural de Puçol y por extensión al Camp d'Elx, donde la pérdida cultural y el desarraigo en las nuevas generaciones estaban poniendo en peligro de extinción el patrimonio cultural inmaterial del entorno.

Ante esta situación que se narra en este capítulo, el maestro y anterior director Fernando García Fontanet y su equipo docente, deciden liderar la acción de la

“didáctica de Puçol”, convirtiéndose en los auténticos visionarios del enfoque pedagógico para el logro del mandato actual del ODS 4, educación de calidad, que como explica la UNESCO, considera la integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación, un enfoque social más amplio de la salvaguardia, que puede tener muchas ventajas abarcando la valoración de la diversidad cultural y la forma en que la cultura escolar contribuye de manera decisiva al desarrollo sostenible.

Se describen en los siguientes apartados, las bases de este proyecto educativo denominado museístico, su metodología y contenidos, que serán el fundamento de integración propuestos en la Investigación-Acción participativa de la tesis y así poder integrar conjuntamente la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado y el patrimonio cultural inmaterial local.

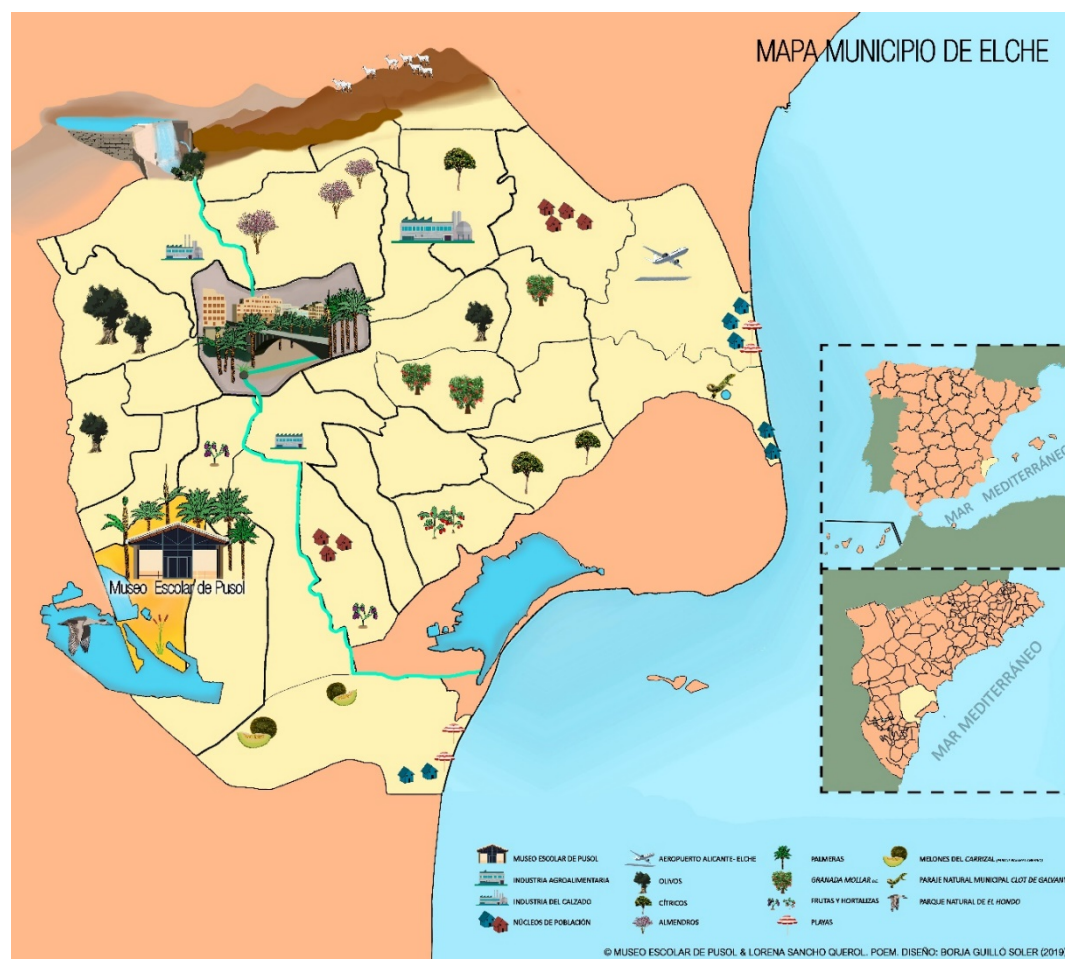
Los cincuenta años de adelanto del PoEM del colegio de Puçol, para la consecución del ODS 4, son sin duda un patrimonio educativo vivo que no nos puede dejar indiferente por su riqueza educativa real que debe ser conocida por la comunidad educativa como ejemplo de excelencia.

5.1. Descripción del entorno y el centro

Nos acercábamos a Elche, ya se distinguía su valle rebosante de frutos y su inmenso palmeral, el mayor y más hermoso de Europa, el más paradisíaco de toda España. Las gigantescas palmeras extendían sus escamosas y prolongadas ramas, sorprendentes por lo gruesas y, sin embargo, esbeltas por su altura. Los dátiles pendían en grandes y pesados racimos, rabillo con rabillo, bajo la gran pantalla verde de las hojas... No hay más que un Elche en España... un paraje extraordinario, una naturaleza evocadora de los relatos que solemos leer sobre Tierra Santa. (Andersen, 1862)

Elche, ciudad milenaria, oasis luminoso del Mediterráneo, está caracterizada por su excelsa belleza, emerge ante los ojos de la investigadora su majestuoso palmeral declarado patrimonio de la humanidad por la UNESCO desde el año 2000. Mientras paseo alrededor de la Basílica de Santa María, la profundidad de la música del Misteri de Elx o la Festa, reconocido como primera obra maestra del patrimonio oral e inmaterial de la humanidad por la UNESCO en el año 2001, me provoca un salto de paz en el corazón, elevándome al cielo de una ciudad y una ciudadanía acogedora y magnífica de exquisita riqueza cultural. Pero como dice el refrán “no hay dos sin tres”, en este caso en Elche el refrán se puede

Distribución cultivos en el campo de Elche

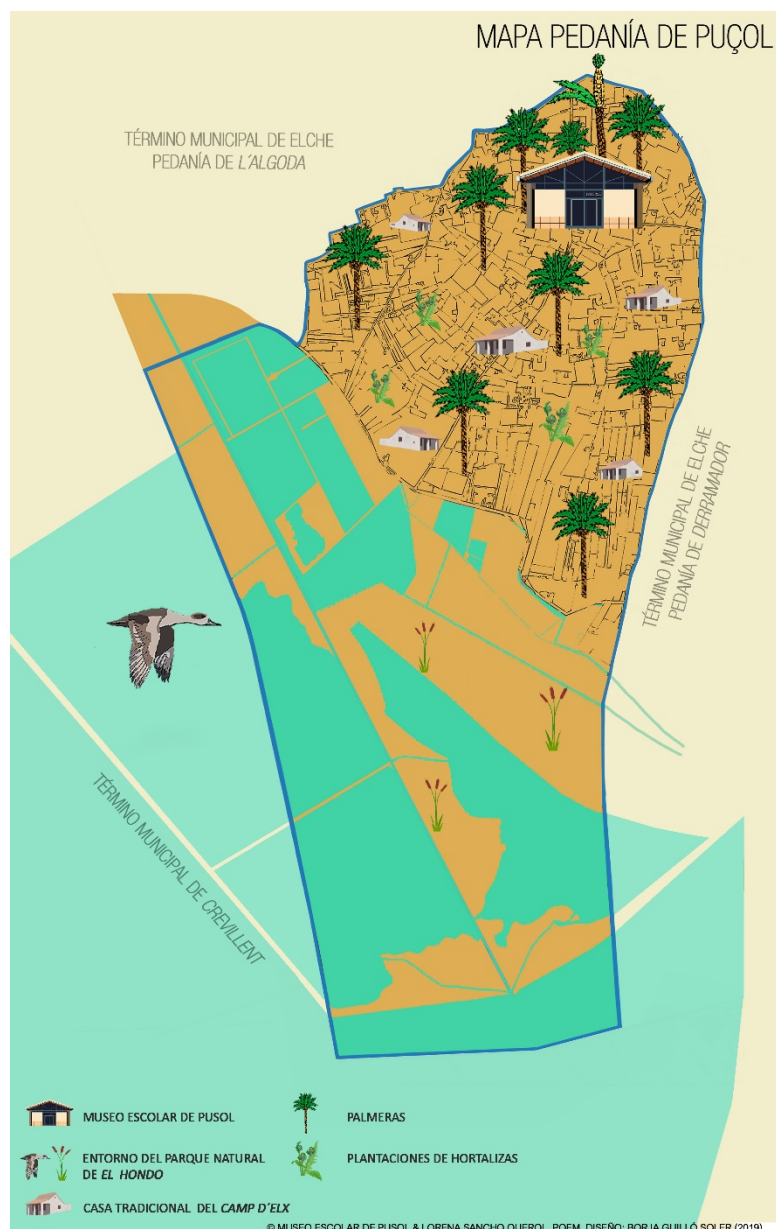


La ciudad de Elche cuenta con 232.517 habitantes y 326 km cuadrados, siendo la tercera en tamaño de la Comunidad Valenciana y capital de la comarca del bajo Vinalopó. Está compuesta de 33 partidas rurales o pedanías que rodean el núcleo urbano de la ciudad de Elche y un litoral marítimo a 15 km de 9km de extensión; el principal motor económico de Elche es la producción y exportación

de calzado situándola como la primera ciudad de España y referente internacional del sector. El sector servicios y la agricultura son también claves en la economía ilicitana, el Camp D'Elx desarrolla su cultivo de (dátiles, granadas, alcachofas, patata, brócoli, coliflor, cítricos, haba, escarola, lechuga, col, apio, lombarda etc.) en más de un 40% del territorio.

Figura 5.2

Mapa de la pedanía de Puçol



Nota. Proyecto educativo-museístico del CEIP nº 49 de Puçol.

El CEIP nº 49 de Puçol se encuentra ubicado al suroeste del término municipal de Elche en la partida rural de Puçol. La partida no tiene núcleo urbano, estando

formada su disposición por viviendas unifamiliares y casas de campo, destacando como lugares de referencia de su población el Museo Escolar de Puçol (que comprende conjuntamente el Colegió de Puçol y el Museo) y el parque natural del Hondo, definido como un paraíso ornitológico donde se encuentran 200 especies de aves algunas de ellas en peligro de extinción.

El alumnado matriculado en el centro educativo proviene en su gran mayoría del campo de Elche siendo una minoría la que proviene de la ciudad de Elche. Son familias que eligen el centro interesadas por el PoEM. El nivel socioeconómico es medio, donde los progenitores en su mayoría trabajan en el sector servicios. El CEIP nº 49 de Puçol es una escuela unitaria, un dato, que en la actualidad, donde esta tipología de centros educativos es cada vez menor, es muy importante destacar por su singularidad; así explican sus protagonistas en el video educativo de su PoEM: ¿qué es una escuela unitaria?:

Somos la única escuela unitaria que queda en Elche ser una escuela unitaria supone que en la misma clase hay trabajando niños y niñas de distintas edades unidos en tres cursos distintos en nuestro caso. En infantil están tres cinco y cuatro años en la clase que nosotros llamamos el aula de los medianos esta primero segundo y tercero y el aula que llamamos de los mayores están cuarto quinto y sexto. (Isabel Pico, directora)

Nosotros tenemos a lo mejor entre 18 y 21 alumnos por clase, somos dos maestros en clase, eso permite que al que le cuesta poder ayudarle y al que va más avanzado la que va más avanzada darle lo que necesita. [...] Sobre todo ese niño que en segundo tiene muchas inquietudes ya está aprendiendo de su compañero de tercero, el que tiene ganas de más tiene la posibilidad de hacerlo, el que va más despacio, no es por nada sino que su ritmo de desarrollo es más lento, tiene la posibilidad de engancharse con sus compañeros de primero o eso que hizo en primero que ya no se acuerda y que le viene bien para segundo repasarlo y tenemos la suerte de al ser poquitos trabajar de manera más individualizada que es lo que aporta esa calidad a la enseñanza, esa personalización. (Raúl Egío, maestro)

Nuestro alumno o nuestra alumna siempre se va a enriquecer de todo lo que está trabajando, o bien sea por un nivel superior o bien sea por un nivel inferior, o bien lo que necesita, se adapta siempre, el aprendizaje siempre está adaptado a su nivel porque cada niño cada niña aporta algo diferente entonces creces profesionalmente porque te adaptas a las necesidades que ellos tienen son siempre como nuevos retos. (Maria José Marroquí, maestra)

La escuela unitaria existe por el museo porque realmente sino ya hubiera desaparecido, si existe la escuela unitaria que es la única que hay es por el proyecto que lleva. (María del Mar Ibarra. conserje)

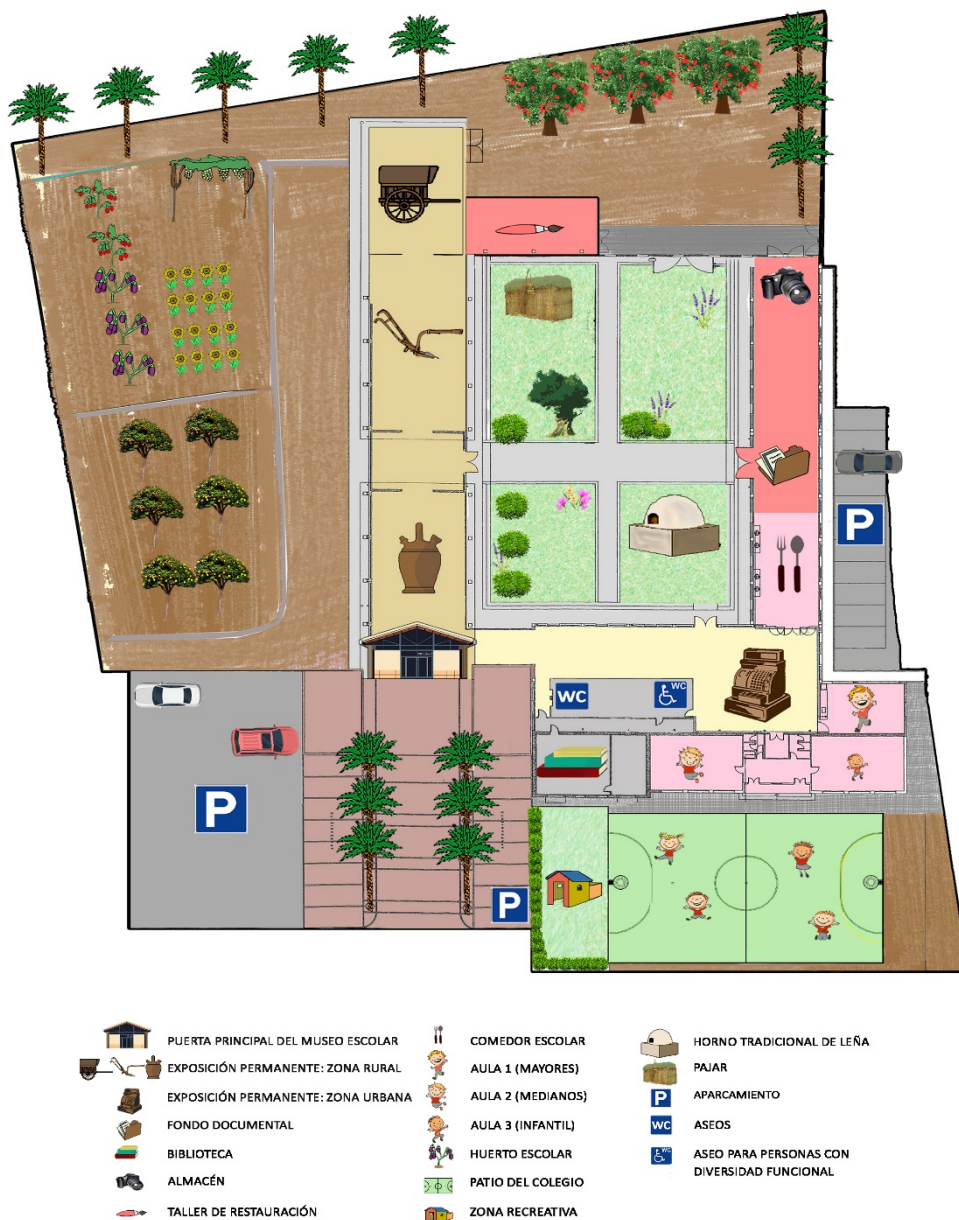
En centro está conformado por el “aula de los pequeños”, donde se escolarizan los niños y niñas del 2º ciclo de Educación Infantil, el “aula de los medianos” y el “aula de los mayores”, donde la distribución varía según el año escolar y el número de alumnos de cada ciclo de educación Primaria desde primero a sexto.

Allí trabajan 12 docentes en el centro: 8 adscritos al centro, 2 itinerantes adscritos a otros colegios y 2 adscritos al Servicio Psicopedagógico Escolar; así como 16 personas que conforman el personal no docente del centro: director del museo, gestor cultural, coordinadora, administrador, técnico de inventario, auxiliar de mantenimiento, departamento creativo, dos auxiliares de museo, jardinero, conserje, cuatro monitoras de comedor y, como novedad en el curso 2020-2021, un auxiliar covid-19 proporcionado por el Ayuntamiento de Elche para la gestión y aplicación de los protocolos covid-19 en el centro educativo.

El edificio donde se encuentra situado el centro educativo y el museo escolar tiene una superficie aproximada de 1.300 m² comprendiendo en su planta baja:

- Zona norte: huerto, galerías de exposición, taller de restauración, almacén, y jardines.
- Zona sur: entrada principal del colegio, aulas 1 y 2, aseos para alumnado, despacho de dirección, aseos destinados al público y entrada principal de acceso al museo, pista deportiva, 2 zonas de juegos infantiles y zonas verdes.
- Zona este: sala de usos múltiples (primaria/informática), aula 3, comedor, archivo, almacén-taller, catalogación, puerta de acceso al recinto escolar aparcamiento.
- Zona oeste: huerto escolar, zona cultivada y aparcamiento.

En la primera planta se ubica la zona de trabajo del personal docente y no docente.

Figura 5.3*Mapa del museo escolar de Puçol***MAPA MUSEO ESCOLAR DE PUSOL**

© MUSEO ESCOLAR DE PUSOL & LORENA SANCHO QUEROL. POEM. DISEÑO: BORJA GUILLÓ SOLER (2019).

Nota. Proyecto educativo-museístico del CEIP nº 49 de Puçol.**5.2. Medio siglo de vida de un proyecto educativo-museístico de integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación**

En el año 1968 se siembra la semilla del proyecto educativo-museístico del CEIP nº 49 de Puçol. En ese año, Fernando García Fontanet, maestro nacional por

oposición desde 1963, decide ocupar la plaza disponible de maestro en la escuela rural de Puçol. En esa época este concurso de traslados de maestros se caracterizaba por establecer un compromiso de permanencia de seis años en la escuela seleccionada, ya que se consideraban las escuelas unitarias como escuelas de difícil desempeño, con ello se pretendía tener un profesorado estable y comprometido en un centro educativo. Así lo narra el propio maestro y anterior director Fernando García Fontanet:

Puçol era una maravilla, era un paraíso, era la partida que más palmeras tenía entonces, el agua discurría por todos los lugares, era un vergel. Y automáticamente me quedé enamorado de las escuelitas, eran unas escuelas unitarias, que constaban de dos unidades y los alumnos que teníamos procedían todos del entorno, teníamos alumnos desde 4 años al previo del bachiller.

Cuando llegué al colegio un edificio con dos aulas –niños y niñas– y dos viviendas para los maestros, estaba en un estado lamentable. Lógicamente. Las plazas vacantes nunca habían sido cubiertas, sólo esporádicamente por interinos. Faltaban cristales en las ventanas, carecía de material didáctico, el patio estaba lleno de hierbas y basuras.

El primer paso que el maestro realizó fue reconstruir la escuela y convertirla en un lugar acogedor e integrador, convirtiéndose en centro cultural de la comunidad educativa y de la partida rural de Puçol.

La comunidad educativa familias, profesores y alumnos ante los cambios tecnológicos que se estaban produciendo en las costumbres rurales y los modos agrícolas, fueron conscientes que estaban eliminando la cultura de sus antepasados, en palabras del maestro y anterior director Fernando García Fontanet:

Empezó la mecanización y el cambio en la estructura agraria y en los modos y formas de vivir de la gente, y nos dimos cuenta de que los niños poco a poco iban perdiendo sus raíces porque iban desconociendo las labores que sus padres y abuelos habían practicado a lo largo de muchas generaciones, y empezamos un programa que se llamó “La escuela y el medio”. Un estudio sobre el medio en la cual intentábamos recuperar a través de los contenidos de los estudios que realizaban los niños, los distintos aspectos culturales, sociales y espirituales de nuestra partida y no solamente fue la recuperación de todos estos elementos, sino la participación plena de padres y vecinos que colaboraron enormemente en contar a los niños las experiencias, también estuvimos realizando una labor de campo

muy importante y claro a lo largo del año se iban acumulando gran cantidad de materiales que íbamos acumulando y fijando y poniendo a disposición de cuantos nos visitaban.

La nueva metodología comenzó a desarrollarse, en primer lugar, reforzando los contenidos principales que entonces eran la lectura, caligrafía, presentación de trabajos, gimnasia memorística, hábitos de orden, limpieza, urbanidad, etc.

Cuadro 5.1

Proyecto pedagógico “La escuela y su medio” del colegio de Puçol en 1969

Actividad del proyecto pedagógico.: LOS INSECTOS.	
Fases	Documentación. Todos los alumnos buscan y recopilan información mediante libros Medios: Agujas entomológicas, cajas de madera, corcho, tarros recoger insectos, cazamariposas. Selección de una especie de insecto para acotar el campo de investigación.
Área de lenguaje	Redacciones Vocabulario del nombre vulgar del insecto en valenciano castellano y científico Narraciones donde aparezcan insectos Encuestas, entrevistas.
Matemáticas	Dimensiones de los insectos Gráficas Cálculo de distancias recorridas en las salidas escolares a la realización del trabajo de campo
Ciencias	Clasificación de insectos Observación, metamorfosis Estudios representativos Preparación de ejemplares para la colección Plantas nutricias
Dibujo	Tipo de insectos en láminas Medio
Manualidades	Construcción de elementos como cajas entomológicas, cazamariposas, prensas, herbario.
Geografía	Mapas, cultivos, saladares
Periódico escolar	Publicación de trabajos
Coto escolar agrícola	Estudio de plagas, causas, luchas anti-plagas.
Laboratorio	Clasificación y secado de hojas nutricia, observación en microscopio.

Nota. CEIP nº49 de Puçol.

En segundo lugar, el programa la escuela y el medio consistía en el desarrollo de proyectos que se seleccionaban por su presencia en el mundo rural y se trabajaban transversalmente en todas las áreas con su metodología y objetivos previamente debatidos.

5.3. Soñemos... ¿Creamos un museo escolar?

El proyecto denominado “La Escuela y su medio”, continuaba su andadura educativa-cultural, echando profundas raíces en la partida desde mediado de los años setenta, en paralelo con los vientos de cambio democrático que ya soplaban en España, a caballo entre el año 1979 y 1980.

En palabras del maestro y anterior director Fernando García Fontanet:

Una mañana, explicando el tema sobre el cultivo del trigo en nuestro campo: labores, siembra, riegos, siega, trilla, etc., me di cuenta de que los niños no habían conocido este trabajo artesanal que sus padres y abuelos habían practicado hasta hace pocos años (...). Empezamos a visitar las eras, hablar con los abuelos, localizar todo cuanto estuviera relacionado con el tema. El aula se llenó de zoquetas, dediles, hoces... Se formaron equipos de trabajo, se programaron las distintas funciones de los equipos y sin darnos cuenta tuvimos recopilado el monográfico de “El trigo” y sobre todo una exposición impresionante de instrumentos y aperos. Improvisamos un taller de restauración con el consejo de padres y vecinos que colaboraron y actuaron de monitores de sus hijos y nietos acerca del mantenimiento, conservación y uso de cada una de las piezas. Se comenzó entonces una ardua tarea de clasificación de todos los elementos donados donde se destacaban denominación de la pieza en valenciano/castellano, origen, donante, alumnos intervinientes en su recuperación etc.

Así al comienzo de los años ochenta, la escuela recolectó sus primeros frutos del trabajo de estos años, y convertida en el corazón de la partida rural de Puçol, estableció el “Museo escolar agrícola”, orgullo de la comunidad. Comenzó también la publicación “Els Escolar” que se convirtió en la publicación escolar-museística antesala de la actual publicación “El Setiet”.

En la década de los noventa, la extensión del proyecto alcanza ya a toda la comunidad ilicitana y se obtiene mediante la resolución de 23 de junio de 1992, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia el reconocimiento formal de Museo. En 1993, se acomete la ampliación por primera vez del centro contando

con la financiación del Ayuntamiento para ello en 1998 se produce la adquisición de la parcela contigua de 8.000 m².

Cuadro 5.2

Esquema de organización del museo de Puçol en la década de los 90

Área proyección educativa	Infantil Primaria Secundaria Universidad
Área de recuperación	Clasificación Restauración Conservación Almacenamiento
Área de Informática	Inventarios Biblioteca Documentación Trabajos artesanales perdidos Archivo oral
Área biblioteca investigación y publicaciones	Catalogación de libros Servicio de consultas Custodia de documentos
Área social	Centro de discapacidad psíquica
Área medioambiental	Proyectos de estudios del Hondo. Fauna de la zona Arboreto Invernaderos Meteorología Rutas Ecológicas
Objetivos	Ser centro modelo de recuperación de la cultura tradicional. Atender a los alumnos dentro del proyecto de la Escuela y su Medio. Elaborar planes de investigación para los distintos niveles de enseñanza. Ser animadores entre el profesorado para su iniciación a la investigación para fomentarla en las aulas. Organizar y orientar las visitas de los escolares investigadores y visitantes. Coordinar los planes de estudio Coordinar el trabajo del personal que realiza la prestación social. Asesorar a los centros de enseñanza desde infantil a universidad Establecer líneas de colaboración con otras entidades mediante convenios.

Nota. Elaboración a partir de datos del CEIP nº 49 de Puçol.

Las donaciones ya se realizaban en este periodo desde todos los ámbitos ilicitanos, ampliándose la investigación a otros sectores como el comercio y la

Industria. Se realizó un nuevo planteamiento organizativo, puesto que el crecimiento del museo era exponencial y aunque existía un apoyo incondicional de las administraciones, Universidades y otras entidades, el museo y el proyecto seguían teniendo carencias ante su imparable evolución y las necesidades que se iban planteando.

En el año 2001, el proyecto pedagógico pasa a denominarse “Centro de cultura tradicional museo escolar de Puçol” inaugurándose con gran ilusión las actuales instalaciones museísticas que cuentan con las ayudas económicas públicas y del patronazgo empresarial ilicitano.

El reconocimiento a nivel mundial de este humilde proyecto educativo-museístico del colegio, fruto del trabajo y amor de toda la comunidad ilicitana y colaboradores de otras procedencias, se sitúa en el año 2009, cuando el Centro de Cultura Tradicional Museo Escolar de Puçol es merecedor, según la UNESCO, de ser inscrito en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (Figura 5.4), siendo como ya se ha indicado anteriormente el tercer patrimonio de la humanidad de Elche.

Figura 5.4



Nota. Proyecto educativo-museístico del CEIP nº 49 de Puçol.

Europa Nostra y la Generalitat, en 2009, también reconocen el proyecto con la medalla del mérito cultural con la mención especial de educación formación y sensibilización del patrimonio cultural. En 2014, Ibermuseos le concede el primer premio Iberoamericano de educación y museos. Reconocimientos que continúan consolidando un proyecto que comenzó con una semilla sembrada en el año 1968.

En 2018, en respuesta a la crisis de crecimiento del museo sucedida en 2016, donde los problemas económicos del proyecto necesitaron establecer una nueva organización que continuara dando viabilidad al proyecto, se realizó la propuesta de crear la Fundación de la Comunitat Valenciana Proyecto Puçol para la Educación y la Cultura siendo su meta general la salvaguarda de la cultura y tradiciones de Elche juntamente con la difusión y promoción del proyecto educativo y museístico.

5.4. “Un arbolico que debemos cuidar entre todos”

Durante este más medio siglo que ha transcurrido de la llegada del maestro y anterior director Fernando García Fontanet a la escuela de Puçol, dentro de los factores que han contribuido de manera determinante a la consecución eficaz del proyecto escolar, es el gran compromiso y participación de la comunidad educativa y social local y global, que han construido un sentido de comunidad apoyado desde los inicios por el liderazgo pedagógico realizado desde el colegio de Puçol.

El gran amor de la comunidad educativa-social hacia este proyecto, queda reflejado en el emblema del colegio que representa un frondoso árbol, cuyo tronco es el museo. Su origen se remonta a una conversación en 1983, entre un periodista del diario Información de Alicante, que se encontraba en Puçol cubriendo una noticia del centro educativo, y un agricultor hablando con el periodista al que manifestó con gran sabiduría que la escuela “era un arbolico que tenemos que criar nosotros”.

Figura 5.5

Escudo de Puçol representando un árbol situado en la entrada



Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

A continuación, se muestra una pequeña recopilación de esos testimonios que manifiestan la estrecha relación que existe entre la comunidad rural y la escuela de Puçol, extraídos de la investigación doctoral “Museos etnológicos del sur valenciano” realizada por Rafael Martínez García actual director del Museo Escolar de Puçol (MEP).

Un periodista del diario Información de Alicante en el año 1983 describía así el proyecto:

La escuela de Puçol es colegio, jardín y consistorio de la partida rural. Acuden a ella los alumnos y acuden los padres porque la cultura es un bien común. Y la escuela, bien cuidada, es hasta de aquellos que pasaron por ella y la dejaron. Es el corazón de una pedanía que se arroja en ella porque en ella se abrigan sus hijos y su futuro. Es una grata sorpresa (...)

Digamos que el Museo Agrícola de Puçol ocupa una vivienda de maestro en el mismo colegio, que todo sea dicho, es un centro-jardín-taller digno de conocerse. Es, podemos decir, la “casa del poble” o el punto entrañable de reunión de jóvenes y mayores. Es una escuela “sin horario”, donde, a veces, “hay que echar a la gente a la calle” “habían convertido al centro en una comunidad de responsabilidad bien compartida, como un potente faro proyectando luz.

Respecto a la intervención de la administración educativa el maestro y anterior director Fernando García Fontanet explicaba así su colaboración:

El servicio de Inspección educativa en sus visitas observo el trabajo de los alumnos, el desarrollo y los resultados obtenidos. Fueron nuestros principales valedores y propagadores ante los compañeros. Llegaron las primeras visitas de colegios.

5.5. Puçol, paradigma de escuela justa y de liderazgo para la justicia social. ¿Un colegio o un museo?

La actual directora del CEIP nº 49 de Puçol, Isabel Pico Ledesma, cuando conoció el grupo de investigación GICE y los valores que nos definen a través de las distintas publicaciones, se expresó de la siguiente forma al respecto:

Las palabras de Murillo y Hernández –una escuela que trabaje PARA la justicia social debe, a la par, trabajar EN justicia social y DESDE la justicia social– definen en gran medida el Proyecto Educativo del Museo Escolar de Puçol.

El proyecto educativo-museístico de Puçol ha contado con la dirección escolar desde 1968 del maestro y anterior director Fernando García Fontanet y, desde el curso 2011/12, la dirección de Isabel Picó Ledesma, también docente.

Figura 5.6

Folletos del Museo escolar de Puçol



Nota. Proyecto educativo-museístico del CEIP nº 49 de Puçol.

Las características que ha de tener una escuela justa en redistribución, reconocimiento y participación, según establecen Murillo y Hernández, son completamente desarrolladas por la escuela de Puçol.

En la dimensión de Redistribución, la escuela de Puçol posee una cultura escolar, un compromiso de toda la comunidad para aprender y un desarrollo de enseñanzas para la justicia social. Respecto a la segunda dimensión de Reconocimiento como escuela que busca un cambio cultural es sin duda el motor que comenzó todo este proyecto educativo-museístico. Ese sueño de 1968, de cambio social en una escuela unitaria que continua hoy día forjándose. La tercera dimensión de Participación y Representación es, sin duda, el gran pilar de este proyecto como se ha indicado en el capítulo anterior, “el arbolico que debemos cuidar entre todos”.

Existe una cultura del respeto de base que comenzó en los inicios del proyecto cuando las tradiciones de la agricultura y la cultura ilicitana estaban en peligro de extinción por la industrialización, este hecho hizo que se pusiera en valor la sabiduría popular como eje originario del proyecto educativo. La democratización de las aulas trasciende al hecho escolar asambleario de las aulas y es una práctica que se traslada a toda la partida rural constituyéndose la escuela como núcleo de sus habitantes. La escuela no sólo se abre al entorno, sino que el entorno se hace escuela de Puçol, constituyendo parte indisoluble del proyecto sin el cual este no existiría.

El liderazgo distribuido es sin duda otra característica fundamental del proyecto educativo-museístico, el equipo directivo expone su máxima de vida en el trabajo colaborativo. Las prácticas y valores que Murillo y Hernández destacan para fomentar la escuela justa y los equipos directivos justos, la escuela de Puçol se identifica claramente en cada uno de ellos objetivamente:

- a) La escuela de Puçol es una escuela donde el líder y la comunidad educativa comenzaron este proyecto ilusionando a toda una comunidad en pro de la justicia social en la escuela de la partida rural.
- b) Trabajaron y trabajan por el cambio cultural de la escuela, logrando una cultura escolar reconocida a nivel mundial por la UNESCO.
- c) El desarrollo social, personal y profesional no sólo se produce en la comunidad escolar sino en la social.
- d) La colaboración entre escuelas y familias es del todo una simbiosis magnífica.

- e) Su capital social es patrimonio de la humanidad, el hecho se propaga más allá del alumnado y las aulas generadores del hecho cultural-educativo.

En la descripción que el maestro y anterior director Fernando García Fontanet realiza sobre Puçol como escuela adaptada al medio, se encuentran las características de Puçol como escuela justa, describiéndose la labor realizada en todo el recorrido de estos años:

Muchos profesores arraigaron en estos colegios adaptándose al entorno, creando generaciones de alumnos muy preparados con un alto nivel académico fruto de un perfecto conocimiento de las características de estos y de su entorno familiar.

Pienso que las escuelas unitarias son los centros de formación más humanos y con lazos afectivos muy cálidos. El maestro puede seguir al alumno durante varios años, lo que favorece el conocimiento mutuo, la comunicación, la comprensión, mayor posibilidad de atención personal. Lo puede modelar atendiendo a su personalidad.

Uno de los factores del éxito de la escuela unitaria es la posibilidad de desarrollar la creatividad del maestro, en el sentido pleno de la palabra, en todos los campos. La proyección educativa de su labor se puede extender a la comunidad para que participe e integre a los alumnos, padres y vecinos, dándoles participación en los distintos proyectos que de un modo natural van surgiendo.

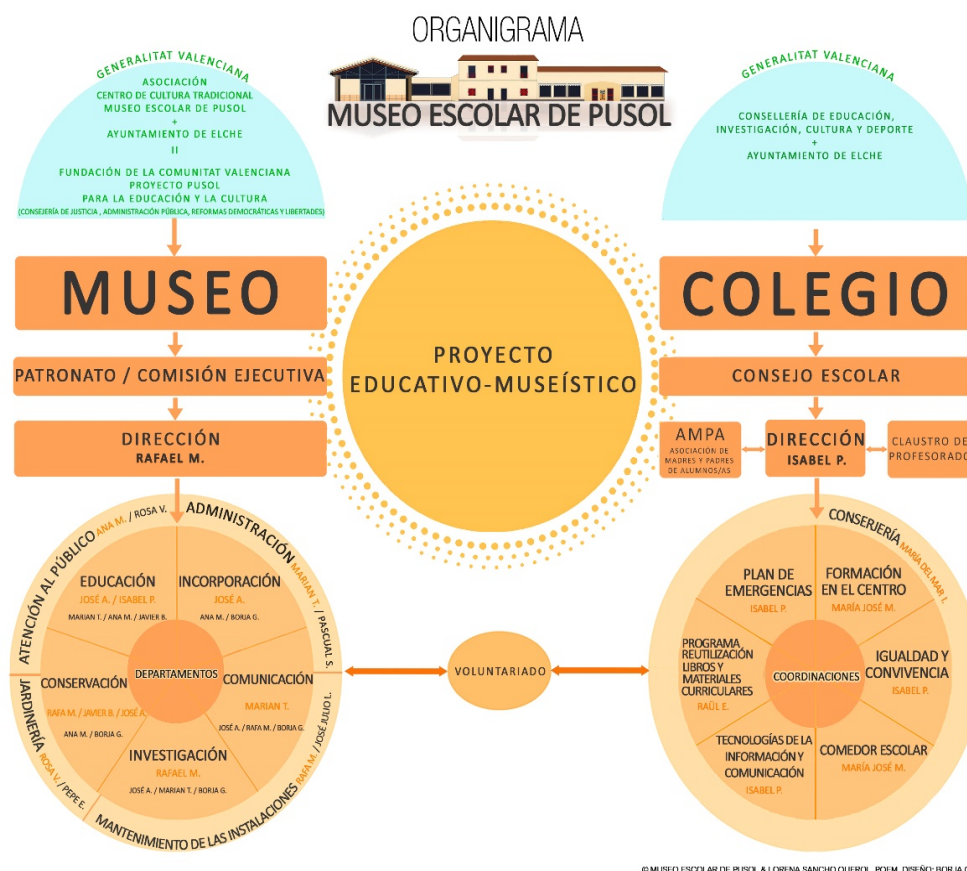
Por otra parte, el reciclaje del maestro de escuelas unitarias es constante ya que imparte todas las materias, globalizando los conocimientos permitiendo la interrelación de los temas y adaptándolos de forma individual a los alumnos según sus peculiaridades. –No olvidemos que éstos permanecen varios años con el mismo profesor.

Otra de las características actuales para poder ejercer un liderazgo compartido para la justicia social en Puçol es la actual estructura organizativa, donde la alianza del colegio público y la institución museística deben desarrollarse al unísono con la base del proyecto educativo-museístico. Su equipo de trabajo lo definen como “un doble mundo” (Figura 5.7).

En la parte superior del organigrama, encontramos las administraciones, públicas o privadas, de las que dependen o que actúan como entes protectores y financiadores.

Figura 5.7

Organigrama del CEIP nº 49 de Puçol



Nota. Proyecto educativo-museístico del CEIP nº 49 de Puçol.

En el centro de la figura encontramos el órgano de gobierno interno, del que emana directamente la dirección. En la base encontramos dos figuras circulares en la que se enmarca al equipo profesional que hace rodar ambos mundos, siempre en la misma dirección y en colaboración absoluta. En el interior de estas figuras encontramos los departamentos o coordinaciones en los que se reparte el trabajo, con el nombre de sus responsables y, en su caso, de las demás personas involucradas en cada labor.

En la parte exterior del círculo encontramos aquellos puestos de trabajo relacionados con la marcha diaria del MEP, que no conforman un departamento en sí mismos. Entre ambos círculos encontramos la figura, imprescindible, del voluntariado, que puede participar en uno solo de los dos ámbitos o en ambos a la vez.

En el centro de las dos figuras, como núcleo primordial, encontramos el PoEM. Éste como indica el propio documento del PoEM, 'impregna' toda la actividad que se lleva a cabo en los dos mundos paralelos que conforman el MEP.

5.6. El modelo granado del colegio de Puçol, un enfoque de integración del patrimonio cultural inmaterial para contribuir al ODS 4

La conferencia general de la UNESCO de 2003 aprobó la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial a través de la cual los países pueden establecer con su asesoramiento, las acciones precisas para garantizar la salvaguardia de su patrimonio cultural inmaterial también denominado por la UNESCO patrimonio vivo.

La UNESCO en esta transmisión a las generaciones futuras del patrimonio vivo, con motivo de la Agenda 2030, ha celebrado en el año 2017 y 2019, diversas reuniones de intersectoriales del sector de cultura y educación para salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial en la educación formal y no formal. La pregunta que se formulaba en estas reuniones era ¿por qué hay que salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial en la educación? y la respuesta dada expuesta como conclusión de este proceso de reuniones es que el enfoque clásico patrimonial de identificar un elemento y efectuar un plan de salvaguardia no tendría una trascendencia comunitaria si no es a través de la educación.

Por ello, la educación es la clave, ya que fortalece los métodos y modos de transmisión impulsando el respeto al patrimonio cultural inmaterial asegurando su transferencia de generación en generación. Respecto al logro del ODS 4 y, su meta 4.7, esta integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación puede contribuir a apreciar la diversidad cultural, la ciudadanía global, aprender sobre la contribución de la cultura al desarrollo sostenible y aumentar la relevancia educativa. Con ello se aportan técnicas pedagógicas a los programas educativos que hay que aprovechar para incrementar la pertinencia y la calidad de la educación.

La UNESCO señala una serie de premisas para la integración del patrimonio vivo en educación donde confluyen varias variables, entre las que se encuentran que la integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación debe reconectar las escuelas con las comunidades circundantes. Son las siguientes (UNESCO, 2019):

- Los Estados deben promover el reconocimiento respeto y valorización del patrimonio cultural inmaterial en el aprendizaje formal de primaria, secundaria y postsecundaria.
- La integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación debe reconectar las escuelas con las comunidades circundantes.
- Los estudiantes pueden aprender con el patrimonio cultural inmaterial cuando está integrado en diversas asignaturas.
- Cuando los alumnos aprenden acerca del patrimonio cultural inmaterial, aprenden también a considerar y respetar su propio patrimonio cultural inmaterial y el de los demás.
- Si bien, en general, todos los enfoques permiten reforzar la transmisión del patrimonio cultural inmaterial, en algunos casos, el criterio puede centrarse en la transmisión de técnicas o conocimientos específicos, como una actividad extraescolar en la que se enseñe sobre instrumentos tradicionales.
- Formación docente Los enfoques para integrar el patrimonio cultural inmaterial deben tener en cuenta la formación y asistencia a los docentes u educadores no formales. Los docentes son esenciales para el éxito de todas las iniciativas.

Figura 5.8

Educación de calidad y la integración del patrimonio cultural inmaterial



Nota. UNESCO (2019).

Ante este reto planteado por la UNESCO para la educación formal y no formal poniendo la visión en la consecución de la Agenda 2030, el CEIP nº 49 de Puçol es sin duda paradigma del programa sobre la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial en la educación formal. Ello se ejemplifica en el modelo granado del proyecto de Puçol, donde se trabajan pedagógica y patrimonialmente todas las características establecidas por la UNESCO para esta integración, donde el ODS 4 encuentra en Puçol un bagaje de 50 años como perfecto ejemplo de una escuela que permite trabajar los ODS en la educación formal pública.

El modelo granado comenzó a gestarse en su denominación expresa a partir del año 2014, donde el CEIP nº 49 de Puçol basándose en el trabajo diario desempeñado y la apuesta que el proyecto siempre realiza para alcanzar la excelencia educativa como normalidad organizacional de funcionamiento, comenzó su participación en el proyecto La sociedad en el Museo (SoMus), estudio sobre participación cultural en museos locales en Europa llevados a cabo por las universidades de Coímbra (Portugal) y de Jyväskylä (Finlandia).

A través de SoMus el proyecto de Puçol ha podido obtener varios resultados muy relevantes:

- El primero reflejar por escrito cuáles son sus características y funcionamiento como modelo de gestión museológica participativo en consonancia con la sociedad y la puesta en valor de la cultura local a través de la educación patrimonial formal y no formal.
- El segundo de los resultados de esta investigación es la reciente publicación del artículo de Lorena Sancho Querol y otros (2020) en la prestigiosa revista *Museum Management and Curatorship*, y titulado “On Ruralities and Resistances: The management model of Puçol School Museum (Spain) and the challenges of reciprocal participation between museum and society”. En este artículo se muestran las implicaciones entre museo y sociedad de Puçol que serán explicadas en los siguientes apartados.

Figura 5.9

Gestión participativa en el Museo de escolar de Puçol: el modelo del granado



Nota. Museo Escolar de Puçol y Lorena Sancho Querol. Proyecto Somus. Diseño: Borja Guilló Soler (2018).

5.7. La parte fundamental del proyecto. Los escolares

En el núcleo del proyecto educativo-museístico se encuentran los alumnos del Colegio de Puçol, así lo narra su directora Isabel Pico en el video de su proyecto educativo:

La parte fundamental de nuestro proyecto son los escolares porque sin los escolares el proyecto no existiría,

Sin el alumnado el proyecto no existiría, porque el alumnado, la comunidad educativa y las familias son la base del proyecto. En sus inicios hace 50 años y ahora, la colaboración es básica, la implicación de las familias y la comunidad es importantísima y es una manera de poder caminar todos en la misma dirección.

Somos un colegio de educación infantil y primaria que quiere decir que atendemos a niños y niñas desde 3 años hasta 12. Están repartidos en tres aulas de manera que en la misma clase

hay estudiando niños y niñas de distintas edades por ejemplo en la clase de infantil están 3, 4 y 5 añitos trabajando a la vez, en la clase de los medianos está primero segundo y tercero y en la clase de los más mayores esta cuarto, quinto y sexto. Esto es algo que nos hace ser diferente y nos caracteriza, somos un centro unitario y el alumnado se encarga de que el proyecto siga funcionando día a día, la base son ellos y ellas, que quiero decir con que la base son ellos y ellas, que desde las 9 de la mañana hasta que acaba la jornada escolar es un no parar, no sólo en libros trabajos o en lo que les competa en su curso sino que tenemos multitud de actividades que están relacionadas con el proyecto museístico, están relacionadas con la zona en la que estamos el *camp de Elx*, que hace que aprendan muchísimas cosas que a lo mejor no encontrarían en los libros.

Cuando empiezas a conocer la dimensión pedagógica del colegio de Puçol, se actualizaba en este contexto escolar la Pedagogía de la autonomía de Freire y el proceso de enseñanza y aprendizaje. El colegio de Puçol educa para la transformación, a la que el maestro Freire nos interpela, igualmente es una Pedagogía de esperanza, los bajos ingresos o las circunstancias familiares no hacen mella en el proyecto de Puçol a la hora de ofrecer una educación de calidad, donde los escolares son la base y esperanza, al contrario, el alumno es el protagonista al que se le ofrece una educación de calidad pública de excelencia, el centro educativo no se convierte en un selector económico del alumnado.

Así se evidencia en los extractos recopilados sobre el contenido de su proyecto educativo oficializado anualmente para la Consejería de Educación.

El proyecto educativo del CEIP nº 49 de Puçol tiene como objetivo la formación integral del alumno, quien durante su estancia en el colegio adquiere numerosos conocimientos específicos que le hacen destacar en ámbitos posteriores de su formación. La herramienta pedagógica primordial que se especifica es el patrimonio cultural y natural y el método de trabajo utilizado desde este proyecto consiste en implicar a los niños en la investigación y en la conservación del patrimonio.

Por un lado, los escolares documentan sobre varios soportes el patrimonio de su entorno (audio, foto, video, texto, dibujo, entrevista...); por otro lado, realizan labores museográficas con los importantes fondos donados por la comunidad, catalogando, inventariando y cuidando de su almacenamiento, exposición y didáctica. Todo esto siempre desde el respeto y el acompañamiento de docentes, con la implicación de los miembros de la comunidad local y los

portadores de las tradiciones. De esta manera el proyecto ofrece al alumnado la oportunidad de conocer y apreciar sus raíces y el medio heredado, de manera que pueda ser transmisor de dichos valores hacia el futuro.

Los objetivos que se exponen en el proyecto normalizado para la Consejería de Educación para los alumnos son:

- Potenciar la condición rural de los alumnos del Camp d'Elx.
- Completar la formación académica a través del estudio de su cultura y de actividades relacionadas con el medio.
- Conseguir una enseñanza real, activa, practica e innovadora tomando como base el medio donde viven.
- Potenciar las actitudes y hábitos positivos, innatos en los estudiantes.
- Incrementar el nivel de conocimientos de los alumnos en los aspectos relacionados con el entorno natural y cultural.
- Despertar el espíritu de defensa del patrimonio natural, material e inmaterial existente.
- Favorecer la creatividad y el fomento de la línea investigadora y científica desde los primeros niveles, recabando y documentando objetos y testimonios que puedan recrear antiguas prácticas agrícolas y culturales, ya extintas.
- Potenciar la labor investigadora, científica y técnica en alumnos de cursos superiores, por medio de la creación de un nexo entre los conocimientos teóricos del aprendizaje científico y su aplicación in situ.
- Promover la investigación y experimentación cultural y medioambiental por medio de los distintos campos de experiencias.

Destacamos, por ser orientación pedagógica de la Investigación-Acción que se desarrolla en el centro con motivo de esta tesis, los contenidos transversales que se trabajan en el proyecto en educación primaria:

- El fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, libertades fundamentales, y valores de nuestra sociedad (educación para la paz).
- Los hábitos de vida saludable, deportiva y de salud laboral que pretende fomentar en los niños y niñas la adquisición de actitudes y hábitos de salud, alimentación, higiene, actividad física, mental y social que

permitan prevención de accidentes, desarrollar la autoestima y mejorar la calidad de vida.

- La implicación del alumnado en la salvaguarda activa de su propia cultura mediante la catalogación, difusión, educación e investigación patrimonial. El cuidado, la conservación y la recuperación de la botánica autóctona y de los usos a ella asociados. La participación en actividades que permiten la transmisión intergeneracional de saberes y prácticas.

Una de las señas de identidad del proyecto educativo-museístico de Puçol, es el respeto al trabajo desarrollado por el alumnado, como seña de identidad desarrollada a lo largo de estos cincuenta años de recorrido y que toma más importancia en nuestra actual época, donde la digitalización de la educación la caligrafía y la expresión artística de contenidos se enfrenta a las herramientas creativas tecnológicas. Uno de los ejemplos de este valor artístico, creativo y de esfuerzo es la recuperación del periódico *Els Escolars* que de manera artesanal los alumnos realizan con sus propios medios.

Figura 5.10

Portadas de la publicación “Els Escolars”



Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

Quisiera destacar que, en este proceso de puesta en valor de la expresión artística, a través de la caligrafía, la primera lección que como alumna del centro tuvo la investigadora fue en su primera visita al colegio, el maestro y anterior director Fernando García Fontanet me recibió con un gran cariño, enseñándome con gran amor la importancia de la escritura para la educación de los alumnos y me transmitió ese respeto, haciéndome reflexionar de una acción que como doctoranda había mecanizado, y dado por hecho que era una lección más que

aprendida estando en la universidad, pero nunca había interiorizado esa perspectiva que el maestro me transmitió y de hecho me permitió mejorar mi escritura, la ergonomía postural y lo que es más importante comencé a revalorizar esta expresión artística.

Figura 5.11

Definiciones de los valores del Proyecto elaboradas por el alumnado

DEFINICIONES

*Compromiso con el entorno: no estropearlo,
mantenerlo limpio, cuidar el ambiente,
recoger lo que tiramos y no talar árboles.*

*Rigor profesional: esforzarse al máximo,
rendimiento en tu trabajo, que vayas feliz
a tu trabajo y que elijas la vocación que
te guste.*

Nota. PoEM del CEIP nº 49 de Puçol.

Otro punto clave en el desarrollo del alumnado desde comienzos del curso escolar es la Guía del Museo. En cada espacio museístico se sitúan dos escolares suele ser un mayor con un pequeño, un docente u otro miembro de la comunidad escolar les explica este espacio y sin que ellos memoricen se les invita a expresarlo con sus palabras. Esa transmisión oral es muy importante en los escolares de Puçol pues les hace afianzar la escucha, comprensión general, recuperación de la información y desarrollo de una interpretación sobre la realidad histórica patrimonial.

Los talleres de restauración con piezas que realizan los escolares permiten también un conocimiento profundo del material del museo y una revalorización de la importancia del cuidado del patrimonio que en la exposición oral que realizan para los visitantes del museo se ve reflejado en la madurez pedagógica que les proporciona esta forma de vivir el museo, ellos son el alma del proyecto.

5.8. El equipo de docentes de Puçol. Una comunidad educativa desde siempre

Ante la pregunta realizada, desde el video explicativo del proyecto educativo, a los miembros de la comunidad de Puçol ¿Qué ha sido el maestro y anterior director Fernando García Fontanet para el proyecto? Se puede inferir, por un lado, que en un proyecto educativo donde uno de los valores es preguntar por quién inicio ese proyecto, ya demuestra el respeto por los docentes, transmitido durante las generaciones que han pasado por el centro y sobre todo de los propios docentes del CEIP N° 49 de Puçol. Por otro lado, las respuestas dadas a esta pregunta expresan el reconocimiento máximo del trabajo docente de Puçol, ejemplificado en el maestro que comenzó soñando la realidad actual.

Fernando para el Museo de Puçol ha sido el padre de este proyecto. (José Julio López, miembro del equipo proyecto Puçol)

Lo es todo, porque realmente lo es todo si no hubiese sido por Fernando el Museo no existiría. (Rosa Vicente, equipo proyecto Puçol y vecina de la partida de Puçol)

Durante muchísimos años ha estado volcado con todo esto, y no cabe duda de que sin Fernando todo esto no hubiera sido posible, también es verdad que le hemos ayudado, pero él ha sido la pieza fundamental en el proyecto. (José Mora, presidente del centro de cultura tradicional museo escolar de Puçol y vecino de la partida Puçol)

El pilar, ¡más grande que el museo! (Maruja Sabuco, vicepresidenta del centro de cultura tradicional museo escolar de Puçol y vecina de la partida de Puçol)

Lo que el en ese momento vio... a nosotros nos ha hecho... particularmente a mí.... ¡Fantástico!... no puedo decir otra cosa. (Juan Macía, vecino de la partida de Puçol)

Un proyecto educativo en el que los docentes asientan sus raíces en el ejemplo del maestro y anterior director Fernando García Fontanet y los equipos docentes posteriores. En este recorrido de años. el currículo, la práctica y la profesionalización son los elementos clave que discurren por un afán de investigación y praxis como trabajo diario del docente. La transmisión de estos conocimientos de los docentes, no sólo se ve reflejada en las memorias anuales obligatorias, que la administración educativa requiere a los centros educativos, según establece la legislación educativa.

El docente de Puçol cuenta con la revista “El Setiet”, que como se define en el proyecto educativo-museístico, es el boletín informativo oficial que el museo escolar de Puçol edita y publica desde el año 1993. “El Setiet” incluye artículos de investigación, descripción de trabajos realizados en el campo de la restauración, resumen de actividades culturales, inventarios, donaciones, etc., siendo redactados por el equipo que forma parte del proyecto pedagógico, museístico, y por colaboradores externos. En el caso de la investigación que nos ocupa, es un medio escrito, que posibilita a través de su lectura, poder conocer también las inquietudes y opiniones del equipo de docentes predecesores de los actuales docentes.

Las publicaciones de los anteriores docentes solían presentarse en la revista, con la autoría conjunta del “equipo de profesores”, donde destacan entre otros la maestra Isabel Siesto García, que durante 30 años ejerció su profesión en el CEIP N° 49 de Puçol, aun teniendo su plaza asignada en el centro de la ciudad de Elche donde ella residía. Renunció a esta comodidad que podía permitirse a cambio de su ejemplo de vocación como maestra comprometida con el proyecto del colegio.

Entre alguna de las anécdotas transmitidas por el “equipo de profesores” y sobre el marcado sentido de pertenencia a la comunidad educativa que desde siempre ha tenido el CEIP nº 49 de Puçol, podemos encontrar testimonios como los siguientes recopilados de la revista “El Setiet”:

En 1995, un día los niños de “la escuela de Puçol” tuvieron que ser rescatados en barca. Eran otros tiempos. Puede que lloviera más en aquel entonces, que la naturaleza fuera menos civilizada o que las infraestructuras actuales minimicen el riesgo de este tipo de fenómenos en la actualidad. Es una anécdota, una de las muchísimas “historias” de la Historia de Las Escuelas de Puçol”. El cole de Puçol, tal como lo conocemos ahora, nació en los años sesenta, cuando la enseñanza era tan gratuita como ahora, pero no obligatoria. El índice de analfabetismo era escandaloso, sobre todo si pensamos que estamos hablando prácticamente de antes de ayer. La educación, la Escuela, se constituían, sino en los únicos, sí en el medio fundamental de mejorar económicamente, de subir algún peldaño en la escala social. En el ámbito rural esta situación era aún más patente y, al igual que en el medio urbano, los niños que podían asistir a la escuela regularmente eran considerados unos privilegiados. No digamos aquellos que podían acceder al instituto. Así eran las cosas cuando desembarcó Don Fernando en estos lares (...) Se

creó en poco tiempo lo que ahora está tan de moda y que parece un invento del siglo XXI: una comunidad educativa.

También recibíamos la visita de los abuelos y vecinos de la partida que venían a consultar y a pedir consejo a Don Fernando cuando tenían dudas, problemas, necesitaban rellenar algún impreso...

Un principio de convivencia básico en la vida del centro es el de la cooperación y ayuda a todos los niveles. Somos como una gran familia y, si alguien tiene una dificultad, necesita algo, además de la “seño” o el “profe”, están los compañeros, que, en un momento dado, pueden darle apoyo o socorrerle. Ya sea en temas puramente académicos, ya sea en el patio o en cualquier situación que pueda darse en el recinto escolar, los alumnos de las distintas edades interaccionan, juegan y hacen de “hermanos mayores”. El ambiente, como puede deducirse, es muy familiar, agradable y cercano para todos. (M.^a Isabel Siesto García, maestra del Colegio de Puçol)

Sin duda la revista “El Setiet” es un medio de comunicación, que permite una aproximación registrada por escrito, con los testimonios de los primeros docentes que lo crearon para comprender el origen de los actuales objetivos docentes, que son:

- Practicar una pedagogía activa, práctica, real, experimental e innovadora.
- Impartir unas enseñanzas globalizadoras e integradas en el medio.
- Adaptarse, comprender y potenciar el medio que les rodea.
- Coordinar su labor pedagógica en todos los niveles de enseñanza.
- Integrarse en la experiencia de trabajo que viene desarrollándose desde hace décadas, desde el núcleo principal del proyecto educativo.
- Desarrollar distintos proyectos de investigación e innovación educativa.
- Fomentar el estudio y conservación de la cultura tradicional de la que se conservan numerosos trabajos de investigación en el Centro de Cultura
- Tradicional.
- Fomentar el estudio y conservación de los parajes naturales que se hallan en la zona de influencia de la escuela.

- Contribuir a la proyección del proyecto en la Comunidad Valenciana a través de seminarios, experiencias, campos de experimentación, conferencias, cooperativismo, etc.

Los enfoques pedagógicos que los docentes de Puçol utilizan centrados en los alumnos para poder guiar el currículo, la práctica y la profesionalización son:

- Mayor presencia en el proyecto:
 - Tutoría compartida o Tutoría entrapares.
 - Método Montessori.
 - Aprendizaje significativo.
 - Aprendizaje servicio (APS).
- Presencia media en el proyecto:
 - Aprendizaje cooperativo.
 - Comunidades de aprendizaje.
 - Aprendizaje basado en competencias.
 - Aprendizaje emocional y *mindfulness*.
 - Aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL, *Project-Based Learning*).
- Menor presencia en el proyecto:
 - CLIL.
 - *Design Thinking*.
 - Aprendizaje basado en el pensamiento (*Thinking Based Learning*).
 - Gamificación.
 - Aprendizaje basado en problemas (ABP).
 - Pedagogía Waldorf.

El PoEM de Puçol en las especificaciones sobre las funciones del personal designado a este proyecto determina claramente que el proyecto se gestiona a través del personal docente coordinado con el equipo interdisciplinar compuesto por el personal del museo, docentes de otros centros, voluntarios y ciudadanos de Elche.

Las funciones que se establecen son las siguientes:

- Programar de forma anual las actividades académicas relacionadas con el Proyecto pedagógico del Centro de Cultura Tradicional Museo Escolar de Puçol.
- Favorecer la interacción entre el centro educativo y la comunidad que lo acoge, mediante la colaboración con las familias, AMPA, asociaciones culturales y vecinales de Puçol, de la ciudad y del Camp d'Elx.
- Tutorizar al alumnado en su participación en todas las actividades previstas en el proyecto.
- Monitorizar la colaboración de los alumnos en la promoción de las actividades realizadas a través de la página web del museo y las redes sociales.
- Coordinar y supervisar las visitas guiadas por los alumnos del centro, con todo lo que supone de preparación de talleres, materiales y disposición de espacios.
- Realizar la evaluación y las memorias anuales de las actividades llevadas a término.
- Recuperar el léxico popular del Camp d'Elx y el propio de las actividades agrícolas y culturales que hayan caído en desuso, y difundirlo en las actividades pedagógicas llevadas a cabo en el marco del proyecto.

Dentro de la singularidad del PoEM, La organización y la metodología de las exposiciones escolares son, sin duda, unas de las piezas más valiosas de la pedagogía de Puçol. La directora, Isabel Pico, explica al respecto que es una actividad que abarca desde la investigación y concepción hasta la documentación y materialización de un proyecto expositivo.

En la fase de Investigación-Acción desarrollada en esta tesis, se expondrá paso a paso su realización en el siguiente capítulo, como puerta de entrada en los centros, para comprender la integración de la cultura salud y seguridad.

La formación de los docentes también es un desarrollo destacado para la profesionalización y el éxito de la práctica del currículo. A parte de seguir las especificaciones de la legislación relativas al derecho y obligación del profesorado para su formación permanente mediante planes anuales de formación, el propio proyecto explica que las propias características del centro escolar que lo distinguen de otros centros por su proyecto además de seguir una educación integral del alumnado en este proyecto desarrollan también una

formación de dicho proyecto educativo-museístico para continuar la misma trayectoria. Esta formación docente responde de nuevo a la proposición de la UNESCO de integración del patrimonio vivo en educación para el logro del ODS 4 a través de la formación docente donde se incide en que los enfoques para integrar el patrimonio cultural inmaterial deben tener en cuenta la formación y asistencia a los docentes.

En la exposición de las características del centro educativo y sus logros, así como las atribuciones de la comunidad escolar, también hay una seña de distinción de todos ellos y es el tesón y la vocación profesional. Puçol también ha encontrado sus grandes dificultades y las sigue enfrentando, ha sido una constante en este proyecto:

Necesitamos interlocutores válidos, que hayan sufrido en sus carnes nuestras carencias, para que sepan apreciar el valor de esta lucha tan desigual. Necesitamos que las normas de la burocracia, que nunca entenderemos, pero sí sufrimos, sean flexibles y comprensivas para acoger, animar y hacer crecer todos los proyectos que van surgiendo por toda la geografía de España. Necesitamos que nos dejen trabajar, dando el cien por cien de nuestro esfuerzo en nuestro cometido específico, sin tener que estar argumentando siempre: Funcionamos “pese” a las Instituciones. (Fernando García Fontanet, maestro y anterior director)

No quisiéramos crear confusión llevados por nuestro entusiasmo y dar la impresión de que los alumnos de esta escuela son distintos. Nada más lejos de la realidad; los niños de este colegio son como todos: olvidan, se equivocan, se cansan... Lógico, son niños. Hay que trabajar, insistir, luchar con ellos. (Isabel Siesto García, anterior maestra del CEIP nº 49 de Puçol)

Uno de los retos más difíciles en la historia del MEP se produjo en el año 2016 con el cese de la actividad museística, que tuvo como primera consecuencia el despido de sus trabajadores. La situación fue restablecida gracias a que un grupo de empresarios illicitanos comenzó la tarea de impulsar la creación de una fundación para proteger el Proyecto Educativo-Museístico. Esta entidad hoy en día no ha sido formalmente constituida y su denominación será Fundación de la Comunidad Valencia Proyecto Pusol para la Educación y la Cultura.

Para terminar, diremos que La Escuela de Puçol es la tierra en la que se sembró, el útero en el que se gestó el Museo que, a día de hoy, es el centro de referencia en nuestra comunidad en lo que se refiere a Etnología, en gran medida, gracias a que ha

sabido aunar, hermanar, tradición junto a progreso y eficacia; entrañable cercanía frente a la temible despersonalización que reina en una buena parte de las sociedades actuales. Todo ello convierte al conjunto en un ente único e irrepetible, que sigue caminando, pese a las dificultades que entraña, no sólo como un centro innovador, sino revolucionario en un campo tan difícil (y en ocasiones comprometido) como es el de la educación. (Isabel Siesto García, anterior maestra del CEIP nº 49 de Puçol)

5.9. Sociedad y proyecto educativo-museístico

La sociedad para el proyecto de Puçol como se expone en su modelo granado son la raíz-base por la participación recíproca entre museo escolar y sociedad y su ramaje-esencia que se encuentran situadas en las buenas prácticas de educación patrimonial para la salvaguarda de la cultura tradicional como relación participativa entre la sociedad y el museo escolar y desarrollo de la conciencia patrimonial en la sociedad local. La relación participativa entre sociedad y museo data de 1970, y es consecuencia de la metodología adaptada a los escasos recursos que entonces se tenían donde se buscaba algo innovador y práctico a la vez. El desarrollo de la conciencia patrimonial surge posteriormente con el conocimiento del proyecto más allá de la partida, hasta llegar a su expansión internacional.

En el video explicativo del proyecto educativo, sus protagonistas explican ¿Qué papel tiene la comunidad del camp de Elx en el proyecto? Exponiendo desde sus testimonios la asunción personal del proyecto educativo-museístico en la sociedad como motor de la partida y seña de identidad propia.

Desde los principios Fernando consiguió decirles que tenían una identidad que tenían una historia y unas tradiciones que eran para estar dentro de un museo y para ser estudiadas y por tanto eso cuando llega y cala en la gente, se los ganó porque es un proyecto maravilloso. (Rafael Martínez García, director del Museo Escolar de Puçol)

Lo más importante que hizo despertar en las cabezas de a gente, unirlas por ese bien común en principio pequeño, gente de aquí de la pedanía, pero luego llego a límites que hoy en día se nos desbordan internacionales. [...] Cualquier aviso que des a ellos con cualquier actividad cuando pides ayuda y colaboración enseguida los tienes aquí echando una mano es que el proyecto no existe sin esa relación con la sociedad (Marian Tristán, coordinadora proyecto Puçol)

La gente tu les comentas tenemos que hacer algo en el museo y la gente no se lo piensa. Tenemos que preparar dulces, tenemos que preparar algo especial para esto y la gente se vuelca totalmente. (Rosa Vicente, miembro del equipo proyecto Puçol y vecina de la partida de Puçol)

Cada uno aporta lo que sabe hacer. (Maruja Sabuco, vicepresidenta y vecina de la partida de Puçol)

Siempre hay una colaboración total. Si esto ocurre aquí es porque lo llevamos dentro. El museo...a la partida el museo que no se lo toquen... (Juan Macía, vecino de la partida de Puçol)

La relación participativa entre la sociedad y el PoEM tiene como fundamento la relación de equidad participativa cultural entre el colegio y la sociedad. El colegio y el proyecto suponen para la partida de Puçol la instauración de una vida social centrada en lo cultural acompañada con el crecimiento educativo del alumnado. La participación social como se explica y recopila en el proyecto educativo-museístico supone:

La revitalización colectiva de la cultura y la memoria local, contribuyendo al desarrollo de un sentimiento de pertenencia, ejemplificada en actividades como la recopilación de la memoria de las personas mayores, o la revitalización de tradiciones locales, como la de ‘Los Mayos’.

El impulso, la diversificación y la materialización de la vida social y cultural de la partida de Puçol, sirviendo el museo como centro sociocultural para el vecindario, en el que se organizan reuniones, se ubican servicios municipales, se desarrollan actividades de ocio e, incluso, se celebran las fiestas de la pedanía. Algunas de las actividades que se realizan según indica el proyecto educativo-museístico:

- Entrevistas a vecinos y vecinas de la pedanía.
- Celebración de ‘Los Mayos’.
- Talleres de trenzado de palma blanca.
- Talleres de recetas tradicionales.
- La Romería del Ángel.
- Clases de Gimnasia. Talleres de trenzado de esparto, en los que se vinculan distintos colectivos de varios municipios de la provincia
- Actividades con el voluntariado.

Esta última actividad es de gran valor ya que la incorporación de personas voluntarias en el equipo, que encuentran gratificante realizar una labor en el ámbito cultural o educativo, permiten unirse miembros de la comunidad más próximos con otros de la provincia o incluso de otros lugares de España donde se unen un grupo de personas afines al proyecto que obtienen nuevos conocimientos y experiencias para aportar al centro educativo.

Uno de los retos actuales es el relevo generacional en la organización vecinal, en la actualidad cultural y socialmente el componente de sostenibilidad medio ambiental es sin duda uno de los grandes valores que las nuevas generaciones asumen para la continuación en el proyecto.

Seis años antes de la actual Agenda 2030, cabe destacar otro de los ámbitos donde socialmente ha recalado el proyecto educativo-museístico, en la inspección educativa. Juan Mingot Jiménez fue el primer inspector que dio un apoyo total al proyecto pedagógico y que caló en los inspectores que desempeñaron sus labores después de él. Uno de los eventos que se desarrolló en abril de 2009 en Elche fueron las jornadas sobre el patrimonio histórico escolar con la presencia de más de cien inspectores educativos, los objetivos planteados fueron:

- Conocer y colaborar en la recuperación del patrimonio histórico escolar y su posible aprovechamiento como recurso educativo
- Asesorar y estimular a los centros docentes en el conocimiento y utilización de dicho patrimonio.

Estas jornadas tuvieron un antecedente en 2008 en Cantabria donde también se trató esta pedagogía donde proyecto educativo y sociedad son claves para el patrimonio histórico escolar.

Son innumerables las dinámicas que generan sociedad y proyecto educativo-museístico en Puçol que esta misma investigación vive con cada aproximación al centro, son muchos los premios recibidos como reconocimiento social entre otros destacan en 2009 la mención especial de educación formación y sensibilización de patrimonio cultural Europa nostra, en este mismo año la medalla al mérito cultural de la Generalidad Valenciana, en 2014 el primer premio iberoamericano de museos de Ibermuseos y otros. Pero sin duda el punto de partida de su reconocimiento en 2009 a nivel internacional es el reconocimiento por parte de la UNESCO del proyecto educativo-museístico como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Educativamente un

reconocimiento mundial de estas características para un proyecto que comenzó desde un centro educativo público rural, en un ámbito totalmente desfavorable es más que una consecución de justicia social educativa, pero.... La llegada de este más que merecido premio ¿Qué supuso para el centro educativo? Las administraciones ante este terremoto social educativo ¿qué apoyo otorgan? ¿Se potencia este carácter pedagógico para que otros centros desde sus propias características desarrollen iniciativas? Esta investigación realizó esta reflexión al maestro y anterior director Fernando García Fontanet, y el mismo nos invitó a leer su propia reflexión, escrita en "El Setiet" en 2009:

Hemos recibido multitud de distinciones, han venido a visitarnos comisiones de otras autonomías así como extranjeras, y nos consta que se han marchado complacidos con todo lo que han visto; pero los reconocimientos no nos ayudan a mantener el Proyecto Educativo, ni atender el Museo Escolar de Puçol el trabajo de rescate, que es una de las fuentes del enriquecimiento de nuestros fondos, ni sostener el taller de restauración y conservación, ni ponernos al día en todo el trabajo burocrático e informático, ni abonar sueldos al personal dedicado en cuerpo y alma al trabajo que esta Institución genera, y lo genera porque la mantenemos viva. Toda esta actividad depende de subvenciones: Ayuntamiento, Diputación y Generalitat... obtenidas unas por convenio, otras por adjudicaciones en convocatorias oficiales que, si nos son concedidas, han de ser justificadas por medio de documentos de pago, de pago ¿con dinero que no hemos recibido y se nos debe, a veces desde hace dos años? El papeleo, la burocracia nos anonada... Y mientras tanto debemos mantener el proyecto operativo, las instalaciones en perfecto estado, recibiendo y atendiendo a los colegios, a los estudiantes en prácticas, investigadores y estudiosos en general y cómo no, proyectando nuevos objetivos y publicaciones que editamos con grandes dificultades. Siempre hemos sostenido que la cultura debiera ser gratuita y libre de tintes ideológico-políticos, y precisamente por ser considerada Patrimonio de la Humanidad, pero también creemos que sus eternas acompañantes las penurias, tendrían ya que ir desapareciendo. Y nos preguntamos si ellas son el peaje que debemos soportar, entre otras cosas, por el deseo de conservar nuestra independencia. ¿O tal vez fuera más práctico vendernos al mejor postor? (Fernando García Fontanet, maestro y anterior director)

5.10. La red de participación recíproca, la base del proyecto

En la lectura del PoEM se destaca expresamente que su base es la relación entre el museo y su entorno, especialmente con las personas y entidades que participan activamente en el desarrollo de su actividad o cuya influencia le ayuda.

Para poder comprender esta relación, sin duda la investigación SoMus, reseñada anteriormente, permitió sacar a la luz la compleja red de participación y ofrecer una aproximación del calado del proyecto. Esta información ha permitido a la investigación que nos ocupa, a la hora de realizar la fase de Investigación-Acción, conocer de antemano el alcance inicial real de influencia de la acción que se iba a realizar y valorar el recurso metodológico más adecuado para ello.

La participación recíproca, consta de ocho niveles y tres parámetros de reciprocidad que miden la conexión existente. Los denominados parámetros de reciprocidad quedan detallados en el PoEM así:

- Relación igualitaria: Aquí observamos si la participación se produce al mismo nivel de igualdad o no.
- Relación regular: Es importante tener en cuenta si esta participación se produce con regularidad: diaria, semanal, mensual, trimestral, anual, etc.
- Producto permanente: El fruto de esta participación puede tener las formas más variadas (financiación económica, actividades, publicaciones, trabajos de investigación, etc.), pero en esta escala nos fijamos si este producto queda de forma permanente o no.

Cuadro 5.3

Niveles de participación recíproca entre el MEP y la sociedad

Niveles de Participación	Parámetros de reciprocidad	Públicos
--------------------------	----------------------------	----------

Reciprocidad nivel 1	Naturaleza: Igualitaria Intensidad: Regular Impacto: Permanente	Voluntariado Asociación vecinal Vecindario, motu proprio Conselleria Ayuntamiento de Elche Equipo fijo contratado colegio y museo Patronato de la fundación Alumnado y AMPA Visit Elche Diputación de Alicante Centro de formación innovación y recursos del profesorado
Reciprocidad nivel 2	No igualitaria Regular Producto permanente	Socios de la asociación Mecenas, socios fundacionales
Reciprocidad nivel 3	Igualitaria No regular Producto permanente	Personal investigador Grupo de acción local Alumnado en prácticas Universidad Donantes Periodistas Medios de comunicación Instituto de secundaria La Torreja Centro de formación personas adultas Mercè Rodoreda
Reciprocidad nivel 4	Igualitaria Regular Producto no permanente	Proveedores Associacio per al desenvolupament rural del camp de Elx
Reciprocidad nivel 5	No Igualitaria No regular Producto permanente	UNESCO Europa Nostra Ibermuseos
Reciprocidad nivel 6	No Igualitaria No regular Producto no permanente	No identificados
Reciprocidad nivel 7	Igualitaria No regular Producto no permanente	Iniciativas ciudadanas Patronato de turismo Costa Blanca Guías de turismo Empresas de turismo
Reciprocidad nivel 8	No igualitaria No regular Producto no permanente	Visitantes Ministerio de Cultura Colegios e institutos

Nota. Proyecto educativo-museístico del CEIP nº 49 de Puçol.

La red no es una foto fija, su espíritu es dinámico ya que la participación puede cambiar en función de las circunstancias. En el proyecto educativo-museístico del CEIP nº 49 de Puçol:

El enfoque "de abajo a arriba" ha quedado claramente superado por una visión en la que, sin perder la escuela como núcleo básico de los procesos de cambio, se resalta la necesidad de una relación "inteligente" entre las escuelas y el contexto político, administrativo, social y educativo en el que éstas se desarrollan (...) en segundo lugar, ese enfoque de "la escuela como centro" también está siendo superado por una concepción en la cual la escuela no debe estar sola en este esfuerzo, sino apoyada y acompañada por otras escuelas e instituciones sociales y educativas en una estrategia de redes de aprendizaje. (Murillo, 2009, p. 3)

Capítulo 6.

Ciclos de Investigación-Acción en el CEIP nº 49 de Puçol

En este capítulo se presentan los cuatro ciclos de la Investigación-Acción realizados en el CEIP nº 49 de Puçol desde un contexto inicial de investigación que parte desde la actualmente denominada antigua normalidad, interrumpida en el tercer ciclo de la investigación por la pandemia del Covid-19 y el mayor cierre de centros escolares producido en la Historia. Dividido en cuatro apartados en los que se muestra cómo se va realizando progresivamente la integración de la cultura de seguridad y salud del trabajo docente-decente calificado a través de la propuesta metodológica del PoEM, que permitirá desde la perspectiva de integración del patrimonio cultural inmaterial, reflexionar sobre la profesión docente pasada, presente y futura, sus problemas de salud y seguridad laboral que afectan a toda la comunidad escolar. Estos ciclos deberán permitir mejorar la práctica docente, la organización del centro, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la cultura de salud y seguridad en el proyecto

educativo que permiten realizar una acción local que contribuya al objetivo global del ODS 4 y el ODS 8.

6.1. Primer ciclo de la I-A: ¿Qué centro educativo quiere ser una escuela justa para la transformación social?

Partiendo de la idea de justicia social como redistribución, continuando con las propuestas de Murillo y Hernández-Castilla (2014), donde los elementos que caracterizan y definen las escuelas justas es tener una cultura escolar para la justicia social, el compromiso de todos por seguir aprendiendo y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje justos. En este primer ciclo, se analiza el trabajo colaborativo en el CEIP nº49 de Puçol, de qué manera se construye la cultura de salud y seguridad en su vida diaria y la apuesta real de su proyecto educativo para liderar una acción para la transformación social propio de las escuelas justas.

6.1.1. Formulación del problema: la no integración de la cultura preventiva del trabajo docente-decente calificado en la escuela

Al realizar el recorrido bibliográfico, sobre el estado de situación en España de la cultura preventiva de la salud y seguridad del trabajo docente en las escuelas, y al existir una información inconexa e inexistente en algunos casos al respecto, desde la investigación, se decidió verificar comunidad autónoma, por comunidad autónoma, la situación de que se partía en cada comunidad autónoma, teniendo como indicadores fidedignos la existencia de un servicio de prevención propio en educación y de un plan de prevención específico con su correspondiente política de salud y seguridad, para las escuelas de infantil y primaria. Recordando lo ya indicado al respecto, que estas son, entre otras, las obligaciones básicas que la legislación española establece para integrar una cultura nacional de salud y seguridad en las escuelas públicas, siendo la administración educativa la responsable máxima de velar por su ejecución y cumplimiento.

Al no existir un centro de referencia nacional que informase de la situación, ya que las competencias en este ámbito están traspasadas a las comunidades autónomas, se fueron consultando los datos comunidad autónoma por comunidad autónoma. A pesar de la ley de transparencia, conseguir los datos entrañó muchísima dificultad, en muchos casos y hubo que celebrar reuniones

con distintas personas responsables de servicios de prevención y en los casos en que no se facilitaba la información directamente había que recurrir a los sindicatos que solían ser los facilitadores de la información.

En algunos casos sí se pudo consultar la información a través de llamadas telefónicas y algún contenido en la página web de algunas comunidades autónomas, donde se evidencio la falta de recursos humanos destinados a los servicios de prevención, la inexistencia de planes de prevención elaborados y lo que es más grave, que este incumplimiento evidencia la no existencia de un trabajo docente-decente en las aulas quedando desprotegida la comunidad educativa.

El cuestionamiento ante esta grave situación fue: ¿Conocen los centros educativos sus derechos básicos de cultura preventiva en salud y seguridad? ¿El liderazgo escolar desconoce la obligatoriedad de cultura de la salud y seguridad en los centros como un factor clave en la resolución de problemas actuales que desbordan algunos centros educativos como la violencia? ¿Los profesores están realizando su trabajo desconociendo sus derechos básicos de salud y seguridad? ¿La administración pública de las consejerías de educación está incumpliendo su deber de velar por la salud y seguridad de los centros educativos como titular de la actividad? ¿Los ayuntamientos como titulares del centro están incumpliendo su deber de velar por la salud y seguridad de los centros no realizando la coordinación de salud y seguridad con la comunidad autónoma?

La cultura preventiva de salud y seguridad del trabajo docente-decente es sin duda un problema oculto que socaba la base del funcionamiento justo de los centros educativos reproduciendo la injusticia social tanto en el funcionamiento diario de los centros escolares como en una falsa educación para el desarrollo sostenible que se vive en la imaginación no en la realidad, extendiéndose a toda la comunidad educativa social donde la inactividad de la comunidad escolar instaura la injusticia social de la mediocridad educativa.

Cada paso que se daba en la investigación mostraba docentes incluso señalados por la propia administración educativa, en casos graves de agresión donde se expresaba sin ningún pudor que la agresión es inherente al puesto de trabajo de profesora o profesor y que no se puede hacer nada. Este extremo encontrado, culminaba la situación actual de desprotección y revelaba un doble incumplimiento de la administración educativa su deber de evaluar los riesgos que se encuentran sin medidas preventivas en su origen, que es lo que significa

un riesgo inherente (un riesgo que no ha sido tratado para ser abolido o minimizado) y lo que es más grave la administración con esta inadmisibles justificación elude en primera persona su deber de velar por la salud y seguridad de la comunidad educativa.

Esta injusticia social de base es el problema que impulsó la realización de la Investigación-Acción, para que viera la luz esta realidad que la comunidad educativa desconoce en su mayoría y poder realizar una acción social que revirtiera y cuestionaría la emergencia de actuar de inmediato, si verdaderamente para 2030 queremos tener escuelas con un funcionamiento de justicia social, que tenga como base la cultura preventiva de salud y seguridad del trabajo decente.

En la educación para el desarrollo sostenible de la Agenda 2030,

Es necesaria una gran movilización que permita a todos los seres humanos ser conscientes de la situación presente y, en consecuencia, comprometerse a actuar sin demora con un comportamiento cotidiano apropiado que haga posible hacer frente a procesos potencialmente irreversibles. Las comunidades académica, científica, artística, literaria, intelectual, en suma, deben liderar hoy las respuestas adecuadas a las amenazas que se ciernen sobre la humanidad a escala mundial. (Mayor Zaragoza, 2019, p.10)

Y con este propósito comenzó este primer ciclo de la Investigación-Acción en el primer cuatrimestre del curso 2018/19, antes de la pandemia del Covid-19.

6.1.2. Se busca centro educativo con un proyecto educativo coherente

Ante el grave problema encontrado como motor de la investigación, se requería encontrar uno o varios centros educativos dispuesto a asumir y liderar una acción para el cambio social. Este cambio debería de iniciarse primero en el propio centro seleccionado, el CEIP nº49 de Puçol, teniendo como base el trabajo colaborativo, para posteriormente compartirlo con el resto de las escuelas que quisieran vivir una cultura de salud y seguridad para la justicia social desde sus centros.

Parecía fácil, ¿qué centro educativo no quiere ser una escuela justa para la transformación social? De inicio fue muy difícil encontrar centros adecuados y soñadores. El panorama de los centros educativos públicos es verdaderamente preocupante en cuanto a las condiciones de salud y seguridad y el grave desconocimiento que los centros tienen de esta situación, normalizando la

injusticia en su quehacer diario, trasmitiéndose a toda la comunidad educativa que no lo cuestiona, lo ven normal.

Después de una ardua selección entre los distintos centros interesados, se seleccionó el CEIP nº 49 de Puçol, para el desarrollo de la investigación. Su proyecto educativo-museístico, está registrado como paradigma para el cambio social real, siendo como ya se ha indicado con anterioridad, el único proyecto educativo del mundo reconocido como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad por la UNESCO. Lo primero que pensó la investigadora en su diario de trabajo es ¿pero este colegio y el proyecto educativo es real? Sí era real y el sueño de encontrar un centro público justo se cumplió con el CEIP nº 49 de Puçol.

El colegio de Puçol asumió con gran naturalidad la propuesta educativa de la investigación de integrar la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente. Este centro como se ha explicado en el capítulo anterior tiene la investigación como parte de su día a día, es algo ordinario en un colegio extraordinario.

Las fases alcanzadas en este primer ciclo de investigación con el CEIP nº 49 de Puçol fueron:

1. Se realizó un diagnóstico de la cultura del trabajo colaborativo, como consecuencia de ello el CEIP nº 49 de Puçol se configuró como el centro educativo capaz de ejercer un liderazgo colaborativo que permitiese llevar adelante la realización de la investigación acción.
2. Se realizó un diagnóstico de la cultura de salud y seguridad en el centro y sus implicaciones curriculares y organizacionales en el proyecto educativo. A nivel organizacional respecto a la administración educativa de la Generalitat Valenciana, el CEIP nº 49 de Puçol, cumplía estrictamente todos los procedimientos que le eran remitidos. Respecto los conocimientos en materia de salud y seguridad, al ser dos entidades distintas jurídicamente el museo y el colegio, parten de la base de un conocimiento muy profundo del significado de la integración del plan de prevención y el establecimiento de una política de salud y seguridad. Igualmente, por su trayectoria internacional tienen en común la metodología del proyecto SoMus, como se ha indicado anteriormente, respecto al Finish Labour Museum de Tampere que es uno de los tres museos pertenecientes al eje de museos sobre cultura de salud y

seguridad en Europa. En general la cultura de salud y seguridad del CEIP nº 49 de Puçol es muy buena, pero donde tiene más lagunas es en el nivel organizacional sobre la administración de la Generalitat donde es una relación procedimental documental.

3. Respecto al diagnóstico sobre el Conocimiento y/o participación en el proyecto educativo de alguno de los siguientes referentes educativos mundiales que se enuncian a continuación para el reconocimiento y desarrollo de la educación para el desarrollo sostenible hasta llegar a los objetivos de desarrollo sostenible en 2015.

- La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible en Johannesburgo.
- Acuerdo de París sobre la educación para el desarrollo sostenible.
- Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) apuntaba a integrar los principios y las prácticas de desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje, para promover cambios en el conocimiento, valores y actitudes con el fin de permitir una sociedad más sostenible y justa para todos.
- El Programa de Acción Mundial (GAP) sobre la EDS, que fue avalado por la 37ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO (noviembre de 2013), reconocido por la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/69/211 e inaugurado el 12 de noviembre de 2014 en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre EDS (Aichi- Nagoya, Japón), busca expandir la EDS sobre la base de los logros del Decenio.
- Meta 4.7 de los ODS para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

El CEIP nº 49 de Puçol sí que había transitado estas propuestas a lo largo de su proyecto educativo y respecto al último, sí continuaba trabajando por herencia

de los EDS los actuales ODS, pero respecto al trabajo docente-decente no se había planteado este enfoque, por lo que el proyecto se configuraba como altamente motivador para la comunidad escolar-museística.

6.1.3. Reflexionemos: Primera propuesta de acción. Aprendamos de nuestro pasado

Llegados a este paso, ya se daban las condiciones para que pueda llevarse a cabo la Investigación-Acción. Como señala Bartolomé (1986), éstas son:

- a) Clima exigido dentro de los Centros. Se requiere en principio un clima de respeto y libertad hacia las actividades investigadoras de los profesores. El reconocimiento y comprensión de las mismas por parte de la dirección del Centro constituye un elemento indispensable, teniendo en cuenta los cambios paulatinos que tales actividades comportan en las prácticas habituales de la institución escolar.
- b) Medios necesarios. Se recomienda montajes modestos, evitando grandes planes a priori y utilizando como principio básico de investigación la ley de la parsimonia.
- c) Formación. El éxito de la investigación es el reconocimiento de que el éxito de ésta depende fundamentalmente de las características y habilidades del personal que la lleva a cabo. Habría pues que hablar de una formación orientada al desarrollo de competencias y otra orientada más bien a favorecer procesos de maduración personal y grupal.

La comunidad escolar del CEIP nº 49 de Puçol asumió con gran entusiasmo realizar la Investigación-Acción con la naturalidad de quién lleva más de cincuenta años realizando un proyecto educativo para el cambio social escolar.

El primer paso que dio la comunidad escolar de Puçol fue conocer la labor del grupo de investigación, repasar sus publicaciones y asumir como propios los principios sobre justicia social en educación de los profesores Murillo y Hernández. La escuela de Puçol identificaba estas características en sus aspectos curriculares, organizativos y de funcionamiento. De esta profundización bibliográfica, la máxima, con la que se impulsó la investigación acción, fue no reproducir las injusticias y desigualdades existentes en materia de cultura de salud y seguridad en los centros educativos, pero no sólo por no suceder en el PoEM de Puçol, sino como solidaridad con los centros para que sean valientes y ayudarles a emprender este cambio social escolar indispensable para los centros justicia social.

Una vez la comunidad educativa-museística, se encuentra identificada con el marco del grupo de investigación y sus valores sobre el cambio educativo para la justicia social, se decide realizar la propuesta metodológica para la investigación acción a través del PoEM y sus estrategias pedagógicas.

Figura 6.1

Proceso de Investigación-Acción



Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, se decide seguir la línea de las acciones a realizar, con la organización del marco teórico de la tesis. Este comienza su recorrido desde el pasado de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado, enmarca el presente actualizándolo con el desarrollo existente en el campo educativo-laboral para su integración y finaliza mirando al futuro que hay que hacer presente para la Agenda 2030. Análogamente los siguientes tres ciclos de Investigación-Acción se establecerán desde el pasado el presente y el futuro de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en el CEIP nº 49 de Puçol.

Para el siguiente ciclo de investigación, la herramienta pedagógica propuesta que otorgaba la máxima importancia a la investigación era la realización de una exposición escolar comisariada por el alumnado que permitiera conocer como era el trabajo de los docentes y las condiciones de salud y seguridad de la comunidad escolar. Esta propuesta sería la segunda exposición escolar comisariada por el alumnado en la historia del colegio de Puçol, lo que evidencia una vez más la excelencia del trabajo colaborativo y el gran compromiso y generosidad del centro con las propuestas realizadas desde la investigación

universitaria ya que supone un arduo trabajo su realización y culminación por parte del CEIP nº 49.

Figura 6.2

Ciclos investigación acción para la integración cultura de salud y seguridad en el CEIP nº 49 de Puçol



Nota. Elaboración propia.

La novedad que presentaba de inicio para la investigación acción esta propuesta de realización de la exposición escolar a través del PoEM, es que con ella se comenzaba a hacer realidad uno de los objetivos de investigación más difíciles de lograr como era la propuesta de integrar el patrimonio cultural inmaterial en educación formal. En el siguiente apartado se muestra cómo se lleva a cabo la exposición y él logró que supuso la doble integración del patrimonio cultural inmaterial y la cultura de salud y seguridad en el trabajo docente-decente calificado.

Para favorecer la transición y profundización del primer ciclo al segundo y la poder comprender el fundamento de la exposición escolar, se escribió el siguiente documento sobre el proyecto educativo-museístico y la educación para la justicia social en la Agenda 2030, por parte de la investigadora, que fue publicado en "El Setiet" de 2018. A modo de anécdota, la fe de erratas quiso que en el artículo en el título figurara 2020 en vez de 2030, pareciera que este error profetizara la pandemia del coronavirus y nos advirtiera de que a veces en las

propuestas educativas no debemos marcar la línea temporal tan dilatadamente.

El texto propuesto fue el siguiente:

La Agenda 2030 nos exhorta a que contribuyamos a su consecución desde todos los ámbitos donde nos encontremos en la medida de nuestras posibilidades, en palabras de la Directora General de la UNESCO, Audrey Azoulay, “Se trata de la primera agenda internacional en la que se tiene en cuenta la capacidad de la cultura para generar trabajo decente y crecimiento económico, reducir las desigualdades, proteger el medio ambiente, promover la igualdad de género y construir sociedades pacíficas e inclusivas.” En el marco de la Agenda 2030 y el centenario de la Organización Internacional del Trabajo 1919-2019, que celebramos bajo el lema “impulsar la justicia social, promover el trabajo decente”, comenzó el desarrollo de la investigación doctoral sobre “la cultura de salud y seguridad en la escuela para el trabajo decente” desde el grupo de investigación ‘Cambio educativo para la Justicia Social’ (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid, el cual actualmente también forma parte de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la UAM. Ante el maravilloso reto de abordar una investigación doctoral de estas características, era fundamental para su desarrollo poder encontrar una escuela pública en España que desde su proyecto educativo de centro pudiera desarrollar estos objetivos:

- Plantear la investigación en su centro desde la educación para la justicia social reflejada en la cultura de salud y seguridad en la escuela.
- Desde el patrimonio cultural, poder responder a una doble perspectiva de investigar la cultura escolar de la salud y seguridad de las antiguas escuelas y, desde ese resultado,
- Comprender qué aportaciones desde la escuela se pueden realizar al ODS 4, donde la práctica educativa del Museo Escolar de Pusol debe de realizarse en términos de competencias técnicas y profesionales, unido juntamente con el ejercicio de la ciudadanía global en un mundo plural interdependiente.

Si bien los objetivos parecían muy ambiciosos en un principio, no sólo la investigadora ha podido encontrar un colegio que cumplía todas estas características, sino que el centro encontrado ha superado cualquier expectativa barriendo el pesimismo instaurado en la mente de la investigadora sobre la escuela pública en España, demostrando con hechos constatados el alcance que tiene sembrar una semilla educativa pública y contemplar el árbol de la ciencia en el que se ha convertido; o mejor, una preciosa palmera de la ciencia... Ese es el CEIP nº 49 de Elche, el Museo Escolar de Pusol.

El colegio de Pusol es el único colegio del mundo cuyo proyecto educativo-museístico está reconocido e inscrito desde el año 2009 por la UNESCO en el Registro de Buenas Prácticas en la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Para la investigación doctoral, toda la comunidad educativa del colegio a través del proyecto educativo-museístico comenzó a poner en marcha esa maestría educativa reconocida por la UNESCO que aúna la riqueza cultural de Elche con la mirada global. Todo este trabajo se plasmó en la exposición temporal “La escuela como nos la contaron”, donde desde el 5 de octubre de 2018 (Día Internacional del Docente) hasta el cierre de la exposición, el 1 de septiembre de 2019, en palabras del propio Colegio de Pusol: “el trabajo de investigación y la exposición han querido plasmar la idea que le ha sido transmitida a nuestro alumnado sobre la educación a mediados del siglo XX. Constituye, por tanto, un ejemplo más de la riqueza que proporciona la relación de participación entre colegio, museo y sociedad, cuyo vínculo genera una constante producción de actividades relacionadas con la educación y la cultura tradicional, que contribuyen a la salvaguarda del patrimonio cultural ilicitano”; y a la Agenda 2030 en sus objetivos de trabajo decente y educación de calidad. El proyecto educativo-museístico de Pusol debe ser un espejo para los centros educativos públicos, no ya sólo por ser el único en el mundo que salvaguarda el patrimonio cultural inmaterial, teniendo como referencia los valores y objetivos de la UNESCO, sino porque demuestra que es posible educar para la justicia social si en el propio centro educativo se vive la justicia social en todos los miembros de la comunidad educativa. Así, el agradecimiento de todo corazón por acoger la investigación doctoral, a todas y cada una de las personas que componen el Colegio de Pusol y el museo, en especial a los/as alumnos/as de primaria que me han enseñado a ser investigadora desde su proyecto educativo-museístico. Sin duda alguna, si quieres ser un buen investigador reconocido a nivel nacional e internacional en educación, tienes que vivir la experiencia de investigar en el Colegio público de Pusol en Elche, saborear la cultura ilicitana, internalizar su proyecto educativo-museístico aprendiendo a proyectar de lo local a lo global. Y desde una rigurosa investigación desarrollada por sus alumnos/as, de repente sientes la felicidad de que has investigado en equipo, una investigación que aporta la felicidad de la curiosidad infantil desde una excelencia investigadora científica sin igual.

Dentro de la exposición escolar como acción local, la mirada global se traduce en identificar el ODS 8 y el ODS 4 a través de sus metas en la acción a realizar, y si de los demás ODS se puede identificar alguno más que ejemplifique el trabajo del colegio.

6.2. Segundo ciclo de la I-A: “La escuela como nos la contaron”, el pasado a través de la exposición escolar

6.2.1. Red de participación recíproca objeto del segundo ciclo

El primer ciclo de Investigación-Acción ha tenido como objeto los centros educativos dispuestos a integrar la cultura de salud y seguridad del trabajo docente decente calificado en sus centros. En los tres siguientes ciclos, una vez que se ha determinado su realización completa en el colegio, el objeto de investigación se encuadra dentro de la red de participación recíproca del PoEM, desarrollada en el capítulo anterior.

En el segundo ciclo se parte de la propuesta de realizar, como actividad para la acción, una exposición escolar comisariada por el alumnado acerca de los denominados principios inherentes a las metodologías educativas aplicadas en el colegio que señala el PoEM:

1. Para decidir qué exposición realizar y cómo hacerla, se les plantea conocer cómo eran las escuelas en el pasado respecto a los siguientes objetos de investigación: al profesorado, el alumnado, las instalaciones y el material escolar.
2. Se propicia la ayuda mutua, el respeto y el trabajo en equipo para desarrollar las actividades. En este caso, este valor local del colegio se identifica con un aprendizaje de la cultura de paz que propugna la Agenda 2030 con el ODS 16, así desde el ámbito local se promueve una escuela pacífica e inclusiva para el desarrollo sostenible, facilitando la justicia y construyendo un centro escolar eficaz, responsable e inclusivo a todos los niveles. En materia de salud y seguridad es uno de los problemas básicos que los docentes y comunidad escolar sufren a diario, por lo tanto, ya es una medida de integración de esta cultura en el centro
3. Se une el aprendizaje con el compromiso social, al aprender unos conocimientos que pueden contribuir a mejorar la sociedad. Los alumnos van a conocer la trascendencia de la cultura de salud y seguridad escolar en el pasado, para poder entender su situación real en la actualidad, y saber interpretarlo en el marco del ODS 8, no como una ideal sino partiendo de su propio compromiso social con la salud y seguridad de toda la comunidad escolar propia y contribuyendo a una

mejora social, comenzando por su propio centro y posteriormente comprendiendo desde su realidad el trabajo docente universal.

Respecto a la red de participación recíproca inicial de este segundo ciclo se encuentra el alumnado, el equipo colegio y museo, algunos docentes ya jubilados y antiguos alumnos y la propia Investigadora

6.2.2. Desarrollo de la acción didáctica-organizativa de integración

La acción didáctica-organizativa en el segundo ciclo de la Investigación-Acción se materializa a través de la realización de una exposición escolar temporal, comisariada por el alumnado. Esta actividad es la más característica del PoEM del CEIP nº 49 de Puçol, donde se vinculan las metodologías colegio-museo y museo-colegio, que han sido desarrolladas en el anterior capítulo. En el contexto que nos ocupa de la cultura de salud y seguridad, era fundamental que lo aprendido por el alumnado tuviera una aplicación dentro y fuera de la escuela, por lo que al ser la metodología de aprendizaje basada en proyectos la utilizada en la exposición escolar, esta actividad era la idónea para lograr ese aprendizaje significativo en el alumnado que es el protagonista.

A continuación, adentramos la investigación, en el desarrollo de la exposición escolar, siguiendo los pasos pedagógicos establecidos:

Paso 1. En el primer paso José Arniote, gestor cultural, explicó en el aula en qué consiste un proyecto expositivo. En el caso de esta exposición la temática no era elegida por el alumnado, sino que se realizaba la propuesta por parte de los docentes y la investigadora, teniendo como base la presente investigación. Se le explica al alumnado, cuáles van a ser sus labores de comisariado en la exposición, adaptadas a su ciclo educativo, respecto a: el tema propuesto, la información sobre el tema, la relación entre conclusiones y selección de objetos. Todo esto teniendo en cuenta que tienen el asesoramiento del gestor cultural y la directora y todos los alumnos participantes tienen las mismas competencias.

Paso 2. Se reparte el trabajo o los temas en grupos. El objeto de la investigación en este caso fueron el alumnado, el material escolar, las escuelas y los docentes.

Figura 6.3

Objetos de investigación para la exposición escolar y la Investigación-Acción



Nota. PoEM del CEIP nº 49 de Puçol.

La distribución quedó planteada de la siguiente manera entre los alumnos de primaria:

1. Alumnado: Diego (6º), Adrián (6º) y Claudia (5º)
2. Material del aula: Sergio (6º), Cristina (5º), Toni (5º), Alejandro (5º)
3. Instalaciones (escuelas): Mario (6º), Juande (5º) y Nuria (5º)
4. Docentes: Ángela (6º), Cristian (6º) y Nico (6º)

Respecto al nombre de la exposición, la elección se realizó exclusivamente por parte de los alumnos, por votación entre las distintas propuestas que ellos mismos realizaban. El nombre de la exposición escolar que se decidió finalmente fue “La escuela como nos la contaron”. Este magnífico título que eligieron los alumnos también ha sido establecido como título del segundo ciclo de la Investigación-Acción y parafraseado en los ciclos tercero y cuarto contextualizados en el presente y futuro al que se dirige el ciclo de acción, titulándose respectivamente, la escuela como la contamos desde el presente y la escuela como la contaremos mirando al futuro.

Figura 6.4

Cartel definitivo exposición escolar “La escuela como nos la contaron”



Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

Paso 3. Comienzan a familiarizarse con el material con el que van a trabajar a través de la distinta información sobre estos cuatro objetos de investigación en la que profundizan para poder realizar el siguiente paso.

Paso 4. Se recaba información sobre el tema a través de entrevistas que los propios alumnos realizan a los participantes. Este paso sin duda es uno de los más emotivos y excelentes que supuso para el CEIP nº 49 de Puçol un día no sólo de arduo trabajo para los alumnos y todos los miembros del equipo, sino una autentica celebración con los participantes.

En este momento hacemos un paréntesis y retomamos la información del marco teórico: Desde 1994 la UNESCO estableció el día mundial de los docentes el 5 de octubre porque en esa fecha en el año 1966, debido a la mala situación que en ese momento sufrían los docentes a nivel mundial, la UNESCO en el marco de la conferencia intergubernamental especial sobre la situación del personal docente celebrada en París con la participación de la OIT, conjuntamente aprobaron la Recomendación relativa a la situación del personal docente de 1966 para paliar la situación. A través de ella los docentes comenzaron a tener una publicación de referencia para conocer sus derechos y obligaciones como

docentes, los objetivos de la educación y las políticas docentes, la contratación y la carrera profesional, las condiciones necesarias para una enseñanza eficaz, la remuneración del personal docente, la seguridad social, la respuesta a la escasez de personal docente, en ella también se incluye las recomendaciones relativas a la consulta y negociación con las autoridades educativas que los docentes pueden poner en marcha para participar en ellas.

Figura 6.5

Entrevistas realizadas para la exposición escolar “La escuela como nos la contaron”



Nota. CEIP nº 49 de Puçol. María Dolores Maciá, antigua alumna.

Volviendo al paso 2, para comprender esta información aportada de nuevo, es importante señalar que las entrevistas se realizaron el 5 de octubre de 2018, con motivo del Día Internacional del Docente, todo un guiño del CEIP nº 49 de Puçol a la investigación y al propósito de ésta en cuanto a un nuevo comienzo en su centro sobre el conocimiento de las condiciones del trabajo docente-decente calificado.

En esta jornada, los alumnos y las alumnas de este colegio realizaron, con el apoyo del equipo técnico y docente del Museo Escolar, una serie de entrevistas a los/as participantes. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas por el equipo de voluntariado que colabora con el Museo Escolar de Pusol y, con estas

transcripciones, se trabajó con el alumnado en las cuatro temáticas diferentes: material escolar, instalaciones, profesorado y alumnado.

Pasos 5 y 6. Se propone un discurso expositivo, consensuado con ellos, y se seleccionan los fondos que se expondrán, basándose en la información obtenida. La primera selección puede alterarse a medida que se conozca el tema mejor, para mostrar la riqueza o complejidad de este.

Pasos 7 y 8. Redactan un texto comisarial, en el que se explican los valores de la exposición y montan la exposición, con ayuda del equipo docente y técnico.

Los textos comisariales redactados por el alumnado, con las reflexiones realizadas a partir de las entrevistas realizadas a los docentes y antiguos alumnos, así como con la información recopilada sobre materiales e instalaciones, son los siguientes:

- *El profesorado.* Algunos/as docentes ejercieron su profesión tan bien que sirvieron como ejemplo para sus alumnos/as, tanto que muchos de esos niños y niñas decidieron dedicarse al magisterio. Era normal que los maestros y maestras procedieran de otros puntos de España. Comenzaban a trabajar siendo muy jóvenes, ejerciendo la profesión hasta su jubilación. Si bien no se puede asegurar en todos los casos, la profesión de docente no estaba económicamente bien valorada. El maestro/a nunca se solía poner enfermo/a y los/las alumnos/as le llevaban de regalo cositas que se producían en su casa, como pan o leche. Era una forma de ayudarle, pero también de valorar su trabajo. El único idioma que se usaba en la escuela era el castellano, algunos/as maestros/as llegaban a castigar a los/as alumnos/as que hablaban valenciano en clase. Se mantenía la disciplina y el orden general. La relación con el alumnado y sus familias era buena, había mucho respeto hacia el maestro o la maestra. Nos llama la atención que, en algunos casos, la relación era tan sólida que cuando se casaban, el maestro o la maestra les hacía un regalo. Le daban mucha importancia a la escritura sin faltas de ortografía, por eso se hacían muchos dictados y se copiaban las frases de muestra que el/la docente escribía en tu libreta. De las matemáticas era obligatorio saberse todas las tablas de multiplicar de carrerilla. Algunas personas nos han contado que era su maestra quien hacía el almuerzo que formaba parte de “El Plan Marshall”: era leche en polvo que se disolvía en agua, en vasos que cada alumno/a traía de casa.

- *El alumnado.* Normalmente, niños y niñas iban a clases separadas, excepto en pueblecitos muy pequeños o pedanías, en las que no había más que un aula. En Bachiller sí que iban todos juntos. Algunas travesuras consistían en esconder la pizarra en el armario entre algunos/as alumnos/as, subir el *biscuter* del maestro a la sala de profesores, meter una cucaracha viva en el cajón de la mesa del profesor y, por supuesto, ponerle motes a todo el profesorado. Todo esto tenía como consecuencia una serie de castigos que podían ir desde ponerte de cara a la pared, sacarte de clase o copiar cientos de veces una misma frase, hasta dejarte sin comer o recibir castigos físicos: pegarte con la regla en la punta de los dedos o en la palma de la mano, o, incluso, darte unas bofetadas. A la hora del patio o a la salida del colegio, los juegos eran: el all, la comba, la cuerda, los cromos, les osaletes, el tello, el fútbol, el balón parado, churro-media manga-mangaentera, la peonza y las canicas. Las clases eran muy, pero que muy numerosas y en la misma aula había niños o niñas de distintas edades. En algunas clases llegaron a ser 80 alumnos/as para un/a solo/a docente. Cuando escribían con la pluma, la tinta podía gotear, y solían llevar los dedos y la ropa manchados de tinta.

Figura 6.6

Manuales seleccionados para la exposición “La escuela como nos la contaron”



Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

- *Las instalaciones.* Antiguamente era normal que las escuelas fueran espacios pequeños, locales o incluso casas particulares. Se utilizaban las cocheras o habitaciones. En algunos barrios había aulas en las iglesias, como en la Iglesia de San Juan, en el Raval. Sin embargo, más adelante, las instalaciones mejoraron: espacios grandes y luminosos, aulas ordenadas, mobiliario más moderno... A veces, las ventanas estaban en lo alto, así que no se podía ver el exterior. Los mapas que colgaban en las paredes del aula estaban enrollados y para desplegarlos había que tirar de un hilito. No había climatización. En invierno, si hacía mucho frío, a los/as niños/as les salían sabañones; algunos/as llevaban su propia ricuela para calentarse, aunque en Elche no eran habituales. Algunas veces había una estufa de leña que cuidaba el/la maestro/a o los/as alumnos/as. El agua del grifo siempre estaba fría. Cuando tenían mucho frío se ponían una bufanda en las piernas y cuando hacía mucho calor se abrían las ventanas.
- *Material escolar.* Se usaba el pizarrín en clase para escribir, dibujar y hacer cálculos. El papel se usaba para lo mismo y también para los deberes de casa. Los pupitres eran de madera, para dos personas, y tenían el tablero inclinado con un agujero para el tintero y una ranura para poner el lápiz o pluma y el borrador. Debajo tenía una balda para guardar las cosas. Había un armario de material en el que se guardaban muchos libros, pero no había otros materiales, como por ejemplo juegos. Se usaba un solo libro para todas las asignaturas, se llamaba la Enciclopedia, las más populares eran las de las editoriales Álvarez y Dalmau. En la mesa del docente podía haber una regla, una campanita, un diccionario y libros. Antiguamente se encontraba en la mesa el único sacapuntas que había, pero luego aparecieron los sacapuntas modernos y cada alumno/a llevaba el suyo. También podía haber un crucifijo pequeño y una bola del mundo. Solo existían el lápiz y la pluma, y era muy normal que los niños y niñas se manchasen de tinta, que además era nociva para la salud. La invención del bolígrafo fue un gran alivio. Las mochilas eran muy distintas a como las conocemos hoy y era habitual que los Reyes Magos te regalasen un pizarrín o un plumier, que era un estuche para guardar las plumas. Algunos de los libros de lectura de la época fueron La nueva noción de España, Las gaviotas y Lección de cosas. Fue un tiempo en que había bastantes necesidades, por lo

que el maestro o la maestra pedía los materiales necesarios al alumnado y cada cual traía lo que podía.

En la Figura 6.7 se muestra algunos de los materiales que los alumnos seleccionaron para la exposición

Figura 6.7

Objetos seleccionados para la exposición “La escuela como nos la contaron”



Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

Paso 9. Se inaugura la muestra y los alumnos atienden a los medios de comunicación, como se expone a continuación, a través de la nota de prensa realizada y distribuida por el MEP:

Inaugurada la exposición temporal del Museo Escolar de Pusol

“La escuela como nos la contaron”

Hoy, viernes 17 de mayo, día en el que han comenzado las actividades organizadas con motivo del Día Internacional de los Museos, el Museo Escolar de Pusol ha inaugurado su nueva exposición temporal: “La escuela como nos la contaron”.

Fruto de una investigación realizada por los/as escolares del Museo Escolar de Pusol sobre cómo era la escuela en España, y especialmente en Elche, a mediados del siglo XX, “La escuela como nos la contaron” se convierte en la segunda exposición en la historia del Proyecto comisariada por el propio alumnado.

El pasado 5 de octubre, Día Internacional del Docente, se organizó una actividad a la que se invitó a un grupo de maestros y maestras jubilados/as, que fueron entrevistados por el

alumnado del Museo Escolar, con preguntas sobre su paso por la escuela como alumnos/as. Con esta información, los/as escolares han investigado y trabajado sobre cuatro temáticas - material escolar, instalaciones, profesorado y alumnado-, y han seleccionado los objetos y contenidos que mejor simbolizan cómo eran aquellas escuelas a las que acudieron nuestros/as informantes. Esta exposición no pretende reproducir detalladamente un aula de aquella época, sino plasmar la idea que le ha sido transmitida al alumnado del Museo Escolar sobre la educación a mediados del siglo XX.

Para la consecución de la muestra se ha contado con el asesoramiento de Gema Aguado, del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” de la Universidad Autónoma de Madrid.

La exposición escolar fue inaugurada con un discurso realizado por José Arniote, gestor cultural, Isabel Pico, directora del CEIP nº 49 de Puçol, y por la propia investigadora. Los alumnos realizaron una presentación oral, donde con gran dinamismo contaban las motivaciones y el desarrollo de realización de la exposición (Cuadro 6.1).

Figura 6.8

Inauguración de la exposición “La escuela como nos la contaron” el 17 de mayo de 2019 día de los museos. Explicación de la exposición



Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

Acudieron al acto de inauguración distintas autoridades locales y provinciales: el Vicepresidente Segundo de la Diputación Provincial de Alicante, César-Augusto Asencio, la Diputada de Familia y Ciudadanía, Mercedes Alonso, la Delegada Territorial de Educación, el Jefe del Servicio Cultural de la Dirección Territorial de Alicante, José Antonio López, representantes del CEFIRE, con su Director Carlos Sánchez, y dos miembros de la candidatura de Ciudadanos en Elche.

Figura 6.9

Inauguración de la exposición “La escuela como nos la contaron” el 17 de mayo de 2019. Discurso de inauguración



Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

Los medios de comunicación que informaron sobre la exposición fueron entre otros los mostrados en el Cuadro 6.1.

Dentro de los medios de comunicación televisivos locales, en Elche 7 TV se realizó un reportaje donde los alumnos participaron explicando el desarrollo y fundamento de la investigación. La atención a los medios de comunicación por parte del alumnado refleja el gran trabajo que el PoEM realiza respecto a la capacidad de síntesis y expresión oral. Los alumnos con una gran naturalidad responden a las preguntas de manera magistral, transmitiendo con toda intensidad el trabajo realizado.

Cuadro 6.1*Difusión de la exposición escolar “La escuela como nos la contaron”*

Medio de comunicación	Web	Descripción
Diario Información de Alicante	https://www.informacion.es/la-tiza/2019/06/19/escuela-antano-regresa-museo-pusol-5404702.html	Información es un periódico español diario, matutino y de pago editado en la ciudad de Alicante y su ámbito de distribución es la provincia de Alicante.
ICOM España	https://www.icom-ce.org/2019/05/17/la-escuela-como-nos-la-contaron/	El Consejo Internacional de Museos (ICOM) es una organización internacional de museos y profesionales, dirigida a la conservación, mantenimiento y comunicación del patrimonio natural y cultural del mundo, presente y futuro, tangible e intangible. Creado en 1946, ICOM es una organización no gubernamental (ONG), que mantiene una relación formal con UNESCO y tiene estatus de órgano consultivo del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.
Visit Elche	https://www.visitelche.com/evento/exposicion-la-escuela-como-nos-la-contaron-museu-escolar-de-pucol/	Portal oficial de turismo de la ciudad de Elche.
El periodíc	https://www.elperiodic.com/elx/inaugurada-exposicion-temporal-museo-escolar-pusol-escuela-como-contaron_622964	Periódico digital de la Comunitat Valenciana. Noticias y toda la actualidad de Valencia, Alicante y Castellón.
Publi litoral	https://www.publitoral.es/inaugurada-la-exposicion-temporal-del-museo-escolar-pusol-la-escuela-nos-la-contaron/	Periódico digital de noticias y actualidad diaria de Elche.
La ventana del arte	https://www.laventanadelarte.es/exposiciones/centro-de-cultura-tradicional-museo-escolar-de-pusol/comunidad-valenciana/elche-elx/la-escuela-como-nos-la-contaron/45805	La Ventana del Arte es una completa guía de espacios y exposiciones, con información inmediata y actualizada de los espacios de arte y cultura que existen en España. 7.433 Espacios: museos, centros de arte, fundaciones, centros de interpretación, espacios culturales y galerías de arte.

Nota. Elaboración propia.

Figura 6.10

Inauguración de la exposición “La escuela como nos la contaron”. Los alumnos atienden a los medios de comunicación



Nota. Alumnos del CEIP nº 49 de Puçol en el canal 7 TV. Programa viva la gente de 21 de mayo de 2019. <https://elche7tv.es/programas/1274/viva-la-gente-21-05-2019-exposicion-la-escuela-como-nos-la-contaron-y-urban-sport-santa-pola/>.

6.2.3. Reflexionemos, ¿qué más podemos mejorar? Propuestas

Una vez realizada la acción, mediante la exposición escolar y su metodología propias del PoEM, comenzaba la reflexión sobre si esta fue la propuesta correcta que permitía realizar una aproximación para conocer las condiciones de salud y seguridad de las escuelas, y a partir de ahí desarrollar el próximo ciclo de acción.

La reflexión permitió afirmar que fue la propuesta metodológica idónea y más que satisfactoria. No sólo permitió a la IA y a toda la comunidad escolar lograr alcanzar este conocimiento, sino que este se extendió a su red social de participación recíproca, gracias a que las actividades realizadas por los alumnos del colegio son una referencia educativa local y provincial con gran difusión en los medios de comunicación, como muestra el Cuadro 6.1, y permitiendo participar de estos resultados a la sociedad en general, como corrobora los 1438 visitantes que tuvo la exposición durante el periodo que comprende el 17 de mayo al 1 de septiembre, fecha en que se clausuró.

Respecto a las condiciones de salud y seguridad de los docentes en el pasado, la riqueza que se ha generado a través del patrimonio cultural inmaterial recopilado, que ya queda permanentemente como referencia para el conocimiento de la materia, es sin duda otro gran valor incalculable. De hecho

en el siguiente ciclo de investigación, el tercero, este patrimonio sirvió de una manera muy especial en la realización de la acción que se propuso.

El gran trabajo de transcripción de entrevistas, realizado magníficamente por los voluntarios, como testimonio directo de la situación de los docentes y alumnos, es también una joya generada para el patrimonio cultural inmaterial. Como reseña de estas, encontramos la siguiente transcripción, que resume muy bien a través de las frases empleadas por la sabiduría popular como era la situación de los docentes en el pasado, no tan lejano.

Paco: ¿Se le veía bien posicionado (al maestro) o con dificultades económicas?

Ramón: En aquellos tiempos se decía que ‘ganabas menos que un maestro de escuela’. Todos los que tenían niños allí, le ayudaban económicamente.

Conchi: ¿Le llevaban cosas?

Ramón: Efectivamente. Alimentos e incluso llegar momentos de dinero. Era un profesor muy bien valorado por la gente.

A partir de toda la información adquirida en la exposición escolar, se planteó el reto de realizar en el siguiente ciclo de acción una propuesta que aunara una comparativa entre el pasado, con los datos recopilados y el presente escolar, que todavía en este punto de la investigación estaba situado en el contexto de prepandemia del Covid-19.

Esta acción, ha permitido desde la perspectiva de la Agenda 20130 de una manera excelente un conocimiento del:

- ODS 8. Trabajo decente: para los docentes y la comunidad escolar que en otros países continúa siendo igual o peor de cómo era en nuestro pasado para los docentes.
- ODS 4. Educación de calidad e integración del patrimonio cultural inmaterial en educación: El PoEM de Puçol es sin duda un referente mundial como así reconoció la UNESCO.
- ODS 16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas: Este es el ODS que se desveló como característico en la realización de todo el proceso de este primer ciclo, respecto al trabajo colaborativo y las relaciones con la comunidad escolar y museística, son de una gran madurez en la búsqueda siempre de un ambiente de paz, y en las dificultades y situaciones comprometidas, una gran maestría donde la

mirada siempre está puesta en la paz como objetivo de cualquier actividad, sin ese resultado no hay actividad educativa para el PoEM de Puçol.

6.3. Tercer ciclo de I-A: La escuela como la contamos, el presente

6.3.1. Red de participación reciproca objeto del tercer ciclo

La hoja de ruta de la Investigación-Acción para el presente de la cultura preventiva de la salud y seguridad en la escuela, despegaba con los frutos recogidos en la exposición escolar “La escuela como nos la contaron”. Se continuó la siguiente fase de Investigación-Acción planteándose la realización de un taller formativo para la que la comunidad educativa impulsara el trabajo docente-decente. Este taller partiría desde un problema, actual elaborándose un diagnóstico, revisando si esta situación ya se encontraba en el patrimonio cultural del pasado docente aportado en la exposición “La escuela como nos la contaron” como principio básico de integración del patrimonio cultural en educación, de ahí se compararía pasado y presente con los hallazgos, se ejecutaría la acción necesaria y se reflexionaría planteándose un reto con la doble visión del patrimonio cultural local y global en la Agenda 2030.

Este tercer ciclo quería mejorar el presente, entendiendo el pasado, mirando a 2030. El presente que se planteaba en el momento de diseñar el taller formativo que se proponía, coincidió con la irrupción del coronavirus que estaba ya dibujándose en el panorama mundial de manera atropellada, sin sospecharse que el 12 de marzo de 2020 el centro educativo iba a ser cerrado y comenzaba una nueva fase en la historia del CEIP nº 49 de Puçol y la educación mundial.

Previo a esta situación de cierre escolar, en ese momento, uno de los llamamientos preventivos de salud y seguridad para combatir el virus se basaba en uno de los principios más básico de salud y seguridad de la Historia, una correcta higiene de manos.

En el colegio de Puçol el orden y limpieza es uno de los pilares de salud y seguridad que el centro realiza diariamente con naturalidad en sus actividades, si bien plantear este taller no era la propuesta formativa inicial pensada, la Investigación-Acción no es un proceso cerrado y permite partir del problema real, y en el caso de la pandemia del Covid-19, el carácter de urgencia de las

medidas preventivas que en esos momentos se planteaban, anteriores al uso de mascarillas, era el lavado de manos. Por consiguiente, era necesario actualizar el lavado de manos para la protección de la comunidad educativa, como gesto básico de cultura preventiva frente a la pandemia. Por lo tanto, ante el desarrollo de los acontecimientos se procede al aplazamiento de la formación inicial prevista y se decide realizar un taller de lavado de manos como acción de este segundo ciclo de I-A.

Gracias al carácter cíclico de la I-A y a su flexibilidad de adaptación a la realidad, permitió en este contexto de emergencia:

La realización de un diagnóstico del problema real: La escuela quiere aumentar el nivel de cultura preventiva del trabajo docente-decente incidiendo en la salud y seguridad de toda la comunidad escolar y de la comunidad social global desde la perspectiva del patrimonio cultural pasado, presente y futuro. Es muy reseñable destacar que el lavado de manos era uno de los testimonios de salud y seguridad que se reflejaba en la exposición escolar del ciclo de acción primero, La escuela como nos la contaron, por tanto, es muy interesante conocer esta aportación del ciclo anterior de antemano para ver que nos aporta en la actualidad.

El plan de acción: consiste en realizar un taller de lavado de manos siguiendo la metodología del PoEM. Este taller está contextualizado en el pasado a través de las aportaciones que encontremos en los contenidos de la UNESCO, el patrimonio propio del MEP y el obtenido a través de la exposición escolar, “La escuela como nos la contaron”. En el presente se encuadra como acción del ciclo de acción segundo, ante la problemática urgente que plantea la pandemia del Covid-19 respecto a las medidas preventivas que se deben de realizar según establece la OMS. A su vez se sitúa en el futuro, en cuanto en este proceso se deben de reconocer los ODS 4 y 8, así como introducir el ODS 6. Agua y saneamiento, para poder comprender la importancia de su significado desde el pasado, el presente y el futuro. Por el momento la formación docente prevista en este tercer ciclo queda pendiente de impartición cuando mejoren las condiciones de la pandemia, y permita establecer fechas concretas.

Reflexión: Se realizará un proceso de evaluación sobre las aportaciones obtenidas en el eje pasado presente y futuro para poder establecer un nuevo ciclo de investigación de acción mirando al futuro en: la escuela como la contaremos en 2030.

La Figura 6.11 muestra el proceso evolutivo de la acción del taller para el lavado de manos dentro de las fases de I-A en el eje establecido del presente-pasado y futuro.

Figura 6.11

Proceso de diagnóstico-acción reflexión, desde el pasado, presente y futuro.



Nota. Elaboración propia.

La red participante en establecida para esta acción es toda la comunidad escolar y museística. Se realizará la propuesta de extender lo aprendido a sus familias y el entorno, con quien se compartirá la importancia del lavado de manos como medida de prevención para evitar el contagio del coronavirus.

6.3.2. Acción didáctica-organizativa de integración ante la incertidumbre sobre la deriva de la pandemia del Covid-19. El taller del lavado de manos

Cuando se hizo la propuesta de comparar el pasado y el presente de la cultura de salud y seguridad obtenido con la exposición escolar “La escuela como nos la contaron”, la investigación no pudo prever que la actividad a proponer en este

tercer ciclo sería un taller de lavado de manos. Sin embargo, inmersa la investigación ya en un contexto de pandemia que comenzaba a desbordar al mundo, el recuerdo de Ulrich Beck y su obra *La sociedad del riesgo* se hacía cada día más presente y el taller del lavado de manos adquiría toda su razón de ser.

Los pasos a desarrollar según la metodología del PoEM, con la excelente contribución del patrimonio cultural material e inmaterial, para este taller se distribuyen en tres pasos desde el pasado, el presente y el futuro:

Paso 1. Se comenzó por recopilar información para el taller de lavado de manos partiendo de la pregunta: ¿cuál es el origen del lavado de manos? La información obtenida y elaborada para su exposición fue la siguiente:

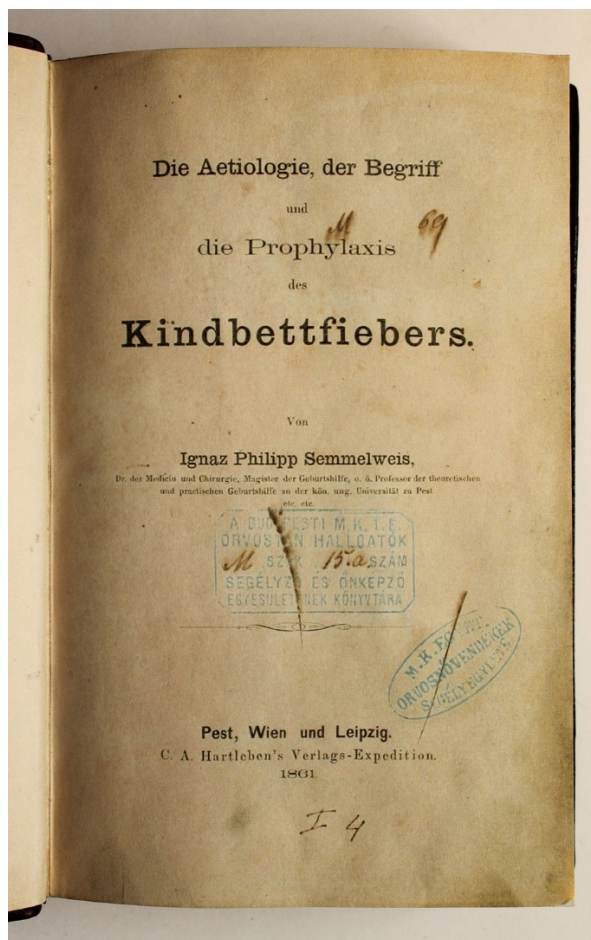
El origen del lavado de manos y su importancia se sitúa hace sólo 150 años. Ignaz Phillipp Semmelweis fue un médico húngaro al que se apodó como el salvador de las madres, ya que él fue quien descubrió que había que lavarse y desinfectarse las manos cuando se atendiese a las mujeres y recién nacidos, para evitar sus muertes a causa de la fiebre puerperal.

En el año 2013, la UNESCO realizó la inclusión en el Registro de la Memoria del Mundo, de la colección de materiales impresos entre 1847 y 1861 sobre el descubrimiento de Semmelweis acerca de las causas de la fiebre puerperal y la asepsia necesaria para prevenirla. La UNESCO (2013), en el texto de inclusión, reconoce que:

Semmelweis demostró que la fiebre puerperal, que había provocado un aumento considerable de la tasa de mortalidad, podía ser completamente evitada. Al determinar la etiología de la fiebre puerperal, demostró que la infección se podía prevenir si las personas que asistían a las parturientas se esterilizaban las manos cuidadosamente. La profilaxis que Semmelweis recomendaba fue excepcional y fue aceptada con relativa lentitud en el mundo, pese a que otros científicos reconocieron el valor de sus hallazgos y estudiaron el fenómeno.

Figura 6.12

Material recopilado para el taller del lavado de manos. Texto de Semmelweis sobre las causas de la fiebre puerperal y las condiciones de asepsia para prevenirla



Nota. Museo Semmelweis.

Paso 2. ¿En nuestro patrimonio cultural del MEP que podemos encontrar al respecto sobre la importancia del lavado de manos de Semmelweis?

En nuestro patrimonio cultural se realiza la propuesta de investigar sobre el lavado de manos en primer lugar en la consulta del Doctor Bru que está recreada en la exposición permanente y en segundo lugar revisar las transcripciones de las entrevistas de la exposición escolar, “La escuela como nos la contaron”.

La consulta del Dr. Bru ofrece una gran información respecto al lavado de manos. En primer lugar, se procede a destacar, quién fue el Dr. Bru: Fue un médico que nació en Elche en 1877 y pertenece a una saga de médicos que llega hasta la actualidad. En la cartela del Dr. Bru podemos tener más información sobre su vida.

Figura 6.13

Material recopilado para el taller del lavado de manos. Cartela del Doctor Bru



MUSEO ESCOLAR DE PUSOL

Consulta clínica del Dr. Bru

El Dr. Andrés Bru Gomis (Elche 1877-1945) nació en Elche en el seno de una familia ilicitana con orígenes en la pedanía de Algod. Padre de los doctores Antonio y Andrés Bru Ibarra, inició una saga de médicos que perdura en la actualidad con la cuarta generación. Financió los estudios de medicina a sus hermanos Diego y Antonio.

Obtuvo el grado de bachillerato en el Instituto la Asunción de Elche en el año 1897. Licenciado por la Universidad de Valencia en el año 1904. Hizo algún curso en la Facultad de Medicina de Cádiz, dependiente de la Universidad de Sevilla en ese momento.

Médico generalista de la época con múltiples actividades desarrolladas en diferentes campos médicos, quirúrgicos y jurídicos. Gran conocedor del Camp d'Elx, de la cultura y gastronomía locales. Visitó a enfermos en todas las pedanías, a las que se desplazó inicialmente con una calesa tirada a caballo y más tarde a motor. Daba diagnósticos y pronósticos de vida con gran precisión y acierto (por ejemplo "este malalt demà ja no veu la llum del sol...") Respetado por todos, muchas veces las familias en discusión le pedían intermediación y consejo para dirimir cuestiones.

Fue director médico del Hospital Municipal Civil de Elche y realizó actividad clínica por cuenta propia en su casa de la Plaza de Baix colaborando con múltiples entidades aseguradoras del momento. Tuvo de vecino al renombrado ginecólogo Dr. Petschen

Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

Respecto al lavado de manos, en la consulta destaca el aguamanil médico que encontramos en la representación de la consulta que se encuentra en el museo. Destacar que el Dr. Bru ejerció la medicina posteriormente a los hallazgos de Semmelweis (Figura 6.14).

Figura 6.14

Consulta del doctor Bru recreada en el Museo Escolar de Puçol con el aguamanil al fondo



Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

Así describe con gran precisión, para el taller del lavado de manos, el artificio de la época el director del MEP Rafael Martínez García:

... “aguamanil”, si bien de características médicas, de ahí los dos recipientes de cristal que se comunican con la zafa. Probablemente, tales recipientes contendrían agua y alguna disolución con la que se lavarían ellos o bien lavarían alguna herida (de pacientes). Las zafitas pequeñas sirven para depositar alguna muestra o extracción (muela rota, pincha; depositar un inyectable...)

Como quiera que se utilizasen en una época quizás anterior al agua corriente (grifos), es posible que uno de estos recipientes albergara agua caliente, pero esto es una idea solo...

Otra de las propuestas para el taller del lavado de manos es reconocer al Dr. Bru en la fotografía de la orla de la Facultad de Medicina, donde se indicaba la procedencia ilicitana del médico.

Figura 6.15*Orla de la promoción del Dr. Bru*

Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

Paso 3. ¿Qué se puede hallar, en los recursos de patrimonio cultural inmaterial y material de la exposición realizada, “La escuela como nos la contaron”, al respecto de la higiene de manos?

En las transcripciones de las entrevistas realizadas por los voluntarios, dentro del apartado dedicado a las condiciones de las aulas, se encuentran los siguientes testimonios sobre la higiene de manos en la escuela:

- No había lavabo para lavarse las manos y luego había una pila fuera, que sería la pila de lavar de su madre, que ahí yo les decía ¡oye, por favor cuando salgáis del aseo lavaros aquí! y eso que era privada.
- La mano era en otro momento: para entrar a clase, tenían que ver que teníamos las manos limpias y claro ahí a escupitajo nos limpiábamos las manos, pero de todas formas nos pegaba en las manos.

En las enciclopedias escolares, que formaron parte de la exposición escolar a través de una muestra de manuales seleccionados, que se pueden ver en la figura 6.6 del apartado anterior. Estas enciclopedias dentro de las diversas materias que desarrollaban en sus contenidos tenían la materia de Higiene, esta materia por ejemplo en la Institución de enseñanza libre gozaba del máximo interés, como se ha indicado en el marco teórico. En la Figura 6.16 se muestran las cuatro primeras lecciones de Higiene, donde en primer lugar se explica cuál

es el objeto de la Higiene, indicándose que la Higiene enseña lo que debemos hacer para conservar la salud. A continuación, se desarrolla el contenido de la limpieza como base de la Higiene y se encuentran los siguientes aprendizajes al respecto:

En la Figura 6.16 se muestran las cuatro primeras lecciones de uno de estos manuales donde respecto al lavado de manos se encuentra el siguiente contenido:

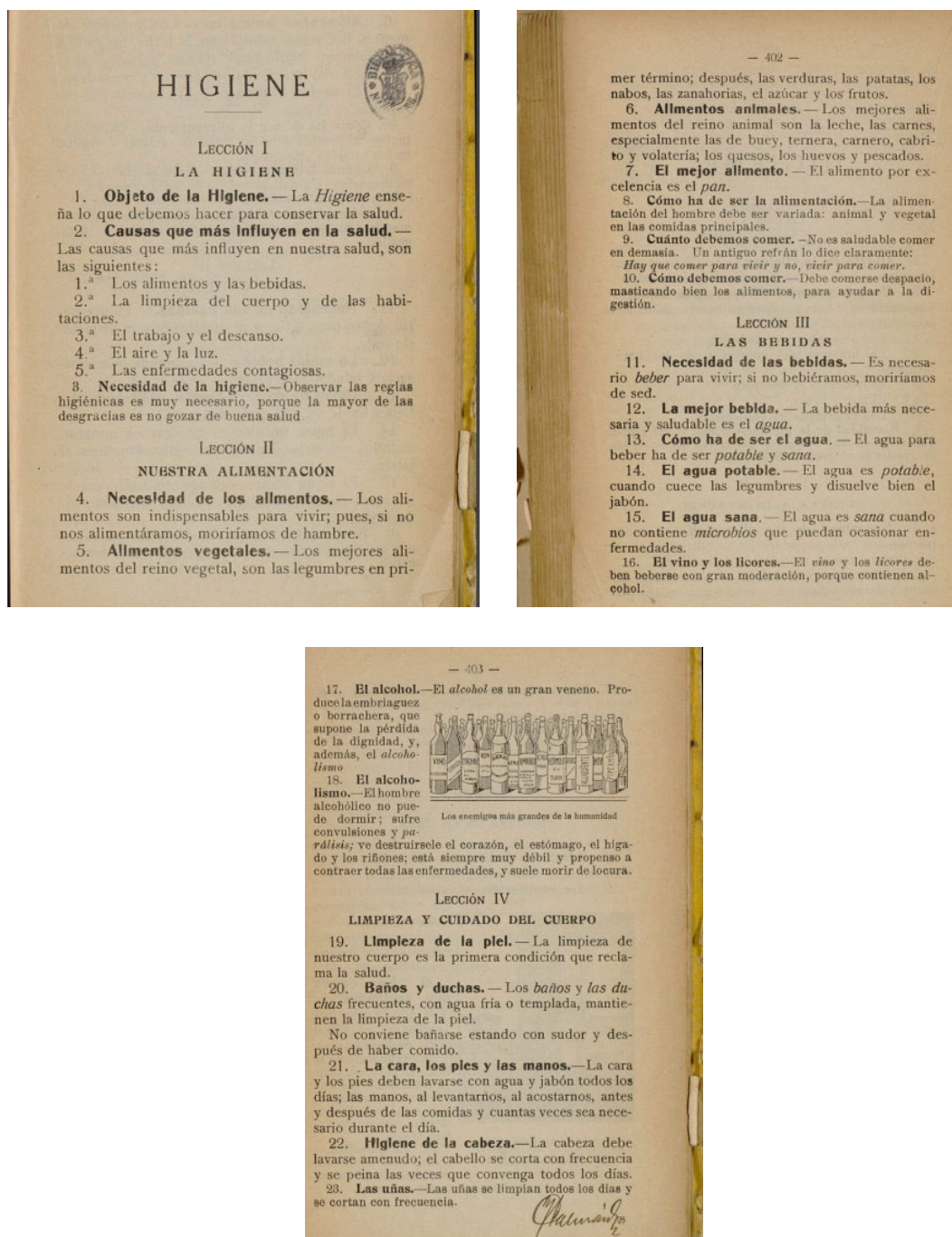
- Dentro de las causas que más influyen en la salud, la limpieza del cuerpo, las enfermedades contagiosas y la necesidad de higiene.
- Observar las reglas higiénicas es muy necesario, porque la mayor de las desgracias es no gozar de buena salud.
- El agua potable es cuando cuece la legumbre y disuelve bien el jabón.
- El agua sana es cuando no contiene microbios que puedan ocasionar enfermedades La limpieza de nuestro cuerpo es la primera condición que reclama la salud.
- Las manos deben lavarse con agua y jabón al levantarnos, al acostarnos, antes y después de las comidas y cuantas veces sea necesario durante el día.
- Las uñas se limpian todos los días y se cortan con frecuencia.

A través de estos tres pasos anteriormente expuestos, se recopila para el taller una preciada información y contenido patrimonial sobre el taller del lavado de manos, de gran riqueza educativa de calidad.

En el siguiente apartado se muestra la reflexión de la I-A, en el contexto de la emergencia sanitaria, que permitió recoger una valiosa experiencia e información histórica, para realizar la propuesta del cuarto y último ciclo de I-A.

Figura 6.16

Ejemplo de textos escolares antiguos con contenidos de higiene



Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

6.3.3. Reflexionemos. Propuestas durante el cierre del colegio ante la emergencia sanitaria del Covid-19

La reflexión respecto al taller del lavado de manos, no se pudo realizar con la profundidad que se requería conjuntamente con toda la comunidad escolar, ya

que las circunstancias situaban las propuestas educativas como acciones de emergencia educativa. No obstante, el PoEM de Puçol, permite hasta en estas situaciones, dotar de unos recursos desbordantes de calidad a una propuesta educativa sencilla como es un taller, y que como acción de la I-A no pierde ni un ápice de valor educativo, al contrario, desvela la grandeza del PoEM.

Respecto a la reflexión sobre el taller del lavado de manos respecto a ubicar el ODS 8, 4 y 6 en el proceso realizado, se obtuvo la siguiente información:

- ODS 8: El lavado de manos nos muestra una de las características básicas del trabajo decente para los docentes y los sanitarios, ya que es un gesto de salud y seguridad que protege al docente y a los sanitarios, a la vez que, a toda la comunidad escolar y a los pacientes. Nos protege a todos con una acción básica de prevención en el trabajo.
- ODS 4: El PoEM permite una educación de calidad, desde la base del patrimonio cultural. En este momento de emergencia, ante la propuesta educativa que se plantea, para la integración de la salud y seguridad el taller que suele ser una actividad a priori más sencilla que una exposición escolar, y que sustituía una formación más elaborada, se configura en una propuesta pedagógica de excelente calidad, con una visión muy dinámica de la realidad enfocando el pasado y el futuro.
- ODS 6: Este taller permite introducir el ODS 6 agua y saneamientos, para comprender que, desde ese pasado cercano, donde por ejemplo los testimonios obtenidos en las transcripciones de “La Escuela como nos la contaron” nos evidencian la escasez de medios de esa época y nos permite comprender que en la actualidad sigue sucediendo lo mismo en muchos países. La propuesta era trabajar también el cuento El cántaro mágico, que cuenta la historia de Aurelia una niña de Guatemala que no puede ir a la escuela porque tiene que ir a por agua todos los días. Y a partir de comprender esta situación actual, aprender la importancia de este ODS, que a nosotros nos puede parecer lejano porque disponemos de agua potable de manera accesible, pero sin embargo esa no es la realidad mundial, donde como se desarrolla en la explicación de este ODS 6, en todo el mundo, una de cada tres personas no tiene acceso a agua potable salubre, dos de cada cinco personas no disponen de una instalación básica destinada a lavarse las manos con agua y jabón, y más de 673 millones de

personas aún defecan al aire libre. Lo que, situándonos en la pandemia, nos hace reflexionar, si cabe más, sobre la necesidad de este ODS.

En este punto de la investigación, el planteamiento inicial era realizar la reflexión sobre la formación propuesta, desde un contexto controlado. El cambio efectuado para la realización de una nueva acción, eligiéndose como acción el taller del lavado de manos, permite ver la gran adaptación del PoEM a las circunstancias de la realidad escolar. El taller ha permitido utilizar la metodología del PoEM en circunstancias excepcionales, y comprobar que las propuestas obtienen unos resultados de aprendizaje al mismo nivel de calidad educativa, como el realizado con la exposición escolar, no por ser una actividad que requiera menos movilización de recursos es de menor trascendencia educativa. También la compatibilidad con la I-A y la elaboración de ciclos de acción recurrentes.

El tiempo de reflexión de este tercer ciclo de la Investigación-Acción coincidió justo con el cierre de colegios en la Comunitat Valenciana. La incertidumbre desde luego era el factor predominante, tanto en las vidas personales, como en las profesionales. Centrando la situación, como investigadora estaba en el sitio justo, en el momento de la historia justo, para vivir la situación de pandemia en un centro educativo investigando, pero no en primera persona, sino de manera colaborativa, era el momento de investigar más que nunca. Desde el enfoque de la cultura de salud y seguridad de los centros escolares, era el momento de investigar cómo se iba a recibir esta terrible embestida sin antecedentes en los centros escolares. Y lo más importante de todo, al lado de toda la comunidad escolar de Puçol, en especial codo con codo con la directora del colegio Isabel Pico, que permitió con su gran generosidad como maestra transitar este oscuro momento con esperanza y con un gran aprendizaje aportado a la presente investigación.

Justo en la reflexión sobre la realización del taller del lavado de manos el día 15 de marzo los centros educativos de toda España se cerraron por la expansión del coronavirus. Dicho día, el trabajo de campo de la investigación se encontraba ante una situación de educación en contexto de emergencias.

Esta situación de emergencia que debía de garantizar la educación online, no se contemplaba en los planes de prevención, bien porque estos planes de prevención no existen, como se ha mostrado desde esta investigación, o bien por no considerarse la posibilidad de un escenario de incertidumbre, como el acaecido con la crisis del Covid-19, y tener planes de prevención de salud y

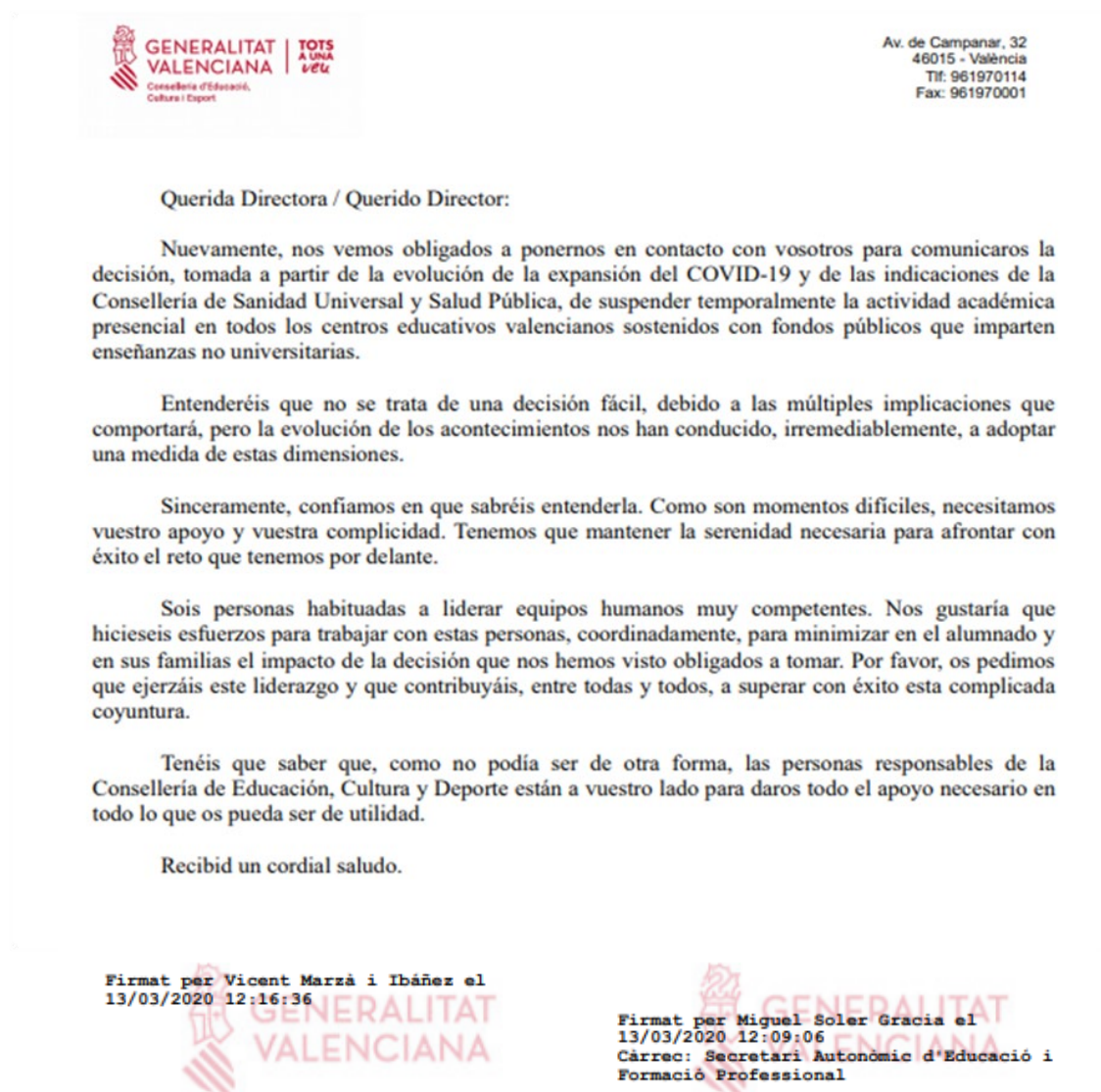
seguridad que son mero papeleo burocrático para cubrir responsabilidades donde principalmente se prevén escenarios de un conato de incendio, escape de gas que realizar una vez al año porque es obligatorio. Como ejemplo de consecuencia posterior de esta situación, el 22 de julio de 2021 Canarias se configura como la primera comunidad autónoma que ha creado el Centro de Enseñanzas en Línea (CEL), con la finalidad de atender a los alumnos que por diversos motivos no pueden asistir habitualmente a sus centros educativos. Esta necesidad surgió a consecuencia de la pandemia y se ha configurado como una necesidad estable a realizar permanentemente.

Volviendo a marzo de 2020, desde la Generalitat se remitió a los centros educativos de la región la carta recogida en la Figura 6.17 donde se pide a los docentes hacer esfuerzos. Como contrapartida a estos esfuerzos que se solicitan desde la Generalitat ante un riesgo grave o inminente, como pudiera ser considerado la posibilidad de contagio de los docentes, el ejercicio del trabajo desde casa que cambia totalmente la evaluación de riesgos de trabajo, etc. La Generalitat no ofrece un contacto directo desde el servicio de prevención propio para con los docentes, donde dotarles a estos esfuerzos solicitados de una mínima gestión de seguridad, higiene, ergonomía y psicología, así como de salud laboral. No sólo se trata de garantizar los derechos laborales básicos del docente, sino de ejercer un liderazgo de cuidado de la salud del docente que ya estaba deteriorado de inicio, antes de llegar esta situación.

La directora Isabel Pico no sólo hizo el esfuerzo, junto a todo el equipo escolar-museístico, de seguir dando lo mejor del PoEM en ellos mismos; sino que, con un gran sentido de responsabilidad frente a la investigación, con una generosidad impresionante, realizó un relato de hechos sobre lo que estaban sucediendo, para ubicar la situación actual en el PoEM y la investigación. De esa manera poder continuar con la puesta en marcha de la Investigación-Acción, desde la reflexión para un nuevo diagnóstico. Esto permitiría comprender que estaba sucediendo en materia de salud y seguridad en el colegio de Puçol y los demás centros ante el cierre de escuelas por la pandemia. Así el ciclo cuarto con el que finalizaría esta investigación permitiría contar con una acción para avanzar en la cultura de salud y seguridad para el trabajo docente-decente calificado mirando a 2030.

Figura 6.17

Carta remitida a los centros educativos con motivo del cierre por la expansión de la pandemia del Covid-19 el 13 de marzo de 2020



Nota. CEIP nº 49 de Puçol.

A continuación, la directora Isabel Pico narra los hechos que iban acaeciendo en esos días, obteniéndose una descripción del problema que se vivía y la relación del centro con la administración educativa, quedando configurado el relato en el siguiente orden: a) Descripción de la actual situación inédita a nivel mundial, desde la experiencia del CEIP nº 49 unidos con los demás centros educativos de la zona; b) Primeros pasos que se dieron tras el cierre de colegios; c) Puesta en marcha de la docencia a distancia; d) Recomendaciones generales

para las familias; e) La convivencia y la expresión de las emociones; f) Plan de acción para el acompañamiento en la educación a distancia; g) Cierre de los centros educativos; y h) Salud y Seguridad en el centro escolar.

- a) Descripción de la actual situación inédita a nivel mundial, desde la experiencia del CEIP nº 49 unidos con los demás centros educativos de la zona

El 13 de marzo de 2020 y los sucesos que vinieron después serán recordados por las comunidades educativas de muchos de los centros de la Comunidad Valenciana como el punto de inflexión.

Ese mismo viernes, conocimos que la extensión de la enfermedad Covid-19 comenzó a ser una realidad que hizo necesaria que se extremasen medidas excepcionales por existir un mayor riesgo de exposición y transmisión del virus.

La situación alarmó a las comunidades educativas de los centros, que perplejas contemplaron los medios de comunicación y siguieron con detalle las noticias. La pregunta que a lo largo de la mañana de ese viernes nos transmitieron fue: “¿qué va a pasar?”. Pregunta a la que todavía no podíamos dar respuesta.

La información que teníamos nos había llegado por redes sociales, nuestras grandes aliadas en estos momentos, pero todavía no había instrucciones formales a las que acogernos.

Las primeras medidas que tomamos desde el centro fueron comenzar la mañana resolviendo las dudas que tanto las familias como el alumnado tenía y que la directora se reuniese con el resto de los colegios de la zona.

Nuestro centro está ubicado en Puçol, que es una de las partidas rurales de Elche. Junto a diez centros de Educación Infantil y Primaria formamos lo que coloquialmente conocemos como “las escuelas del Camp d’Elx”. Esta unión es el resultado de más de 50 años de trabajo cooperativo entre escuelas que ha hecho que cada uno de los equipos directivos que han llegado al cargo se anime y se entusiasme por seguir participando de esta unión.

Actualmente somos once directores y directoras quienes, representado a nuestras comunidades y bajo las directrices de la inspección educativa, nos reunimos periódicamente y colaboramos para proporcionar en nuestras escuelas una educación inclusiva y de calidad.

Aunque estábamos abrumados por la situación, comenzamos a crear un mapa de lo que sería la adecuación de nuestros sistemas al cierre temporal de las instalaciones y el confinamiento del alumnado.

b) Primeros pasos que se dieron tras el cierre de colegios:

Consideramos que los primeros pasos debían de ser informar por escrito a la comunidad educativa de la situación que nos acontecía y comenzar a implementar mecanismos para asegurar la forma o formas más adecuadas de establecer una comunicación fluida con las familias.

Para garantizar el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestro alumnado desde casa, contemplando todas las posibilidades ofrecidas por las TIC a partir de las plataformas y medios ofrecidos por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, decidimos utilizar diariamente los correos corporativos y la web del centro, además de buscar alternativas para el alumnado que no tenía acceso a la tecnología.

Teniendo en cuenta que las familias iban a ser el pilar fundamental durante las dos semanas que duraría el confinamiento, tuvimos que concretar las condiciones para la realización, presentación y entrega de las actividades. Así como las pruebas de evaluación.

c) Puesta en marcha de la docencia a distancia:

Al acabar las clases de la mañana del día 13 de marzo, el equipo docente del centro que dirijo, nos reunimos para tomar acuerdos teniendo en cuenta los medios de que disponíamos en ese momento.

Realizamos la planificación de la programación lectiva durante el periodo de no asistencia al centro del alumnado y establecimos nuestro propio calendario de reuniones para garantizar la coherencia de la respuesta educativa dada por la escuela.

Le explicamos y concretamos al alumnado las tareas que debían realizar en casa durante esas dos semanas y redactamos lo que serían las directrices generales para las familias.

Cuando acabó la jornada lectiva comenzamos a recoger todo lo que consideramos necesario para poder seguir trabajando desde nuestras casas. Libros, ordenadores, archivadores, material fungible... todo nos parecía poco y la incertidumbre era muy grande.

Cuando habíamos pasado la primera semana trabajando desde casa, con horarios interminables e intentando adaptarnos a no

poder salir de nuestros hogares se publicó la resolución de la Consellera de Sanidad Universal y Salud Pública, de 23 de marzo de 2020, donde se acordó el cierre de todos los centros educativos de la Comunitat Valenciana, como consecuencia de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.

d) Recomendaciones generales para las familias:

El contacto con las familias está siendo diario, y les transmitimos nuestro profundo agradecimiento porque están atendiendo a sus hijos e hijas en todas las áreas: cognitiva, motora, de comunicación y de lenguaje, social y afectiva. Estamos al otro lado de los ordenadores, del teléfono... pero para toda la comunidad educativa está siendo un ejercicio de responsabilidad y solidaridad que pone a prueba nuestras fortalezas y nuestras debilidades.

Cada día, a primera hora de la mañana, las familias han estado recibiendo un correo electrónico desde la dirección del centro con orientaciones, ideas y recursos para poner en práctica en casa.

Les hemos transmitido que los hábitos y las rutinas son la base para no alterar el ciclo vital, por lo que es muy importante que se mantengan horarios similares a los habituales y se prioricen los hábitos de descanso, alimentación e higiene.

La organización en casa ha cambiado en gran medida y consideramos que debían de hacer partícipes a sus hijos/as. Implicarles en las tareas según la edad y de manera lúdica e intercalar actividades escolares y domésticas con momentos de ocio. Sin olvidar que necesitaran su propio espacio de autonomía e independencia.

e) La convivencia y la expresión de las emociones:

La igualdad y la convivencia es uno de los pilares fundamentales de nuestro proyecto educativo y museístico. Desde que el alumnado comienza en nuestra escuela se le va dotando de herramientas que le ayudan a gestionar sus sentimientos.

Debíamos continuar en esa línea desde casa, por lo que les recomendamos a las familias que escuchasen las quejas y las inquietudes. Demostrando en todo momento empatía, aunque sin justificar las conductas no apropiadas, y validando todo tipo de emociones.

El confinamiento iba a convertirse en un momento perfecto para reforzar el apego entre los miembros de la familia y para potenciar un modelo participativo y colaborativo de resolución de las dificultades.

f) Plan de acción para el acompañamiento en la educación a distancia:

El 17 de marzo nació el Plan MULAN (Modelo Unificado Lectivo de Actividades no Presenciales) creado por la Consellería de Educación, Cultura y Deporte.

Un plan diversificado respecto a las tecnologías que lo constituyen, pero con un objetivo único: “garantizar la docencia en línea al máximo número de alumnado posible y ayudar al profesorado en el acceso a estas herramientas”, que está compuesto por cuatro herramientas en línea:

Las páginas web de los centros educativos: Para las etapas de Infantil y Primaria, el plan propone que se cuelguen los materiales docentes en las páginas web de cada centro educativo en abierto, para que las familias y el alumnado puedan descargarlos para hacer las tareas en casa.

El portal Web Familia: Es la vía de comunicación entre el personal docente y las familias a través del correo electrónico.

El portal AULES: Es un sitio web destinado al e-learning, desarrollado por y para docentes que es accesible desde cualquier dispositivo. Donde desde los centros públicos pueden crear un aula virtual y empezar a trabajar en ella.

El portal de videoconferencias Webex: Es una plataforma de videoconferencias desarrollada por CISCO, en colaboración con Telefónica, que facilita las reuniones en línea y los seminarios web, así como la docencia en directo.

g) Cierre de los centros educativos:

En las instrucciones recibidas el día 13 de marzo, nos indicaban que la dirección del centro determinaría las tareas que requerían presencia física en el centro educativo y las que se podían desarrollar a través de sistemas de trabajo a distancia.

Posteriormente nos informaron de que mientras no se indicara lo contrario había que garantizar que los centros permanecieran abiertos de 9 a 13 h. con unos servicios mínimos de una persona del equipo directivo y otra persona del personal de administración y servicios.

La traducción práctica de esta medida suponía, en nuestro caso, que la directora del colegio debía estar en el centro para cubrir esos servicios mínimos.

Una vez finalizada la primera semana del estado de alarma, el 24 de marzo quedaron cerrados todos los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

Los equipos hemos seguido a disposición de los requerimientos que nos ha realizado la administración educativa. El personal del centro está a disposición del equipo directivo de forma que

la atención al alumnado y a sus familias está garantizada y se están llevando a cabo las actividades educativas de manera no presencial para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer trimestre del curso 2019/20.

h) Salud y seguridad en el centro escolar:

La Conselleria ha establecido un plan de contingencia a rellenar e implantar por el centro educativo con un personal de contacto, pero no se desplaza a las instalaciones.

Los reconocimientos médicos son para el personal del ayuntamiento.

Es de una gran riqueza este testimonio ofrecido por la directora Isabel Pico donde se evidencia la gran entrega de las comunidades escolares. En el caso del CEIP nº 49 de Puçol, este centro siempre ha sido el motor social de su pedanía y modelo para los centros educativos de la zona. En esta situación volvió a liderar la acción tanto educativa como social. Sabedores de que el PoEM es referencia educativa social de las familias de la pedanía, para reflejar en la investigación el calado de la comunidad escolar en este sentido no puede expresarse mejor que con las palabras de la directora Isabel Pico:

La igualdad y la convivencia es uno de los pilares fundamentales de nuestro proyecto educativo y museístico. Desde que el alumnado comienza en nuestra escuela se le va dotando de herramientas que le ayudan a gestionar sus sentimientos.

Debíamos continuar en esa línea desde casa, por lo que les recomendamos a las familias que escuchasen las quejas y las inquietudes. Demostrando en todo momento empatía, aunque sin justificar las conductas no apropiadas, y validando todo tipo de emociones.

El confinamiento iba a convertirse en un momento perfecto para reforzar el apego entre los miembros de la familia y para potenciar un modelo participativo y colaborativo de resolución de las dificultades.

El testimonio ofrece nítidamente las luces y las sombras a las que la mayoría de los centros educativos españoles tuvieron que enfrentarse. Por una parte, una desinformación que había que suplir con los medios de comunicación diversos, por otra parte, la imposición a los centros de responsabilidades y más responsabilidades, cuando los docentes tenían que desarrollar una labor educativa de emergencia online, enfrentándose a las distintas situaciones familiares de los alumnos con y sin medios materiales y con situaciones

familiares dramáticas puesto que la pandemia estaba arrasando muchos hogares con la enfermedad.

El caso extremo de imposiciones por parte de la administración llega en la propuesta de elaboración de un plan de contingencia que tiene que asumir el centro educativo, indicándose que la administración educativa y el SPP prestaran apoyo a los centros, desligándose de la responsabilidad legal que estos tienen en su elaboración. La Figura 6.18 muestra un extracto de este escrito remitido por la Conselleria. Respecto al significado de prestar apoyo, no se determina en que consiste ese apoyo ni se ofrece la línea argumental del mismo.

Figura 6.18

Plan de contingencias de la Conselleria de Educación en el contexto de pandemia del Covid-19. Responsabilidades para el centro educativo

2.- ÁMBITO DE APLICACIÓN

Este documento será de aplicación en todos los centros educativos públicos de titularidad de la Generalitat Valenciana que imparten las enseñanzas a las cuales se refiere el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en el ámbito de las competencias de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, incluidos los centros de formación, innovación y recursos educativos (CEFIRE), los servicios psicopedagógicos escolares (SPE), y los centros dependientes del ISEACV.

No obstante, los centros privados y los dependientes de la administración local elaborarán su Plan de Contingencia teniendo en cuenta lo indicado en este Plan y en función de lo que establezcan sus respectivos servicios de prevención. Todo ello, de acuerdo con la normativa que es aplicable a cada uno de estos centros.

3.- CONSIDERACIONES PREVIAS

El Plan de Contingencia y Continuidad (PCC) elaborado deberá comprender las **medidas, técnicas, humanas y organizativas** necesarias de actuación en cada momento o situación respecto a la materialización de la potencial amenaza. Además se deberán establecer claramente las **instrucciones y responsabilidades precisas**, por lo que deberán quedar definidos:

- Qué recursos materiales son necesarios.
- Qué personas/cargos están implicados en el cumplimiento del plan y cuáles son las responsabilidades concretas de esas personas/cargos dentro del plan.
- Qué normativa, protocolos y/o instrucciones de actuación deben seguirse.

Todas las actuaciones del centro educativo estarán coordinadas por la dirección del centro con el apoyo del equipo directivo, y el claustro de profesorado y todo el personal de administración y servicios. La dirección del centro elaborará su plan de contingencia con las medidas de seguridad y prevención que correspondan. Los equipos directivos de cada centro establecerán procedimientos internos para adaptar este Plan de Contingencia y Continuidad a su centro en función de la actividad a desarrollar, tipo de centro, tamaño, etc. Este Plan se dará a conocer a toda la comunidad educativa.

La inspección de educación, los servicios y unidades de las direcciones territoriales y el Servicio de Prevención de Riesgos Laborales del personal propio de la Generalitat prestarán apoyo a los centros en la implementación y seguimiento de los planes de centro.

Nota. Plan de contingencias medidas prevención frente covid-19. Conselleria Educación.

Esta incongruencia de reparto de responsabilidades ya sucedía anteriormente a la pandemia con los planes de emergencias de los centros educativos. En algunos casos, centros ubicados en Andalucía nos transmitieron en la

recopilación de datos para el marco teórico que la administración educativa ordenaba elaborar a algún docente con formación técnica estos documentos de planes de emergencias teniendo que firmarlos como responsables. En otros casos la administración educativa determinaba que estos planes de emergencia debían de ser elaborados por empresas privadas, asumiendo el coste los centros educativos con las dotaciones económicas propias.

Quizá ese es uno de los motivos por los que no se desarrollan los planes de prevención por parte de la administración educativa, porque una de las bases de estos planes consiste en determinar por escrito en estos documentos, los derechos y obligaciones que tienen los centros educativos y las administraciones educativas incluyendo al SPP. De esta forma, acostumbrados a que los centros educativos soporten cargas de todo tipo, reparten las responsabilidades arbitrariamente hacia los centros. Y al no existir este documento legal del plan de prevención que determine las responsabilidades de la administración educativa frente a los centros educativos, es la manera más fácil de seguir esta dinámica de responsabilizar sistemáticamente de todo a los docentes de los centros.

La situación de emergencia sanitaria por la pandemia volvía a sacar a la luz, como hallazgo del trabajo de campo, la reiteración del grave problema de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en los centros educativos, en este caso que nos ocupa de infantil y primaria públicos.

Por tanto, de nuevo ante esta injusticia, tratando de no descentrar la investigación, del rigor académico exigido, como reflexión y propuesta de acción para el siguiente ciclo de investigación, decir que es hora de que la profesión docente sea respetada desde la base de la salud y seguridad y que la situación sea conocida para erradicarse de raíz.

Los docentes en 2020 han puesto su vida a disposición de la educación, poniéndolas en riesgo junto con la de sus familias, los docentes serán recordados históricamente sin duda. Pero esa entrega suya, que es la esperanza del presente, que tanto necesitamos como sociedad para mirar al futuro, debe plasmarse en el reconocimiento a su labor reconociendo su derecho básico a tener ya, una cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado que deje de ser una explotación laboral, como ya sucedía antes de la pandemia y que ahora es una auténtica injusticia social intolerable.

6.4. Cuarto ciclo de la I-A: “La escuela como la contaremos en 2030”, el futuro

Este cuarto y último ciclo de la Investigación-Acción sobre la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado como la contaremos en 2030, parte de la propuesta esperanzadora realizada por la UNESCO de imaginar el mundo de mañana.

En mayo de 2020 en el marco de la crisis del Covid-19, coincidiendo con este cuarto ciclo de I-A, la UNESCO convoca a las voces inspiradoras de todo el mundo, para que realicen aportaciones que nos permitan imaginar el mundo después de la crisis del Covid-19.

Después de las crisis y los desastres a menudo puede venir un gran cambio social. La propia UNESCO fue construida en el sistema de las Naciones Unidas en las sangrientas ruinas de la Segunda Guerra Mundial para promover el diálogo y la paz y para evitar que el mundo vuelva a emprender el camino de la tiranía. (UNESCO, 2020)

Al respecto de esta iniciativa se plantean cuestiones como:

- ¿Qué valores necesitamos tomar en el nuevo mundo?
- ¿Cómo podemos anticipar y gestionar mejor los riesgos, particularmente aquellos que la sociedad en sí mismo produce?
- ¿Cuál será el papel del multilateralismo, en un momento en que el cambio climático, la riqueza la desigualdad y las transformaciones tecnológicas ya estaban probando la resistencia de la democracia y cooperación internacional?

Actualizando este llamamiento de la UNESCO, al ciclo de I-A cuarto que nos ocupa, respondiendo a estas cuestiones desde el problema tan grave que guía esta investigación se propone como acción, la creación de un centro virtual de orientación y formación para la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado. Asentada esta propuesta en los valores de la cultura de salud y seguridad de la justicia social, como respuesta a los riesgos que la sociedad produce, en este caso desde el ámbito de la inacción de la administración educativa y la falta de medios y conocimientos de los centros educativos sobre su salud y seguridad y con un carácter multilateral también desde el ámbito de los centros educativos, que entre ellos y la administración educativa tienen que tener el objetivo común de acabar con esta situación.

El objetivo es que toda la comunidad educativa tenga un centro de referencia legal y educativo que les permita acceder con toda claridad a cuáles son los derechos y obligaciones básicos de salud y seguridad que tienen y erradicar la situación actual, reconduciendo a la administración al camino de la justicia social como empleador.

6.4.1. Red de participación recíproca objeto del cuarto ciclo

La red de participación recíproca en este caso partiría de la ya existente en el CEIP nº 49 de Puçol. Posteriormente, según su aceptación como red, debería establecer unas nuevas conexiones de participación que pueden ampliarse a otros centros educativos interesados o con necesidades al respecto.

Con la pandemia, se ha evidenciado que la cultura de salud y seguridad en educación requiere de una acción inaplazable que vaya más allá de las contribuciones que los centros puedan realizar en su proyecto educativo individualmente.

El unilateralismo no logra unificar la dimensión del problema de falta de cultura de salud y seguridad en los centros educativos de toda España. Toda la comunidad educativa conjuntamente, sea de la comunidad autónoma que sea, debe superar la situación predominante de precariedad legal y educativa de salud y seguridad.

La administración educativa tiene que rectificar esta injusticia y establecer, por fin los planes de prevención, con guías de apoyo para el sector educativo. No sólo para contextos de emergencias, como la planteada con la pandemia del Covid-19, sino como derecho básico que tienen los docentes y los centros educativos y las obligaciones que como empleador tienen, sin olvidar a los ayuntamientos como titulares de los centros educativos. No debemos de olvidar, que el primer centro laboral que conocen los alumnos de los centros educativos no es una fábrica que se visita como parte del currículo, no, el primer centro laboral que conocen todos los ciudadanos de España como alumnado es el propio centro donde nos educamos obligatoriamente todos y este debe erigirse en el primer vector de cultura de salud y seguridad para toda la ciudadanía.

Este centro virtual, propone proporcionar un asesoramiento legal y educativo gratuito en materia de salud y seguridad a los centros educativos y sus docentes. Respecto a otros países se compartirán experiencia del derecho comparado

teniendo como eje los postulados de la UNESCO, OIT y cualquier otro organismo o entidad que fomente la cultura de salud y seguridad en educación.

El nombre para la página de internet propuesto es: “<http://trabajodocente-decente2030>”

La misión, visión y valores del centro de orientación y formación en cultura de salud y seguridad en educación 2030 es la siguiente:

Desde el ámbito educativo, la Agenda 2030 insta a toda la comunidad educativa a la consecución del ODS 4. La investigación doctoral sobre salud y seguridad, realizada en el marco de la Catedra UNESCO para la justicia social de la Universidad Autónoma de Madrid, ante el grave problema detectado de falta de cultura de salud y seguridad en educación a nivel legal y educativo, propone como medida de acción, la creación de este centro virtual de orientación y formación en salud y seguridad en educación.

Sin la salud y seguridad en las escuelas y el trabajo docente-decente no es posible la consecución del ODS 4. La UNESCO lleva años impulsando la educación en situaciones de emergencia en distintos países del mundo desfavorecidos por sus circunstancias, esta educación no era implementada en países de todo el mundo y no se le concedía la importancia que tiene en países desarrollados.

Sin embargo, la crisis de la pandemia del Covid-19, donde el cierre de escuelas según datos de la UNESCO afectó al 70% de la población estudiantil del mundo, ha destapado esa falta de cultura de salud y seguridad en los centros educativos respecto a las situaciones de emergencia y la imperiosa necesidad de ser la base que rijan una escuela en, para y desde la justicia social.

La misión de este centro virtual es la creación de una cultura de salud y seguridad en educación como base de la justicia social, siendo los objetivos primordiales:

Como blog, el objetivo primordial es plantear cuestiones esenciales sobre la cultura de salud y seguridad en educación y su consecución para 2030, especialmente en los temas básicos y las problemáticas de la comunidad educativa diaria. Así el blog será un foro de discusión con propuestas mirando a 2030 y la consecución del ODS 4.

El eje primordial será la orientación legal-educativa sobre los problemas que diariamente se encuentran los centros educativos respecto a la cultura de salud

y seguridad y la formación al respecto. Todas estas cuestiones se integrarán en una red de aportaciones que permitan mirar a la Agenda 2030 pero construyendo un trabajo docente-decente en el presente.

6.4.2. Acción didáctica-organizativa de integración

En la propuesta inicial, los recursos accesibles básicos para la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente que incluiría este centro virtual serían:

- Conceptos básicos sobre seguridad y salud en el trabajo en educación.
- El trabajo y la salud: los riesgos profesionales. Factores de riesgo en educación.
- Daños derivados del trabajo en educación. Los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales del sector educativo. Otras patologías derivadas del trabajo.
- Marco normativo básico en materia de prevención de riesgos laborales en educación. Derechos y deberes básicos en esta materia del sector educativo.
- Riesgos generales y su prevención en el sector educativo.
- Riesgos ligados a las condiciones de seguridad en los centros educativos.
- Riesgos ligados al medioambiente de trabajo en los centros educativos.
- La carga de trabajo, la fatiga y la insatisfacción laboral en educación.
- Agresiones y acoso en educación.
- Sistemas elementales de control de riesgos en educación. Protección colectiva e individual.
- Planes de emergencia y evacuación en los centros educativos.
- El control de la salud de los trabajadores en educación.
- Elementos básicos de gestión de la prevención de riesgos en educación.
- Organismos públicos educativos relacionados con la seguridad y salud en el trabajo.
- Organización del trabajo preventivo: «rutinas» básicas.
- Documentación en los centros educativos: recogida, elaboración y archivo.
- Primeros auxilios en los centros educativos.

- Vigilancia de la salud de docentes, personal no docente.
- Coordinación de actividades empresariales en el centro educativo.

6.4.3. Reflexionemos, ¿qué más podemos mejorar?

¿Podemos mejorar la cultura de salud y seguridad del trabajo docente decente calificado, con esta propuesta de creación de un centro virtual, que genere redes de centros que fomenten la cultura de salud y seguridad?

Retomando de nuevo las palabras del profesor Murillo (2009), “las redes son una eficaz estrategia para el cambio y la mejora educativa. Hay excesivos docentes solitarios, demasiadas escuelas aisladas, muchos investigadores alejados de la realidad educativa... Sólo si trabajamos juntos, codo con codo, podemos cambiar la realidad” (p. 6).

La creación de una red para la cultura de la salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado tiene un valor fundamental en el centro de orientación y formación propuesto, sin esta red el centro no tendría sentido de existencia.

Así para mejorar la acción con las redes, teniendo como fundamento los elementos que el profesor Murillo (2009) identifica como característicos de las redes para el aprendizaje y sus desafíos, el centro de orientación y formación se definiría:

- a) En su propósito y orientación trabajaría por el “**propósito común**” de crear una cultura de salud y seguridad en educación y de un trabajo docente-decente para la consecución del ODS 4.
- b) “**Colaboración y compromiso**” En este sentido será fundamental conseguir una colaboración de los participantes como factor decisivo para el logro de la cultura de salud y seguridad en educación.
- c) “**Generar conocimiento y adquirir conocimiento**” Las redes de aprendizaje tienen su base en el conocimiento; y este se mueve entre actividades donde el grupo aporta ideas novedosas para todos o una parte de ellos, donde el grupo genera ideas o conocimientos nuevos a partir de la colaboración, y otras en los que los miembros son consumidores de conocimientos aportados por expertos externos. En todo caso, las redes enfrentan dos desafíos específicos: organizar actividades significativas que contribuyan a lograr los propósitos de la red y lograr una mayor implicación de sus miembros.

Dentro de las aportaciones al conocimiento e ideas novedosas a parte de los contenidos de los recursos que se han indicado estarán a disposición de la comunidad educativa:

- Cursos formativos.
- Igualmente se potenciará la creación de una asignatura específica para los grados en educación universitarios, donde los docentes tengan unos conocimientos sólidos a la salida de su formación universitaria.
- Con las entradas del blog, que reflejara la problemática real y diaria de los centros, permitiría ser un altavoz para los docentes, de la situación de los centros educativos, permitiendo que la información que permanece oculta en la mayoría de los casos salga a la luz de la comunidad educativa y concienciar sobre ello.
- Como primer ejemplo para la red, se puede mostrar las acciones realizadas por el CEIP nº 49 de Puçol a través de esta investigación.

El desafío que enfrenta la red es la financiación: “Pero es posible ir más allá, el ejemplo de RINACE es evidente: hasta sin fondos se pueden desarrollar redes que logren incidir en la realidad” (Murillo, 2009, p. 6).

Capítulo 7.

Conclusiones

Este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas en la investigación, comenzando por una exposición resumida de los resultados, la posterior discusión entre los resultados y el marco teórico inicial, las aportaciones que se pueden realizar en distintos ámbitos. Se reflexiona sobre las fortalezas y debilidades que se han encontrado en el camino que dan como resultado nuevas líneas de investigación emergentes. Se finaliza con las palabras conclusivas de la investigación.

7.1. Resumen de los resultados

El resumen de resultados que a continuación se expone y describe, se ha organizado en torno a las preguntas iniciales, objeto de la investigación. Los apartados siguientes a partir de los resultados, darán respuestas a la doble pregunta de investigación inicial tanto, desde su vertiente de investigación como de integración. Por último se mostrarán los resultados encontrados en torno a los

a los objetivos específicos marcados, para la consecución del doble objetivo general.

7.1.1 Origen de la integración y situación de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en las escuelas

El objeto de esta investigación, la cultura de salud y seguridad en el trabajo ofrece una serie de indicadores que permiten su estudio, entre ellos destacamos como objetivos de la investigación, el origen histórico de esta cultura en distintos ámbitos confluyentes y en el estado de situación en los centros educativos españoles. En este proceso de años y el acontecer de diversas situaciones históricas se ha configurado una normativa educativa-laboral que establece el motivo y la manera mediante la cual actualmente se realiza su integración en los centros educativos y subraya la importancia de su existencia. Los centros educativos están llamados a crearla como centros laborales de los docentes y personal no docente, y a preservarla a través de la enseñanza curricular. Al respecto los resultados de investigación muestran los siguientes datos:

7.1.1.1. Origen de la cultura de salud y seguridad y su relación con la justicia social

La cultura de salud y seguridad es la base de la justicia social. Este resultado se localiza desde el reconocimiento inicial de la justicia social en la Conferencia de paz de 1919 formando parte del Tratado de Versalles que puso fin a la Primera Guerra Mundial. En ese momento se crea la Organización Internacional del Trabajo, que según destacan Murillo y Hernández (2011, p 12), “incorpora la noción de justicia social a su Constitución, en la primera frase, como fundamento indispensable de la paz universal”. El logro del objetivo de paz y justicia social según explica el preámbulo de Constitución de la OIT de 1919, está basado en:

La existencia de condiciones de trabajo que entrañan tal grado de injusticia, miseria y privaciones para gran número de seres humanos, que el descontento causado constituye una amenaza para la paz y armonía universales; y considerando que es urgente mejorar dichas condiciones. (Preámbulo Constitución OIT de 10 de mayo de 1944)

La falta de cultura de salud y seguridad se presentan como el opuesto a la justicia social y para asentar las bases del logro de la justicia social, también en 1919 la OIT comienza a confeccionar la Enciclopedia de la salud y seguridad de la OIT, esta enciclopedia que llega hasta nuestros días contiene la evolución de

100 años de la cultura de salud y seguridad. A la par, se ha ido desarrollando por parte de la OIT el Marco promocional de la salud y seguridad en el trabajo con el fin de impedir que las condiciones de trabajo no retrocedieran de nuevo a los niveles de injusticia social existentes que determinaron su creación para la construcción de la justicia social universal.

En educación la cultura de salud y seguridad que surgió de la Revolución Industrial tuvo una profunda influencia en los aprendizajes de la época y los posteriores hasta llegar a nuestros días. Uno de los resultados encontrados al respecto es la Institución libre de enseñanza en España, que actuó como pionera en unificar la disciplina de Higiene con condiciones y objetivos pedagógicos, así como realizar tratados que guiaran el desarrollo arquitectónico de las escuelas en torno a esta disciplina.

7.1.1.2. Origen expreso de la cultura de salud y seguridad

Respecto al origen histórico expreso por escrito, del término cultura de salud y seguridad, este surgió tras el accidente de Chernóbil. El informe que determinaba las causas del accidente identificó la falta de cultura de salud y seguridad como origen del accidente. Desde 1986 los países a través de los distintos organismos internacionales de diversos ámbitos, comienza la búsqueda de un perfeccionamiento de esta cultura en todos los ámbitos, comenzando a crearse procesos protocolizados que a su vez trasciendan a convertirse en cultura.

En educación una de las propuestas desarrolladas donde encuentra su enfoque la cultura de salud y seguridad como respuesta al accidente de Chernóbil, es en los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad. A través de ellos se pretende una alfabetización democrática en ciencia y tecnología, donde los ciudadanos puedan participar con sus acciones en la resolución de los problemas que la ciencia y tecnología provocan o pueden provocar. (Membiela, 2002; McNeill, 2003; Vilches y Gil, 2003).

7.1.1.3. Origen de la cultura de salud y seguridad con relación al trabajo decente y la Agenda 2030

En este proceso de evolución del origen de la cultura de salud y seguridad en relación con el trabajo decente, en el año 2005, en la 93ª reunión de la Conferencia internacional del trabajo, se reconoce el trabajo decente como objetivo global, considerado en la actual Agenda 2030 objetivo universal para la

justicia social, en el centro de las políticas para un desarrollo y un crecimiento sostenible e inclusivo.

En palabras de Somavía (2014),

El trabajo decente sintetiza las aspiraciones de las personas durante su vida laboral. Significa la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres. El trabajo que respeta la dignidad humana es la esencia del trabajo decente. El trabajo decente debe ser trabajo seguro. (p.1)

La clave educativa para su consecución radica en que la nueva Agenda 2030 ha establecido el aprendizaje del trabajo decente, como meta del ODS 4 donde la práctica educativa del trabajo decente debe de realizarse en términos de competencias técnicas y profesionales, unido conjuntamente, con el ejercicio de la ciudadanía global en un mundo plural interdependiente. Una de esas competencias educativas a desarrollar, inherente a la naturaleza del trabajo decente y su logro, es la cultura de la seguridad y salud. La Agenda 2030, ante el deterioro de esta cultura considerando la necesidad de preservarla de la globalización y deslocalización empresarial que para abaratar costes de producción comienza por no cumplir las normas básicas de seguridad y salud con esclavitud infantil y explotación como base ya que “lo primero que se bota a la basura es la reglamentación de seguridad y de salud” (Somavía, 2008, p. 653).

7.1.1.4. Origen de la cultura de salud y seguridad en las recomendaciones relativas a la situación del personal docente según la UNESCO

Respecto a la relación de la cultura de salud y seguridad con el trabajo docente desde la UNESCO, en 1994 la UNESCO estableció el día mundial de los docentes, se eligió esta fecha porque el 5 de octubre conmemoramos que un 5 de octubre de 1966, debido a la mala situación que en ese momento sufrían los docentes a nivel mundial la UNESCO en el marco de la conferencia intergubernamental especial sobre la situación del personal docente celebrada en París con la participación de la OIT, conjuntamente aprobaron la Recomendación relativa a la situación del personal docente de 1966 para paliar la situación. A través de ella los docentes comenzaron a tener una publicación de referencia para conocer sus derechos y obligaciones como docentes, los

objetivos de la educación y las políticas docentes, la contratación y la carrera profesional, las condiciones necesarias para una enseñanza eficaz, la remuneración del personal docente, la seguridad social, la respuesta a la escasez de personal docente, en ella también se incluye las recomendaciones relativas a la consulta y negociación con las autoridades educativas que los docentes pueden poner en marcha para participar en ellas. En 1997 en la Conferencia general de la UNESCO con el trabajo conjunto con la OIT, se aprobó la Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior de 1997 donde al igual que la recomendación de 1966 se desarrollan los derechos y obligaciones de los docentes actualizándose y conteniendo más especificaciones en materia de salud y seguridad:

Se brindará al personal docente de la enseñanza superior un entorno laboral que no afecte su salud ni su seguridad ni tenga efectos adversos sobre ellas; deberá gozar de medidas de protección social, entre ellas las prestaciones por enfermedad, discapacidad y jubilación, así como de las medidas destinadas a la protección de la salud y la seguridad en relación con todos los casos enumerados en los convenios y recomendaciones de la OIT. Los niveles de protección deben ser equivalentes a los establecidos en los convenios y recomendaciones correspondientes de la OIT. (OIT-UNESCO, 1997, p. 63)

Respecto al conocimiento del estado de situación de la integración legal de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos españoles públicos, por parte de la administración pública, es una dimensión imprescindible ya que ofrece para la investigación, el punto de partida del proceso de integración propuesto con la I-A y lo que es más importante, desvela la profundidad del problema planteado y lo da a conocer. Esta dimensión se presenta desde la perspectiva de medidas educativas y laborales, ya que son las dos vías por las que la cultura de salud y seguridad pueden integrarse en la escuela. Se exponen a continuación los resultados encontrados:

7.1.1.5. Integración realizada a través del Plan nacional de formación en prevención de riesgos laborales de 2011

En 2011 se proponen una serie de medidas para integrar la cultura de salud y seguridad en educación y en los centros educativos. Estas propuestas partieron desde el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación en el marco de la estrategia española de seguridad y salud en el trabajo 2007-2012 en materia de formación en prevención de riesgos laborales.

Las tres grandes medidas que desarrolla este plan en el ámbito educativo son:

- La elaboración de medidas concretas para potenciar la incorporación de la cultura preventiva en los programas oficiales ya desde la educación infantil. Esta medida ha sido adoptada en la incorporación desde el año 2012.
- La elaboración de guías para el profesor y formación teórica y práctica de docentes, elaboración de recursos didácticos para profesores y alumnos y promover la investigación e innovación didáctica que permita evolucionar la enseñanza en este ámbito. Esta medida ha sido desarrollada por la Universidad de Granada a través de las publicaciones del INSST y la asignatura integrada en el grado de educación infantil, en la facultad de educación de la Universidad de Granada.
- La realización de actuaciones específicamente dirigidas a los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria para velar por la integración de la prevención en el sistema de gestión del centro y asegurar unas adecuadas condiciones de seguridad y salud en el trabajo, apoyar la elaboración de recursos didácticos para profesores y alumnos y promover la experimentación e innovación didáctica que permita evolucionar la enseñanza en este ámbito. Esta integración en la escuela es un reto pendiente de materializarse según establece la normativa teniendo como base el plan de prevención y sus herramientas la evaluación de riesgos y la planificación generando un sistema de salud y seguridad que cree una cultura preventiva en la escuela básico.

7.1.1.6. Integración de la cultura de salud y seguridad como obligaciones mínimas a desarrollar por la administración educativa en la escuela pública de educación infantil y primaria

Uno de los datos más relevantes sobre la integración de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos de infantil y primaria, era conocer su distribución por comunidades autónomas. Al no existir ese dato hubo que partir de cero y comenzar a recopilar esta información por cada una de las comunidades autónomas y en los casos de no ser uniprovinciales, cotejar por provincias su situación y sumarlo al global de la comunidad autónoma correspondiente.

Del análisis realizado de las 17 comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas españolas destacan los siguientes resultados:

De inicio, no existe ninguna comunidad autónoma que tenga un plan de prevención específico para los centros de infantil y primaria. Las modalidades encontradas de desarrollo de plan de prevención de riesgos laborales, respecto a los centros de educación infantil y primaria son:

- Comunidades que no han elaborado plan de prevención.
- Comunidades que han elaborado un plan de prevención general para varias administraciones públicas incluyendo Educación.
- Planes de Prevención específicos para Educación pero que reúnen en su ámbito de aplicación centros educativos de todos los niveles y otro tipo de centros, escuelas etc. de distinta naturaleza entre ellos.
- En el caso de las ciudades autónomas, la gestión es distinta al depender del ministerio de educación directamente ya que por su configuración territorial las competencias no están transferidas.

Cuadro 7.1

Distribución y tipología del plan de prevención en educación por Comunidades Autónomas

Tipología del plan de prevención	CCAA
Plan de prevención específico centros de infantil y primaria	No existen planes específicos en los centros de infantil y primaria
Plan de prevención específico para educación englobando todos los niveles educativos	Andalucía, Cataluña, Navarra y País Vasco
Plan de prevención de carácter general	Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Comunitat Valenciana, Extremadura, Galicia, Región de Murcia, La Rioja
No existe plan de prevención	Illes Balears, Castilla-La Mancha, Canarias y la Comunidad de Madrid

Nota. Elaboración propia.

7.1.2. La integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente

El enfoque de integración del patrimonio cultural inmaterial del trabajo docente comienza en primer lugar con la realización de un diagnóstico inicial del centro seleccionado que permita poder establecer si el centro en su proyecto educativo y en el plan de prevención reconoce el patrimonio inmaterial y la cultura de salud y seguridad del trabajo docente, este proceso se realiza en el primer ciclo de la I-A.

7.1.2.1. Diagnóstico inicial para la integración

Los datos obtenidos al respecto indican que el centro seleccionado tiene un proyecto educativo-museístico incluido en el registro de buenas prácticas en la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial de la UNESCO en el año 2009, por lo que el PoEM en sí tiene su propia metodología para la realización de este enfoque, respecto a si recoge en su proyecto la cultura de salud y seguridad del trabajo docente, sí muestra un nivel de cultura de salud y seguridad en las atribuciones a docentes y toda la comunidad escolar, estando fortalecida esta cultura por la proyección internacional del centro y por la propia gestión del MEP que tiene aunada la gestión de la salud y seguridad con el CEIP nº 49 de Pusol y expresamente refleja cuestiones importantes de cultura de salud y seguridad en el proyecto. Respecto al plan de prevención, el centro no dispone por parte de la administración educativa de esta herramienta, pero cumplen los protocolos burocráticos rigurosamente establecidos por la Conselleria.

Por tanto, el PoEM permite un enfoque del patrimonio cultural inmaterial del trabajo docente, el nivel de cultura de salud y seguridad, supera la carencia de no tener el plan de prevención que la administración educativa no ha realizado y sí se reflejan estos aspectos en el PoEM. Si bien está integrado como funcionamiento normalizado, no se encuentra expresamente reconocido ante la carencia que supone la no integración por parte de la administración educativa, por lo que el colegio decide integrarlo desde la perspectiva de la investigación tanto desde su dimensión curricular como laboral participando en la I-A.

7.1.2.2. Los procesos de integración pasado-presente-futuro

En los tres siguientes ciclos de la I-A, el PoEM a través de su metodología permite establecer un conocimiento del patrimonio cultural inmaterial del

docente y la comunidad escolar. Estos ciclos han girado en torno a las acciones propuestas respondiendo a las realidades iniciales de cada uno de ellos.

El segundo ciclo los resultados obtenidos han proporcionado a toda la comunidad escolar una visión desde el patrimonio cultural material e inmaterial, del punto de partida de la cultura de salud y seguridad de los docentes. A través de la metodología de la exposición escolar, se ha profundizado, mediante el modelo colaborativo de aprendizaje, en el conocimiento de la realidad que vivían docentes y comunidades escolares en el pasado.

La exposición escolar “La escuela como nos la contaron” ya se incluye dentro del PoEM como acción educativa que el centro considera ha cumplido todos los aspectos propios de la metodología que les caracteriza, por tanto, validado en cuanto a cumplir el proceso de integración propuesto desde el patrimonio cultural de integrar la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado. Desde la base del pasado teniendo una comprensión del origen, para construir el presente y el futuro del trabajo docente-decente calificado.

Se ha observado que el CEIP nº 49 de Puçol durante todo este proceso de realización de la investigación ha tenido en todo momento una determinación pedagógica y profesional por profundizar en la cultura de salud y seguridad. Si bien el docente es objeto de esta investigación, el trabajo colaborativo del PoEM sitúa las necesidades del docente en objetivo común. Toda la comunidad escolar se identifica con los proyectos a realizar de manera significativa, se sitúa la visión global de la comunidad escolar, frente al individualismo, como objetivo común. Se comprende sin crear departamentos estancos, que el bien del docente es el bien común y en el caso de la investigación que nos ocupa, la escuela sabía que era una oportunidad para mejorar el bien común de la comunidad escolar a través del trabajo docente-decente.

La escucha significativa de las acciones ha favorecido el aprendizaje natural de la cultura de salud y seguridad, son acciones que no se cuestionan por saberse necesarias, el PoEM permite vincular cultura de salud y seguridad y desarrollo sostenible. Así en la interpretación sobre la Agenda 2030 en los procesos llevados a cabo con la I-A, las relaciones entre trabajo decente, educación de calidad y cultura de salud y seguridad son dotadas de significado por los alumnos y toda la comunidad educativa. Los aspectos holísticos propios del aprendizaje a través del PoEM permiten esta visión común del proyecto, la comunidad escolar en los ciclos de I-A trabajan colectivamente, intervienen cuando ven necesario la aportación, respetan el turno y el trabajo ajeno, se

centran en el resultado colectivo y valoran las capacidades y el esfuerzo propio y ajeno. El marco del patrimonio cultural desarrolla una expresión educativa donde la fuente de aprendizaje es un ecosistema, no un individualismo.

Del PoEM como proyecto que permite la integración del patrimonio en la educación formal, posee una característica propia de plasticidad pedagógica a la hora de afrontar situaciones adversas. El PoEM nació cuando el CEIP nº 49 era un centro que se encontraba en un contexto desfavorable, una escuela unitaria rural sin medios y con una alta rotación en la plantilla de profesorado adscrito al centro. Sin disponer de medios dotaron al centro de la actual riqueza cultural expositiva y de fondos. Traducido esto a las acciones llevadas a cabo en los ciclos de acción, deteniéndonos en la exposición escolar frente al taller del lavado de manos como propuestas pedagógicas de acción en los ciclos de I-A, se comprueba lo siguiente:

En la exposición escolar prepandemia, la prioridad era máxima por parte del centro para poner todos los medios posibles a disposición de la investigación para poder de integrar la cultura de la salud y seguridad desde el enfoque del patrimonio cultural y conocer el pasado escolar al respecto, para poder establecer ciclos de presente y futuro. Se desarrolla con todos los recursos puestos a disposición de la consecución de la I-A, siendo el tiempo de realización diseñado específicamente para dar lo mejor del PoEM a la I-A del ciclo perteneciente al pasado, ya que de su éxito pedagógico de integración generaría el siguiente ciclo. Teniendo siempre como centro el aprendizaje de calidad de sus alumnos y el de toda la red de participación recíproca.

En el otro lado encontramos el taller del lavado de manos donde, la contextualización del problema de la I-A, de integrar la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado ante su inexistencia por parte de la administración educativa, se le sumaba una nueva realidad de emergencia sanitaria, la pandemia del Covid-19. Aun en estas circunstancias los recursos puestos a disposición de la I-A fueron máximos pero el tiempo de realización era muy urgente por lo que este ciclo de acción tuvo una variación significativa de los parámetros iniciales propuestos. El hallazgo realizado al respecto es que tanto el aprendizaje como la calidad educativa otorgada a la acción del taller del lavado de manos, no sólo fue igual de excelente en cuanto a metodología y resultados de aprendizaje, que la ofrecida por la exposición escolar, sino que, en desventaja de tiempo, el taller mostró que, ante un parámetro de gran dificultad, sin apenas tiempo que no ha podido ser planificado, la introducción

del patrimonio cultural es sin duda un valor fijo en el proyecto educativo que decide integrarlo en su día a día. Por pequeña que sea la integración, ya permite como indica la UNESCO dotar de un sentimiento de continuidad a la comunidad escolar, unión social en torno al respeto de la diversidad cultural y la creatividad, favoreciendo la construcción de comunidades resilientes, pacíficas e inclusivas, siendo la resiliencia la característica primordial que desde el PoEM se configuró como seña de identidad del taller del lavado de manos.

Otro de los resultados obtenidos en los cuatro ciclos de I-A fue poder evidenciar en la práctica los niveles de participación recíproca que son la base del PoEM. A la hora de comenzar la investigación acción en sus distintas fases, el primer paso partía de los niveles iniciales de participación recíproca que serían protagonistas de la acción y en la reflexión se valoraba si esos niveles de participación recíproca se habían extendido o incluso surgido alguno nuevo, ya que como se ha desarrollado anteriormente es un proceso dinámico que evoluciona según se va produciendo la II-A.

Uno de los aspectos más destacables de la red de participación recíproca, es que permite al trabajar el eje pasado-presente-futuro que el público participante esté situado en esos ejes de manera real. En el caso de la exposición escolar se pudo tener la participación de docentes que habían trabajado en el pasado, docentes del presente en la propia comunidad escolar y como no los del futuro familiares o los propios alumnos que en un caso ya se están preparando en la universidad para ser docentes o que tienen esa idea de futuro como vocación. En el caso del taller de lavado de manos permite conocer del pasado a la saga familiar ilicitana de médicos del Dr. Bru que están en activo por lo que el eje con el presente también se cubre, y del futuro al igual que con los docentes, familiares que ya se encuentran formándose o tienen esa inquietud de estudiar medicina.

El centro no sólo crea oportunidades de participación del alumnado y la comunidad escolar, sino que permite una participación social que permite llevar el hecho educativo al nivel de máxima extensión y otorga al acto pedagógico una fusión individual y social de alcance. El enfoque del pasado respecto a la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente hace que se llegue a comprender en qué circunstancias se producía el hecho educativo y el acto pedagógico en el contexto que se vivía y este determinaba esas condiciones de salud y seguridad casi inexistentes así como sorprende que algunas de ellas en comparación con el presente respecto a la I-A planificando la acción presente,

son iguales que los testimonios encontrados en “La escuela como nos la contaron”.

Cuadro 7.2

Niveles de participación recíproca entre el MEP y la sociedad

Niveles de Participación	Parámetros de reciprocidad	Públicos
Reciprocidad nivel 1	Naturaleza: Igualitaria Intensidad: Regular Impacto: Permanente	Voluntariado Asociación vecinal Vecindario, motu proprio Conselleria Ayuntamiento de Elche Equipo fijo contratado colegio y museo Patronato de la fundación Alumnado y AMPA Visit Elche Diputación de Alicante Centro de formación innovación y recursos del profesorado
Reciprocidad nivel 2	No igualitaria Regular Producto permanente	Socios de la asociación Mecenas, socios fundacionales
Reciprocidad nivel 3	Igualitaria No regular Producto permanente	Personal investigador Grupo de acción local Alumnado en prácticas Universidad Donantes Periodistas Medios de comunicación Instituto de secundaria La Torreta Centro de formación personas adultas Mercè Rodoreda
Reciprocidad nivel 4	Igualitaria Regular Producto no permanente	Proveedores Associacio per al desenvolupament rural del camp de Elx
Reciprocidad nivel 5	No Igualitaria No regular Producto permanente	UNESCO Europa Nostra Ibermuseos
Reciprocidad nivel 6	No Igualitaria No regular Producto no permanente	No identificados

Reciprocidad nivel 7	Igualitaria	Iniciativas ciudadanas
	No regular	Patronato de turismo Costa Blanca
	Producto no permanente	Guías de turismo
		Empresas de turismo
Reciprocidad nivel 8	No igualitaria	Visitantes
	No regular	Ministerio de Cultura
	Producto no permanente	Colegios e institutos

Nota. Proyecto educativo-museístico del CEIP nº 49 de Puçol.

7.1.2.3. Integración de la cultura de salud y seguridad desde el PoEM en el cierre de escuelas y la reapertura

Como ya se ha indicado en los capítulos anteriores, el cierre de colegios sucedió justo en el ciclo tercero de la I-A. El PoEM configura los objetivos de la comunidad escolar de forma común. El hallazgo al respecto en esta situación fue en primer lugar la acción de liderazgo del CEIP nº 49 de Puçol respecto a su propia comunidad escolar, a la que pertenece la investigadora, y la comunidad educativa circundante. Pese a las carencias y responsabilidades que los docentes tenían que asumir se sumaban a la compleja creación de una formación online para el alumnado, haciendo frente a la incertidumbre emocional de toda la comunidad escolar. El liderazgo ejercido desde la dirección del centro es un liderazgo de cultura de salud y seguridad, tratando de proporcionar en todo momento un bienestar físico, mental y social a toda la comunidad escolar y los demás centros educativos que colaborativamente se unieron, como es la dinámica habitual de los centros de la zona y en esta circunstancia más todavía.

La directora Isabel Pico, desde esa flexibilidad, continuidad y solidez que otorga el PoEM en circunstancias de emergencia, (como se ha explicado sucedió con los ciclos de acción 2 y 3), continuó con la misma planificación escolar prevista, asumiendo en primer lugar, como se muestra en el testimonio que desarrollo para esta investigación que las prioridades fundamentales eran:

1. Recomendaciones generales para las familias:

El contacto con las familias está siendo diario, y les transmitimos nuestro profundo agradecimiento porque están atendiendo a sus hijos e hijas en todas las áreas: cognitiva, motora, de comunicación y de lenguaje, social y afectiva. Estamos al otro lado de los ordenadores, del teléfono... pero para toda la comunidad educativa está siendo un ejercicio de responsabilidad y solidaridad que pone a prueba nuestras fortalezas y nuestras debilidades.

Cada día, a primera hora de la mañana, las familias han estado recibiendo un correo electrónico desde la dirección del centro con orientaciones, ideas y recursos para poner en práctica en casa.

Les hemos transmitido que los hábitos y las rutinas son la base para no alterar el ciclo vital, por lo que es muy importante que se mantengan horarios similares a los habituales y se prioricen los hábitos de descanso, alimentación e higiene.

La organización en casa ha cambiado en gran medida y consideramos que debían de hacer partícipes a sus hijos/as. Implicarles en las tareas según la edad y de manera lúdica e intercalar actividades escolares y domésticas con momentos de ocio. Sin olvidar que necesitaran su propio espacio de autonomía e independencia.

2. La convivencia y la expresión de las emociones:

La igualdad y la convivencia es uno de los pilares fundamentales de nuestro proyecto educativo y museístico. Desde que el alumnado comienza en nuestra escuela se le va dotando de herramientas que le ayudan a gestionar sus sentimientos.

Debíamos continuar en esa línea desde casa, por lo que les recomendamos a las familias que escuchasen las quejas y las inquietudes. Demostrando en todo momento empatía, aunque sin justificar las conductas no apropiadas, y validando todo tipo de emociones.

El confinamiento iba a convertirse en un momento perfecto para reforzar el apego entre los miembros de la familia y para potenciar un modelo participativo y colaborativo de resolución de las dificultades.

El PoEM muestra que en situaciones de prepandemia permitía una coherencia educativa entre familias y colegio. En el cierre escolar provocado por la emergencia sanitaria, directamente el modelo participativo y colaborativo se traslada totalmente a los hogares, convirtiéndose la red de participación recíproca, en red de participación recíproca familiar. El PoEM, gracias al esfuerzo de toda la comunidad escolar, se vive plenamente en los hogares familiares durante el confinamiento para como indica su directora Isabel Pico, reforzar el apego entre los miembros de la familia.

7.1.3. Trascendencia social y cultural de la integración de la cultura de salud y seguridad docente-decente calificada

Para la consecución del doble objetivo general de esta investigación se han propuesto unos objetivos específicos para docentes, alumnado y museo. En este apartado se muestran los resultados aportados al respecto para cada uno de ellos.

7.1.3.1. Trascendencia social y cultural de la integración en los docentes

Los docentes son el centro de la integración de la cultura de salud y seguridad en los colegios, si ellos no gozan de salud y seguridad en su profesión, toda la comunidad escolar deja de tener salud y seguridad, de ahí la gran importancia de los resultados que ellos obtengan en la investigación ya que serán los que determinen los resultados del resto de la comunidad escolar.

Los primeros resultados obtenidos para los docentes muestran que la I-A realizada mejora el conocimiento sobre la cultura de salud y seguridad de los docentes, permitiéndoles afrontar los desafíos diarios que supone que no esté integrada la salud y seguridad en el centro por parte de la administración educativa. Esto hace que la realidad vivida en el centro y la enseñanza impartida en este ámbito, tengan una coherencia de vida.

Este resultado comenzó a vislumbrarse en el primer ciclo de investigación, donde se realizó el diagnóstico de situación del centro educativo respecto a la integración de la cultura de salud y seguridad. La auditoría permitió dialogar con los docentes con total libertad sobre las acciones de salud y seguridad recibidas por parte de la Conselleria. Una vez conocida su situación, se procedió a informar a los docentes sobre la necesidad de profundizar en sus derechos y obligaciones para que pudieran comprender qué había otros aspectos de sus derechos que no se estaban cumpliendo por parte de la administración educativa.

En este punto los resultados obtenidos establecen que los docentes no tenían la información y formación sobre:

- El plan de prevención de riesgos laborales.
- La evaluación de riesgos y sus actualizaciones.
- La evaluación de riesgos específica de higiene, ergonomía y psicología y sus actualizaciones

Ante el conocimiento de esta carencia, en la primera aproximación realizada, los docentes comenzaron a comprender una realidad que hasta entonces habían normalizado como la correcta. Otro resultado relativo a esta fase es que la realización del diagnóstico de situación para el centro educativo se establece como primer paso imprescindible para mejorar e integrar la cultura de salud y seguridad.

Ante la realidad a la que se enfrenta el docente al conocer su situación profesional respecto a la cultura de salud y seguridad, la pregunta que se realizaba era la obvia, ¿Qué puedo hacer yo para cambiar esta situación? Puesto que los medios materiales y humanos tienen que ser aportados por la administración educativa, como docente ¿Qué se puede hacer? La clave para responder a estas preguntas se encuentra en los hallazgos realizados sobre la profesionalización docente y el liderazgo para la cultura de salud y seguridad, que es la base de la justicia social en el centro educativo.

Así, en el segundo ciclo de I-A, se comenzó a desplegar un liderazgo para la cultura de salud y seguridad docente-decente calificado. Desde la oportunidad pedagógica que otorga el PoEM de poder integrar el ODS 8 en el patrimonio cultural inmaterial en educación se decidió comenzar el liderazgo docente reconociendo la labor del trabajo realizado por los docentes ya jubilados y conocer cuáles eran las condiciones de salud y seguridad que vivían las comunidades escolares de la época. Una vez celebrada la exposición y validada por haber sido creado un patrimonio cultural inmaterial del trabajo docente-decente a través de los resultados de la exposición, los docentes seguirían en los ciclos siguientes ejerciendo un liderazgo profesional para el presente y futuro de la cultura de salud y seguridad docente.

Otro de los hallazgos sobre el procedimiento pedagógico del PoEM, es que como proyecto educativo reconocido por la UNESCO, cuando se desarrollan sus actividades se cuida mucho todos los detalles de su realización. Así en el caso de la exposición escolar “La escuela como nos la contaron” se decidió comenzar la elaboración de entrevistas a los docentes ya jubilados, en la celebración del día mundial de los docentes que el colegio realiza todos los años el 5 de octubre como estableció la UNESCO desde el año 1994. Sin embargo, este año la celebración tenía un matiz de compromiso muy importante: Al igual que la UNESCO con el día del docente conmemora el aniversario de la Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la Situación del personal docente del año 1966, con la que se reivindicaba las mejoras de la formación,

los derechos y responsabilidades del docente en materia laboral por la precaria situación que se tenía. Se establecía la analogía con esta celebración, de que con el comienzo de la I-A también se lideraba una acción de mejoras de la formación, derechos y responsabilidades de la cultura de salud y seguridad docente.

Otro hallazgo sobre el ejercicio del liderazgo docente de la cultura de salud realizado por los docentes del CEIP nº 49 de Puçol, sucedió con el cierre escolar provocado por la emergencia sanitaria de la pandemia de Covid-19. Este liderazgo en emergencias. parte de que toda la comunidad escolar realiza todos los trabajos que comenzaron a desarrollarse de forma online con la premisa básica de que prevaleciera la definición de salud de la OMS donde la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Este liderazgo en salud parte del equipo directivo que constantemente lo transmite a toda la comunidad escolar con un fuerte ánimo de esperanza en la dificultad que se vivía.

En el ejercicio de este liderazgo en emergencias de la cultura de salud y seguridad docente-decente y partiendo de que los docentes ya conocían la problemática inicial planteada en la investigación, el basto contenido de responsabilidades que la administración educativa iba marcando a los centros educativos, permitía encontrar otro hallazgo para la investigación, al comprender que esta situación sobrecargaba más aún la no integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente y superaba los límites de lo admisible al no hacer un ejercicio de responsabilidad de asunción de las propias responsabilidades por parte de la administración, si bien la excusa podía ser la emergencia, la respuesta es que si hubiera existido una cultura real de la salud y seguridad a través de un plan de prevención que contemplara situaciones de emergencia los centros no hubieran tenido una sobrecarga de responsabilidades.

Otro de los hallazgos para los docentes es la confirmación de que la I-A permite la transformación curricular y organizacional de cultura de salud y seguridad docente, a través del plan de prevención y el proyecto educativo. La metodología de la I-A ha permitido al CEIP nº49 conocer una metodología, que si bien tiene similitudes con la mejora continua del proceso de calidad en el que el centro ha trabajado durante varios cursos en su aprendizaje e implantación. La I-A tiene sus características diferenciadoras que le otorgan el estatus de metodología de investigación. La metodología de I-A trata de realizar acciones de mejora con

una permanencia en la cultura del colegio y un ajuste permanente. cuyo objetivo es avanzar a través de la práctica y conforme se va evolucionando de manera exponencial, se va solucionando el problema inicial. Así el CEIP nº49 como resultados de este proceso ha podido constatar desde el ámbito curricular y del proyecto educativo, como esas acciones han pasado a ser parte del PoEM pedagógicamente para la enseñanza de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente y desde el punto de vista organizacional y de plan de prevención, ha supuesto una nueva mirada de ir supliendo las carencias de la administración con sus propias propuestas formativas, organizacionales y de mejora tanto en su propio centro como para ser compartidas con la red participante recíproca del PoEM.

Avanzando en la obtención de los resultados obtenidos para los docentes, encontramos el desarrollo de estrategias didácticas innovadoras desde el ámbito del trabajo decente y de la integración del patrimonio cultural inmaterial en Educación para el logro del ODS 4:

La conjunción del PoEM y la metodología de I-A ha permitido desarrollar una estrategia didáctica que pretende innovar desde el ámbito del trabajo docente-decente y la integración del patrimonio cultural inmaterial en Educación para el logro del ODS 4. Con esta conjunción se ha conseguido adquirir un conocimiento profundo desde el eje presente, pasado y futuro de la profesión docente y sus condiciones de trabajo. Este conocimiento viene otorgado a través del patrimonio cultural inmaterial del colegio desde el pasado, el conocimiento de la realidad legislativo-educativa del presente y mirando al futuro por la identificación de los ODS en la propuesta de acción pedagógica propuesta en la I-A, lo que otorga una visión completa de la configuración de la realidad pasada, actual y la necesidad de mejorarla cara a 2030.

El último resultado para los docentes hallado respecto a la realización como mínimo, de un seminario anual de formación e información sobre cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado para potenciar la profesionalización:

La acción propuesta en el ciclo de acción tercero estaba basada en un seminario sobre la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente, con un contenido estimado de 30 horas. La irrupción de la pandemia hizo que esa propuesta quedara aplazada y se substituyó por un taller de salud y seguridad docente-decente sobre el lavado de manos en el marco de la pandemia del

Covid-19. A la espera de la mejora de las condiciones de presencialidad, el seminario es un resultado realizado que continuara realizándose, ya que toda la comunidad educativa lo tiene establecido como objetivo pedagógico, para potenciar no solo la profesionalización docente sino la cultura de salud y seguridad de toda la comunidad escolar y su red de participación recíproca.

7.1.3.2. Trascendencia social y cultural de la integración en el alumnado

En la revisión de hallazgos para docentes realizada en el apartado anterior desde la perspectiva del pasado, los docentes ya jubilados han aportado un valioso testimonio de la cultura de salud y seguridad que la comunidad escolar vivía por esa época, enriqueciendo los conocimientos que sobre ella tenía la comunidad escolar presente. Los docentes del presente a la luz de los hallazgos, representan el liderazgo actual que se debe emprender de manera urgente para tener una cultura de salud y seguridad en la profesión docente. En este capítulo, se mostrarán los hallazgos para el alumnado que son el futuro de nuestra humanidad educándose actualmente a través de la cultura de salud y seguridad que viven en los centros y aprenden curricularmente. Ellos son la apuesta presente del futuro que queremos.

El primer resultado obtenido para el alumnado ha sido el acercamiento y familiarización que el alumnado ha comenzado a tener con la cultura de salud y seguridad del trabajo decente, a través de la profesión docente, mediante un enfoque de “glocalización” del ODS 4 y 8.

Este primer acercamiento se produce con la acción de la exposición escolar “La escuela como nos la contaron” a través del PoEM. Esta propuesta pedagógica, realizada en el segundo ciclo de I-A, permitió con la integración del patrimonio cultural inmaterial, una acción que validaba la integración del ODS 8 “glocalizándola” en el docente ilicitano.

Respecto al taller del lavado de manos propuesto en el ciclo tercero, este se enriqueció con las transcripciones realizadas por los voluntarios de las entrevistas que proporciono la exposición escolar “La escuela como nos la contaron”. Con ellas se volvió a trabajar el ODS 4, respecto a la integración del patrimonio cultural inmaterial ilicitano que tiene el PoEM, al recopilarse testimonios sobre la Higiene de manos en la escuela pasada. A la vez se muestra el ODS 8 en el taller del lavado de manos para las profesiones docentes y sanitaria. Esta última aportación de la profesión sanitaria, se halló en los recursos que la exposición permanente tiene, en este caso la reproducción de

la consulta del doctor Bru, donde una de las piezas que constituye el conjunto de la consulta es un precioso aguamanil de la época.

Este taller permitió para los alumnos el hallazgo de otras profesiones que se favorecen de una acción básica de salud y seguridad como es el lavado de manos, y que en el contexto de la pandemia justo antes del cierre escolar, se configuraba como un homenaje y reconocimiento a los sanitarios y su derecho a un trabajo decente. No sólo se reconocieron las profesiones docente y sanitaria, también todos los demás profesionales del museo y el colegio están identificados como profesiones que también tienen que tener un trabajo decente.

Otro resultado de investigación que permitió esta introducción de los ODS en el taller propuesto, es que además de identificar el ODS 4 y 8 se identificó en ODS 6 agua y saneamiento. A través de este ODS se comprendía como en España en el pasado la carencia era evidente y que esa carencia que en nuestro país se sitúa en el pasado, en el presente se vive en muchos países del mundo donde no se tiene acceso a este recurso básico en los centros educativos y en los consultorios médicos. El contexto de pandemia también permitía obtener datos de como esta situación de carencia del ODS 6, complicaba muchísimo el contexto de emergencia sanitaria.

Un hallazgo siempre presente en todos los ciclos de I-A y que identifica el alumnado como esencial en el desarrollo de cualquier actividad realizada es el ODS 16 paz, justicia e instituciones sólidas, sin este ODS el PoEM establece que no existe un aprendizaje de los alumnos y que es la base del PoEM.

El último resultado para el alumnado respecto a la edificación de las competencias básicas del aprendizaje del trabajo decente para toda la vida se encuentra especialmente en la mirada que se ha propuesto para la profesión docente en la acción de la exposición escolar y el taller del lavado de manos donde también se incluye la profesión sanitaria. Poder conocer los orígenes históricos de estas profesiones, actualizarlos al presente, que en el caso del taller se potenciaba la mirada profesional del trabajo decente, por lo que sucedía en el contexto de la pandemia y comprender como muchos países carecían de esos recursos, supone un ejercicio crítico de la importancia de las acciones básicas de la cultura de salud y seguridad para las distintas profesiones, y que estas profesiones gozaran de un trabajo decente si se cumplen estas premisas elementales.

7.1.3.3. Trascendencia social y cultural de la integración en el colegio y el museo

El colegio y el museo constituyen las instituciones sólidas a las que se aspira a través del ODS 16, que como se ha indicado es el espíritu que construyó el proyecto educativo-museístico hace más de 50 años.

Los resultados que el colegio y el museo han obtenido sobre la erradicación de malas prácticas de cultura de salud y seguridad en el centro que afecte a la salud y seguridad de la comunidad escolar comenzaron desde el primer momento en que se decidió apostar por la investigación y su propósito claro desde el principio de hacerlo vida de la comunidad escolar-museística procurando que formara parte del PoEM como ejemplo educativo posible y real. Desde este resultado que se obtuvo, se ha tratado de suplir las carencias de la administración educativa. A menos cultura de salud y seguridad por parte de la administración, más incremento de la cultura de salud y seguridad en toda la comunidad escolar a través de actividades curriculares y museísticas, profesionalización de los docentes para lograr un trabajo decente y extender todas estas propuestas a la red de participación recíproca. Esto permitirá el siguiente resultado sobre el establecimiento de la política de cultura de salud y seguridad integrada en el proyecto educativo-museístico ya que esta política se ha establecido claramente, la integración real de la cultura de salud y seguridad en la profesión docente y en la vida real del centro, frente a la inexistencia de una política del plan de prevención que la administración educativa tiene como obligación establecer en los centros educativos de manera colaborativa con toda la comunidad escolar.

El primer resultado de enriquecer la oferta museística-educativa con el ODS 8 para el trabajo docente-decente que permitiera familiarizar a la sociedad con la Agenda 2030 se ha validado con la exposición escolar “La escuela como nos la contaron” es el resultado primero de este enriquecimiento que en el marco del centenario de la OIT, quiso comenzar esta familiarización con el ODS 8 contextualizándolo en el trabajo docente calificado, dotándolo de la máxima prioridad pedagógica y expositiva del año de celebración en 2018.

Otro resultado que la investigación también ha encontrado a través del diagnóstico inicial de la situación de cultura de salud y seguridad del centro, es conocer que el MEP y el Museo del Trabajo de Finlandia conjuntamente fueron los museos participantes en el proyecto SoMus de la Universidad de Coímbra, lo que permite al MEP dentro del eje de Museos europeos de salud y seguridad

adquirir una estrecha relación para la potenciación del ODS 8, siendo este un primer paso.

7.2. Discusión

El epicentro de esta investigación es la justicia social y su relación con la cultura de salud y seguridad. Para poder comprender la actual configuración de integración legal y educativa en los centros educativos y en la Agenda 2030 a través de los ODS 4 y 8, hay que comprender el enfoque inicial de su origen como basamento de la justicia social.

El inicio del marco teórico aborda la cultura de salud y seguridad con una visión de “glocalización” del concepto, desde el plano global como cultura nacional (OIT, 2006, p. 2), al plano local desde la definición organizacional (HSE, 2005, p. 1) y escolar (IICBA-UNESCO, 2017). Todo ello bajo la perspectiva del modelo global de enseñanza eficaz donde:

Efectivamente, factores del contexto nacional o regional (la formación inicial y permanente, las condiciones económicas y laborales, las posibilidades de desarrollo profesional, las características del centro en el que desarrolla su trabajo el docente (el clima escolar, la dirección o la participación de las familias), así como sus características, conocimientos y valores inciden en su comportamiento y, con ello en el aprendizaje de los estudiantes. (Murillo et al., 2013, p. 7)

Seguidamente, a través de los datos bibliográficos del devenir histórico de la cultura de salud y seguridad, se realizó una aproximación al objeto, desde la prehistoria, en torno al carácter intrínseco que la cultura de salud y seguridad tiene en nuestra humanidad, por nuestras propias características y las del mundo en que habitamos. A través de las luces y las sombras de su travesía de varios siglos, se desemboca en el momento clave de la Historia de la humanidad, donde surge la justicia social como contrapartida a la total inexistencia de cultura de salud y seguridad, que en la Revolución Industrial supuso convertir el trabajo humano, en una destrucción total del ecosistema social y natural donde el ser humano era un mero objeto de explotación laboral que usar y descartar.

El camino que se emprendió desde ese momento en 1919 y los sucesos que han ido marcando la actual configuración de la cultura de salud y seguridad como un derecho básico, siguen estando vigentes en la actualidad y no han cambiado, seguimos siendo seres humanos susceptibles de ser usados y

descartados. Igualmente, como sociedad, como sucedió en la Revolución Industrial, corremos el riesgo de que la inexistencia de la cultura de salud y seguridad continúa rompiendo las frágiles bases de la sociedad asentada en la justicia social.

Este es uno de los motivos por los que la Agenda 2030 nos invita a garantizar y preservar la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado a través del ODS 8 y el ODS 4 educación de calidad.

Como reflexión a los primeros resultados de la investigación al respecto del origen de la integración y estado de situación de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en las escuelas, se ha observado la trascendencia de la cultura de salud y seguridad tanto en sus inicios como base de la justicia social a la que se consagró la creación de la OIT en 1919, como en su reconocimiento expreso internacional en 1986 tras el accidente de Chernóbil. Sin embargo, es una cultura que continúa pendiendo de un hilo muy fino para su consecución y preservación diaria desde el trabajo humano en general y el docente en particular que es el objeto de este estudio.

La OIT actualmente, insta a través de la meta 8.8 de la Agenda 2030 a emprender una acción urgente para crear una cultura de prevención global que respete el derecho a un ambiente de trabajo seguro y saludable, y que garantice que los empleadores y los trabajadores conozcan sus derechos y responsabilidades.

Este llamamiento pareciera estar más dirigido a países distintos al nuestro, porque ese hito se da por hecho que ya está implantado en nuestra sociedad. Sin embargo, según los datos que se han recopilado en el curso de esta investigación, respecto al estado de situación, de la integración de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos en España, se ha constatado que los centros educativos españoles no tienen integrada la cultura de salud y seguridad. Todo ello, como se ha evidenciado en el marco teórico, a pesar del desarrollo legislativo que en España ha tenido esta la cultura desde el año 1995 con la promulgación de la ley de prevención de riesgos laborales y su posterior reforma realizada en el año 2003, donde se determinó la obligatoriedad del establecimiento e integración de un plan de prevención de riesgos laborales en los centros educativos, ya que son centros laborales, cómo la herramienta fundamental para la creación e integración de la cultura de salud y seguridad. El intento de integración legislativo-educativo más reseñable hasta la fecha, fue el que en el año 2011 se logró con el Plan nacional de formación en prevención de

riesgos laborales, procedente de la Estrategia española de seguridad y salud en el trabajo 2007-2012, que trajo consigo los logros de:

- La incorporación de la cultura de salud y seguridad desde la educación infantil en el currículo con la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013.
- La elaboración de guías para el profesor, formación teórica y práctica de docentes promoviendo la investigación e innovación didáctica difundida por el Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el trabajo (INSST).

La investigación reconoce el gran valor de las aportaciones realizadas desde organismos como el INSST que, junto con la Universidad de Granada, iniciaron la apertura a esta cultura de salud y seguridad en los centros a través del Plan nacional de formación de 2011, así como la asignatura integrada en el grado de educación infantil de la Universidad de Granada, que busca potenciar la profesionalización desde la propia formación docente. Todas estas propuestas marcaron una dirección, donde se observan los mayores cambios realizados hasta la fecha en materia de cultura de salud y seguridad docente-decente calificado, pero que en la actualidad no han conseguido escalar al corazón organizacional de los centros y sembrar en el resto de las universidades españolas, este magnífico ejemplo de creación de una asignatura universitaria en los grados, para profesionalizar a los docentes desde su formación inicial.

El Plan nacional de 2012 no ha logrado realizar las actuaciones específicas para los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria donde se ha de velar por la integración de la salud y seguridad en el sistema de gestión del centro y asegurar unas adecuadas condiciones de seguridad y salud en el trabajo. Por lo tanto, ante esta problemática, la investigación ratifica la propuesta de la OIT expuesta en el marco teórico, de emprender una acción con carácter urgente, con el fin de crear una cultura de prevención para la Agenda 2030, situando la acción en el logro de esta propuesta en los centros educativos de infantil y primaria.

La urgencia para emprender esta acción tiene un fundamento muy claro, en palabras de Freire:

Tratar brutalmente a los trabajadores, sometiéndolos a procedimientos rutinarios es parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Y lo que está ocurriendo en la producción del conocimiento en las escuelas es en gran parte una

reproducción de ese mecanismo. (Freire y Faundez, 1989, p. 167)

Sí, de los resultados obtenidos, actualizando las palabras de Freire podemos afirmar que se trata brutalmente a los docentes, desde el momento en que la salud y seguridad en los centros no está garantizada ni integrada como obligación y derecho. Sí, bien, se ha realizado el paso de integrar la cultura a través del currículo pero ¿qué currículo pretendemos enseñar a los alumnos, cuando nuestro propio centro y nuestros derechos y obligaciones laborales no se están respetando?

Uno de los elementos comunes hallados en las noticias recopiladas en la investigación, que ejemplifican la situación de salud y seguridad de los docentes, es la soledad del docente respecto a la administración educativa. El caso más palmario que sin dudas mejor puede representar esta situación tan lamentable, es el siguiente:

La Junta califica la agresión a un docente como «un accidente» de su profesión (JEP, 2018; Trujillo, 2018): La Asociación de Profesores de Instituto de Andalucía (APIA) denuncia que la Junta de Andalucía considera la agresión a un docente como un «accidente», y que recibir un puñetazo en la cara y un golpe en la cabeza con una grapadora son «especificidades y riesgos inherentes a la profesión». Según el sindicato, son los argumentos que la asesoría jurídica de la Consejería de Educación expuso en un juicio en el que se le reclamaba a la administración que indemnizase al docente agredido como responsable civil subsidiario.

La respuesta de la administración representa de forma tajante, como la incultura de salud y seguridad, se utiliza como arma argumentativa legal en contra del docente, ¿Quién tenía la obligación de abolir o tratar este riesgo en su deber de velar por la salud y seguridad del docente, mediante las evaluaciones de riesgos, el plan de prevención, la planificación, el seguimiento de los incidentes previos a esta situación estableciendo un control de los riesgos de seguridad, higiene ergonomía y psicología etc.? La administración educativa.

Y es que cuando se habla de riesgo inherente (término que proviene de la cultura de salud y seguridad anglosajona *inherent risk*), nos estamos refiriendo a un riesgo que no ha sido tratado, para ser abolido o minimizado. Ese riesgo tiene que ser eliminado en origen y si no es posible establecer todas las medidas que la legislación permite para minimizarlo lo máximo posible. La ley de prevención de riesgos laborales de 1995 no contempla ese término de riesgo inherente a

una profesión e igualmente en la revisión de la definición inherente se define como: Que por su naturaleza está de tal manera unido a algo, que no se puede separar de ello. ¿Está unida la docencia a la agresión física inseparablemente?

A la luz de los datos de no integración de la cultura de salud y seguridad docente-decente y de soledad del docente respecto a sus derechos y obligaciones por parte de la administración educativa, la urgencia por tanto es máxima de tratar de superar esta incomprensible situación. Y no sólo en el currículo no vivido, que trata de mostrar la cultura de salud y seguridad al alumnado, siendo una incoherencia de vida en los centros, también esta realidad ilusoria se halla en las actuales propuestas de desarrollo sostenible de protección ambiental etc. no tienen ningún futuro si la cultura de salud y seguridad de la justicia social se sigue quebrantando como sucedió en 1919.

Las grandes pensadoras y pensadores desde el ámbito pedagógico, político y filosófico nos llevan advirtiéndolo desde hace ya años de a donde nos conduce la falta de cultura de salud y seguridad en nuestra sociedad.

Young en su descripción de las *sweatshops* señala que las violaciones de los derechos más básicos de salud y seguridad son normales:

Las condiciones en estas instalaciones industriales varían por supuesto, pero son típicas las siguientes. La gran mayoría de trabajadores son mujeres y a menudo de trece o catorce años. Con frecuencia son tratadas de manera dominante y abusiva por sus jefes, y el acoso sexual es algo común. Generalmente trabajan de diez a dieciséis horas diarias en temporada alta; si el productor está atrasado con respecto a un pedido, los trabajadores pueden ser obligados a trabajar toda la noche. Tienen pocos momentos para ir al servicio u otros ratos de descanso durante su larga jornada de trabajo. Puesto que normalmente no se pueden tomar días libres ni vacaciones, un trabajador que este demasiado enfermo para trabajar casi siempre es despedido. Las violaciones de los derechos más básicos de salud y seguridad son normales. En las fábricas hace un calor excesivo, no hay suficiente luz ni ventilación, hay demasiado ruido, poco equipo de protección contra incendios, salidas bloqueadas, pocas condiciones higiénicas, baños y comedores antihigiénicos y ningún acceso a agua potable limpia. Es común que los trabajadores en estas instalaciones no tengan libertad para organizar sindicatos para negociar de forma colectiva con los empresarios. Los trabajadores que se quejan e intentan organizar algo, normalmente son amenazados, despedidos, chantajeados, golpeados e incluso asesinados. Los

gobiernos locales a menudo apoyan de forma activa o pasiva tal actividad antisindical. (Young, 2011, p. 137)

Este relato nos parece ajeno bajo la perspectiva del marco democrático que afortunadamente nos protege. Sin embargo, tenemos una responsabilidad global compartida como Nussbaum expone al respecto sobre la obra de Young:

La idea de responsabilidad global compartida se evidencia en la explotación laboral y se fija en las formas en que el movimiento anti-explotación ha implicado muchas personas y ha alcanzado cierto éxito con la creación de un debate público sobre la injusticia de las condiciones de trabajo y con algunos cambios en las instituciones y en las practicas. Esto se debe a que las marcas que han utilizado estas cadenas de subcontrataciones de manera ilegal al llegar esta información a los consumidores han tenido una publicidad que ha causado la desaprobación hacía sus acciones lo que determinó un cambio de base en estas empresas, llevando a romper esa estructura injusta y obligar al establecimiento de un orden empresarial donde primen los derechos de los trabajadores para poder continuar con la labor empresarial (Nussbaum, 2002, 2004, 2006, 2012).

Esta responsabilidad social que aúna la propuesta de estas dos grandes pensadoras debe de estar en constante revisión no sólo a nivel global sino a nivel local para poder comprender la importancia de la preservación de la cultura de salud y seguridad en nuestros centros educativos. ¿Cómo voy a enseñar lo que supone la explotación laboral o la falta de derechos humanos básicos si en mi centro no se respetan?

Pero sin duda la actualización que desde la filosofía se produjo en 2020, fue la obra de Ulrich Beck *La sociedad del Riesgo*. Beck nos advierte desde hace muchos años de la importancia de establecer en nuestra conciencia los factores que nos convierten en una sociedad del riesgo

Así pues, los riesgos y peligros de hoy se diferencian esencialmente de los de la Edad Media (que a menudo se les parecen exteriormente) por la globalidad de su amenaza (seres humanos, animales, plantas) y por sus causas modernas. Son riesgos de la modernización. Son un producto global de la maquinaria del progreso industrial y son agudizados sistemáticamente con su desarrollo ulterior. Ahora bien, los riesgos del desarrollo industrial son sin duda tan viejos como éste mismo. La pauperización de grandes partes de la población (el «riesgo de la pobreza») mantuvo en tensión al siglo XIX. Los «riesgos de cualificación» y los «riesgos de salud» son desde hace tiempo tema de los procesos de racionalización y de los

conflictos y aseguraciones (e investigaciones) sociales referidos a ellos. (Beck, 2006, p. 28)

La pandemia del Covid-19, el confinamiento, el cierre escolar, las condiciones de salud y seguridad de los sanitarios, de los docentes... las advertencias sobre el estado de situación de lo que supone la falta de cultura de salud y seguridad que producimos externalizando la producción de bienes a países donde la pobreza hace que las personas que trabajan sean explotadas y el producto más barato porque no hay que tomar medidas de salud y seguridad, son sin duda como indica Beck tan viejos, y a la luz de los resultados del estado de situación de los centros educativos, podemos afirmar tan indiferentes e invisibles para la administración y desconocido para muchos centros que es más que urgente acabar con esta situación.

Los resultados de la investigación confirman la necesidad del enfoque de integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación formal que la UNESCO (2019) establece para el logro del ODS 4, en el caso de la investigación se ha profundizado esta acción incidiendo en el ODS 8 para el trabajo docente. Se constatan como indica la UNESCO que permite proporcionar contenidos y métodos para que los programas educativos mejoren la pertinencia de la educación y los resultados del aprendizaje produciéndose: el fortalecimiento pedagógico de los métodos y modos de transmisión de generación en generación, la contribución a apreciar la diversidad cultural y como esta es clave en el desarrollo sostenible, la reconexión de la escuela con las comunidades circundantes y el fortalecimiento de la formación docente.

El enfoque que otorgó la integración del patrimonio cultural inmaterial desarrollado a través del PoEM y la integración a su vez del ODS 8 del trabajo docente es una propuesta educativa que está al alcance de cualquier escuela. El CEIP nº 49 de Puçol y su PoEM son un ejemplo de punto de partida referencial, para realizar el cambio escolar para la justicia social. Una escuela que partió hace 50 años de un contexto desfavorable y que apostó por el trabajo colaborativo real como identificación de la comunidad escolar y social, para permitir el cambio educativo que soñaban.

7.3. Aportaciones

Los hallazgos de la investigación apoyan la realización de aportaciones, dirigidas a los distintos actores que participan desde sus ámbitos confluyentes

en posibilitar la creación de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado. Son dos los grupos a los que se dirigen las aportaciones, el primero está formado por los docentes, centros educativos y la comunidad escolar. El segundo está formado por los organismos políticos-educativos y técnico-científicos.

Es básico, como primera aportación común para los dos grupos, que se establezca un trabajo colaborativo urgente, para superar esta situación.

7.3.1. Aportaciones para los docentes, centros educativos y comunidad escolar

Agresiones, docentes quemados, nódulos en la garganta, estrés, docentes especialmente sensibles a los riesgos del puesto de trabajo sin ninguna directriz, cambios en las condiciones de trabajo sin ser reevaluadas, realización de la vigilancia de la salud para controlar y hacer el seguimiento de la repercusión de las condiciones de trabajo sobre la salud de los docentes, amianto en las instalaciones, aulas que en verano superan las temperaturas adecuadas exponiendo a un golpe de calor, frío en invierno, agentes infecciosos en el aula etc. Esta es una breve exposición de los riesgos de seguridad, higiene, ergonomía & psicosociología y vigilancia de la salud a los que están expuestos los docentes y la comunidad escolar. Muchos de estas situaciones diarias que encontramos en los centros se normalizan como una circunstancia sobre la que no se puede actuar y con la que hay que trabajar manteniendo un equilibrio con la vocación docente por encima de todo.

Esta investigación, a través de sus resultados, ofrece como aportación a docentes y centros educativos conocer exactamente en qué situación se encuentran respecto a la integración de la cultura de salud y seguridad que determina sus condiciones laborales básicas y la salud y seguridad de toda la comunidad escolar. Los resultados son transferibles a docentes y centros educativos en especial por la importancia y urgencia que expone esta problemática de no integración.

Los docentes no pueden conformarse con una situación de injusticia social que rompe las bases de la comunidad escolar. No se puede normalizar que exista un problema de seguridad grave en un aula y dejarlo todo en manos de que lo arregle otro porque hay que dar clase. Dar clase también es saber reivindicar responsablemente nuestros derechos y luchar por que el primer entorno en el

que habitamos sea un espacio donde los principios básicos de salud y seguridad configuren nuestra relación como comunidad escolar.

Los docentes deben responsablemente desde su formación inicial, profesionalizarse partiendo de sus derechos y obligaciones básicos como verdadero camino a una docencia de calidad. Cualquier materia que se imparta dejara de tener validez y trascendencia educativa si la realidad frente al currículo continúa siendo como nos dice Freire, una educación bancaria donde la realidad no cambia. Y los proyectos que últimamente proliferan en las aulas como una suerte de culmen educativo publicitario para las familias, no se planteen ni siquiera si esa cantidad ingente de materiales que se compran en los bazares compulsivamente, están favoreciendo una economía de la insostenibilidad y del abuso de las condiciones laborales en las que se han fabricado esos productos.

Está claro que la administración educativa tiene su responsabilidad, pero un docente que no profundiza en su situación de profesionalización y de las circunstancias que le rodean por muchos métodos pedagógicos que maneje y resultados de aprendizaje que exponga como excelentes, si no sabe mirar la realidad que vive y hacer que esta sea una realidad con los principios mínimos de justicia social, será un docente bancario y perpetuara la crisis de insostenibilidad mundial que vivimos, comenzando por derrotar a la cultura de salud y seguridad en su base educativa que es el propio centro y su profesión por afectar está a toda la comunidad escolar. Es urgente despertar y comenzar por conocer y respetar el trabajo docente para poder dar lo mejor de la docencia y así nuestro alumnado estará preparado para que el trabajo humano que desarrollen en su vida profesional tenga unas bases reales de salud y seguridad vividas desde infantil.

Respecto a la comunidad escolar, en concreto a las AMPA, es fundamental que se aproximen a los centros educativos en primer lugar respetando las condiciones de salud y seguridad de la profesión docente. Las AMPA en muchas ocasiones son los lugares donde el docente y el centro escolar son tratados como el parque de bolas privado al que llevo a mis hijos, mientras que yo disfruto de mi momento de descanso charlando de lo mucho que sé y lo poco que saben otros. Uno de los principios que deben regir estas asociaciones es conocer la salud y seguridad de los centros y el respeto a los mismos, estableciendo unas políticas de salud y seguridad que respeten a los docentes y al centro. Un ejemplo claro lo tenemos en los grupos de wasap que se realizan para supuestamente las familias puedan gestionar de la mejor manera los

acontecimientos diarios del proceso lectivo. Sin embargo, el nivel de confrontación y enfrentamiento que aportan estos medios, no se corresponde con el respeto básico de los derechos de docentes y centro educativo. Se plantea en modo de lucha y es uno de los primeros focos que generan violencia escolar, socavando un derecho de salud y seguridad básico, que con los actuales medios de comunicación sociales han hecho incrementarse estas conductas violentas. Las AMPA deben de reconducir sus actuaciones a la generación de espacios libres de violencia con pautas claras al respecto, educando a las familias para proteger la salud y seguridad docente y de toda la comunidad escolar. Igualmente, los centros educativos deben de reconectar con la sociedad como se ha mostrado en esta investigación, la participación no sólo se debe circunscribir a los años en que el alumno está en el centro, la participación recíproca como se ha señalado es un factor clave para que los centros educativos sean algo más que un edificio donde recibir una educación bancaria y la participación social del entorno debe ser un factor a tener en cuenta.

Respecto a la representación sindical en los centros educativos y que supone una de las bases democráticas que tienen los centros para llevar adelante la salud y seguridad a través de los comités de salud y seguridad, los resultados de investigación confirman que su papel es crucial para que no se destruya las bases democráticas que asientan esta cultura. Los sindicatos consultados en la investigación lamentaban la poca participación sindical del docente en muchos casos y los prejuicios hacia el papel sindical al respecto. Es necesario por tanto acercar a los docentes la representación sindical no como una carga más, sino como una necesidad básica. Una apuesta que en muchas ocasiones se ofrece como actividad extraescolar al alumnado, es llevarlos a ver el parlamento o las instalaciones regionales donde se debaten los temas políticos, excluyendo al propio centro. Sería una actividad todavía más importante que el alumnado asistiera a las reuniones del comité de salud y seguridad de sus centros educativos y tuvieran un representante, que transmitiera las necesidades en materia de salud y seguridad que ellos observan como necesarias en el día a día de su estancia en el centro. Esta práctica permitiría a toda la comunidad escolar poder participar colaborativamente en la salud y seguridad del centro y utilizar las herramientas democráticas que canalizan la situación, de esta manera el aprendizaje sería totalmente significativo.

7.3.2. Aportaciones para los organismos políticos-educativos y técnico-científicos

La integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado es una obligación legal de la administración educativa. Si bien los centros educativos y los docentes tienen sus atribuciones de obligaciones y derechos, estos no pueden ser ejercidos mientras la administración no posibilite a través de los servicios de prevención propio el conjunto de medios humanos y materiales necesarios para la realización de la integración de la salud y seguridad.

Las administraciones no pueden ampararse en esta situación, en torno a la norma que establece que la administración sólo puede ser requerida en caso de incumplimiento de la normativa y no sancionada, jugando la suerte de la salud y seguridad de los docentes a sucesos de gravedad donde halla que dirimir a través de la responsabilidad civil o penal que corresponda.

No podemos buscar una consecución de una Agenda 2030 como país, cuando no cumplimos la agenda diaria de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado en los centros educativos. La última iniciativa de gran importancia fue el Plan nacional de formación en prevención de riesgos laborales de 2011 como ya se ha indicado sigue sin estar realizada la integración en los centros y desde entonces siguen sin aterrizar en la realidad diaria las formaciones universitarias, las propuestas didácticas que saquen al centro educativo de la situación en el que se encuentran. Estas propuestas que se realizan a nivel político, técnico-científico deberían ser cuantificadas con indicadores reales de consecución, de esas propuestas de integrar la cultura de salud y seguridad. Las auditorías de situación son unos indicadores idóneos para poder partir de la foto real de la actualidad de incumplimiento que ha sido el problema del que ha partido de esta investigación. En las entrevistas con estos organismos aludían a la falta de recursos, incluso desgana administrativa ante el volumen de trabajadores que han de asumir los SPP. Si bien es comprensible, no es aceptable, se trata de la salud y seguridad de las personas. La normativa es lo suficientemente amplia para poder tratar la situación, la responsabilidad compartida con los ayuntamientos es otro territorio que se debe de valorar, las campañas que se lanzan anualmente y que son un gasto en una publicidad política encubierta deben de ser erradicadas de una vez, éticamente es inconcebible que se realicen campañas y campañas de salud y seguridad, pero las bases reales estén incumpliendo año tras año.

Las estrategias europeas y nacionales que posteriormente se plasman en planes de formación como el de 2011, ya no pueden dar más vueltas sobre la misma temática de la integración en educación una y otra vez, que se ha convertido en un bucle de años donde la realidad sigue siendo la misma, el incumplimiento laboral con los docentes y los centros educativos. Estas estrategias tienen que descender al mundo real y saber qué es lo que sucede ciertamente en la salud de los docentes y de toda la comunidad escolar. Las estrategias deben de plantear soluciones reales a esta situación, donde se realice un estudio solido que determine el número de centros y docentes que no tienen integrada la cultura de salud y seguridad en sus centros y establecer indicadores y metas para ir resolviendo esta situación. Igualmente configurar los recursos para alcanzar todos los centros educativos y si existe escasez de los mismos, plantear alternativas que fusionen las coordinaciones de actividades con los ayuntamientos y que las dotaciones económicas de los centros sean respetadas cuando se recurre a entidades privadas que lo realicen y no se solicite a los docentes responsabilizarse de los documentos como los planes de emergencia. Por tanto, es necesario establecer con urgencia nuevas estrategias de gestión, de desarrollo de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos para los docentes.

7.4. Fortalezas y limitaciones

Esta investigación, como cualquier otra, tiene una serie de limitaciones y fortalezas que queremos destacar. Las limitaciones encontradas comienzan por la selección de centros educativos para formar parte de la investigación, en un principio se quiso establecer una comunidad profesional de aprendizaje (CAP en adelante), donde el valor inicial fuese el trabajo colaborativo. Para este cometido se siguieron las propuestas de Krichesky y Murillo (2011) sobre las CAP, como estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela, en concreto se incidió en conocer en ambos centros los factores internos que impulsan y sostienen las CPA:

- Fomentar una cultura de colaboración.
- Impulsar una reestructuración organizativa.
- Favorecer el liderazgo docente.
- Generar un clima escolar propicio.
- Repensar la dirección escolar.

De los dos centros seleccionados, sólo pudo continuar adelante el CEIP nº 49 de Puçol, que sí vivía diariamente en su centro estos factores internos con la máxima prioridad en su desarrollo. El otro centro procedente de la Comunidad de Madrid seleccionado, si bien en sus inicios partía con una propuesta educativa para integrar la cultura de salud y seguridad innovadora, llegando incluso a aprobar en su proyecto educativo para el curso 2018/19 la realización de esta Investigación-Acción, cuando llegó el momento de iniciar la observación participante en un aula de infantil, se desató una evidente profunda falta de cultura de colaboración en este centro, que no provenía de un conflicto natural de la CAP que, como indica Bolívar (2008, p. 299), “la colaboración no funciona sin conflicto”. Tenía su origen en un clima escolar deficiente que contradecía las bases de esta propuesta, por lo que la creación de CAP fue descartada en el inicio del primer ciclo de investigación 2018/19.

Dentro de las limitaciones, la emergencia sanitaria del Covid-19, que ha supuesto efectivamente un condicionamiento como es obvio, sin embargo, en el caso de la investigación ayudó a resaltar la vigencia del problema y supuso poder comprobar en la realidad, si la metodología utilizada en conjunción con el proyecto educativo y centro educativo de elección, responderían de manera satisfactoria a la difícil situación.

Otra de las limitaciones, que también se convirtieron en oportunidad de profundizar la investigación y enriquecerla, fue a la hora de encontrar datos sobre la integración de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos, el acceso a los datos era muy opaco y en ocasiones ha habido que acceder a ellos a través de la ley de transparencia. No se han encontrado estudios previos que reflejaran esta situación y tampoco la información vertida por la administración educativa era suficiente o simplemente no existía. Por todo ello, la obtención de datos fue laboriosa siendo acrecentada por la disparidad territorial que había que abarcar, teniendo en cuenta que son diecisiete comunidades autónomas y cada una tiene una configuración y personalidad jurídica propia. Si bien fue una limitación inicial, se optó por realizar esa recopilación de datos comunidad por comunidad ya que era un dato esencial para partir de un estado de situación real.

Pero no todo son limitaciones. La fortaleza de partida de la investigación es la transversalidad del problema investigado. Efectivamente, teniendo como enfoque la visión que la Agenda 2030 tiene para el logro de todos los ODS conjuntamente se trabaja a través de la interrelación de todos ellos;

entendiendo, de esta forma, que el logro de uno supone el logro de otros, teniendo como base la educación.

Esta visión multidisciplinar también viene dada por la propia cultura de salud y seguridad, que en su propuesta de resolución de problemas no se circunscribe a un solo ámbito diseccionado del entorno, sino que establece una mirada holística que le permita identificar los problemas de fondo investigando paralelamente a la vez desde distintas disciplinas como son la salud, seguridad, higiene, ergonomía y psicosociologías, interrelacionadas todas ellas para su consecución teniendo la educación como base, al igual que en la Agenda 2030 y viceversa.

Para reforzar esta transversalidad y añadir una mirada común del origen de la cultura de salud y seguridad, otra de las fortalezas de la investigación fue la integración del patrimonio cultural inmaterial del ODS 8 en educación formal a través del PoEM del CEIP nº 49 de Puçol. Esta fortaleza permite reconstruir las circunstancias del pasado del trabajo de los docentes, realizar una mirada reflexiva sobre nuestra situación presente y la importancia de realizar las actuaciones de integración de la cultura con los procedimientos actuales y así comprender que esa aportación diaria en nuestra realidad próxima, es la que garantizará la consecución de la Agenda 2030 y preservará nuestro patrimonio de cultura de salud y seguridad, en el lugar donde se realiza la educación, los centros educativos. Comenzando siendo estos el ejemplo vivo de esta cultura.

A su vez, al focalizar a la escuela como paradigma de la cultura de salud y seguridad, se resalta también otra fortaleza que presenta a la escuela como una oportunidad social donde reinterpretar el papel de los centros educativos en nuestro entorno. Los centros educativos son utilizados en la mayoría de los casos como un producto perecedero en el que como sociedad colaboramos los años que están los alumnos en ellos. La fortaleza vivida en la investigación, sobre lo que supone la participación social que construye al centro de manera constante como motor social de la comunidad, es una fortaleza que ha de ser revisada para comprender como canalizar esa proyección social permanente en la escuela, que puede permitir que los contextos desfavorables no sean los determinantes de la segregación escolar.

7.5. Futuras investigaciones

Esta investigación es una propuesta que muestra apenas la punta del iceberg. La no integración de la cultura de salud y seguridad en los centros educativos abre un espacio amplio que puede replantear el alcance de la situación que va más allá en las consecuencias para docentes y comunidad escolar del impacto de no tratar los problemas diarios que se encuentran. Sería importante desarrollar estudios que cuestionen si ciertas prácticas como planes de convivencia u otras propuestas contra la violencia o la situación de docentes quemados, deberían de situar de inicio en sus desarrollos la base legal educativa de la salud y seguridad para erradicar esas situaciones.

Se debe investigar en profundidad el conocimiento que el docente tiene respecto a su profesión, desde su base de derechos y obligaciones de la salud y seguridad y si este desconocimiento es una de las causas por las que problemas que parecen haberse perpetuado en la profesión docente como el estrés, la violencia, el docente quemado etc. no están resueltos por no haber optado por la vía correcta de respetar de inicio la salud y seguridad del docente frente a los límites pedagógicos y administrativos. También a través de estos datos sería muy relevante conocer que concepciones tienen los docentes sobre la salud y seguridad en el trabajo, para desvelar el motivo por el cual parece un tema ajeno al profesional docente.

Sería muy importante también extrapolar la aproximación realizada en esta investigación sobre el estado de situación de las comunidades autónomas a un estudio en profundidad donde participaran los centros y se hiciera una auditoria de situación del nivel de integración de los centros. Esto permitiría reflejar más profundamente hasta donde alcanza el desconocimiento que docentes y centros tienen de la cultura de salud y seguridad, para a partir de estos datos, exponer la situación a la administración educativa y lograr que se cumplan las políticas de integración en los centros de 2011 pero actualizadas a 2021 con el aprendizaje que ha supuesto la emergencia sanitaria de Covid-19.

Una línea de investigación a desarrollar muy importante sería la elaboración de un estudio cuantitativo y cualitativo que determine si la falta de cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado afecta al desempeño profesional de los docentes que trabajan en contextos de centros escolares con segregación escolar y por tanto a la calidad educativa del centro. Estos contextos desfavorables favorecen las situaciones que se han normalizado

como alta rotación de docentes, docentes quemados, violencia escolar, etc. Y que sin embargo no son tratadas desde el enfoque del origen de su carencia que es la no existencia de cultura de salud y seguridad en el centro y en la profesión docente.

Para la eliminación de las limitaciones encontradas sobre el miedo y el desconocimiento que los docentes y los equipos directivos tienen sobre lo que supone integrar la cultura de salud y seguridad en la vida diaria del centro, sería fundamental establecer una propuesta de acción urgente, similar a la propuesta realizada en esta investigación en el ciclo de acción cuatro, de realizar un entorno web que se configurara como comunidad para el trabajo docente-decente, pero a nivel nacional. Este entorno permitiría ser el altavoz de la realidad que viven los centros, nutriéndose de la información real que ellos mismos aporten y debatan. El centro permitiría disponer a los centros de recursos en línea que contenga toda la información y formación para los docentes que desvele la verdad de lo que sucede en los centros, de cuáles son sus derechos y obligaciones estableciendo claramente que le corresponde al centro y que, a la administración, etc. Todo ello con desde la configuración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado teniendo muy claro la raíz histórica que sustenta todo nuestro presente y futuro que se dirige a 2030.

Otra de las propuestas de futuro sería dotar a los docentes de una formación para su profesionalización de la integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado. Al revisar las asignaturas de grados y másteres en educación sorprende en general que no exista un mínimo de integración de la cultura de salud y seguridad para el desarrollo de la actividad docente. Las asignaturas contemplan las relaciones del docente siempre desde el ámbito de la docencia que se imparte, en cuanto a la organización escolar pedagógica, relaciones con alumnado y familia o incluso el desarrollo sostenible etc. pero los derechos y obligaciones en materia de salud y seguridad de los docentes en relación con todos estos ámbitos, no existen en las formaciones de grado. La propuesta que se realiza es una apuesta clara que sólo a través de una asignatura obligatoria sobre la salud y seguridad del trabajo docente-decente podrá dotar a la salud y seguridad de la importancia que tiene y que cualquier profesión debe de tener de base si no quiere ser considerada una profesión incompleta expuesta a la explotación laboral y a la falta de salud.

Es imposible tener una profesionalización docente si vemos el liderazgo en salud y seguridad del trabajo docente-decente como algo anecdótico ajeno a la profesión, o como eso de la prevención que le toca hacer a la dirección rellenando papeles, o lo del plan de emergencias que hay que hacer anualmente. Quizás ese ha sido uno de los grandes errores que durante estos años están perpetuando una docencia frágil, maleable y rompible que asume los males profesionales como una especie de maldición irremediable y que imparte unos currículos que solo existen en la imaginación, carentes de verdad y vida. Tener más salud y seguridad en la profesión docente es sin duda la línea de futuro más urgente a desarrollar desde la formación universitaria, de esa salud docente-decente depende la salud de toda la comunidad escolar.

7.6. Palabras finales

La investigación que ahora cerramos ha desarrollado la propuesta educativa-legislativa de situar la cultura de salud y seguridad en la educación como garante de la consecución de esta, no solamente como propuesta pedagógica curricular, sino como ejemplo de un centro educativo que respeta la base primaria de la justicia social, que es la salud y seguridad de los docentes y de toda la comunidad escolar.

Hemos enmarcado la propuesta en el llamamiento de la Agenda 2030 para el logro del ODS 4 y 8, se ha tratado de que la integración de la cultura de la salud y seguridad se realizara a través de la integración del patrimonio cultural inmaterial en la educación formal, una doble integración que tuviera presente los dos elementos vehiculares de esta cultura, el proyecto educativo desde el ámbito curricular y el plan de prevención desde la realidad curricular vivida en el centro.

El poder realizar esta integración en un centro público que tiene un proyecto educativo-museístico único en el mundo responde a la esperanza que los centros educativos públicos deben de tener de alcanzar una educación de calidad, partiendo de contextos desfavorables. Este es el caso del CEIP nº 49, que en los inicios del actual PoEM hace más de cincuenta años sólo tenía: un centro educativo donde faltaban cristales en las ventanas carecía de material didáctico, el patio estaba lleno de hierbas y basuras, un docente con un sueño que transmitió a la comunidad escolar y social que hoy es una realidad educativa-social.

Hemos tratado, a través de esta integración de la cultura de salud y seguridad dedicada al trabajo docente, destacar lo que es indispensable para lograr y preservar la justicia social, dado que es a través de esta cultura de la justicia social desde donde se respeta la dignidad humana desde las bases educativas.

El trabajo humano, en el desarrollo de sus condiciones de salud y seguridad está indisolublemente unido a la justicia social. Así, para alcanzarla, se debe de velar en primer lugar por la cultura de salud y seguridad del trabajo humano.

La integración de la cultura de la salud y seguridad del trabajo docente-decente calificado es la clave fundamental de la justicia social.

Referencias

- Abad, P. L. (1994). Los modelos escolares de la oficina técnica para la construcción de escuelas. *Historia de la Educación*, 12, 121-148.
- Acuerdo de 24 de marzo de 2017, del Consell, por el que se aprueba el plan de prevención de riesgos laborales de la administración de la Generalitat.
- Agencia EFE. (2019, 8 de mayo). Los alergólogos dicen que casos como la muerte del niño en la granja escuela son "evitables". *Diario 20 Minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/2133234/0/alergologos/muerte/granja-escuela/>
- Alemán, J. J. (2013). De la sociedad del riesgo al desmantelamiento del estado de bienestar. *Dilemata*, 11, 139-147.
- Allen, R. C. (2009). *The British Industrial Revolution in global perspective*. Cambridge University Press.
- Araque, N. y Colmenar, C. (2011). Salud y educación. Reflexiones en torno a la Higiene en los textos para la enseñanza secundaria. *Arbor*, 187(749), 513-524.

- Arceluz, W. (2006). Universo vocabular y praxis freireana en intervenciones sobre analfabetismo funcional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 1-6.
- Arenhart, D. (2007). Quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - ocupa a escola: A educação da infância em uma escola em movimento. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 3(5), 1-23.
- Arsuaga, J. L. y Martín-Loeches, M. (2015). *El sello indeleble: Pasado, presente y futuro del ser humano*. Laertes.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Beltramelli Neto, S. y Voltani, J. D. C. (2019). Investiga  o histórica do conteúdo da concep  o de Trabalho Decente no ámbito da OIT e uma análise de sua justi  ciabilidade. *Revista de Direito Internacional*, 16(1), 166-185.
- Beltramelli, N. (2019). Trabalho decente segundo a oit: uma concep  o democrática? análise crítica à luz da teoria do contrato social. *Revista Eletr  nica do Curso de Direito da UFSM*, 14(1), 33853.
- Beltrán Flores, L. (1981). *El estudio de la economía en Espa  a* [Registro sonoro en casete]. Universidad Complutense de Madrid.
- Berger, Lee R, Lacruz, Rodrigo, y De Ruiter, Darryl J. (2002). Brief communication: Revised age estimates of Australopithecus-bearing deposits at Sterkfontein, South Africa. *American Journal of Physical Anthropology*, 119(2), 192-197.
- Bestraten, M. (2011). *Sistemas de gestión de la seguridad y salud en el trabajo: implantación III*. Madrid: INSHT.
- Bisht, P. (2018). Social movements and the scaling of memory and justice in Bhopal. *Contemporary South Asia*, 26, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/09584935.2018.1425673>
- Blanchard, F. (1983). *ILO Encyclopaedia of occupational health y safety. Excerpts from the Preface to the Third Edition*. ILO.
<https://www.iloencyclopaedia.org/preface-71465/item/1020-excerpts-from-the-preface-to-the-third-edition-1983>
- Boal, A. (2013). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura. *Revista de Educación, núm extraordinario*, 265-288.
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). ICE de la Universidad de Deusto.

- Bolívar, A. (2018). Sentido de un Marco Español para la Buena Dirección en la problemática actual de la dirección escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 26(2), 20-23.
- Bolívar, A. (2019). Marco Español para la Dirección Escolar e Identidad Profesional: Contexto, Desarrollo e Implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(1), 143. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Bolívar, A. (2020). En la reapertura de las escuelas: Reconstruir la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 512, 112-116.
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 71-112). Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Bonmatí, A., Gómez Olivencia, A., Arsuaga, J. L., Carretero Díaz, J. M., Gracia, A., Martínez, I. y Lorenzo, C. (2011). El caso de Elvis el viejo de la Sima de los huesos. *Dendra médica. Revista de Humanidades*, 10(2), 138-146.
- Bovenkerk, B. (2003). Is smog democratic? Environmental justice in the risk society. *Melbourne Journal of Politics*, 29(20032004), 24.
- Bridger, R. S. (2018). *Introduction to Human Factors and Ergonomics*. CRC Press.
- Brown, M., Bustamante, J. y Renna, H. (Comps). (2016). *Cooperación Sur-Sur. Un ejemplo de colaboración en contextos de emergencia*. UNESCO/OREALC. <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000247121>
- Burgos García, A. (2008). *Elementos didácticos y organizativos en la enseñanza de la prevención en el aula*. Junta de Andalucía, Dirección General de Seguridad y Salud Laboral.
- Burgos García, A. (2015). *La seguridad y salud como materia de enseñanza en la Educación Infantil: Guía para el profesorado*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Burgos García, A. y Llacuna, J. (2011). *NTP 920: La formación inicial universitaria de maestros/as de educación infantil y primaria en PRL*. INSHT.
- Calera, A. (2002). *La salud laboral en el sector docente*. Bomarzo.
- Cardoso, A. (2009). *Industrial relations and collective bargaining: Argentina, Brazil and Mexico compared*. ILO.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Hacia una teoría crítica de la educación*. Laertes.

- CC.OO. (2018). *Diez dudas sobre el amianto o asbestos en centros educativos*. CCOO-Enseñanza.
- CIT-87. (1999). *Alocución del Sr. Amartya Sen, Premio Nobel de Economía*. Organización Internacional del Trabajo.
<https://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/a-sen.htm>
- CIT-90 (2009). *Para recuperarse de la crisis: Un Pacto Mundial para el Empleo*. Organización Internacional del Trabajo.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_108439.pdf
- CIT-96. (2007). *Introducción del director general a la Conferencia Internacional del Trabajo: El trabajo decente para un desarrollo sostenible*. Organización Internacional del Trabajo.
<https://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc96/pdf/rep-i-a.pdf>
- Cobos, D., Pérez Pérez, I. y Reyes Costales, E. M. (2014). La visión sobre los riesgos laborales y la cultura preventiva de los estudiantes universitarios: Un estudio exploratorio en la universidad Pablo de Olavide. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 75-90.
- Cole, K. S., Stevens, A. S. y Wenner, C.A. (2013). *A literature review of safety culture*. Sandia National Laboratories.
- Comisión Europea. (2012). *Informe de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones sobre la puesta en práctica, los resultados y la evaluación general del Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional*. Comisión Europea.
<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/4e5acbfc-3ce8-11e4-8c3c-01aa75ed71a1/language-es/format-PDF/source-164785213>
- Constitución Española (BOE núm.311, de 29 de diciembre de 1978).
- Cortés Díaz, J. M. (2006). *La ley de prevención de riesgos laborales y su desarrollo reglamentario*. Editorial Tébar.
- Costa, M. M. y Diehl, C. (2016). O papel da organização internacional do trabalho na promoção do trabalho decente: diálogos com Amartya Sen. *Prolegómenos*, 19(38), 97-108.
- Cox, T. y Griffiths, A. (2005). The nature and measurement of work-related stress: theory and practice. En J. R. Wilson y N. Corlett (Eds.), *Evaluation of Human Work* (pp: 553-572). Routledge.
<https://doi.org/10.1201/9781420055948.ch19>

- CSIF. (2018). *El 90 por ciento de los docentes convive con situaciones de violencia en su centro escolar*. CSIF
- Darder, A. y Gaitán, M. (2017). *Freire y educación*. Morata.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. (DOGV núm. 7311 de 7 de julio de 2014).
- Decreto 129/2007, de 9 de noviembre, de adaptación de la legislación de prevención de riesgos laborales a la administración de la comunidad autónoma de la Rioja
- Decreto 14/2018, de 1 de junio, por el que se crea el Servicio de Prevención de Riesgos Laborales propio para el personal docente que presta servicios en los centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears.
- Decreto 168/2009, 29 diciembre, de adaptación de la normativa sobre prevención de riesgos laborales en el ámbito de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias y sus Organismos Autónomos.
- Decreto 17/2009, de 21 de enero, por el que se aprueba el Plan de prevención de riesgos laborales en la Administración general de la Xunta de Galicia.
- Decreto 68/2002, de 25 de abril, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Justicia y Administraciones Públicas.
- Decreto 78/2000, de 16 de mayo, sobre organización y funcionamiento del Servicio de Prevención propio de la Administración General de la Comunidad Autónoma de Euskadi y sus Organismos Autónomos.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. (BOCAM viernes 25 julio 2014)
- Díaz, V. D. y Martínez, A. M. (2006). Calidad del aire interior en los centros de educación infantil del País Vasco. *El Instalador*, 427, 34-42.
- Díez, J. C. y Natri, J. (2011). *Cómo sobrevivir con dos piedras y un cerebro: manual práctico de arqueología experimental*. Atapuerca.
- Directiva 2004/37/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 29 de abril de 2004, relativa a la protección de los trabajadores contra los riesgos relacionados con la exposición a agentes carcinógenos o mutágenos durante el trabajo (Sexta Directiva específica con arreglo al apartado 1 del artículo 16 de la Directiva 89/391/CEE del Consejo)
- Directiva 2006/15/CE de la Comisión, de 7 de febrero de 2006, por la que se establece una segunda lista de valores límite de exposición profesional

- indicativos en aplicación de la Directiva 98/24/CE del Consejo y por la que se modifican las Directivas 91/322/CEE y 2000/39/CE.
- Directiva 94/33/CE del Consejo, de 22 de junio de 1994, relativa a la protección de los jóvenes en el trabajo. (DOCE núm. 216, de 20 de agosto de 1994).
- Directiva 98/24/CE del Consejo, de 7 de abril de 1998, relativa a la protección de la salud y la seguridad de los trabajadores contra los riesgos relacionados con los agentes químicos durante el trabajo (decimocuarta Directiva específica con arreglo al apartado 1 del artículo 16 de la Directiva 89/391/CEE).
- Directiva del Consejo, de 12 de junio de 1989, relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud de los trabajadores en el trabajo. (DOCE» núm. 183, de 29 de junio de 1989).
- Dryzek, H. (2002). Electronic version of the Encyclopaedia of Occupational Health and Safety as a source of definitions. *Journal of Safety Research*, 33(2), 155-163.
- Duarte, G. (2001). *NTP 577: Sistema de gestión preventiva revisiones de seguridad y mantenimiento de equipos*. INSHT
- Ecologistas en Acción. (2016). *Informe: Análisis de la exposición a la contaminación atmosférica y acústica en los centros educativos de Madrid*. Ecologistas en Acción.
<http://www.ecologistasenaccion.org/article32018.html>
- EFE-Palencia. (2017, 27 de diciembre). Se reconoce como accidente laboral la baja de una profesora de instituto víctima de acoso por parte de varios alumnos. *La voz de Galicia*.
<https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/sociedad/2017/12/27/reconocen-accidente-laboral-baja-profesora-acosada-alumnos/00031514401753161562763.htm>
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Elliot, J. (1991a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Elliot, J. (1991b). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 76-80.
- ENETOSH. (8 de octubre de 2020). *Who we are?* ENETOSH.
https://www.enetosh.net/webcom/show_article.php/_c-221/_nr-1/_lkm-175/i.html
- ESENER. (2019). *Tercera encuesta europea de empresas sobre riesgos nuevos y emergentes*. ESENER.

- <https://osha.europa.eu/es/publications/third-european-survey-enterprises-new-and-emerging-risks-esener-3/view>
- Espina, C. (1932). *Génesis de la novela el metal de los muertos* (Registro sonoro no musical). Biblioteca Digital Hispánica.
- EU-OSHA. (2003). *Informe anual 2002*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EU-OSHA. (2004). *Mainstreaming occupational safety and health into education: Good practice in school and vocational educational*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EU-OSHA. (2007). Trastornos musculoesqueléticos de origen laboral: informe de prevención. *FACTS*, 78, 1-2.
- EU-OSHA. (2009). *OSH in the school curriculum: Requirements and activities in the EU Member States*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EU-OSHA. (2013). *Occupational safety and health and education*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EU-OSHA. (2016). *New risks and trends in the safety and health of women at work*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EU-OSHA. (2019). *Celebramos 25 años trabajando juntos por una Europa segura y saludable*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fellone, L. y Battista, G. (2019). Brief history of occupational health in Italy. *Archives of Environmental y Occupational Health*, 74(1-2), 42-49.
- Fernández Cabezas, M. (2017). *Optimización del desarrollo y prevención de riesgos en el aula de educación infantil*. Pirámide.
- FETE/UGT-SMA. (2017). *Enfermedad Profesional vs Vigilancia de la Salud en el Sector Educativo*. FETEUGT-SMA.
- Fletcher, I. C., Ono, T. y Roy, A. (2005). Justice for Bhopal. *Radical History Review*, 91(1), 7-12.
- Fogarty, J. y McCally, M. (2010). Health and safety risks of carbon capture and storage. *JAMA*. 303(1), 67-68. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.1951>
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. Siglo XXI.

- Freire, P. y Faúndez, A. (1989). *Learning to question a pedagogy of liberation*. Continuum.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía liberadora*. Los Libros de la Catarata.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Akal.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela? : trabajar unidos para mejorar*. Publicaciones M. C. E. P.
- Galán, J. M. (2000). *Cuatro viajes en la literatura del antiguo Egipto*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Galindo, J. (2015). El concepto de riesgo en las teorías de Ulrich Beck y Niklas Luhmann. *Acta Sociológica (México)*, 67, 141-164.
- García Fernández, H. (2011). La otra historia de las causas de los accidentes tecnológicos. *Educación Química*, 22(4), 306-317.
- GADRRES. (2018). *Iniciativa mundial para escuelas seguras: En el 2030 toda escuela será segura*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/lac/informes/iniciativa-mundial-para-escuelas-seguras>
- GED y ILO AIDS. (2019). *Un paso decisivo hacia la igualdad de género: En pos de un mejor futuro del trabajo para todos. Resumen ejecutivo*.
https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_674751/lang-es/index.htm
- Ghai, D. (2003). Trabajo decente. Concepto e indicadores. *Trabajo*, 122(2), 125-160.
- Gracia, A. y Arsuaga J.L. (2009). Craniosynostosis in the Middle Pleistocene human Cranium 14 from the sima de los huesos, Atapuerca, Spain. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 106(16), 6573-6578.
- Greenpeace España. (1992). *Guía de Greenpeace sobre la Cumbre de la Tierra: La otra cara de la conferencia*. Greenpeace.
- Hansenne, M. (1998). Preface to the Fourth Edition En ILO, *Encyclopaedia of occupational health y safety*. Oficina Internacional del Trabajo.
<https://www.iloencyclopaedia.org/preface-71465/item/1017-preface-fourth-edition-1998>.

- Havel, V. (1997, 29 de septiembre). Los españoles y las revistas científicas... No somos los amos del universo. *El País*.
https://elpais.com/diario/1997/09/29/opinion/875484012_850215.html
- Hogden, A., Ellis, L. A., Churrua, K. y Bierbaum, M. (2017). *Safety Culture Assessment in Health Care: A review of the literature on safety culture assessment modes*. ACSQHC.
<https://www.safetyandquality.gov.au/sites/default/files/migrated/Safety-Culture-Assessment-in-Health-Care-A-review-of-the-literature-on-safety-culture-assessment-modes.pdf>
- HSE. (2011). *Leading health and safety at work*. HSE.
www.hse.gov.uk/pubns/indg417.htm
- Hublin, J. (2009). The prehistory of compassion. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 106(16), 6429-6430.
- Huergo, J. (2003). *El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Hugentobler, M. K. (1992). An Action Research Approach to Workplace Health: Integrating Methods. *Health Education Quarterly*, 19(1), 55-76.
- Humphries, J. (2010). *Childhood and child labour in the British Industrial Revolution*. Cambridge University Press.
- Hurst, P. y Kirby, P. (2004). *Health, safety and environment: A series of trade union education manuals for agricultural workers*. Oficina Internacional del Trabajo.
- IE, OIT, UNESCO, UNICEF. (2020). *Día mundial de los docentes. Declaración conjunta con motivo del Día Mundial de los Docentes 2020. Docentes: líderes en tiempos de crisis, reinventando el futuro*. UNESCO.
https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000374445_spa
- ILO. (1986). *Psychosocial factors at work: Recognition and control*. Oficina Internacional del Trabajo
- ILO. (2002). *Barefoot research*. Oficina Internacional del Trabajo.
- ILO. (2008). *The Declaration on Social Justice for a Fair Globalization*. Oficina Internacional del Trabajo.
- ILO. (2017). *Decent work and the 2030 agenda for sustainable development*. Oficina Internacional del Trabajo.
- ILO. (2019). *Decent Work for Food Security and Resilient Rural Livelihoods*. Oficina Internacional del Trabajo.

- ILO, UNICEF (2020). *Covid-19 and child labour: a time of crisis, a time to act*. New York: ILO and UNICEF. Oficina Internacional del Trabajo.
- ILO-Jakarta. (2019). *The 100th Anniversary of the ILO: Advancing Social Justice, Promoting Decent Work*. Oficina Internacional del Trabajo.
- ILO-OHS. (2002). *Directrices relativas a los sistemas de gestión de la seguridad y la salud en el trabajo*. Oficina Internacional del Trabajo.
- ILO-SAFE WORK. (2005). *Introductory Report: Decent Work – Safe Work*. International Labour Office.
- Información.es. (2019, 4 de marzo). Los centros educativos de Elda tendrán dispositivos para evitar asfixias por atragantamiento. *Diario Información*. <https://www.diarioinformacion.com/elda/2019/03/04/centros-educativos-publicos-elda-tendran/2124545.html>
- Informe GEM. (2016, 15 de noviembre). ¿Cuál es el “enfoque de toda la escuela” de la educación ambiental? [Mensaje en un blog] *Blog de la Educación Mundial*. <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2016/11/15/cual-es-el-enfoque-de-toda-la-escuela-de-la-educacion-ambiental/>
- Informe GEM. (2020, 19 de marzo). Coronavirus: ¿los sistemas educativos podrían haber estado mejor preparados? [Blog] *Blog de la Educación Mundial*. <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/03/19/coronavirus-los-sistemas-educativos-podrian-haber-estado-mejor-preparados/>
- INSHT. (1984) *NTP 107: Diseño y realización de entrevistas*. INSHT. https://www.insst.es/documents/94886/326801/ntp_107.pdf/0adb5495-1104-4063-9c5f-e51c96044a94
- INSHT. (1999) *NTP 386: Observaciones planeadas del trabajo*. INSHT. https://www.insst.es/documents/94886/326827/ntp_386.pdf/81ea65ad-ef91-4440-832d-14b175588864
- INSHT. (2011). *Plan nacional de formación en prevención de riesgos laborales. Propuestas para el desarrollo de la Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2007-2012 en materia de Formación en Prevención de Riesgos Laborales*. INSHT. <https://www.insst.es/documents/94886/182114/Plan+Nacional+de+Formaci%C3%B3n+en+Prevenci%C3%B3n+de+Riesgos+Laborales/6736552f-f740-4b14-a85a-443a51dee465>
- INSHT. (2018). *Carta de servicios del Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo*. INSHT.

- IOSH. (2015). *Common topic 4: Safety culture*. IOSH.
<https://www.hse.gov.uk/humanfactors/topics/common4.pdf>
- IOSH. (2015). *Promoting a positive culture. A guide to health and safety culture*. IOSH.
<https://s3-ap-southeast-2.amazonaws.com/cdn-nrspp/wp-content/uploads/sites/4/2017/07/19154750/Promoting-a-positive-culture.pdf>
- Isenbort, G. y Páramo, E. (2006). *E. Guía Titanic. The Exhibition*. Parque de las Ciencias.
- Isenbort, G. y Páramo, E. (2017). *Guía robots. Los humanos y las máquinas*. Parque de las Ciencias.
- ISPLN. (2020). *Rincón del docente y el alumnado*. Gobierno de Navarra.
http://www.navarra.es/home_es/Gobierno+de+Navarra/Organigrama/Los+departamentos/Salud/Organigrama/Estructura+Organica/Instituto+Navarro+de+Salud+Laboral/Publicaciones/Salud+y+sociedad/Jovenes/?NRMODE=Published
- Israel, B. A. (1989). Action research on occupational stress: involving workers as researchers. *International Journal of Health Services*, 19(1), 135-155.
<https://doi.org/10.2190/L2JF-U13W-FT0X-DFXM>
- Israel, B. A. (1992) Conducting action research: Relationships between organization members and researchers. *Journal of Applied Behavioural Science*, 28(1), 74-101. <https://doi.org/10.1177/0021886392281008>
- ISTAS. (2001). *La cultura de la prevención*. ISTAS.
<http://istas.net/descargas/La%20cultura%20de%20la%20prevenci%c3%b3n.pdf>
- J.E.P (2018, 1 diciembre). La Junta califica la agresión a un docente como «un accidente» de su profesión. *Diario de Jaén*.
<https://www.ideal.es/jaen/jaen/junta-califica-agresion-20181201215259-ntvo.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>
- James, S. (1999). *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety 4th edition*. International Labour Office 1998.
- Jarvis, D. S. (2007). Risk, globalisation and the state: A critical appraisal of Ulrich Beck and the world risk society thesis. *Global Society*, 21(1), 23-46.
<https://doi.org/10.1080/13600820601116468>
- Jenks, W. (1971). Preface to the Second Edition. En *ILO Encyclopaedia of occupational health y safety*. International Labour Office.

- <https://www.iloencyclopaedia.org/preface-71465/item/1019-excerpts-from-the-preface-to-the-second-edition-1971>).
- Jiménez, J. D. (2014). *Terremotos ¿Estás preparado?* Parque de las Ciencias.
- Jurado, C. (2009). La necesidad del plan de prevención de riesgos en el ámbito docente. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 22, 1-10.
- Keifer, M., Rodríguez-Guzmán, J., Watson, J., van Wendel de Joode, B., Mergler, D. y Soares da Silva, A. (2016). Worker health and safety and climate change in the Americas: issues and research needs. *Panam Salud Publica*, 40(3), 192–197.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Lange, B. (2008). *The triangle Shirtwaist Factory Fire*. Chelsea House Publishers.
- Lee, T. (1998). Assessment of safety culture at a nuclear reprocessing plant. *Work and Stress*, 12(3), 217-237.
<https://doi.org/10.1080/02678379808256863>
- Leka, S., Jain, A y World Health Organization. (2010). *Health impact of psychosocial hazards at work: an overview*. World Health Organization.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/44428>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales. (BOE» núm. 269, de 10 de noviembre de 1995).
- Ley 54/2003, de 12 de diciembre, de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales. (BOE núm. 298, de 13 de diciembre de 2003).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Llacuna, J. (1986). *NTP 168: Comunicación en una situación docente: problemas básicos*. INSHT.

- Llacuna, J. (2000). *NTP 743: Elementos básicos para la elaboración de una herramienta pedagógica para niños y adolescentes*. INSHT.
- Llacuna, J. (2009). *Manual para el profesor de seguridad y salud en el trabajo*. INSHT.
- Llacuna, J. (2009). *NTP 846: La percepción fonética neutra en los alumnos de Prevención de riesgos laborales*. INSHT.
- Louis, K. (2006). Changing the culture of schools: professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, 16.
<https://doi.org/10.1177/105268460601600502>
- Louis, K. (2016). Caring school leadership: a multidisciplinary, cross-occupational model. *American Journal of Education*, 123.
<https://doi.org/10.1086/688166>
- Luján, J., y Echeverría, J. (Coords.). (2014). *Gobernar los riesgos: Ciencia y valores en la sociedad del riesgo*. Biblioteca Nueva
- Mager, J. (1998). Foreword to the Encyclopedia, Fourth Edition. En ILO, *ILO Encyclopaedia of occupational health y safety*. International Labour Office.
<https://www.iloencyclopaedia.org/preface-71465/item/1016-foreword-to-the-encyclopedia>
- Mandela, N. (1990). *Alocución en la 77ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo*. International Labour Office. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/statements-and-speeches/WCMS_215626/lang-es/index.htm
- Manuelian, P. D. (1996). *Studies in honor of William Kelly Simpson*. Museum of Fine Arts.
- Mark, J. J. (2017, 29 de mayo). The Satire of the Trades. *Ancient History Encyclopedia*. <https://www.ancient.eu/article/1074/>
- Martín, R. L. (1997). La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 16, 65-90.
- Martínez, J. F. (2010). *NTP 857: Desarrollo de competencias y riesgos psicosociales (II)*. INSHT.
- McNeill, J. (2003). *Algo nuevo bajo el sol: Historia medioambiental del mundo en el siglo XX*. Alianza Editorial.
- MEBD. (2017). Un Marco Español para la Buena Dirección. Madrid: FEDADI, FEDEIP y FEAE. <http://www.fedadi.org/?p=1958>
- Membiola, P. (2002). *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva ciencia-tecnología-sociedad: Formación científica para la ciudadanía*. Narcea.

- Millán, J. y Paramo, E. (2015). *Guía SOS. La ciencia de prevenir*. Parque de las Ciencias.
- Miller, R. L. (1991). Palaeoepidemiology, literacy, and medical tradition among necropolis workmen in New Kingdom Egypt. *Medical History*, 35(1), 1-24.
- Minkler, M. (2000). Using Participatory Action Research to Build Healthy Communities. *Public Health Reports*, 115(2/3), 191-197.
- Mitra, S. (2018). *Disability, health and human development*. Palgrave.
- Montoya Melgar, A. (2018). *Derecho del trabajo*. Tecnos.
- Moraes da Costa, M. M. y Diehl, R. C. (2016). El papel de la organización internacional del trabajo en la promoción del trabajo decente: diálogos con Amartya Sen. *Prolegómenos*, 19(38), 97-108.
<https://doi.org/10.18359/prole.1972>
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-360.
- Murillo, F. J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8- 23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Freire versus Rawls. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1), 5-8.
- Murillo, F. J., Hernández, R. y Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(151), 55-70.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54886>
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Hacia una Investigación Educativa Socialmente Comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/8609>
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.

- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Education Policy Analysis Archives*, 20(18).
<https://doi.org/10.14507/epaa.v20n18.2012>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2014). Consecuencias del Trabajo Infantil en el Desempeño Escolar. Estudiantes Latinoamericanos de Educación Primaria. *Latin American Research Review*, 49(2), 84-106.
<https://doi.org/10.1353/lar.2014.0031condo>
- Neira, M. y Legros, D. (2010). Global environmental change: opportunities and challenges for occupational health *J. Occup. Environ. Hyg*, 1(2), 76-77.
- Niu, O. (2006, 26 de abril). *Chernóbil 20 años después: Una nueva cultura de la seguridad*. Organización Internacional del Trabajo.
https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_069165/lang--es/index.htm
- Nussbaum, M. (1999). Mujeres e igualdad según la tesis de las capacidades: *Revista Internacional del Trabajo*, 118(3), 253-274.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Herder.
- Nussbaum, M. (2004). Women's Education: A Global Challenge. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 29(2), 325-355.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OIT. (1963). *Constitución de la Organización Internacional del Trabajo. y Reglamento de la Conferencia Internacional del Trabajo*. Organización Internacional del Trabajo.
- OIT. (1987). *Estudio general sobre la protección de la maquinaria y sobre el medio ambiente de trabajo (contaminación del aire, ruido y vibraciones). Informe III*. Organización Internacional del Trabajo.
- OIT. (1990). *Control de accidentes mayores: manual práctico*. Organización Internacional del Trabajo.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/instructionalmaterial/wcms_235688.pdf

- OIT. (2005). *El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Informe VI*. Organización Internacional del Trabajo.
- OIT. (2005, 20 de diciembre). Nuevas formulas para la seguridad química. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/video/video-news-releases/WCMS_074544/lang--en/index.htm
- OIT. (2006). *Convenio número 187 sobre el marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo*. Organización Internacional del Trabajo.
- OIT. (2006, 26 de abril). *Chernóbil 20 años después: Una nueva cultura de la seguridad*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_069165/lang--es/index.htm
- OIT. (2006). *Guía sobre el Convenio sobre seguridad y salud de los trabajadores, 1981 (núm. 155), su Protocolo de 2002 y el Convenio sobre el marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_233220.pdf
- OIT. (2007). *Informe de la OIT para el Día mundial de la seguridad y salud en el trabajo: Lugares de trabajo seguros y sanos Hacer realidad el trabajo decente*. Organización Internacional del Trabajo. <https://www.ilo.org/legacy/spanish/protection/safework/worldday/products/07/report07.pdf>
- OIT (2008) *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la Situación del Personal Docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la Condición del Personal Docente de Enseñanza Superior (1997)*. UNESCO. https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000160495_spa
- OIT. (2011, 8 de marzo). *El incendio en la fábrica Triangle Shirtwaist y el Día internacional de la Mujer cien años después*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_152727/lang--es/index.htm
- OIT. (2012, 14 de mayo). Entrevista a la Sra. Elizabeth Tinoco Acevedo, directora regional de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para América Latina y el Caribe. *Newsweek*. https://www.ilo.org/sanjose/sala-de-prensa/WCMS_180752/lang--es/index.htm
- OIT. (2013). *Directrices de política de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal del sector de la educación de la primera infancia: Reunión de expertos para examinar directrices de política sobre la*

- promoción del trabajo decente para el personal del sector de la educación de la primera infancia*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_236531.pdf
- OIT. (2014). *Tarjeta roja al trabajo infantil*. Organización Internacional del Trabajo.
- OIT. (2015). Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente 1966 y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior 1997 – Edición revisada 2016. <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000235313>
- OIT. (2019). *Seguridad y salud en el centro del futuro del trabajo. Aprovechar 100 años de experiencia*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_686762.pdf
- https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_742732.pdf
- OIT. (2019, 2 de enero). *100 años de lucha a favor de la justicia social*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_658101/lang--es/index.htm
- OIT. (2020). *Frente a la pandemia: garantizar la seguridad y salud en el trabajo*. Organización Internacional del Trabajo.
- OIT-ACTRAV. (2015). Educating for union strength. Organización Internacional del trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/publication/wcms_382787.pdf
- OIT-Argentina. (2007). *Construir futuro con trabajo decente sistematización del proyecto en Argentina comité técnico del proyecto*. Organización Internacional del Trabajo. http://www.trabajo.gob.ar/downloads/domestico/contruir_futuro_con_trabajo_decente.pdf
- OIT-Argentina. (2005). *Construir futuro con trabajo decente Manual de formación para docentes*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_532251.pdf
- OIT-Argentina. (2006). *Construir futuro con trabajo decente Experiencias de enseñanza y aprendizaje en torno al trabajo decente y los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_532253.pdf

- OIT. (2010, 15 de diciembre). *Acuerdo de Cancún: La OIT destaca el llamado por una “Transición Justa” hacia empleos verdes y trabajo decente*. Organización Internacional del Trabajo.
https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_149991/lang--es/index.htm)
- OIT. (2020). *Día Mundial de los Docentes. El trabajo decente para los maestros es esencial para reconstruir mejor después de la COVID-19*. [Video online].
https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/video/institutional-videos/WCMS_757091/lang--es/index.htm
- OIT. (2021) *Los educadores y la evolución del sector de la enseñanza y del mundo del trabajo*. Organización Internacional del Trabajo.
https://www.youtube.com/watch?v=v32ToZO_sLk&t=62s
- OIT, PNUD, UNESCO, UNICEF. (2014). *Invertir en el cuerpo docente significa invertir en el futuro. Mensaje conjunto con ocasión del Día Mundial de los Docentes*. Organización Internacional del Trabajo.
https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/statements-and-speeches/WCMS_310621/lang--es/index.htm
- OIT-SAFEWORK. (2012). *Promover la seguridad y la salud en una economía verde*. Organización Internacional del Trabajo.
- OMS. (2003, 5 de julio). SARS outbreak contained worldwide
<https://www.who.int/news/item/05-07-2003-sars-outbreak-contained-worldwide>
- OMS. (2012). *Health in the green economy - occupational health*. Organización Mundial de la Salud.
- OMS. (2020, 15 de abril). *Cronología de la pandemia del coronavirus y la actuación de la Organización Mundial de la Salud*. Noticias ONU.
<https://news.un.org/es/story/2020/04/1472862>
- OMS. (2020). *Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*.
<https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- ONU. (1992). *Agenda 21*. ONU.
<https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/index.htm>
- ONU. (2012). *Río + 20 documento final. El futuro que queremos. Asamblea general de la ONU. Río de Janeiro. Brasil*. ONU.
- ONU. (2015). *Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible. Asamblea General de la ONU, Nueva York*. ONU.

- Orden de 30 de octubre de 2014, por la que se aprueba el Plan de prevención de Riesgos Laborales y el Manual de Procedimientos para la gestión de la prevención de riesgos laborales en la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Andalucía.
- Orden PRE/16/2016, de 1 de marzo, por la que se modifica la Orden PRE/83/2009, de 29 de diciembre, por la que se aprueba la parte general del Plan de Prevención de Riesgos Laborales de la Administración de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Orden PRE/40/2014, de 18 de agosto, que modifica la Orden PRE/21/2013, de 30 de mayo, que regula la creación y organización de la Red Cántabra de Escuelas Promotoras de Salud.
- Orden PRE/83/2009, de 29 de diciembre, por la que se aprueba la parte general del Plan de prevención de Riesgos Laborales de la administración de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- OREALC/UNESCO. (2014). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. OREALC/ UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Otras dimensiones del desempeño profesional. *Correo de la UNESCO*.
- Otero Urtaza, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío : Pensamiento pedagógico y acción educativa*. Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Papa Francisco (2020). *Curar el mundo: 4. El destino universal de los bienes y la virtud de la esperanza*.
https://w2.vatican.va/content/francesco/es/audiences/2020/documents/pa-pa-francesco_20200826_udienza-generale.html
- Pérez, S. (2017, 14 de junio). Pasar calor está prohibido por decreto, excepto si eres alumno o profesor. *El diario.es*.
https://www.eldiario.es/sociedad/colegios-unicos-edificios-publicos-refrigeracion_0_654435436.html
- Petersen, D. (1998). Política de Seguridad, Liderazgo y Cultura. En OIT, *Enciclopedia de la OIT sobre Salud y Seguridad en el trabajo* (Vol II) (pp. 592-597). Organización Internacional del Trabajo.
- Petryna, A. (2017). Ciudadanía biológica: La ciencia y la política de las poblaciones expuestas a Chernóbil. *Relaciones Internacionales*, 35, 103-121.
- Pla de prevenció de riscos laborals del Departament d'Educació. Presentat i consultat en data 24 d'octubre de 2008 a la Comissió paritària de prevenció de riscos laborals per al personal del Departament d'Educació.

- Posener, G. (1957). *Littérature et politique dans l'Egypte de la XII dynastie*. Syria.
www.persee.fr/doc/syria_0039-7946_1957_num_34_3_5244_t1_0369_0000_2
- Potts, R. (1997). *Humanity's Descent: The Consequences of Ecological Instability*. Avon books..
- Prados-Torreira, L. (2008). Y la mujer se hace visible: estudios de género en la arqueología ibérica. En L. Prados-Torreira y C. Ruiz López (eds.), *Arqueología del género: 1er encuentro internacional en la UAM* (pp. 225-250). Universidad Autónoma de Madrid.
- Ramírez Cavassa, C. (2007). *Seguridad industrial: un enfoque integral*. Limusa.
- Ramos, J. L. (2014). Edwin Chadwick, el movimiento británico de salud pública y el higienismo español, *Revista de Historia Industrial*, nº 55, p. 11-37.
- Real Decreto 171/2004 de 30 de enero, por el que se desarrolla el artículo 24 de la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales, en materia de coordinación de actividades empresariales. (BOE 31 de enero de 2004).
- Real Decreto 67/2010, de 29 de enero, de adaptación de la legislación de Prevención de Riesgos Laborales a la Administración General del Estado. (BOE núm. 36, de 10 febrero de 2010)
- Real Decreto 67/2010, de 29 de enero, de adaptación de la legislación de Prevención de Riesgos Laborales a la Administración General del Estado. (BOE núm. 36, de 10 de febrero de 2010).
- Repullés y Vargas, E. M. (1878). *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*. Imprenta Fortanet.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/disposicion-construccion-y-mueblaje-de-las-escuelas-publicas-de-instruccion-primaria/>
- Resolución A/73/L.101 de la asamblea general de la ONU. Año Internacional para la Eliminación del Trabajo Infantil (2021). (25 julio de 2019).
<https://undocs.org/es/A/RES/73/327>
- Resolución de 19 de julio de 2010 de la Secretaría General de la Consejería de Presidencia y Administraciones Públicas, por la que se publica el Plan General de Prevención de Riesgos Laborales de la Administración Pública de la Región de Murcia
- Resolución de 21 de mayo de 2015, de la Consejería de Hacienda y Sector Público, por la que se aprueba el Plan de Prevención de Riesgos Laborales para la Administración del Principado de Asturias, sus organismos y entes públicos mancomunados.

- Resolución de 3 de noviembre de 2008, de la Dirección General de la Función Pública, por la que se hace público el Plan de Prevención de Riesgos Laborales de la Junta de Extremadura.
- Rios, G. d. (1884). *Campos escolares*. Biblioteca Pedagógica de la Institución de Libre Enseñanza.
- Rodgers, G., Lee, E., Swepston, L., y Van Daele, J. (2009). *La OIT y la lucha por la justicia social, 1919-2009*. Organización Internacional del Trabajo.
- Rodríguez Méndez, F. J. (2006). La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar. *Historia de la Educación*, 25, 467.
- Roosevelt, F. D. (1941). *Address to the International Labor Organization*. Online by Gerhard Peters and John T. Woolley. The American Presidency Project. <https://www.presidency.ucsb.edu/node/210233>
- Roso, V. (2021, 15 de septiembre) *Los profesores de un colegio de Cáceres se niegan a dar clases a dos menores que no usan mascarillas*. *ElDiario*. https://www.eldiario.es/extremadura/caceres/profesores-colegio-caceres-niegan-dar-clases-menores-no-mascarillas_1_8304292.html
- Ruger, J. P. (2009). *Health and social justice*. Oxford University Press.
- Ruger, J. P. (2018). *Global health justice and governance*. Oxford University Press.
- Ruger, J. P. (2020a). Opinión coronavirus: la amnesia pandémica amenaza nuestra salud, seguridad y vidas. *CNN*. <https://cnnespanol.cnn.com/2020/05/15/opinion-coronavirus-la-amnesia-pandemica-amenaza-nuestra-salud-nuestra-seguridad-y-nuestras-vidas/>
- Ruger, J. P. (2020b). The injustice of COVID-19: We need a moral constitution for our planet's health. *The Lancet. Planetary Health*, 4(7), E264-E265.
- Ruiz, I. (2018, 2 de agosto). El acoso de los alumnos a una profesora es accidente laboral. *El País*. https://elpais.com/economia/2018/08/02/mis_derechos/1533193382_814393.html
- Ryder, G. (2013). *Declaración de Guy Ryder, Director General de la OIT, sobre la muerte de Nelson Mandela*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/how-the-ilo-works/ilo-director-general/statements-and-speeches/WCMS_216900/lang-es/index.htm
- Safarjan, E. (2013). *Manual escolar online de SHE. 5 pasos hacia una escuela promotora de salud*. Schools for Health in Europe Network Foundation. <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/How%20to%20b>

e%20a%20health%20promoting%20school/spanish-online-school-manual.pdf

Sanchidrián, C. (2010). Historia de la infancia. Historia de la educación infantil. En J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana (Eds.), *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX* (pp. 64-104). Ministerio de Educación.

Sancho Cuesta, J. (1991). *La seguridad e higiene laboral en el ordenamiento jurídico comunitario*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Sancho Querol, L., Martínez García, R., Picó Ledesma, I., Aniorte Pérez, J. y Tristán Richarte, M. (2020). On Ruralities and Resistances: The management model of Puçol School Museum (Spain) and the challenges of reciprocal participation between museum and society. *Museum Management and Curatorship*, 1-27.

<https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1803116>

Saramago, J. (2004). *Ensayo sobre la lucidez*. Alfaguara.

Satyarthi, K. (2014). *Kailash Satyarthi*. Nobel Lecture. <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2014/satyarthi/26070-kailash-satyarthi-nobel-lecture-2014/>

Schulz, A. (2019). *Schools for Health in Europe Network Foundation Articles of Association*. Schools for Health in Europe Network Foundation.

Seeley, C. (2008). *Palama - A bridge to a different way of working. Case Study of the Palama Forum Theatre Project for Enterprise Culture Sri Lanka, 2005-2008*. Organización Internacional del Trabajo.

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---led/documents/projectdocumentation/wcms_112296.pdf

Selby, D. y Kagawa, F. (2012). *Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/environment/files/DRRinCurricula-Mapping30countriesFINAL.pdf>

Sen, A. (1999). *Alocución del Sr. Amartya Sen, Premio Nobel de Economía, 15 de junio de 1999*. Organización Internacional del Trabajo.

<https://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/a-sen.htm>

Sen, A. (2013). Trabajo y derechos. *Revista Internacional del Trabajo*, 132, 92-104.

Servais, J.M. (2007). *Trabajar por tiempos mejores: Repensar el trabajo en el siglo XXI*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Shen, J. y Benson, J. (2008). La consulta tripartita en China, ¿un primer paso hacia la negociación colectiva? *Revista Internacional del Trabajo*, 127(2-3), 257-275.
- Sillick, T. J. y Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 28-48.
- Simard, M (1998). Safety culture and management. En ILO, *Encyclopedia of occupational health and safety* (4ª edición, volumen 2) (pp. 59.7-59.11). Organización Internacional del Trabajo.
- Solé, D. (1998). *NTP 471: La vigilancia de la salud en la normativa de prevención de riesgos laborales*. INSHT.
- Somavía, J. (2008). La agenda de trabajo decente. Mirar hacia atrás, mirar hacia delante: un consenso cada vez mayor. *Trabajo*, 64, 6-11.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_101794.pdf
- Somavía, J. (2014). *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana*. Organización Internacional del Trabajo.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-santiago/documents/publication/wcms_380833.pdf
- Somekh, B. y Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
<https://doi.org/10.1080/09650790802667402>
- Stellman, J. M. (1998). The ILO encyclopaedia of occupational health and safety: A multidisciplinary challenge. *International Labour Review*, 137(3), 410-418.
- Stellman, J. M. (2001). *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Sumner, S.A. y Layde, (2009). Expansion of renewable energy industries and implications for occupational health. *JAMA*, 302(7), 787-9.
- Takala J. (2002). Introductory report: decent work-safe work. Conferencia presentada en el *XVIth World Congress on Safety and Health at Work*. Austria Vienna.
- Takala, J. (2004) *Nuevas fórmulas para la seguridad química*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/video/video-news-releases/WCMS_074545/lang-es/index.htm

- Talego-Vázquez, F. (2019). Recensión a Pérez Cebada, Juan Diego (2014). *Tierra devastada. Historia de la contaminación minera*. Madrid: Síntesis; Chastagnared Gerard (2017). *Humos y sangre. Protestas en la cuenca de las piritas y masacre en Rio Tinto (1877-1890)*. Alicante: Universidad de Alicante. *Revista Andaluza de Antropología*, 16, 112-126.
<https://doi.org/10.1279/RAA.2019.16.06>
- Thomas, A. (1930). ILO Encyclopaedia of occupational health y safety. Preface to the First Edition. <https://www.iloencyclopaedia.org/preface-71465/item/1018-excerpts-from-the-preface-to-the-first-edition-1930>.
- Tompa, E., Trevithick, S., y McLeod, C. (2007). Systematic review of the prevention incentives of insurance and regulatory mechanisms for occupational health and safety. *Scandinavian Journal of Work, Environment y Health*, 33(2), 85–95. <https://doi.org/10.5271/sjweh.1111>
- Spikins, P. (2015). *How compassion made us human*. Pen and Sword Archaeology.
- Stellman, J. M. (2001). *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, sentencia 00565/2012, procedimiento ordinario 0001164/201. <http://www.poderjudicial.es/stfls/TRIBUNALES%20SUPERIORES%20DE%20JUSTICIA/TSJ%20Castilla%20y%20Leon/JURISPRUDENCIA/TSJCyL%20Contencioso%2020%20diciembre%202018.pdf>
- Trujillo, I. (2018, 7 de diciembre). La Junta considera las agresiones a profesores un «riesgo inherente» a su profesión. *La Razón*.
<https://www.larazon.es/sociedad/la-junta-considera-las-agresiones-a-profesores-un-riesgo-inherente-a-su-profesion-AM20866969/>
- UNESCO. (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO.
<https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000248526>
- UNESCO. (2018). *Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS 4*. UNESCO.
https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000265396_spa?posInSet=1&yqueryId=43e73108-c795-47a4-9663-bc7ee16abb0a
- UNESCO. (2019). *Patrimonio vivo y educación*. UNESCO.
<https://ich.UNESCO.org/doc/src/46212-ES.pdf>

- UNESCO. (2020a). *La UNESCO agrupa a las organizaciones internacionales, la sociedad civil y el sector privado en una amplia coalición para asegurar que #LaEducaciónContinúa*. UNESCO.
<https://es.UNESCO.org/news/UNESCO-agrupa-organizaciones-internacionales-sociedad-civil-y-sector-privado-amplia-coalicion>
- UNESCO. (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.
<https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000374817?posInSet=9&que ryId=dbc446a1-318b-4d99-8774-50a40fd42118>
- UNESCO-IICBA. (2017). *School safety manual: tools for teachers*. UNESCO.
<https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000261350>
- UNESCO/OREALC. (2017). *Declaración de Buenos Aires: Educación y habilidades para el siglo XXI*. UNESCO/OREALC.
<https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000250117>
- Venning, A. (2010, 17 de septiembre). Britain's child slaves: They started at 4am, lived off acorns and had nails put through their ears for shoddy work. Yet, says a new book, their misery helped forge. *Mailonline*.
<https://www.dailymail.co.uk/news/article-1312764/Britains-child-slaves-New-book-says-misery-helped-forge-Britain.html>
- Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible: Diálogos de supervivencia*. Cambridge University Press.
- Villa, E. (2011). *Oshas 18001. Sistemas de gestión de la seguridad y salud en el trabajo I*. INSHT.
- Viñao, A. (2006). *Templos de patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Viñao, A. (2018). La desprofesionalización de la docencia: Viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Artes, La Revista*, 17(24), 12-17.
- Wojtyla, K. (2005). *Poesías*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Wrigley, E. (2010). *Energy and the English industrial revolution*. Cambridge University Press.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata.
- Zanchin, G. (2005). Padua, the cradle of modern medicine: Bernardino Ramazzini (1633–1714) on headaches. *The Journal of Headache and Pain*, 6(4), 169-171.

Zas (2020, 7 de septiembre). Los profesores con patologías graves exigen abandonar la primera línea en la vuelta al cole. *El diario.es*.

https://www.eldiario.es/sociedad/profesores-patologias-graves-exigen-abandonar-primera-linea-vuelta-cole_1_6206153.html

Zwart, B. de. (1997). *El envejecimiento en el trabajo físicamente exigente* [Tesis doctoral]. Universidad de Ámsterdam.

