

5) GRUPOS DE DISCUSIÓN SOBRE LA EQUIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

**NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA EQUIDAD:
GESTIÓN DE LAS ESCUELAS Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
(NUPE).**

«PROYECTOS DE I+D DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO» DEL
PROGRAMA ESTATAL DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO Y
FORTALECIMIENTO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO DEL SISTEMA DE I+D+i.
REFERENCIA PGC2018-095238-B-I00, MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN. AÑOS
2019-2022.

ÍNDICE

Capítulo I. Grupo de discusión de la Comunidad Autónoma de Canarias.....	3
Informe sobre la equidad en el sistema educativo. Javier Marrero, Ana Vega, José Diego Santos, Juan José Sousa (Universidad de La Laguna)	3
Capítulo II. Grupo de discusión de la Comunidad Autónoma de Cataluña.....	15
Informe sobre la formación inicial del profesorado, en clave de equidad. Isaac Calduch, Alex Egea, Karina Rivas y Enric Prats (Universidad de Barcelona)	15
Capítulo III. Grupo de discusión de la Comunidad Autónoma de Valencia	22
Informe sobre la equidad en el sistema educativo. Luis Aguilar Hernández, Isabel Gallardo Fernández y María Campos Salvador (Universitat de València).....	22
Capítulo IV. Grupo de discusión de la Comunidad Autónoma de Andalucía	40
Informe sobre la equidad en el sistema educativo. Informe: Raúl García Medina. Diseño y realización de grupos de discusión: Carmen Rodríguez Martínez, Javier Montero, Teresa García Gómez, Eva Guzmán Calle	40
Capítulo V. Grupo de discusión de la Comunidad Autónoma de Madrid	48
Informe sobre la equidad en el sistema educativo. Raúl García Medina, Mercedes Sánchez Sáinz, Melani Penna Tosso y Michael Gómez Dobrott.....	48

Capítulo I. Grupo de discusión de la Comunidad Autónoma de Canarias

Informe sobre la equidad en el sistema educativo. Javier

Marrero, Ana Vega, José Diego Santos, Juan José Sousa

(Universidad de La Laguna)

A las 17:35 da comienzo la sesión del Grupo de Discusión. Moderado por Javier Esteban Marrero Acosta (NUPE Canarias), participan presencialmente Carmen Nieves Pérez, profesora de sociología de la ULL (P1), José Antonio Díaz Díaz, profesor de filosofía de Bachillerato jubilado (P3), (P2), Amador Guarro Pallas, profesor de Didáctica de la ULL (P4) y Pedro Hernández Pérez, inspector de educación que participa on line, con la asistencia técnica de Juan José Sosa Alonso, miembro de NUPE Canarias y actuando como observadores on line Diego Santos Vega, miembro de NUPE Canarias y Ana Vega Navarro, miembro de NUPE Canarias. Todos los convocados han recibido con anterioridad, a través de un correo electrónico, las preguntas-guía para la sesión. Nadie muestra inconveniente en que se grabe. El moderador presenta el grupo de discusión, disculpa a quienes no han podido asistir e invita a los participantes que se presenten. Los participantes se presentan, mostrando su trayectoria siguiendo sus respectivos perfiles profesionales. El ambiente inicial es distendido, intercalando algún comentario jocoso entre esas presentaciones, demostrando humildad a la vez que una larga trayectoria.

Presentación del primer ámbito, junto a las instrucciones iniciales que van a guiar la discusión del grupo. **¿Qué diseño de POLÍTICAS EDUCATIVAS tienen impacto en la equidad? Nos estamos refiriendo a cuestiones como ¿qué percepción es la que existe, la que tienen ustedes en torno a las normativas actuales y las políticas de equidad? ¿si hay una adecuación y una aplicación de formación y de gestión en los centros relacionadas con esas cuestiones?, y en definitiva ¿qué márgenes de autonomía caben en los distintos niveles?**

La primera intervención aborda una cuestión general. Se critica el idealismo de las reformas educativas en su impacto en la equidad. Muchas reformas lo plantean, pero pocas lo

consiguen. Es necesario otro tipo de cambios, otras políticas, para cambiar la sociedad, más allá del campo educativo, más allá del currículo como prescripción. Y en este punto ya se cuestiona que equidad e igualdad no es mismo. Equidad, como dar a cada uno lo que necesita; frente a igualdad, a todos lo mismo. Las políticas de equidad deben unir educación con ayudas sociales, en el que se podrían establecer distintos niveles de equidad para atender diferentes necesidades.

Es necesario diferenciar equidad e igualdad, algo que encuentra su eco en “La Critica del Programa de Gotha”, de Carl Marx¹. “La escuela no puede compensar todas las desigualdades y todas las barbaridades que fomenta la sociedad en general, incluso a veces nos toca remar contracorriente, estamos favoreciendo desde la escuela la cooperación, la colaboración, la tolerancia... Y por fuera es todo lo contrario, individualismo, enfrentamientos, intolerancia, etc.” (P4). En consecuencia, se hace necesario dar coherencia al conjunto de políticas públicas durante un período amplio de tiempo, y la educación se muestra como un campo de reflexión y de aplicación muy relevante, a pesar de la dificultad para la aplicación de las leyes educativas.

Otra cosa es “la equidad pedagógica, que requiere un diseño universal del aprendizaje o sea, buscar posibilidades, no para que todos lleguen al mismo techo si no para que cada uno se desarrolle hasta donde quiera y pueda desarrollar” (P2). Hay dudas con las medidas compensatorias generales, como las becas, subvenciones a centros, conciertos escolares, ayudas a comedores, las horas de apoyo de lengua, etc., por no cumplir con criterios de equidad, al ser de redistribución económica. La ley puede ser potente pero su aplicación se desvanece en el tiempo.

Ámbito 2: ESCOLARIDAD Y EQUIDAD: ¿Cómo debe organizarse la escolarización para que se desarrolle la equidad? es decir, ¿qué piensan ustedes sobre los criterios y procedimientos de admisión, las horas, la elección de centro, criterios de admisión, las adscripciones del alumnado a programas de atención a la diversidad, a formación profesional y a las nuevas ofertas sobre temas lingüísticos, cuestiones que han estado presentes en lo que a la escolaridad se refiere.

¹ Puede consultarse en esta dirección: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/critica-al-programa-de-gotha.htm>

Habría que formular una pregunta previa: “¿Cómo cambiar la organización de la escolarización si los portavoces de las reformas no están por la labor? La lógica meritocrática es la lógica del sistema educativo, del alumnado, profesorado y de los gestores. Es el modelo asumido. No hay otro modelo” (P1). El modelo de equidad es un modelo que es muy interesante para muchas cosas, pero al mismo tiempo el abanico se puede abrir tanto que esa diversidad tan grande, esos aspectos con la diferencia

Individual, pueden llevarnos a un terreno que no es el que política e ideológicamente estamos planteando aquí. “Entendiendo la equidad por aminorar la desigualdad, en cuanto que oportunidades reales de los individuos para poder optar en función de sus capacidades a donde quiera que sea, sobre todo de clase social -algo por lo que cierto modelo de equidad, entendido como hiper-individualista, no aboga-, sería posible dar un paso en la equidad y la escolarización”. (P1). No se entiende que el Gobierno de Canarias siga todavía concediendo conciertos a la privada, que sigue seleccionando al alumnado de forma indirecta, haciendo selección social.

“En cierta ocasión, se planteó en Canarias la idea de territorializar la inspección y los servicios de apoyo a la escuela, (centros de profesorado, etc.) en términos de ecosistema, atento a diferentes zonas, para que fuera más operativo por más comunes. Pero no se pudo realizar” (P2). Sin embargo, sería conveniente operativizar, retomando la idea de la territorialización así entendida, todo este tipo de ayudas e intervenciones para profundizar en la equidad. Territorializar y mancomunar o hacer proyectos comunes, proyectos comunitarios. Es decir, intentar hacer un diagnóstico de necesidades de tipo económico, de recursos, sociales, de atención familiar en cada zona. Con ese modelo -socioeducativo- sería posible trabajar realmente desde la equidad.

Aunque surgen dudas. Cualquier individuo va a llegar, entonces volvemos otra vez al modelo que supuestamente hemos criticado, de que cualquiera puede llegar donde quiera llegar. Pongamos un ejemplo con el abandono escolar temprano. Estando de acuerdo en su erradicación debemos preguntarnos para qué, ¿cómo consigo que los chicos de 16 años, que están hartos de la escuela, que no les dice nada, se queden? Y hemos de definir para qué y con qué criterios. ¿Cómo se trabaja la desigualdad en una zona mancomunada a nivel educativo? ¿Cuáles son los criterios, los parámetros, para definir la equidad? ¿Para qué? ¿Para qué se quedan en la escuela? Es decir, ¿por qué están hartos de la escuela? Pues porque no responde a sus necesidades.

Admitamos que “la política significa definir ese para qué” (P1). Sin embargo, “faltan diagnósticos de los problemas reales de la educación” (P4). Las reformas educativas han ido

a ciegas ideológicamente. Es decir, ninguna de ellas ha tenido que ver con problemas políticos reales salvo los problemas estructurales, como por ejemplo con la concertada; han sido guerras ideológicas entre la derecha y la izquierda. De hecho si leemos algo sobre historia de la educación nos encontramos, a veces, con batallas en el siglo XXI que vienen desde la ley Moyano. Nuestros responsables políticos jamás han estado a la altura” (P3). Es necesario erradicar el psicologismo como mal de la escuela, porque no atiende a los contextos. Hay que dar más importancia a la sociología y a la antropología.

“Todo esto es muy interesante, pero una cosa es el cambio educativo y otra es la equidad, aunque esté conectado. Se confunde discapacidad, con la diferencia y con la desigualdad. Las desigualdades hay que reducirlas, mientras que las diferencias hay que respetarlas (mientras se respeten los valores democráticos)” (P3). Un sistema educativo es democrático, entre otras cosas, cuando es igual, común y público, en mi opinión. Pero hay tres tipos de igualdad: igualdad de acceso, igualdad de éxito (distintas vías de llegar a lo mismo) e igualdad de utilidad (lo básico y su desarrollo en la escuela). Equidad intuitiva en el profesorado ya existe (y mucho más que en el 1990), pero hay que sistematizarlo, explicitarlo, en un sistema equitativo.

“Las competencias son una oportunidad perdida. Hay que repensar la competencia como suelo (no como techo). Capacidad y competencia no se puede enseñar sin saberes diferentes. Pero es ya una oportunidad perdida por el sistema educativo por desvincularlo excesivamente del contenido y a la vez vincularlo a los saberes de las disciplinas” (P3). Y luego ya hablando de incoherencia ¿cómo se puede estar cambiando el currículum desde la LOMCE hasta ahora con las mismas condiciones organizativas de los centros? ¿qué pasa? ¿que la organización escolar es independiente del tipo de currículum que vayamos a enseñar?

Hay un instrumento (Cataluña lo tiene recogido) que es el tema de los contratos entre la Administración y cada centro. Y ahí es donde se puede diversificar, dónde se puede valorar qué es lo que necesita cada centro para lograr los objetivos: dinero, recursos, personal, autonomía organizativa, etc. La autonomía de los centros debe pensarse junto al currículum, no al margen.

“Los cambios en la organización de los centros deben hacerse para atender no solo los resultados sino la equidad” (P2). “La igualdad de acceso, que permitió la LOGSE, está bien, pero es insuficiente, porque fue uniformadora” (P3). Lo justo -sería la palabra adecuada- no es la uniformidad sino respetar las diferencias aceptables (dentro de una lógica social democrática). Las políticas educativas han sido un éxito desde el punto de vista de la igualdad

de acceso, pero han sido un fracaso desde el punto de vista de la igualdad de éxito y de utilidad.

“En Canarias hay un problema de equidad estructural muy fuerte al no existir la posibilidad de matricularse en la Formación Profesional de manera pública y próxima (en comparación con el Bachillerato e incluso la Universidad), tanto de ciclo medio como superior, que está fomentando la privatización de esta oferta educativa” (P1).

“Hablemos de las carencias del sistema (con respecto a la escolarización): falta una oferta pública gratuita de educación infantil, falta de coordinación, ausencia de mapas de decisión de demanda respecto a la oferta, el fracaso del diseño de las zonas de influencia, que se denominan “centros de difícil desempeño”, una normativa de admisión a centros (artículos 16 y 17) que no hay por donde cogerla; la situación crítica de acogimiento familiar del alumno o alumna, si el alumno es acogido, menores en situación de riesgo está en el punto décimo. En bachillerato, el expediente es un elemento de mérito, algo inadmisibles; la alimentación en comedores escolares, un tema olvidado; el tema de la salud y la coordinación con los centros de salud, que tenemos un montón de problemas de sustancias, de educación sexual, de sexualidad. Luego está el tema de las actividades extraescolares, las actividades extraescolares no son un lujo, es una medida compensatoria” (P3). Estas son carencias concretas, que venimos arrastrando desde hace tiempo, y a las que no se presta ninguna o escasa atención desde el punto de vista de las políticas de equidad.

Ámbito 3: Ya hemos tocado en parte esta cuestión la cuestión de la estructura y la cultura del sistema educativo en general pero cuáles son los problemas específicos, es decir, cómo está impactando todo este tema en la equidad de los centros y su cultura, en la estructura de los centros. Estructura y CULTURAS DEL SISTEMA EDUCATIVO, especialmente en Canarias.

Hay que reconocer que “cambiar la gramática de la escuela es difícil. Y además, los padres y madres solicitan que el alumnado se adapte a esa gramática” (P3). Incluso en la educación infantil, con el modelo mesa-silla. Y de 3 a 6 también está pasando. “El profesorado tiene miedo a las familias, ya desde la formación inicial. Pero qué es una educación democrática si no es formar parte, implicarse e indagar en la escuela que queremos “(P1). En la escuela pública los centros también se van codificando en esa gramática. Hablar de la cultura de los centros es hablar también de una cultura que está en un momento histórico concreto. Es la

idea de *habitus*², que incluye la cuestión organizativa, y a través de la cual podemos analizar cómo se produce una diversidad de culturas de centro y de claustros de profesorado muy diverso. Y es en esa diversidad en donde se materializa un determinado ideal de proyecto centro que pretendemos -pedimos- que, además, sea coherente. Sin embargo, sabemos que la realidad de las aulas es otra. Sabemos que esto no ocurre de la misma manera en los centros públicos que en los privados, en donde la sensación de “marca” está más conformada. Se hace necesario que las administraciones y los centros se sienten a valorar qué hacemos con todo esto.

Pero, ¿cómo llevar a la práctica el modelo pedagógico (esa “marca”)? “En los centros educativos no se tiene un modelo pedagógico, ni de la secuenciación de los contenidos en los diferentes cursos” (P2). Se desconocen algunas herramientas mínimas para hacer esto; las cosas funcionan por inercia, pero hay que acotar. Por eso volvemos a los mismos temas del liderazgo pedagógico. Hay que repensar la escuela. “Por no hablar de los libros de texto como prescriptor del modelo pedagógico” (P3). España es el primer productor de libros de texto. Y hablando de repensar la escuela “cuando empezó todo el tema de las competencias básicas³ -luego competencias clave, ahora competencias específicas-, yo decía que estábamos desnaturalizando la enseñanza porque al profesorado, para acceder a la función pública docente, lo que se le pide es programación y situaciones de aprendizaje, que me parece bien, pero estamos olvidando más cosas”(P2). Las competencias (tal y como están planteadas) desnaturalizan la enseñanza al ir exclusivamente a la programación, olvidando otros aspectos sustantivos de la práctica docente, de la equidad y de la cultura escolar.

Hablemos de la situación sindical en la educación, otro aspecto importante de la cultura escolar. “ANPE, CSIF y USO en estos momentos han ganado la partida sindical dentro de la escuela; CCOO están calladitos siguiendo las directrices y FETE-UGT ya no existe desde el año 2000” (P3). “El profesorado está huérfanos de representación sindical, mínimamente progresista”(P3). Hay un predominio de sindicatos de derechas como AMPE y CSIF, fomentando la denuncia sistemática de los responsables de los centros, es decir, fomentando la judicialización de los procesos educativos. “Ha cambiado el modelo de dirección; los

² Un concepto acuñado por Pierre Bourdieu, que hace referencia a un conjunto de "disposiciones" o esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la **posición social**. Para una mayor profundización véase: Bourdieu, Pierre (1988). *El sentido práctico*. Taurus. (edición original 1981); Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción*. Taurus. (edición original 1979); Martínez García, José Saturnino (2017). «[El habitus. Una revisión analítica](#)». *Revista Internacional de Sociología*, **75** (3).

³ Aquí se cita a José Moya (2008). Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum, *Revista Currículum*, 21 (pp. 57-78).

directores por primera vez dictamos resoluciones ¿saben qué significa eso?, que estás sentando las bases de un sistema político que puede acabar mal. En segundo lugar, la gestión de los centros es algo que, desde el punto de vista político, es imposible, nadie sabe, por ejemplo gobernar al CEPA⁴, por ejemplo” (P3). La evaluación inicial nunca se ha practicado con rigor en nuestro país.

Reflexionando sobre estas cuestiones de la cultura escolar “yo creo que tenemos dos problemas aquí muy importantes. Primero uno doble, red de escolarización y admisión (el profesorado, en su inmensa mayoría, matriculan a sus hijos en la concertada); y en segundo lugar, que el funcionariado de la escuela pública tiene la piel muy fina (y me refiero al profesorado, directivos, inspección educativa, es decir, a los supervisores” (P3). Y esto forma parte de eso que se ha venido en llamar “el malestar docente”⁵, esa sintomatología que ha venido caracterizado a la educación en los últimos tiempos. Un malestar que afecta de forma diferente en la enseñanza pública y en la privada o concertada. Entre otras cosas, porque hay diferencias organizativas entre la enseñanza pública frente a la privada-concertada en menos días de clase, menos actividades extraescolares, más burocracia, etc. “Un tema, el de las familias, que, si no se resuelve, va a debilitar cualquier política que se haga en relación a la equidad, y en la relación del centro con las familias. Si eso no mejora sustancialmente, por lo menos en la enseñanza obligatoria, no va a mejorar el sistema educativo de ninguna manera” (P.4). Ahí se genera desigualdad, y predomina, generalmente, la desconfianza.

Otro de los aspectos relacionados con la cultura de los centros es la estructura del puesto de trabajo docente. Mas de 90 tareas -académicas y no académicas- definen el trabajo docente, lo que implica una sobrecarga en el desempeño de sus funciones”. (P3). En estas condiciones resulta complicado conciliar la expectativa de una función docente acorde con otras necesidades de las tareas de enseñar.

⁴ CEPA, Centro de Educación de Personas Adultas.

⁵ Sobre el malestar docente hay una extensa bibliografía, destacamos, entre otros Abraham, A. (1987) *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa; Esteve, J.M. (1984) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea; Esteve, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Laia; Esteve, J.M. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Madrid: Narcea; Torres, J. (2020). *La desmotivación del profesorado*. Madrid, Morata. 3ª reimpresión.

Ámbito 4: CURRÍCULUM OFICIAL, a los contenidos mínimos, al tema de las competencias, a los enfoques transdisciplinarios y otras medidas al respecto relacionadas obviamente con el tema de la equidad.

Una primera cuestión sería “preguntarnos ¿qué es ser buen docente en secundaria, por ejemplo? Tiene que gustarte el colectivo con el que vas a trabajar, aunque parezca una obviedad. No sé cómo se hace eso. Pero hay mucho profesorado que no cumple con ese requisito” (P1). Tenemos un currículum muy academicista, en realidad, es tremendamente academicista y además muy disciplinario. La escuela es una amalgama: entre selección elitista y democracia⁶. El recorrido escolar es un ejercicio de paciencia para transitar las disciplinas. El profesorado maravilloso es simplemente alguien que sepa escuchar al alumnado mientras aprende.

Por otra parte, “el currículum no puede ser una torre de babel sobre la que se construye sin tener en cuenta lo de abajo. Hay un montón de asignaturas que sirven de relleno y son muy difíciles de quitar. El profesorado debe conocer su contenido para poder seleccionarlo adecuadamente. Hay contenidos disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios. Innovar, para algunos, implica inventar un proyecto que a través de comisiones de servicio se realice” (P4) .

Y esto provoca una “dispersión de líneas de proyectos. En todos los centros hay proyectos implantados formalmente, pero no hay recursos y plazas para llevar a cabo esas líneas en los centros(P2 y P4). “De un proyecto curricular debe saberse el orden, la secuenciación, y tener una visión global; pero eso no existe en los centros educativos, ni siquiera por parte de las jefaturas de estudios y las direcciones, encargadas de la coordinación pedagógica. Esto impide la existencia de un modelo pedagógico en el centro educativo. No hay liderazgo pedagógico por parte de orientación, asesores de CEP y de la inspección. “Un proyecto curricular tiene una partitura delante donde tiene ordenada toda la secuencia de la obra musical que se va a

⁶ En este punto se cita a François Dubet, en sus obras analiza muy bien el tema de las desigualdades. Puede consultarse: Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores; Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?(aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores; Dubet, F. (2019). *Lo que nos une: Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores; Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes: de como este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

interpretar. En los centros educativos eso no existe, es decir, tú lo decías antes que nadie te lleva un seguimiento de lo que tu pudieras trabajar en el aula, nadie tiene una visión global del currículo del centro desde que empieza hasta que termina, es decir, desde los 6 años de primaria, nadie ni siquiera los jefes de estudio, y con esto llamó la atención al papel de la jefatura de estudios. Entonces, igual que existe un coordinador TIC para todo el centro, un coordinador de convivencia para todo el centro, un coordinador de igualdad para todo el centro, el tema de la coordinación pedagógica a nivel de currículo no se da” (P2). Esto impide la existencia de un modelo pedagógico en el centro. “Tampoco se da ni en el currículo, no existe un mapa de conocimiento

Escolar” (P3). Esos servicios de apoyo a la escuela están ajenos a esas necesidades de la escuela. Se desarrollan actividades burocratizadas que no lideran pedagógicamente. Se hace necesario recuperar el componente pedagógico en desarrollo del currículum, porque la política desconoce la realidad educativa.

“Uno de los problemas con los nuevos currículos es que quien los elabora reproduce lo que sabe, lo que ha hecho toda la vida porque no sabe otra cosa, y no es capaz de pensar en otro currículum posible” (P4). Hay otras maneras de organizar el currículum diferentes a las disciplinas, como los centros de interés, y eso ya se sabía desde avanzados los años 70. Pero el problema de la organización curricular más reciente arranca desde los años 90. “Por una parte, venía el problema de la concertada, es decir, no se tenían centros públicos suficientes para escolarizar a todo el mundo. Entiendo esa decisión que toma el gobierno de Felipe González. Luego, cuando tuvieron oportunidad de corregirlo, lo corrigieron, porque ya no querían mezclarse con las clases medias. Era el gran público de la escuela concertada. Y dos, al arrastrar a ese alumnado -que venía de los ciclos de la EGB a la secundaria- sucede que, en los centros de secundaria, ni se les pasa por la cabeza cuestionar el modelo de disciplina que estaba imperando en el BUP, con lo cual esos alumnos pasan automáticamente a un modelo radicalmente distinto del que venían” (P3).

Pero, además, está el debate interno con las diferencias entre colectivos profesionales, con sus respectivos modelos de enseñanza, de secundaria y primaria, como es el caso de Ciencias Sociales y de Filosofía. “Un dato histórico para entender esto. En un primer momento, se llamó área de Ciencias Sociales a secas. ¡Genial!, geografía, filosofía, todos juntos. Luego protestaron, ¿quiénes?, los de Geografía e Historia. ¿Cómo se llama el área ahora?, Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Al final, cuando nos metimos los de Filosofía Moral, los de la famosa Ética -yo estuve en la comisión a nivel estatal-, Marchesi estaba que se subía por las paredes, ¿por qué?, porque perdió la batalla, ¿ante quién? ante Luis Gómez Llorente, que era

el gran referente de la filosofía moral y política de España. Y Gregorio Peces Barba, con todo su poder, no pudo porque ellos ya querían incluir lo que luego salió en la LOE con Zapatero, y compañía. Es decir, por eso todo el debate que hay de Filosofía es un debate absolutamente equivocado, porque los filósofos, con todo respeto a mis colegas, lo único que han ido a resolver es el tema de las horas, no les importa la coherencia interna del currículum” (P3). En síntesis, esa decisión de cómo estructurar el currículum, en este momento en este país, depende de unas políticas condicionadas por diversos factores que entran en contradicción. La pregunta ahora es, “¿qué, para qué y porqué es, entonces, lo que se tiene que saber?” (P1). Esa pregunta, aunque pertinente, es difícil de responder. Cuando se diseña un currículum se hace en función de una estructura, para una sociedad, para una ciudadanía, la de hoy, que se empieza a formar con 10 o más años de antelación. Aunque sabemos que es difícil, y que es imposible un ajuste completo, hay que saber qué competencias va a necesitar ese ciudadano. “Las competencias básicas son la respuesta a esos saberes, pero no es lo mismo seleccionar los saberes a partir de la construcción de esa competencia que atendiendo a la lógica interna de cada disciplina. Que es lo que se ha hecho. Se han separado. Se nota clarísimamente que por un lado van las competencias y por el otro van los exámenes” (P3). Sabemos qué tipo de currículum es más adecuado para trabajar la equidad, la igualdad, la justicia curricular, etc., pero luego tropezamos con problemas políticos, sindicales, de gramática y de tradición en la escuela que nadie se atreve a resolver. Es más, en un documento de la UNESCO⁷ se dice que “los currícula se estructuran en torno a las competencias y no alrededor de las asignaturas y la progresión, es decir la secuenciación del currículum, tiene que ver más con la dificultad de la competencia que no con la asignatura. Y añade, las asignaturas se utilizan como un instrumento a través del cual se puede facilitar la adquisición de las competencias no como contenidos que el alumnado debe dominar como un fin en sí, pero añaden, los currículos basados en la competencia no están en contra del contenido de la materia, qué es lo que ha perseguido mucho el profesorado. La aplicación efectiva del contenido de todas las disciplinas en realidad requiere un alto nivel del dominio de la disciplina para poder hacer esa selección de la que estábamos hablando”. Las competencias básicas no han servido para cambiar el modelo pedagógico (P3). No es lo mismo seleccionar las competencias por sus dificultades a la hora de adquirirlas que por coherencia interna de las disciplinas, como si fueran un fin en sí mismo. La formación inicial “más o menos decente” se instaura 30

⁷ Entre otros informes de la UNESCO puede consultarse este relativo a la educación 2030, disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

después de la LOGSE, que traduce la creencia de que solo es necesario el conocimiento disciplinar, de los contenidos, para enseñar, y nunca el conocimiento pedagógico.

“La primera tarea es el mapa del conocimiento del siglo XXI y a partir de ahí viene todo lo demás” (P3). Sin embargo, las reformas educativas de nuestro país no se han atrevido a quitar las áreas de conocimiento, entre otras razones porque hay que converger con Europa, también. Hay una enorme fragmentación del currículum (8 a 10 áreas en primaria y hasta 12 en secundaria) que se queda en generalidades, que no ayuda a cambiar de modelo pedagógico. En definitiva, el modelo de competencia es un modelo por objetivos reeditado. Ha habido una decepción generalizada con la LOMLOE, porque no ha contribuido a dar el giro necesario y esperado.

Ámbito 5: PROFESORADO, formación y equidad

La formación del profesorado es un tema pendiente que debe reformarse exhaustivamente. “Hace falta un diagnóstico y un modelo formativo, no basta con 24 medidas deslavazadas sin más. Por ejemplo, no está resuelto la selección de quienes pueden ser maestros, aunque sea difícil. No es suficiente una prueba de lápiz y papel, pues implica un compromiso ético y político⁸. Cualquiera no puede ser docente. Necesitamos un modelo formativo inicial del profesorado. Un modelo formativo, mucho más práctico, el alumno está desde el primer día hasta el último día en contacto con la escuela, combinándolo con su asistencia a la Facultad, como se hace en la FP dual, porque esto es una profesión de habilidades en la parte técnica. Luego están los compromisos ideológicos, éticos y morales” (P4).

Luego está el acceso a la profesión, ¿cómo se accede a la profesión? El modelo de oposiciones que hay ahora no sirve para mucho, y además que el año de práctica, que lo hay, no pueden mandar a alguien a un instituto o a un colegio y decir, bueno te va a tutorizar no sé quién, sin formación, sin seguimiento, sin liberar a esa persona de tiempo para que vaya a mirar cómo trabaja en el aula y haya un debate profesional entre los dos” (P4).

Y por último, entramos en lo que es la formación permanente del profesorado, que no debe ser ni obligatoria ni voluntaria. Ahí habría que buscar algunos elementos intermedios o diferenciales entre las necesidades individuales y las necesidades institucionales del centro

⁸ Michael Fullan tiene varios trabajos sobre el tema de la ética del profesorado. Puede consultarse en M. Fullam y A. Hargreaves, 1999, *La escuela que queremos*, Buenos Aires, Amorrortu; A. Hargreaves y M. Fullan (2014). *Capital profesional*. Madrid, Morata; o bien, M. Fullam (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*, Madrid, Akal.

en qué estás trabajando, quizá con planes de formación del centro vinculados a planes de mejora” (P4). Todo eso requiere de unas condiciones de trabajo del profesorado que no existen. Por ejemplo, el modelo de las lesson study⁹, requiere un tiempo de liberación para que el profesorado tutor pueda observar cómo das la clase. Si esto no es posible, ¿cómo vamos a establecer un diálogo profesional después para mejorarte?” (P4).

Un tema importante es la función de supervisión del sistema. Es la presión de docentes e inspección la que hace cambiar a los docentes que llegan. Y este es un mecanismo muy instalado en la profesión docente. Hay una mala gestión de la supervisión y de la evaluación del profesorado.

No hay que dar por sentado el rechazo del profesorado por cuestiones curriculares, ese rechazo fue también por cuestiones de participación, del control gerencial. EL profesorado como colectivo busca controlar su profesión. Hay un descreimiento generalizado acerca del cambio a través de políticas educativas: solo pequeños cambios de maestros comprometidos que se alían con las familias. El conservadurismo político se ha extendido a la profesión de la docencia; profesorado con miedo, por la burocratización sin sentido. El profesorado aborrece todo lo que es programar, todo lo que es la parte curricular, la esencia, el núcleo, está aborrecido, está agotado. Hay que empezar por una nueva formación del profesorado. Sin la alianza del profesorado no hay reforma.

“Se ha avanzado bastante, incluso en Secundaria, que son quienes hablan más de crisis de la profesión (quiero y no puedo), pero todo está por hacer al mismo tiempo” (P1). Es necesario la mejora de las condiciones laborales para estimular un compromiso serio del profesorado. ¿Dónde está la capacidades críticas del profesorado? No se canalizan.

“La dirección es una figura que no está bien resuelta” (P1), por lo que se hace necesario reafirmar la importancia del centro educativo como eje del desarrollo de la profesión docente y de la comunidad educativa.

Después de más de tres horas de discusión, cerramos la sesión del Grupo de Discusión de La Laguna, agradeciendo a los participantes su generosa y valiosa inspiración que han aportado a este proyecto.

⁹ Un excelente trabajo sobre las Lesson Study es el de Ángel Pérez Gómez y Encarnación Soto Gómez (Coords), (2022), *Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Madrid, Morata

Capítulo II. Grupo de discusión de la Comunidad Autónoma de Cataluña

Informe sobre la formación inicial del profesorado, en clave de equidad. Isaac Calduch, Alex Egea, Karina Rivas y Enric Prats (Universidad de Barcelona)

Introducción

Este grupo de discusión tiene como objetivo analizar las políticas de formación inicial del profesorado en clave de equidad, a partir de la perspectiva de distintos agentes claves de la comunidad educativa. El grupo de discusión ha estado conformado por 7 personas participantes y el equipo moderador. La duración ha sido de 109 minutos.

Perfil de las personas participantes:

P1- Pedagoga y doctoranda en educación, experta en políticas de formación docente.
P2- Maestra de educación primaria en activo.
P3- Profesor universitario y doctorando en educación.
P4- Maestra de educación infantil egresada.
P5- Maestra de educación primaria egresada.
P6- Responsable de educación y cultura en un ayuntamiento y equipo directivo escolar.
P7- Maestra de primaria en activo y doctoranda en educación.

Las preguntas que han guiado el grupo de discusión han sido las siguientes:

- ¿Cuál es vuestra principal preocupación sobre la formación inicial del profesorado?
- ¿La formación inicial del profesorado prepara al futuro profesorado para una práctica docente inclusiva y equitativa?
- ¿Quién debe desarrollar la formación inicial, es decir, quiénes deberían ser las personas que forman al futuro profesorado (teacher educator)?

- ¿La formación inicial del profesorado es inclusiva? ¿O, por el contrario, existen focos de inequidad y exclusión dentro de las instituciones formadoras?
- ¿Cómo se puede realizar una formación inicial del profesorado que contribuya a lograr una mayor equidad educativa?

A continuación, se presenta un análisis de los aspectos más relevantes que han aparecido a lo largo del grupo de discusión que abordan la relación entre la formación inicial del profesorado y la equidad. Estas se agrupan en cuatro categorías:

- 1) Acceso a la formación inicial del profesorado y compromiso ético-moral
- 2) Metodología docente en la formación inicial
- 3) Sistema de prácticas y realidades socioeducativas diversas
- 4) Diversidad del perfil de las personas formadoras

Acceso a la formación inicial del profesorado y compromiso ético-moral

En los últimos años, para acceder al grado de maestro en Educación Infantil y Primaria se debe superar las “Pruebas de Aptitud Personal (PAP)”, las cuales se componen de dos ejercicios específicos: “competencia logicomatemática (CLOM)” y “competencia comunicativa y razonamiento crítico (CCIRC)”. Más allá del debate sobre la idoneidad de estas dos pruebas, hay distintas voces y propuestas que abogan por añadir alguna prueba relativa a las condiciones ético-morales del estudiantado que pretende acceder a la formación inicial del profesorado.

No hay ningún filtro, ni de entrada ni a lo largo de la carrera, nada que garantice que el estudiantado tenga ciertos valores y responsabilidad con la sociedad. Hay gente que tiene dicha consciencia ética desarrollada, pero la ha adquirido en otros espacios formativos o experiencias externas a la formación universitaria. En relación con el filtro de acceso a la titulación, creo que además de las pruebas de acceso actual, que evalúan competencias instrumentales, también es necesario hacer un filtro de carácter moral y ético. (P4)

En este sentido, es innegable la importancia que el futuro profesorado sea seleccionado por su compromiso ético y moral, un elemento imprescindible en la profesión docente. No

obstante, esta necesidad genera más interrogantes que certezas: ¿cómo se debe evaluar dicho compromiso? ¿quién está capacitado para hacerlo? ¿en qué momento se debe llevar a cabo? En relación con la dimensión temporal, hay personas que consideran que debería ser un filtro previo a los estudios, mediante un filtro ético inicial, y otras personas que en cambio creen que esto puede generar una barrera de exclusión.

No podemos exigir el compromiso con lo educativo previamente a la carrera, es durante la propia formación que debemos generar las oportunidades para que la persona sea capaz de comprender la importancia de la acción socioeducativa y comprometerse con ella. La vocación es un fantasma que debemos superar, estamos cansados de escuchar que vienen a magisterio porque les gustan los niños, pero esto no garantiza nada. En cambio, hay otra gente que puede ser muy válida pero que no han tenido oportunidades para enamorarse de lo educativo. Si filtramos de entrada, estamos excluyendo gente que podría ser muy buen docente. (P2)

En cambio, hay otras propuestas donde se apuesta por comprender que el compromiso con lo educativo y social debe ser algo intrínseco con la persona, y que por tanto debemos seleccionar aquellas personas que tienen un cierto currículum social previo.

En Finlandia, se examina el currículum social del futuro estudiantado, si has realizado algún voluntariado, si has trabajado con la infancia o con ciertos colectivos vulnerables. Si no has vivido esto, se entiende que no estas preparado para comprometerte. (P1)

No obstante, esta postura no está exenta de polémica, pues el currículum social puede suponer una discriminación en sí mismo de clase social, lo que podría llevar a crear una mayor brecha social en el perfil de personas que pueden acceder a la formación inicial del profesorado, haciéndolo un colectivo más elitista y reduciendo así la equidad.

El problema es que la gente que puede hacer voluntariado tiene un perfil socioeconómico elevado, ya que la gente pobre debe trabajar para vivir y no puede permitirse realizar voluntariado. Así, exigir un currículum social puede ser discriminatorio, creando así un filtro social. Tengo muchos estudiantes que no se han podido plantear ser monitores de esplai, porque debían ayudar al negocio familiar. (P3)

El problema es que hay gente que puede empezar a hacer voluntariados o actividades de tiempo libre para lograr dicho filtro ético, sin querer hacerlo por voluntad propia. (P6)

Otra problemática tiene que ver con la elección de las personas que deben evaluar dicha dimensión: “Me sería muy difícil decidir si alguien es suficientemente ético o no para ser profesor o profesora. ¿Quién debe decidirlo? (P6)”. Finalmente, otra de las dificultades que a veces se alude es la sostenibilidad económica de la formación, pues realizar una selección más restrictiva podría comportar una importante reducción de matrícula y de ingresos:

En la universidad, prevalece el financiamiento económico sobre la dimensión ética. Hay experiencia y propuestas de ejercer un filtro ético inicial, como por ejemplo la propuesta de Quebec, donde antes de ingresar en la universidad, se propone analizar tres competencias relativas a la ética docente. No obstante, esto comporta una reducción del número de personas matriculadas, lo cual supone una menor cantidad de ingresos económicos. Como más filtras, más dificultades de sostenibilidad económica. (P1)

En definitiva, aunque la evaluación del compromiso ético y moral del futuro profesorado pareciera un elemento ineludible y necesario para lograr un sistema educativo más equitativo, su implementación está repleta de interrogantes y dilemas que se deben abordar para no llegar incluso a provocar una mayor inequidad en la formación y selección del profesorado.

Metodología docente en la formación inicial

Para trabajar la inclusión y la equidad dentro de la formación inicial del profesorado es tan importante el contenido que se trabaja en el plan de estudios como la forma en que se trabajan en el aula. Por un lado, algunas personas participantes sugieren la importancia de fortalecer aquellos contenidos que nos permiten conectar con la diversidad humana.

Creo que dentro del plan de estudios del grado faltan ciertos contenidos como la educación emocional o la relación con la familia. Yo creo que trabajar dichos contenidos contribuiría en crear una escuela más inclusiva, ya que seríamos más consciente de las distintas necesidades que existen. (P5)

En este sentido, se ha sugerido que una de las mejoras formas de lograrlo es precisamente mediante los relatos o textos narrativos, o simplemente a partir de experiencias vividas durante la etapa escolar o el prácticum.

El momento de poder pensar pedagógicamente una situación educativa es siempre con una situación vivida. Cuando tutorizo prácticas, siempre les digo que todas las historias que no han podido solucionar las lleven a las otras asignaturas. No hace falta estar siempre vinculado a la escuela, sino estar siempre pensando en historias escolares. (P2)

No obstante, para que estos sean especialmente útiles para la preparación del futuro profesorado en el abordaje de la inclusión y equidad, es importante analizar dichos relatos desde estas perspectivas.

Más formación transversal en aspectos de inclusión y éticos, más realidades diversas. Incluir lecturas y relatos que incluyan estas diferentes realidades y nos pongan sobre la mesa situaciones éticamente comprometidas para incluir valores. Analizar teorías y propuestas en clave de equidad, de homofobia, discriminación racial, etc. (P1)

Asimismo, no se trata solo de incorporar contenidos que nos permitan entrar en contacto con situaciones socioeducativas diversas y éticamente controvertidas, sino que también podemos trabajar la dimensión ética-relacional a partir del cuidado de la relación educativa.

No creo que se tenga que crear un espacio específico para trabajar la dimensión éticomoral. Creo que se puede trabajar dentro de la formación, desde las distintas asignaturas, al crear espacios de diálogo y de escucha. De escucha hacia y entre los estudiantes. Seguramente es importante hacer un acompañamiento personal al estudiantado y esta relación educativa puede modelar dicha dimensión ética-relacional. (P7)

Sistema de prácticas y realidades socioeducativas diversas

Dentro de la formación inicial del profesorado, el sistema de prácticas se configura como un momento de vital importancia. Las experiencias que el estudiantado vive durante el prácticum tienen una gran incidencia en su posicionamiento futuro como docente, y dichas experiencias dependen en gran medida del propio centro de destino.

El problema es que cada centro escolar y cada situación es muy diversa, y muy cambiante. Hemos de seleccionar muy bien que debe saber un futuro maestro. El prácticum es un momento muy importante, que ayuda a crear una cierta corresponsabilidad entre los distintos agentes. En función de lo que el estudiante viva durante el prácticum, puede que termine más o menos comprometido con las desigualdades sociales. (P2)

En esta línea, se hace patente la necesidad de que el estudiantado haga prácticas en distintas realidades socioeducativas o, en otras palabras, en centros de distinto nivel de complejidad.

Más allá del vínculo universidad-escuela, también debe estar el vínculo triádico con la sociedad. La formación debe forzarte a salir de tu burbuja, de tu realidad. Si siempre has vivido en “nou barris”, harás prácticas en tu barrio, y no veras otra realidad. Es necesario ver distintas realidades socioeducativas, no podemos solo ir a una tipología de centro. Y las asignaturas deben salir de la realidad estándar. (P4)

El poder experimentar y conocer distintas realidades socioeducativas se configura como uno de los elementos importantes para poder formar al futuro profesorado con una mirada crítica y más inclusiva. Aunque algunas instituciones universitarias ponen requisitos o criterios de los centros formadores que el estudiantado debe visitar a lo largo de su formación, no todos lo hacen.

No existen criterios como tal, en nuestra universidad solo has de hacer prácticas en distintos ciclos, pero no hay ningún criterio de diversidad en la titularidad o en la complejidad. Sí que ocurre en otras universidades. (P3)

Sería importante pensar qué tipo de realidades socioeducativas y de tipologías de centros educativos consideramos necesarios que todo el futuro profesorado haya conocido al menos una vez durante su periodo formativo para lograr una mayor sensibilidad hacia la diversidad socioeducativa. Para ello, hace falta establecer una serie de criterios, como podría ser la titularidad del centro o el nivel de complejidad.

Diversidad del perfil de las personas formadoras

Otro debate en relación con la equidad en la formación inicial del profesorado reside en la diversidad del perfil de las personas formadoras. Parece importante tener un profesorado universitario que además de buen docente, también esté comprometido éticamente con la educación.

No solo es necesario que sean maestros en activo, sino también buenos maestros, en el sentido ético. No todos los profes en activo son adecuados para enseñar. (P2)

Esta prisa de la universidad por contratar profesores a última hora hace que, aunque estén formados, no están suficientemente implicados con la institución y los procesos formativos. (P4)

En este sentido, deben actuar como referentes para el futuro profesorado y encarnar aquellos valores que consideramos propios de la profesión docente y que queremos que promuevan durante la escolarización.

Las personas formadoras deben transmitir ciertos valores y actitudes que consideramos necesarias como docentes y como sociedad. (P1)

Más allá del compromiso ético, hay opiniones opuestas en relación con la diversidad del perfil del profesorado universitaria. Por un lado, encontramos personas que opinan que la diversidad en estas personas es necesaria para una mejor formación del futuro profesorado.

Yo siento necesaria la diversidad en cuanto geografía, género, etc. La diversidad al menos de referentes bibliográficos te abre otros mundos, otras realidades y te permite dialogar con otros saberes. ¿Qué estamos considerando saber válido? ¿Qué referentes estamos proporcionando? (P7)

Y, por otro lado, hay otras personas que opinan que la diversidad de perfiles no es estrictamente necesaria, sino que simplemente debemos traer a debate dichas realidades en el aula universitaria y la formación inicial del profesorado.

Yo creo que el perfil de las personas formadoras y su diversidad es indiferente, pues lo importante es su calidad. Es decir, es importante que sepan enseñar y que sepan transmitir la pasión por ser maestro, el amor por lo educativo. (P5)

La responsabilidad es compartida y no solo se puede dejar en manos de gente que pertenece a dichos colectivos. Son las distintas asignaturas que han de incluir el debate sobre estas preocupaciones. Si hay personas que no forman parte de la normalidad deben poder acceder, pero no tenemos que dar cuotas a estos colectivos. (P4)

Capítulo III. Grupo de discusión de la Comunidad Autónoma de Valencia

Informe sobre la equidad en el sistema educativo. Luis Aguilar Hernández, Isabel Gallardo Fernández y María Campos Salvador (Universitat de València)

El 7 de marzo de 2022 se celebró en Valencia un grupo de discusión en relación a los objetivos primordiales de la investigación, tomando como punto de partida los avances que proporcionaron el análisis documental y los estudios de caso previos. Se trató de propiciar una aproximación a cuestiones generales desde aspectos concretos de las políticas analizadas en la Comunidad Valenciana.

Con la finalidad de identificar la percepción de diferentes actores sociales implicados en la definición y transformación de las políticas educativas y de su impacto en la equidad, los factores que favorecen o dificultan la reducción de la desigualdad y los elementos que median en sus traducciones prácticas, ya sean estructurales o culturales, se optó por abordar los siguientes bloques de contenido:

1. Impacto de las políticas educativas en la equidad

-El diseño o formulación de las políticas educativas, la adecuación y efectividad de los mecanismos de difusión e implementación, y el acompañamiento, seguimiento y evaluación de las mismas.

2. Las políticas de escolarización y compensación de desigualdades:

-La zonificación, admisión y adscripciones; las modalidades ordinarias/específicas; la elección centro y rankings; y las políticas de compensación de desigualdades en los niveles territorial, de zona y de centros.

3. Especificidad de las etapas y problemáticas:

-Las etapas, los centros y las culturas profesionales características; tamaño de los centros, estabilidad de las plantillas, servicios psicopedagógicos y de apoyo y

departamentos de orientación; y la relación con la Administración, el entorno de los centros y los centros de la zona/población.

4. Currículum y prácticas para la equidad.

-La equidad y la inclusión en el currículum oficial, los márgenes de adaptación y las recreaciones prácticas: qué organización del currículum y del trabajo en los centros para una escuela inclusiva.

5. Profesorado, formación y equidad:

-La adecuación y sentido de la formación, las condiciones laborales y de carrera; la formación específica para la equidad, la inclusión y la compensación de desigualdades.

6. La gestión de las políticas de equidad en los centros:

-Las traducciones de las políticas en los centros, sus racionalidades y sus efectos en términos de segregación y de convivencia; el papel de los equipos directivos y la relación con la Inspección Educativa; autonomía, burocracia y singularidad.

CLAVE PARTICIPANTES:

INSP1: Inspectora de Educación, Dirección Territorial de Valencia. 29 años de experiencia docente en Educación Secundaria.

INSP2: Inspector de educación, Dirección Territorial de Valencia. 20 años de experiencia docente, en los que fue Orientador, Director de CEIP CAES y Asesor de Formación en CEFIRE.

CUET: Coordinadora de la Unidad Educativa Terapéutica (UET) en la provincia de Valencia. 33 años de experiencia como Orientadora.

DOCEIP: Orientadora en CEIP en la ciudad de Valencia. 7 años de experiencia en Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria y Escuela de Adultos.

PIES: Profesora de IES en población del área metropolitana de Valencia. 6 años de experiencia en la enseñanza pública y 4 en la concertada. Experiencia en la empresa.

DIES1: Director de IES en ciudad de Valencia. 10 años de experiencia en Educación Infantil y 15 en Educación Secundaria.

DIES2: Director de IES en población del área metropolitana de Valencia, recientemente jubilado. 40 años de experiencia docente en Educación Secundaria, 20 en la dirección. 2 años jefe de servicio de formación del profesorado en la Conselleria de Educación.

La negociación, difusión e implementación de las políticas educativas en la comunidad valenciana

Es necesario, quiero decir, para nuestra profesión, tenemos que creerla y tenemos que ilusionar, pero –como os he dicho antes– como cualquier marca llega a sus consumidores ya enfocándose única y exclusivamente a la parte emocional no la racional, ahí tenéis los anuncios de colonias o de coches que tocan totalmente lo emocional, entonces, con esto yo veo exactamente lo mismo (CUET).

¿Qué debate, qué **negociación**, hay en los distintos niveles y con los distintos estamentos, a la hora de poner en marcha políticas con un soporte normativo? Se podría tomar la política de inclusión y equidad en la CV como caso particular de hasta qué punto se negocia, se escucha y se debate con los agentes en los distintos niveles, en el momento del diseño y la formulación de la política, pero también durante su implementación.

“Cuando se habla de negociación o de debate en términos de políticas educativas parece que la Administración, de alguna manera, debate consigo misma”, afirmaba uno de los directores, que no dudaba en señalar, del otro lado, la posición del profesorado, “interlocutores, a la vez somos juez y parte”:

Las políticas, sean las que sean de las que estamos hablando, siempre alteran también condiciones laborales (...). Y con cierta frecuencia eso sesga el debate, porque uno ya está pensando en lo que le va a tocar. Por ejemplo, los que hemos sido directores de centro, automáticamente uno piensa: «uf, pues menudo lío, esto ahora a lo que va a afectar, el otro que se va a quejar, esto que toda la vida...». Ahora, por ejemplo –por hacerlo muy breve– se implanta la cuestión de los ámbitos, que es discutible, en cualquier caso, pero automáticamente genera una polémica encendida, los profes de matemáticas se rebelan y tal, no siempre por razones del todo justificables (DIES2).

Un debate que tildaba de endogámico, en el que *“muchos de los que participan (sindicatos, profesores, directores...) están directamente afectados por las medidas [y] las posiciones no acaban de ser*

públicas y, por tanto, contrastadas con otros agentes sociales, por ejemplo, por los alumnos, por los padres o por otros actores” (DIES2). Subyace la cuestión de quién ha de participar en el debate y qué tipo de participación ha de tener cada estamento, “porque a lo mejor cada uno de nosotros está pensando en un tipo de negociación, en un tipo de participación, en ese debate. Pero a lo mejor no nos gustaría (...) que todo el mundo pudiera participar” (CUET).

El tipo de participación, en un proceso con una fuerte vertiente normativa, adopta a menudo la forma de consulta:

Ahora mismo, cada vez que se va a aprobar una ley, se crean cuestionarios, formularios, que los reenvían a todos los centros educativos. (...) No se hace publicidad. Y la gente, como tampoco sabe qué es lo que se ha contestado, no tiene una retroalimentación, pues la gente no participa. Sí que es cierto que cada vez nos preguntan más pero cada vez se participa menos, entonces es una lástima porque... nos quejamos mucho de que no podemos participar, pero es que no participamos cuando se nos da la oportunidad (DIES1).

La publicación del *Decreto 104/2018 que desarrolla los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano*, y su posterior desarrollo normativo, podría ser un particular de este proceso. La opinión pública habría participado, según una de las representantes de la Inspección, “en la negociación de muchas de estas normas, desde la publicación del Decreto 104 hasta la conclusión (...) un sinfín —porque aún no ha terminado— de publicaciones normativas” (INSP1), que implican cambios para los distintos implicados, que van desde la visión metodológica a la organización territorial de las personas dedicadas a la orientación, pero, matizaba, “sin a lo mejor haberse sentido partícipes de esa negociación”. Esta inspectora ponía como ejemplo el proceso de elaboración del *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, de reciente publicación cuando se celebra el grupo de discusión:

Es cierto que la participación, no sabemos hasta qué porcentaje ha sido real o no, ni realmente el porcentaje de sectores que se han visto activos en esa negociación. Sí sabemos —porque se ha hablado— de un comité de expertos, se ha hablado de que la Comunidad Valenciana en concreto ha tenido una importancia relevante en esa negociación en el Ministerio; se habla también de que los directores de centros han tenido su reflejo, dijéramos a través de las asociaciones de directores; la inspección de educación a través de sus sindicatos y a través de sus asociaciones también ha tenido su voz y voto. Pero realmente, al final, el documento final, por así decir, que ha sido el impacto tangible, pues no sabemos cuánto porcentaje de aportaciones ha recogido, o

si al final fue o no un documento hecho, del que se recogieron una o dos líneas (INSP1).

El ámbito en que se da el proceso de negociación y participación y el acceso de los distintos agentes pudiera explicar las diferentes percepciones: el *“ciudadano de a pie implicado en educación no siente que pueda valorar en qué medida esa negociación ha sido, dijéramos –entendedme la palabra– entre real o más simulada”*; en el caso de otras normativas más pequeñas *“que han salido de direcciones generales nuestras de Conselleria de Educación en las que creo que nadie ha sentido ninguna participación, han sido hechos consumados”* (INSP1).

A tal punto que *“algunos las siente como imposiciones”*, señalaba la profesora de Secundaria. De singular relevancia, la exclusión de las y los alumnos: *“a los chavales no los hacemos partícipes”*:

Está claro que no se trata de que ellos sean los que dirijan las leyes educativas o nuestro sistema educativo a corto o medio plazo, pero sí que hay que observar (...) ver qué es lo que falla, hay que ver qué es lo que no les motiva, porque lo que sí que tenemos claro es, pues, un enorme fracaso escolar que sigue estando ahí y parece que lo intentamos maquillar con otro tipo de políticas. (...) El profesorado también veo que, desde luego yo creo que no se siente para nada partícipe de todas las decisiones que se están tomando a nivel político. No lo sienten porque cuando les llega una ley, les llega ya redactada y poca participación pueden tener en ella (PIES).

“Nos lo tienen que justificar, porque tenemos que entender cómo se ha elaborado todo”, reclamaba esta profesora. Para la inspectora, sería un problema de difusión de los cauces de participación y de consignar el impacto que hayan tenido las aportaciones de los distintos colectivos a los borradores de las normativas. *“Al final no se ha hecho un registro, dijéramos, porcentual de lo que sí se tuvo en cuenta y de lo que no. Yo sí que sé de asociaciones que efectuaron bastantes hojas de alegaciones a un primer borrador, y de las que luego nos ha llegado que a lo mejor tuvieron en cuenta dos”* (INSP1), señalaba en relación al mencionado decreto, para concluir: *“toda esa información es la que falta luego en esa política de negociación. No llega el feedback posterior, llega el documento final”* (INSP1).

Con todo, elementos de contexto se antojan relevantes, en opinión del otro representante de la Inspección:

Yo lo que veo es que la participación de los agentes en la divulgación macro-normativa depende de la norma y depende del contexto: no es igual la publicación de la LOMCE que la publicación de la LOMLOE, porque, en este caso, efectivamente, sí que ha habido un proceso de negociación extenso, prolongado en el tiempo, y aunque tenga, al fin y a la postre, un cariz también parcialmente simbólico. (...) En la LOMCE,

muchos de los que estamos aquí estábamos en la calle, tratando de paralizar esa divulgación normativa, por lo tanto, yo creo que hay que contextualizar qué tipo de norma y en qué momento se está publicando, y quién la está publicando (INSP2).

En última instancia, y al interior de los centros, apuntaba la orientadora, habría “*miedo por parte de los equipos directivos de generar participación (...) ese miedo, que yo creo que es un poco como a que se metan en mi ámbito, eso dificulta mucho también esa democratización de las políticas que hay en los centros*” (DOCEIP).

Un segundo momento haría a la **difusión e implementación de la política**. En un sistema como el nuestro, donde el instrumento privilegiado de despliegue de las políticas es la regulación normativa, su desarrollo sería el que marcaría el paso. También los usos de la formación permanente. En el caso particular de la política de inclusión en la CV –analizada en los estudios de casos de gestión y formación–, el proceso tendría otros matices:

Con respecto al tema de la educación inclusiva es que aquí en Valencia, con el Decreto 104 que estábamos comentando, sí que ha habido un caldo de cultivo muy importante antes de la propia divulgación de la norma, porque había multitud de proyectos de innovación en la Comunidad Valenciana y se estaba efectuando un proceso de formación muy extensivo, previo a la publicación de la norma. Por lo tanto, ahí sí que hubo –vuelvo a reiterarlo– una base para esa publicación. Luego, cuando se publican las normas, no son inductivas, no hay una aportación de base que en función de los agentes se va a publicar la norma; eso es el proyecto de innovación, después pasa a ser –como decía McDonald– deductivo, ya es totalmente vertical y las aportaciones de la base pasan a un segundo plano (INSP2).

De hecho, según este inspector, la política habría adquirido, a la postre, “*un perfil absolutamente tecnocrático (...) un cariz positivista que la gente está absolutamente quemada de la reforma de educación inclusiva, muy alejada del planteamiento inicial*”:

El decreto está muy bien y tiene una base pedagógica muy, muy interesante, pero todo el desarrollo del macro-Decreto104, a nivel de resoluciones, anexos..., lo que está haciendo es que la gente adopte –los propios agentes que estaban implicados y que tenían muchísima ilusión– una actitud reactiva a la propia reforma. Es tremendo que los que estamos en ese barco le estamos pillando fobia a esta cuestión puntual (INSP2).

En otro sentido, la normativa proporcionaría una cobertura legal a quienes más protagonismo tienen en la gestión de la política en los centros. La orientadora señalaba que la legislación le había venido muy bien “*para defender los derechos básicos y para tener herramientas*

y recursos para aplicar actuaciones inclusivas” (DOCEIP). Pero resulta insuficiente. Esta profesional ponía el acento en “*la importancia del acompañamiento para la aplicación en la cosa práctica*”, más allá de la formación permanente. Lejos, pareciera, de ese perfil tecnocrático que apuntara el representante de la inspección:

Hay que tenerlo todo regulado y matizado, pero no hasta... que al final convierten al docente en un burócrata, ¿sabes? Y eso es lo que no quieren, lo que quema a los equipos directivos, lo que quema a los docentes: tener que hacer mil anexos para hacer una actuación (INSP2).

Para uno de los directores, “*la normativa hay que cumplirla (...), pero hay que ser prácticos e intentar hacer las cosas lo más fáciles posible*” (DIES1). Simplificar y agilizar procedimientos, por ejemplo, y adecuar la asignación de recursos a la realidad de los centros y su contexto. La coordinadora de la UET expresaba las contradicciones de lo que ella denominaba “*bendita batalla de normativa*”:

Quiero que entendáis que lo que, para vosotros, como equipos directivos e incluso para el profesorado, os dificulta, para los que tenemos que coger la bandera y decir «esto hay que hacerlo aquí, así», igual que para vosotros, nos viene de maravilla, si nos lo conocemos, nos viene de maravilla (CUET).

La **formación permanente** estaría tomando nuevos derroteros, precisamente por la dificultad de implicar al profesorado, como señalaba este director:

Cuando empiezas también a plantear muchas formaciones a tus compañeros y compañeras no las hacen, porque pues reclaman derecho a su tiempo, a su espacio. Entonces, nosotros lo que hacemos, hacemos una trampa, entre comillas, hacemos claustros pedagógicos (DIES1).

Los representantes de la Inspección avanzaron que se está trabajando en “*la introducción del claustro pedagógico, para aquellos centros que lo deseen vía normas de organización y funcionamiento de centro*” (INSP2).

La coordinadora de la UET, que formó parte de uno de los grupos de trabajo en el diseño de la política de inclusión, apuntaba que uno de los elementos clave que aparecía en los estudios era un cambio en la **cultura docente**:

Lo que nos encargaron primero fue cambiar el modelo de formación. (...) Se cambió el modelo de formación permanente del profesorado y se creó la forma que tiene ahora, con las territoriales y las específicas, y una de las específicas era la de inclusión. Pero el grupo, el CEFIRE específico de inclusión, nace con la idea de que tiene que morir, claro, porque tiene que morir en la medida en que consiga los objetivos

de hacer cultura, tiene que desaparecer, entonces, nace con ese espíritu de hacer esa formación (CUET).

Aspecto particular éste de una cuestión más general en la política de inclusión: si sus principios y prácticas han de filtrar los distintos ámbitos del trabajo docente, su carácter específico (en centros, unidades, programas y profesionales) ha de tender a la desaparición:

Si hay algo exclusivo es mi unidad, es la UET, porque yo siempre tengo que explicar que soy exclusión, aunque mi forma de tener a los niños sea inclusiva, pero yo soy exclusión, el formato de exclusión por excelencia (CUET).

Formación inicial y permanente tendrían que ir, en todo caso, de la mano: *“nos hemos llegado a reunir con la facultad de Magisterio para cambiar el modelo del currículum de la escuela de Magisterio”* (CUET). Por otra parte, se alude a la reestructuración de los CEFIRE, abordada en el estudio de formación, en ordinarios y específicos, que pareciera no haber resuelto la implicación del profesorado en la formación permanente:

(...) El profesorado se va apuntando conforme va necesitando puntos para los sexenios, en los PAFS de los centros no es obligado (...) ¿cómo mido el impacto de ese dinero que se está invirtiendo en formación del profesorado? La formación no la podemos negar, pero no sabemos realmente luego qué porcentaje de resultados positivos estamos recogiendo, entonces ahí un poco donde la estructura de formación del profesorado... Quizá por falta, ¿no?, a lo mejor nos deberían de llamar a los inspectores un poco para colaborar en esa línea que yo creo que podríamos hacer mucho (INSP1).

Los responsables de la Inspección reclamaban un rol diferente en ese ámbito del acompañamiento: *“sin llegar a la fiscalización, o sea, orientando, sabiendo. Porque yo conozco mi centro y sé realmente si puede haber... No fiscalizo sino acompaño”* (INSP1); *“somos unos observadores privilegiados porque estamos en una zona de intervención acotada (...) durante cuatro años, tú al final sabes perfectamente cuál es la detección de necesidades a nivel formativo (...) cuál tendría que ser el itinerario formativo de ese claustro, de ese claustro”* (INSP2). Este último señalaba como obstáculo la balcanización interdepartamental al interior de la Administración, a la base de la escasa colaboración de la Dirección General de Formación del Profesorado con la Inspección Territorial. También, un elemento de conceptualización de los mecanismos y la lógica de difusión de la política:

Planteé de cara al CEFIRE específico de educación inclusiva como una propuesta de innovación, de generar una red incipiente de los centros pioneros de la Comunidad Valenciana que estuviesen introduciendo de forma protocolizada, de

facto, pues metodologías inclusivas en los departamentos o en Primaria, pero de forma protocolizada, no el profesor que le venga la inspiración que lo haga. Y me dijeron que eso no tenía ningún sentido porque, de oficio, en función del Decreto 104 todos los centros valencianos son inclusivos. Y yo: ¿cómo? O sea, ¿porque hay una publicación normativa me estás diciendo que todos los centros son inclusivos? (...) Que la formación en educación inclusiva tiene que ser una cuestión puntual de unos años porque ya todos seremos inclusivos. Y eso es un error de cálculo, pues, vamos, bajo mi punto de vista, muy importante (INSP2).

Uno de los aspectos señalados por los directores y orientadores en los estudios previos era la toma en consideración de la **especificidad de las etapas**. La política, apuntaban, no podía ser la misma para los centros de Primaria que para los centros de Secundaria, y no se atendía suficientemente a los contextos en los que estaban ubicados los centros. Es decir, por su propio carácter, la normativa es reguladora con carácter en general, y no repara suficientemente en lo que es singular de las etapas, de los centros, de las culturas profesionales de los docentes en cada uno de esos niveles, en las diferentes problemáticas. Los representantes de la Inspección eran categóricos en este punto: *“el tema de las especificidades no es tan importante como el hecho (...) del sentido de quién va a liderar esa norma. (...) Ese Decreto 104 que yo creo que ha sido incluso modelo nacional (INSP1); “una de las mejores publicaciones que ha habido” (INSP2). La primera añadía:*

Tiene unos umbrales tan finos que posiblemente sería muy subjetivo plasmar en una norma esas diferencias. Es decir, yo ahora me encuentro con conflictos, a un nivel de 5º de primaria que pueden ser tan gordos o más del que un profesor se pueda encontrar en un instituto (...). A partir de ahí, ¿dónde discutimos? Pues que no me ha tocado mi especificidad, que no ha llamado a mi puerta, que a mí no me han preguntado, que los recursos no son los que tocan, que, si los educadores llegan tarde, pronto... que quiero decir, que son también aspectos a tener en cuenta, pero claro no pueden estar contemplados en una norma tan grande como es ese Decreto o luego el desarrollo de esa Orden 20 (INSP1).

Aspectos algunos (singularidad y recursos) donde tal vez los umbrales no sean tan subjetivos, y subjetivos otros que quizás requieran una mayor escucha por parte de la Administración. Se aprecia, en todo caso, un pensar la implementación de las políticas desde la pura vertiente normativa. La perfección de la norma, en la lógica administrativa, de un

lado, y las realidades diversas de la práctica, del otro. La norma, además, difunde un discurso pedagógico a los profesionales de la pedagogía, cabe pensar. Veamos un ejemplo:

En el tema de un Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Mínimas, donde sí vamos a hablar de especificidades de etapa, donde estamos todos de acuerdo que DUA nos da igual la etapa que lo vamos a aplicar, donde vamos a aprender a *co-docenciar* desde primero de Primaria hasta primero de Bachiller, donde estamos comenzando, que parece que es una cosa lógica pero a mí me despierta cada día cuando hago esas supervisiones en los centros, me despierta cada día la preocupación de que el profesorado no llega a entender qué es *co-docenciar* y lo confunde con acompañar. Como a lo mejor nosotros, a nivel de política, también tendemos a confundir esos –creemos que– sinónimos “inclusión” y “equidad”, que creo que no son sinónimos, entonces, tendemos a utilizar palabras de manera un poco arbitraria, sin llegar a pensar las consecuencias que puede tener eso. Y yo creo que todas esas dudas, es lo que hace que, en la realidad, en la práctica del aula, si no hay líderes con un gran impacto que, –como habéis dicho la frase– “se lo creen”, ese Decreto 104, no se puede liderar. Por eso nos encontramos centros donde ni siquiera ha arrancado, pero porque a lo mejor el líder también está cuestionando este tipo de cosas, me entendéis lo que quiero decir (INSP1).

La orientadora se mostraba de acuerdo en que *“las medidas que se llevan a cabo en el aula, al final, son las mismas y las puedes extrapolar en diferentes contextos (...) sí que se podrían concretar, aunque los contenidos, lógicamente, son diferentes, pero al final las metodologías, las actuaciones que se proponen, se pueden aplicar a cada una de las etapas”* (DOCEIP). Para la docente de Secundaria, el problema radicaría en que *“la normativa obliga, pero no sensibiliza”* (PIES). Si para la coordinadora de la UET eso pasa por la introducción de figuras y **perfiles profesionales nuevos**, y propiciar *“un debate sobre qué tipo de profesionales nos hacen falta para hacer posible esa inclusión”* (CUET), para la docente, el problema es el encaje.

Necesitamos identificar cuáles son esos perfiles profesionales, sí, pero necesitamos ser conscientes de que todos esos perfiles profesionales van a ir alrededor del profesor –en Secundaria, hablo– y si el profesor no nos los cabida, no los utiliza correctamente, adecuadamente, no se los cree, entonces estamos haciendo un esfuerzo con el que no vamos a tener resultados (PIES).

Tal vez por ello, desde las unidades específicas –recursos, al cabo– se continúa haciendo acompañamiento en tareas en las que el centro *“todavía no está preparado”* (CUET).

¿Cuándo retirar la muleta? La falta de capacitación del profesorado en temas de inclusión hace a la formación inicial –el Máster de Profesor de Secundaria, se apuntaba en concreto.

La **relación entre aspectos culturales y estructurales** que aparecía en los estudios previos se hace patente también en este punto:

[En] Secundaria, aparte de la estructura organizativa que tiene de la fragmentación del conocimiento, aparte de que uno de los objetivos generales de etapa (...) era el conocimiento de la ciencia como un objeto integrado. ¿Cómo puede ser que un objetivo general de etapa sea ese y tú tengas doce asignaturas para primero de la ESO? (...) En Secundaria lo que prima es la lógica de la materia, no la lógica del aprendizaje (...) y ahí entran las especificidades (...) en una etapa obligatoria, como profesional, tú te tienes que adaptar al contexto de aprendizaje de tus alumnos, no tus alumnos a tu nivel docente (INSP2).

Para uno de los directores, *“desde la normativa, se tendría que regular de alguna otra manera el funcionamiento de los institutos y que desapareciesen los departamentos como tal”*, apostando por unidades más amplias, *“macrodepartamentos de ámbito”* (DIES1).

Sin embargo, algunas de esas especificidades, aducidas por responsables de los DO de los IES, son estructurales, y hacen a la arquitectura del sistema. En los centros han de gestionar situaciones de estudiantes que, en segundo ciclo de la ESO, difícilmente van a acabar con la titulación, y transitarán por un PMAR, luego por un PR4, o la Formación Profesional de base, etcétera. Las circunstancias en las que tienen que emplear los recursos o con las que tienen que lidiar habitualmente, serían de carácter distinto a las que probablemente se encuentran los profesionales no docentes que trabajan en los centros de Primaria. De no atender esa especificidad se quejaban algunos de los orientadores entrevistados, especialmente los que trabajan en centros ubicados en contextos con ISEC bajo o medio bajo. *“Eso es cierto”*, admitía INSP2.

En el horizonte, *el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, que llega “sin negociación alguna (...) una normativa absolutamente vertical (...) la introducción de la evaluación competencial de facto en Secundaria. Para una cuestión que el profesorado no está preparado, no tiene ni idea”* (INSP2):

No digo que no haya institutos en los que sí que sea más extensivo, pero vamos a tener muchas dificultades. Porque eso está a la vuelta de la esquina, y es una cosa que no se ha consensuado con los profesionales de la Educación Secundaria, porque si no, no hubiese salido. No hubiese salido, y eso se va a introducir de oficio ya, una evaluación competencial en segundo y otra en cuarto de la ESO. (...) Eso requiere

muchísima formación y esta normativa va a ser una bomba, una bomba a nivel metodológico y organizativo (INSP2).

La normativa obliga y cambia cosas, apuntaba uno de los directores, pero “*cambiar las cosas en educación, probablemente obligaría a hacer cosas, porque si no seguramente los ritmos educativos son tan extraordinariamente lentos...*” (DIES2). Si la sensibilización es importante, “*normas que son capitales que ignoran siempre, digamos, el núcleo duro del sistema*”. Entre las variables estructurales a contemplar, pues, se apuntaban la **evaluación del trabajo docente y un sistema de recompensas** económicas y laborales:

No se ha abordado de ninguna manera esos cambios que hay detrás. Y yo creo que (...) no son los matices de la norma de inclusión o de la que fuera, sino los que vienen detrás: «¿y a mí quien me asegura, si yo me dejo los cuernos este año trabajando en un programa, que el año que viene podré volver a darlo? ¿A mí quién me garantiza?» (DIES2).

Un cambio que haría, igualmente, a las dotaciones:

Respecto a los orientadores, por ejemplo, es más que evidente que profes de matemáticas hay tantos como hacen falta. Ese mismo mecanismo de cálculo para los profesores de matemáticas, de filosofía o de lo que sea, ¿por qué no se aplica a los orientadores? (DIES2).

La ratio, actualmente, es de un orientador o una orientadora por cada ochocientos alumnos/as.

Una de las aristas que aparecía en el estudio de caso sobre la gestión de las políticas hacía a la **tensión inclusión-equidad**. “*Inclusión y equidad, no es lo mismo (...) estamos intentando generar inclusión —yo siempre hablo de Secundaria que es donde tengo la experiencia— cuando la equidad a día de hoy no está implantada en las clases*” (CUET). Se refería esta profesional a “*micro-acciones que no garantizan esa equidad*”, como el lenguaje utilizado por los y las docentes en las aulas, estrategias de organización del aula, metodologías participativas, etc.: “*los profesores necesitamos darnos cuenta de que cuando damos una clase no estamos siendo equitativos con todos, no estamos garantizando que todos se sientan iguales*” (CUET). Cuando la tensión excede al aula, aparecen elementos como el urbanismo, que “*determina el centro y, por lo tanto, el centro ya está segregado*”, afirmaba la coordinadora de esta unidad:

La política urbanística, de las grandes zonas, que es segregadora. Entonces, las políticas de ese tipo de programas [como] el PMAR, el PAC, los PQPI, si lo veis, en la

distribución geográfica mismo de la capital ¿cuántos PQPI y cuántos PAC hay en el [centro de la ciudad] frente a otros de la periferia? (CUET).

Los programas que segregan poblaciones al interior de los centros, y sus efectos paradójicos muchas veces, fueron objeto de análisis en el aludido estudio. Uno de los directores afirmaba al respecto:

Son programas que no son inclusivos, en principio, no lo son. (...) Pero es alumnado que ya está excluido del sistema, porque es alumnado que es absentista, que no viene y necesita otro tipo de recursos. Entonces, es un año, digamos, un año puente, un año puente para que después este alumnado se reenganche al sistema. Es alumnado que no venía al instituto, absentista, que está totalmente desmotivado y después de un año –por ejemplo– de participar en un aula compartida, pues, se reenganchan y se apuntan a una FP básica o a una cualificación básica. Entonces, sí que es cierto que no es inclusión, pero el objetivo es... (...) Es una segunda oportunidad, y para mí eso ya es suficiente. (...) Los centros en la periferia somos los que acaparamos todos estos programas, pero que yo creo que funcionan muy bien, pero que necesitan todavía más recursos por parte de la Administración (DIES1).

Abogaba, en particular, por más oferta de Formación Profesional Básica, con un cambio de enfoque, algo que compartía la representante de la Inspección:

Es un programa que está ahí a caballo de conseguir el título de graduado, pero también es FP, con lo cual tengo la parte negativa de lo que dejaba de motivar al alumno mientras estaba en la ESO y continúo impartiendo un currículum muy ESO y de FP me quedo corto porque luego, las prácticas, resulta que cualquier centro me vale (INSP1).

A la postre, sería un recurso infrautilizado:

Cada silla de FP básica y de FP en general es carísima, carísima. Pero, ¿cuántas plazas se nos quedan de FP básica sin cubrir?, no os lo podríais imaginar, se nos queda sin cubrir el sistema: quizá por falta de difusión, quizá por falta de recogida de impacto, quizá por falta de sensibilizar a las familias (INSP1).

La gestión al interior de las zonas de estos programas sería mejorable, algo no exclusivamente atribuible a la Administración –los desplazamientos a localidades vecinas, por ejemplo, que las familias a menudo rehuyen–, como lo serían los criterios y mecanismos para la asignación de docentes, que, además del mencionado enfoque, explicarían la falta de resultados: “*alguna cosa no funciona porque empiezan 18 alumnos en primero y después a segundo, ¿cuántos alumnos pasan a segundo? Pasan 9 con mucha suerte?*” (DIES1).

En lo que hace a la **escolarización**, uno de los inspectores recordaba las limitaciones de la normativa, que no se ajusta a los relieves de las diferencias socioeconómicas de los contextos:

Tenemos una de las normativas más quiméricas de toda Europa, o sea, la distribución del alumnado con compensación de desigualdades con una reserva de uno por grupo en la Fuente de San Luis no se puede hacer, en Nazaret, por dios, ¿uno por grupo? ¡Pero si es todo el grupo! ¡Es todo el grupo! Y ¿cómo publicas eso? Tienes que hacer unas salvedades especificando que en función de la contextualización urbanística y sobre todo en las macro-ciudades en las cuales se *guetifica*, no por nada, por el acceso a la vivienda, es que todas esas variables también tienen que estar contempladas, que la educación forma parte del sistema social. (...) El Decreto está muy bien, hace un esfuerzo por *desguetificar* los centros, que ya es mucho. Porque en la ciudad de Valencia se pasó –en mi época de 2008 o 2009– de haber 4 CAES a 18 en cuestión de 6 años, y menos mal que se deshizo el criterio de admisión de zona única, que cualquiera podría ir a matricularse aquí y allá, porque si no se hubiese convertido toda la red de educación pública, globalmente hablando sobre todo en infantil y primaria, en un CAES masivo (INSP2).

Sobre este particular se pronunciaban los directores:

El sistema está compuesto por dos redes y que el enfrentamiento, digamos, la colisión, de las dos redes también es un factor que hace recaer en el sistema público la inmensa mayoría de las dificultades, en parte porque las diferentes Administraciones lo acaban permitiendo, acaban permitiendo que, efectivamente, las familias que quieren, que pueden, es decir, claro, que viven en una ciudad o en un pueblo grande y tal, si quieren mantenerse al margen de ciertos problemas de estos que estamos hablando de la inclusión, no tienen más que ir a un colegio privado concertado (DIES2).

Existe un proceso de admisión, transparente y todo lo que tú quieras, pero, después, tal y como funcionan las comisiones de escolarización a la hora de repartir (entrecomillas) al alumnado que se ha quedado sin plaza, los alumnos que han pedido concertada se quedan en concertada, y los que han pedido pública pues se quedan... Y, al final, tú hablabas antes de guetos, pues, realmente, eso según en qué zonas, en la zona en la que yo trabajo, pues, los centros públicos tenemos un tipo de alumnado y los centros concertados de la zona otro tipo. Nosotros conocemos casos de alumnado que les han reservado una plaza en centros concertados, han ido y porque les han

pedido uniforme o tenían que... pues, al final no han ido, han ido a la Conselleria, y han solicitado ir a un centro público porque no podían asumir el coste de ir a un centro concertado, entonces, eso sigue existiendo y es muy difícil de gestionar (DIES1).

Una mayor información sobre sus derechos y la denuncia de esas prácticas (PIES) choca a menudo con el nivel de formación y el capital cultural de las familias (DIES2). Este director no dudaba en afirmar que *“en los colegios concertados también hay de todo, hay colegios profesionales, magníficos también, pero es verdad que la cuestión de las dos redes, además de las cuestiones urbanísticas (...) determinan muchas veces, sobre todo en los núcleos de población grandes, determina muchísimo, muchísimo, el resultado”* (DIES2). La ampliación de la escolaridad pública a los 2 años estaría propiciando otras dinámicas, según la orientadora:

Ahora con la nueva escolarización (...) de 2 años a 3, y comentando qué servicios educativos especiales, sí que hay un cambio, pues muchas veces como la salud, con el sistema de salud (...), cuando tienen necesidades educativas sí que vienen a los públicos porque tenemos más recursos (DOCEIP).

Otro de los aspectos a contemplar en la implementación de las políticas son las **variables organizativas**. La estabilidad de las plantillas habría mejorado sustancialmente (DIES2), aunque *“el factor geográfico influye, entonces, si nos centramos aquí [ciudad de Valencia] posiblemente son muy estables, y si nos vamos hacia el sur o muy hacia el norte, son totalmente inestables”* (CUET).

Más problemático resultaría el tamaño de los centros:

El tamaño es un factor muy importante, cuanto más grande tendemos a ver que hay más problemas, más conflictos, posiblemente, porcentualmente si lo pudiéramos medir de manera tangible, menos nivel de inclusión (INSP1).

A mayor tamaño, *“menos coordinación”* (INSP2) y *“menos desarrollo innovador”* (INSP1). Hay macrocentros que se tornan ingobernables, *“cuando recoges feedback en un macro-centro donde cada uno puede tener la opinión X (...), toda la culpa de ese fracaso la tienen factores externos”* (INSP1).

Un elemento fundamental en el estudio de casos era la **singularidad de los centros**. *“Hay elementos que han de singularizarse”* aducía uno de los directores:

Cuando de inclusión, de equidad, pensamos siempre en alumnos y alumnas, como no puede ser de otra manera, pero (...) hay que hablar también de centros: es decir, el tratamiento de la diversidad no es solo una cuestión individual (...). Y los centros, excepto en alguna cosa muy, muy novedosa, cuando se aplicó el ISEC para alguna cosa y tal, son muy diferentes (...). Y al final, el tratamiento que se le da es muy parecido, en sus elementos, digamos, estructurales: de medios, de recursos, de dinero,

de profesorado. Ya sé que eso tiene algunos matices, pero yo creo que debería haber unos matices radicales (DIES2).

Los contextos deparan necesidades diversas y reclaman recursos diferenciados: *“Necesitamos evaluar cuántos agentes externos deben intervenir en los centros (...) a nivel contexto (...), porque mis alumnos no son los mismos que los de tu centro, vamos a medir, ¿no?, intensidades”* (INSP1).

Pero, ¿cuáles son los **márgenes de autonomía** para que los centros puedan dar expresión a esas singularidades? El perfil burocrático de las tareas restaría mucho espacio: *“esa es otra gran queja, ¿hasta dónde llega mi autonomía? Porque es que luego me obligáis a hacer la cantidad de anexos”* (INSP1). Algo que puede aplicarse igualmente al desarrollo curricular:

Vamos a ver cómo va el tema de la autonomía, (...) la flexibilidad que propone el desarrollo de los Reales Decretos de la LOMLOE en el currículum (...), de estar absolutamente hiperdefinido, con los criterios, los estándares, el no sé qué, ahora van a dejar un margen de desarrollo curricular para los centros, ¿eso qué va a ser? ¿Una bendición? (...) ¿O, van a decir “si no tenemos tiempo de nada, cómo no nos los dais absolutamente masticados, todos los conteniditos que tenemos que trabajar; encima tenemos que pensar cómo desarrollar esta competencia a partir de unos contenidos en los propios departamentos”? Ese margen de autonomía, (...) va a generar muchísima polémica. Porque la gente en los centros (...), es que nunca hay tiempo de nada: hacer una pequeña reflexión como esta, en un instituto de secundaria, es muy complicado (INSP2).

En el marco de esas restricciones, ¿qué y cuánto se puede hacer, y en qué ámbitos especialmente?:

El margen de autonomía es muy grande, yo creo que no hemos vivido nunca una etapa donde los centros tengan acceso a ese nivel de autonomía (...). El problema es cómo gestionarla, el problema es saber cuánta autonomía tengo –que muchas veces hasta para los equipos directivos es desconocida– cuánta autonomía pueden, incluso, llegar a tener, tanto en tema de formación como en tema de aplicación de nuevas metodologías, ahora en construcción de currículum, también se les amplía esa autonomía, en espacios organizativos... ¿Dónde se encuentran (...) un poco más reprimidos? Como me dicen siempre: “si yo pudiera elegir a los míos... es que si yo pudiera”. Parece que eso sea la panacea, “si yo pudiera elegir a mi equipo”. Bueno, quizá ese es el margen donde a lo mejor la autonomía, en nuestro país, queda a la mínima expresión reducida; es la Administración la que filtra un poco –o no filtra en algunos casos– quién va a los centros (INSP1).

En esta línea, uno de los directores reclamaba –con un claustro donde un 40 % del profesorado no es definitivo– que “*cada vez que llegue alguna persona al centro que tenga muy claro qué es lo que tiene que hacer, es decir, aquí en este centro se trabaja así, esto lo hacemos así?*” (DIES1). Uno de los inspectores ponía un ejemplo:

Eso en Cataluña se hace, en la ficha de centro, en la guía de centros, tú puedes advertir qué tipo de metodologías se utilizan en los centros, tú sabes dónde vas cuando vas al concurso de traslados; aquí vas a ciegas, no sabes dónde vas, ni qué estructura organizativa hay, ni qué tipo de metodologías se utilizan. No sabes absolutamente nada, y allí van un paso por delante en ese sentido: tú tienes que definir una identidad de centro, un modelito de centro, un modelito de trabajo, que esa es la clave de la calidad del sistema público, es la clave, que se tenga definido un modelo de trabajo, que no se tiene; se adolece por culpa de la perversión del concepto de libertad de cátedra en España. (...) Tú formas parte de órganos colegiados, de gobierno, y salen propuestas, salen proyectos, y en la medida que son mayorías cualificadas, que están avaladas por un 80%, tú no te puedes desentender de esas cosas. Que luego los equipos directivos tampoco vamos a llegar a las discusiones, pero esto desde la Inspección, desde las altas esferas de la Administración, este discurso se tiene que ir divulgando: que un profesor no puede estar absolutamente balcanizado e ir a su rollo totalmente, en una estructura educativa, organizativa. (...) En Inglaterra a nadie se le ocurre que tú llegas a un instituto de educación secundaria y allí te espetan los *policies*, que son los procedimientos de evaluación, las metodologías de tu departamento. A nadie se le ocurre que yo llego allí “no, yo es que voy a hacer...”. No, no: “aquí trabajamos así” (INSP2).

A una mayor capacidad de los centros para seleccionar profesorado se uniría una mayor competencia en la gestión de las plantillas:

Si yo me implico, hago, llego, cumplo con lo que me tocaba, desarrollo un proyecto, de no sé qué, todo esto tenga un reflejo en mi prestigio, en mi horario, en mi salario, etcétera. Y quien no lo hace, no, quien no lo hace, no. (...) Esa parte de la autonomía, esa no está nada tocada, digamos. Los centros tienen absolutamente grandísima capacidad, pero no pueden por ahí jugar en nada y creo que eso es un asunto pendiente que sería importante y que además haría que a lo mejor yo no me muevo de este centro porque en este centro ya tengo un cierto nivel, hago ciertas cosas, tengo un estatus, puedo elegir y tal. Y eso me parece que es importante reflexionarlo (DIES2).

Son elementos del universo simbólico de la gestión empresarial, que, como otros, aparecerán a lo largo de la discusión: la gestión de calidad, la misión de la empresa, el PEC “que distingue, que es un emblema, una marca” o las líneas estratégicas:

Realmente la labor está ahí: definir una línea estratégica, por lo menos a medio plazo y empezar a caminar. Yo creo que se necesita eso, que parece que esto solo aplica a la empresa privada. No, no, no, es que nuestros centros educativos necesitan ese “saber hacia dónde vamos. (...) El centro A con toda su autonomía de la que estamos hablando ahora, puede tener una línea estratégica completamente diferente al B y la debe de tener (PIES).

Capítulo IV. Grupo de discusión de la Comunidad Autónoma de Andalucía

Informe sobre la equidad en el sistema educativo. Informe: Raúl García Medina. Diseño y realización de grupos de discusión: Carmen Rodríguez Martínez, Javier Montero, Teresa García Gómez, Eva Guzmán Calle

La Negociación, difusión e implementación de las políticas educativas relacionadas con la equidad en la comunidad de Andalucía

Participantes (y claves para garantizar el anonimato):

VC-DIR: maestro jubilado, director de centro y Viceconsejero de la Junta de Andalucía durante casi 13 años;

DIR-FP: maestro jubilado, profesor de Formación Profesional y de secundaria, jefe de estudios y director de centro; alcalde de Marbella durante 4 años;

MAE-PRI: maestra de escuela jubilada, fundadora del colegio Nuestra Señora de Gracia;

DSIN: delegado sindical en la CGT y docente de secundaria por la especialidad de música;

MAE-ASE: maestra de primaria jubilada, asesora en el CED Almería;

MAE-INF: maestra de Educación Infantil, jefa de estudios y asesora de formación en el CED de Almería;

MAE-PT: maestra PT en primaria y secundaria.

Desarrollo del grupo de discusión. A continuación, se reúnen las opiniones y argumentos de los participantes que alcanzaron un mayor consenso, en torno a las diferentes categorías de análisis que vertebraron el debate.

CATEGORÍA 1. POLÍTICAS CON IMPACTO EN LA EQUIDAD

En cuanto al diseño y formulación de las políticas educativas, las personas participantes parecen coincidir al señalar la gran potencialidad del sistema educativo para garantizar la equidad, “*La educación es quizá la mayor herramienta que puede generar equidad en una sociedad moderna y por ello, es por lo que soy tan defensor de la pública*” (DIR-FP). Sin embargo, también manifiestan cierta cautela en cuanto a las posibilidades de éxito de la escuela, ya que “*la escuela está dentro de la sociedad, entonces, es muy difícil ciertas desigualdades pensar que la escuela las puede arreglar*” (MAE-ASE).

Asimismo, se pone de relieve la importancia de comprender correctamente lo que implica la equidad en el sistema educativo...

El mito de que todo se hace, de por el hecho de estar en la misma aula o el mismo profesor, el mismo currículum, todos acceden en igualdad es falso, es absolutamente falso... Las políticas de igualdad y sobre todo de equidad, que no es lo mismo, no nos engañemos, igualdad es cuando tú les das los mismos recursos a todos, pero seguirán siendo desiguales, estamos hablando de equidad, que es corregir desigualdades” (DIR-FP).

Dicho de otra manera, “ese todo igual para todos no elimina la desigualdad porque todos no tienen el mismo punto de partida, entonces ese reconocimiento de la desigualdad también nos llevaría a elaborar currículos alternativos” (MAE-PRI)

No obstante, en algunas de las opiniones se aprecia cierto escepticismo hacia la efectividad de las políticas educativas a la hora de garantizar la equidad:

Lo que viene legislado, viene ¿cómo no?, encorsetado y, luego, la realidad educativa para la que tú das respuestas realmente desde la escuela a esas desigualdades es muy distinto, es muy diferente, tú tienes que diversificar y reconocer esa desigualdad para llegar a la igualdad... (MAE-PRI)

En cuanto a la nueva ley educativa, la LOMLOE, plantea compensar la segregación en los centros educativos, pero es que no se plantea evitarla... Es decir, simplemente compensar..., “bueno ya están segregados, pues vamos intentar compensar”, pero no se plantea evitar la segregación, sino que ya se están creando esos guetos (DSIN)

Por otra parte, se recogen algunas opiniones en relación con los efectos negativos sobre la educación de los medios de comunicación de masas y de la polarización política que transmiten, lo que dibuja un panorama poco propicio para la equidad educativa:

En nuestra sociedad actualmente hemos visto que hay una devaluación del conocimiento y una desvalorización de todo lo que tiene que ver con aspectos culturales. Y es algo establecido por los medios de comunicación de masas (gente que se jacta de no haber leído un libro en su vida, de ser un ignorante). Entonces, los modelos de referencias están cambiando (DSIN)

La sociedad, ahora mismo, está en un momento de una polarización extraordinaria, los partidos políticos también y el problema que veo es que la educación forma parte de esa polarización. Alguien había hablado del pacto educativo..., lo veo muy difícil por la polarización y además se tiende a simplificar los temas educativos de una manera extraordinaria, la educación es un tema muy complejo y rápidamente se simplifica... El prestigio tiene que empezar también por los que estamos dentro, en el sentido de que muchas veces determinadas cosas que hacemos se vuelven en contra, porque difícil está el tema de la dicotomía pública-concertada como también para que, desde dentro, pues no hagamos una defensa de lo público. Echo de menos esa mayor defensa de la enseñanza pública por parte de muchos profesores... (VC-DIR)

Por último, en cuanto a la definición de las políticas educativas, se pone de manifiesto la existencia de algunos factores sociales que alcanzan una gran influencia en su definición y transformación.

¿De qué forma influyen los factores sociales en la definición y transformación de estas políticas? ¿quiénes son los actores sociales que influyen en las políticas educativas? ¿Somos los profesores? No, ¿quiénes son? Vamos a recordar algunos, por ejemplo, ¿cuál es el guion básico para definir la calidad del sistema español? PISA ¿Quién está detrás de Pisa? PISA es su sistema creado por la OCDE donde se valoran y se evalúan las competencias para el mercado y estamos aceptando como válido para fijar los criterios de un sistema educativo algo que nació para generar mano de obra útil, preparada, capacitada para un mercado que, si no, no los va a admitir... Segundo, el concepto de libertad, la libertad de cátedra según para qué, porque si tú no vas conforme a... te denuncian por atentar a los sentimientos religiosos y terminas en el juzgado. Lo cierto es que ese discurso se impuso y la prensa vendió ese discurso de que la libertad llega hasta el extremo de que personas ajenas al proceso educativo nos marcan a nosotros las pautas. Esa libertad de cátedra está muy limitada porque hay un tercer agente que es muy sibilino, pero que ha cambiado muchísimo algunas percepciones y que ha conseguido grandes victorias, que es la Conferencia Episcopal, nosotros hemos tenido que cambiar los criterios para aceptar lo de la enseñanza religiosa. Detrás de eso hay una lucha por ganar ese discurso y lo han ganado y no digamos nada con el tema de los centros concertados, el 60% de los centros concertados son religiosos, es decir, detrás de eso hay dinero y nosotros parece que no lo vemos. Volviendo al punto de las políticas, yo creo que la base fundamental es el modelo, el discurso e invertir, ¿de qué sirve tener un discurso

bonito, bien estructurado y bien hecho, incluso ganar un poco la batalla de la opinión pública si no hay una apuesta clara en inversión? Inversión no es construir colegios, que también, no es solo darle las últimas tecnologías para que los niños puedan acceder y no tengan el salto digital, que también, es profesores y maestros bien pagados, bien formados y listos para acometer los cambios que la sociedad le está pidiendo, no el Ministerio, la sociedad... (DIR-FP)

CATEGORÍA 2. ESCOLARIZACIÓN Y EQUIDAD

En relación con la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo que deberían garantizar las políticas de escolarización, existe consenso al señalar los desequilibrios entre la red pública y privada/concertada como uno de los principales problemas que afecta a la equidad.

Políticas como la famosa libertad de centro, que realmente lo que se convierte es en un vehículo para que los alumnos de determinadas familias puedan elegir centro, que son los que pueden, mientras que los pobres o los inmigrantes no van a poder nunca. Políticas como el distrito único, que lo que permite al final es el flujo de la población de un sitio a otro, que si estuvieran en la misma zona no harían. Políticas como la pública-concertada, influyen muchísimo en la equidad... La LOMCE establecía el concepto de demanda social a la hora de planificar, se establecía que se podía acceder a suelo público para que los centros privados pudieran construir y concertar... Todo este tipo de políticas creo que inciden de tal manera en la equidad, que luego desde los centros es muy difícil luchar para poder hacer una política con equidad, una actuación con equidad (VC-DIR)

Se apunta al giro que han sufrido en los últimos años las políticas educativas en Andalucía hacia un proceso de privatización encubierto...

El Decreto que comentaba el compañero, el 21/2020 de 17 de febrero, lo que hace es permitir no solamente la libertad de elección de centro de una manera encubierta, sino que en toda el área de influencia tiene que haber un centro concertado para que siempre se pueda derivar alumnado hacia ese centro y se vayan cerrando escuelas y aulas públicas (se han cerrado miles de aulas públicas, en torno a unas 3500) ¿Qué está produciendo esto? Un proceso de privatización y de segregación, se podría haber aprovechado esta bajada de la natalidad para descender las ratios, manteniendo las mismas unidades, la misma estructura, se habría rebajado muchísimo la ratio ¿Qué permite el descenso de la ratio? Pues la atención educativa al alumnado con más necesidades, eso es fundamental. Una política de equidad, tiene que atender a la necesidad de todo el alumnado y si esa persona necesita más, pues requiere más recursos (DSIN)

En opinión de uno de los participantes, las políticas de privatización obedecen a la ambigüedad con la que se recogió en la Constitución Española el derecho a la educación...

El problema está en la Constitución, en el tema de la educación fue muy ambigua, y está permitiendo que determinados partidos puedan defender la enseñanza pública y determinados partidos puedan defender la enseñanza privada-concertada y todo cabe porque la Constitución quedó ambigua... Las familias tienen derecho a elegir, pero cuando se dice que el sacrosanto derecho de la familia es la elección estamos llegando a un individualismo que me parece excesivo... En Andalucía ha habido un descenso de la población y ese descenso ha repercutido solo en la enseñanza pública... Hoy día la pública ya no está en el 80% en Andalucía, creo que está en torno al 70% y poco ¿Cómo ha llegado a esa disminución? Se ha llegado a esa disminución porque cuando faltan alumnos, se han eliminado aulas de los centros públicos, entre otras cosas porque los padres de determinadas clases piden la enseñanza concertada (VC-DIR)

Y todo ello viene acompañado de una estrategia de desprestigio de la educación pública que busca justificar el desvío de fondos hacia la educación privada-concertada... “Quiero dejar claro

que en la pública hoy en día hay una estrategia de degradación, de degradación de lo público para proceder a una privatización y justificarla y esto está sucediendo tanto en la sanidad como en la educación...“ (DSIN).

Finalmente, se alude a la dificultad de consensuar las políticas educativas, debido a las “líneas rojas” que mantienen algunos partidos políticos y que incluyen la existencia de la escuela concertada.

¿El modelo educativo lo tenemos claro? Hubo un momento que parecía que lo tuvimos... Yo recuerdo cuando decían lo del pacto educativo... Todos los grupos políticos del Congreso acordaron 27 puntos para hacer la nueva ley educativa, pero el PP se descolgó de dos, el tema de la religión católica en las aulas y el tema de la concertada. Y no hay pacto educativo ni lo va a ver jamás en España porque esos son temas intocables (DIR-FP)

CATEGORÍA 3: LA GESTIÓN DE LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD EN LOS CENTROS

En este apartado, en el debate se abordaron las estrategias empleadas por los centros educativos para interpretar y aplicar las políticas educativas en busca de una mayor equidad.

En este sentido, se señalaron algunas de las principales herramientas con las que cuenta el sistema educativo para mejorar la equidad:

- En primer lugar, la planificación didáctica, *”La política educativa que más incide en la equidad es la programación, la planificación de la enseñanza“ (VC-DIR)*

Qué pasa con aquellos centros o aquel profesorado que quiere, que tiene interés de alguna manera por darle una respuesta de calidad educativa al alumnado que tienen. Entonces sí es verdad que la planificación y la programación pues pueden ser interesantes (MAE-PRI)

Es fundamental la planificación ¿no? y la planificación general, pero en base ¿a qué? ¿cuál es el objetivo de la planificación? Entonces el problema que creo más grave es que hay unos criterios meramente economicistas en esa planificación, es decir, rentabilizar, minimizar gastos y costes (DSIN)

- También se señala la incidencia positiva sobre la equidad de las metodologías activas y participativas...

La línea conductora de las leyes hasta la LOMCE, empezó con la LOGSE, era ya la comprensividad de la educación... Todo el tema de un tipo de currículum y, sobre todo, de metodología, de hablar de metodología de proyecto, de trabajo cooperativo, todo eso son cuestiones que dentro de la escuela son imprescindibles para que los niños que no caben en un libro de texto o en esa escuela tradicional tan rígida, en ese tipo de metodologías sí cabe. A mí toda la filosofía de las competencias me ha ayudado a que mis niños con más dificultades pueden hacer los mismos trabajos, dentro de sus posibilidades, que los niños que tenían altas capacidades... Y yo creo que Europa va en ese sentido, en el sentido de trabajar proyectos, de trabajar en metodología activa (MAE-ASE).

- En cuanto a la evaluación, aun reconociendo su importancia a la hora de garantizar la equidad, se advierte que fácilmente se puede llegar a convertir en un mecanismo de exclusión.

Los mecanismos que han creado intentando fomentar una igualdad al final excluyen. Abí está lo que es la evaluación, la evaluación que yo he vivido... Con el tema este de las competencias, al final la mayor parte del profesorado ve tanta burocracia que no saben ni siquiera lo que están evaluando... Estos indicadores están excluyendo a muchos niños de la oportunidad de desarrollar un proceso de aprendizaje, de formarse como persona... Lo que yo estoy viviendo con mis compañeros en la secundaria..., a la secundaria llegamos a formarnos como personas, esto es la enseñanza básica, no es

el bachillerato, lo que tenemos que procurar es que los niños se saquen el título, no valorar ni determinar (MAE-PT)

La evaluación no la veo tal y como está planteada..., yo veo un proceso de hacer un seguimiento, de ver cómo va mejorando a través de pruebas, de conversaciones, de tal... Pero el concepto evaluación como examen, notas, es decir, reducir un proceso educativo formativo a una nota a mí me parece muy grave (MAE-PRI)

La mayor parte del profesorado ve tanta burocracia encima que no saben ni siquiera lo que están evaluando... MAE-PT

- Por último, se pone de relieve la importancia de trabajar con las familias y fomentar su implicación y participación.

El tema de la familia y cómo se trabaja con ella porque ahora mismo tenemos familias más formadas que quieren saber más de qué está pasando en la escuela y que quieren meterse más en la escuela y entonces, no sé si estamos preparados para gestionar ese tipo de cuestiones que tampoco se trabaja en la formación inicial... Siempre he sido una enorme defensora de que se abrieran las puertas a la familia, así en su totalidad (aunque la concertada no la abre y la familia no protesta). La experiencia es positiva y hemos aprendido a lo largo de muchos años que esas cosas hay que gestionarlas, porque al final la familia tiene todo el derecho del mundo a participar. Además, eso sí que ayuda a la equidad, es decir, cuando tú eres capaz de gestionar esa participación de las familias, sobre todo en centros donde hay diversidad, esa capacidad de que unos se entiendan con los otros... (MAE-ASE)

Con respecto a eso de la familia, es que hay educarla, es un proceso de educación, pero la familia debe de estar siempre colaborando. Sí, las puertas tienen que estar abiertas, pero tenemos que saber gestionarlo e ir educando y educando. También el desconocimiento genera mucho rechazo (MAE-PRI)

Mención aparte merece, en cuanto a la reinterpretación de las políticas de equidad en los centros, la labor de los equipos directivos y cómo contribuyen a incrementar la autonomía en la gestión.

La autonomía de los centros es otro bulo, está en todas las leyes, pero nunca se aplica. La autonomía es hasta donde no estés pisando un callo, ese callo puede ser la normativa, los padres... Entonces, la autonomía de los centros está tan limitada, tan limitada que solamente existe en los BOJA.

La autonomía está muy ligada al modelo de dirección, es decir, dependiendo del modelo de dirección escolar que hay en los centros educativos habrá más o menos autonomía... Si queremos que los centros tengan autonomía, el equipo directivo tiene que tener más competencias porque si no, no van en esa dirección... La concertada tiene autonomía, la concertada decide los directores y los directores tienen "mando y plaza"... Si queremos que la escuela pública sea competitiva tenemos que actuar en una doble dirección, por un lado, demos autonomía a los centros públicos y por otra parte controlemos los centros concertados, porque al final la familia no es la que elige el centro concertado, es el centro concertado el que elige a la familia y entonces empiezan a seleccionar por determinados subterfugios y las cuotas... (VC-DIR)

El equipo directivo es fundamental, a veces nos encontramos con claustros que cambian todos los años, esa es la realidad, igual que cuando nos enfrentamos a un aula y tenemos 25 alumnos muy diversos. Entonces, yo creo que hay una labor muy importante del equipo directivo en cuanto a ese liderazgo educativo, a ver cómo lo vamos a enfrentar para que este proyecto educativo lo hagamos nuestro, del claustro, y entonces fomentar momentos de encuentro. En esto tiene una labor muy importante el equipo directivo y tiene que haber una formación del equipo directivo para propiciar esos espacios, esa gestión de horarios (MAE-INF)

Incluso se apunta el tema de la dirección colegiada, como una propuesta que podría impulsar la formación del profesorado.

Veo fundamental en los equipos directivos, no que tenga que ser un cuerpo único, creo que cualquier docente debería pasar por el equipo directivo, sería una parte de capacitación y formación inicial el cómo gestionar un centro, el cómo hacer ese liderazgo pedagógico..., porque yo creo que los centros que funcionan son los centros que tienen un equipo directivo que no sea controlador, sino un equipo directivo que tiene ese liderazgo... (MAE-ASE)

Aun considerando la importancia del equipo directivo en la interpretación de las políticas educativas, algunas de las personas participantes consideran que también es clave el servicio de Inspección, como garante de que no se está tergiversando el espíritu de la norma. Sin embargo, critican que tan solo actúe como fiscalizador de la labor de los centros, generando una burocracia excesiva que no aporta nada.

Creo que las leyes, hasta ahora, han ido mejorando en ese sentido, sobre todo a pie de aula, las cuestiones metodológicas, de respeto, de inclusión, todo eso ha ido mejorando ¿Qué es lo que tiene que cambiar? Pues que los agentes encargados de que eso se lleve a la práctica tienen que ponerse las pilas, desde la inspección hasta los equipos directivos

Creo que la inspección también tiene que formarse un poco en lo que evalúa, no solamente en la parte burocrática, de sacar los papeles, porque... ¿Quién controla la inspección? Porque creo que tienen una labor muy potente en positivo, pero es un cuerpo que al final lo único que pide son papeles... Tiene el poder de decir “oye, sentaros a ver qué vais a mejorar este año”... Y es verdad que está ahí como un ente al que la gente tiene miedo y ya está. (MAE-ASE)

CATEGORÍA 4: CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD

Aunque se trata de analizar cómo percibe el equipo docente el currículum oficial, el debate se centra principalmente en los procedimientos empleados para adaptar dicho currículum a la realidad de cada centro, en especial cómo se adaptan las metodologías y los contenidos a la diversidad del alumnado.

Es verdad que las nuevas leyes han cambiado mucho la forma de ver la diversidad que había... Haber dado cabida a todos estos perfiles dentro de la escuela pública ha abierto mentes a otros aspectos, a nivel cultural, a nivel religioso..., es decir, se ha abierto mucho y es verdad que la ley lo contempla, pero la cultura de escuela no (MAE-PT).

Es esencial compartir conceptos, lo que tú decías de la inclusión, ¿qué entendemos por inclusión? Es que tú tienes que hacer que todo tu alumnado aprenda y tienes que diseñar de tal manera que todo tu alumnado pueda dar respuestas. En el momento en el que tú diseñas y ya estás dejándote alguno fuera, ya estás segregando, aunque estén en la misma clase... (MAE-INF)

La clarificación de conceptos a la que se ha hecho alusión, pasa también por el reconocimiento de que todos formamos parte de esa diversidad...

Me fastidia mucho que se diga “atención a la diversidad” y ya pensemos en los niños ACNEAE (que no me gusta tampoco decir nombres porque creo que las etiquetas diferencian muchas veces más que incluyen) y el caballo de batalla es que la diversidad somos todos, porque el centro es diverso en todo... Los niños que están en el programa de PMAR son los primeros que no quieren estar porque dicen que se sienten excluidos... Ahora mismo la secundaria y las políticas y medidas que se están llevando están excluyendo más que incluyendo (MAE-PT)

También se evidencia la importancia de aquellas metodologías que constituyen verdaderas prácticas para la equidad...

La diversidad de niños de necesidades educativas especiales se trabaja mejor dentro de un trabajo por proyectos... Pero luego lo que vemos realmente que se hace con los niños en general es sacarlos del aula

y darles trabajos, darles píldoras pequeñas, de hasta que no sepa la palabra no hace otra cosa (MAE-ASE)

Asimismo, se alude a lo decisivo que puede resultar que los claustros puedan tener una mayor continuidad, frente a la provisionalidad y precariedad que existe en la actualidad.

Ese cambio continuo de profesorado provoca que los proyectos educativos tengan que estar siempre en constante cambio año tras año, es como un continuo volver a empezar... Crear claustros estables en los que se trabajasen los diseños de aula y comprobar de qué manera esas organizaciones de centro, esas políticas organizativas del propio centro favorecen la atención a la diversidad (MAE-INF)

CATEGORÍA 5: PROFESORADO, FORMACIÓN Y EQUIDAD

En este último apartado la discusión se centra en la formación del profesorado para afrontar el reto de la equidad, lo que provoca algunas críticas como, por ejemplo...

Hay una desconexión en la formación... la formación inicial, que tiene que estar conectada la teoría con la práctica, yo no veo mucha conexión. Y luego, la formación permanente del profesorado se tiene que adaptar a los cambios que exige la sociedad. La gente que forma parte de lo que es la secundaria, no son gente formada pedagógicamente... Creo que la equidad está en formar a profesionales en el aprendizaje y no estamos formando en el aprendizaje..., debemos formarnos en el proceso y hacernos especialistas en el aprendizaje y formar mucho más a los equipos directivos y a la inspección. Creo que la equidad está en qué queremos, hacia dónde vamos y en la formación... (MAE-PT)

También se destaca la importancia de algunas experiencias de formación del profesorado que parten de las iniciativas de cada centro. Se trata de mostrar las ventajas del modelo de formación en centros, a pesar de que la administración no sea capaz de reconocer su potencialidad y valor.

En cuanto a la formación de los docentes, nosotros partimos del supuesto de que para que un proyecto educativo funcione tiene que ser acogido por sus agentes. Por eso pusimos en marcha dentro de nuestro proyecto de calidad un sistema que se llamaba "programa de acogida". A todos los profesores, cuando llegaban, les recibía uno por uno el director, les explicaba y luego lo recibía el jefe de departamento, le daba el horario, le acompañaba, le presentaba a los demás. También teníamos un profesor de acogida, luego el jefe de estudios le enseñaba el centro, lo paseaba, le enseñaba dónde estaban las aulas, le presentaba sus alumnos y a los tutores y luego, tenía una formación por las tardes de 6 horas más para conocer perfectamente el Proyecto Educativo del Centro. Esto funcionaba estupendamente, lo sabemos porque hacíamos encuesta de satisfacción a todo el profesorado, al alumnado y a los padres, y nos decían que una de las cosas que más les gustaba era el programa de acogida... Y ¿cuál fue el problema que teníamos nosotros sobre la autonomía de los centros? Pues que pedimos que el CEP nos reconociera esa formación del profesorado y nos dijeron que ni locos, porque no era formación amparada por los CEP (DIR-FP)

Por otra parte, se cuestiona la formación inicial, que debería mostrar una mayor coherencia con los principios que transmite y mayor compromiso con la mejora de las prácticas educativas para la equidad.

En esa programación y en esa planificación de la que hablábamos desde el principio no se escapa la universidad, porque cuando hablamos del profesorado que no está formado..., aparte de la formación permanente está la formación inicial y el mismo proceso de reflexión de mirar hacia dentro, de control o de seguimiento de las prácticas..., Me he encontrado aquí, en la segunda vez que me acerco a hacer Psicopedagogía, con profesores que me han dictado los apuntes, que me han dictado y me han dicho: punto y coma... Al catedrático, al titular o al que sea, no se le pone encima de la mesa sus prácticas educativas..., las prácticas educativas del maestro están siempre en la palestra o son focos de

investigación, foco de análisis, foco de reflexión, pero ¿y los formadores que forman a ese formador?
(MAE-PRI)

Finalmente, en relación con las condiciones laborales del profesorado, se vincula la indefinición de la carrera docente con la escasa concreción de la formación inicial del profesorado.

Cuando hablamos de nuevas políticas educativas no se ha citado el problema de los agentes que ponen en marcha la política educativa, que es el profesorado funcionario, funcionario interino. No se toca ese tema porque es un tema tabú, pero es verdad que se está empezando a hablar del acceso a la función docente, la preparación de los docentes. Pero llevamos un montón de años hablando de la preparación de los docentes, se han inventado incluso másteres para preparación de docentes de secundaria y, con el debido respeto a los aquí presentes, son simplemente fórmulas de financiación de las universidades, no es una formación correcta de un docente (DIR-FP)

CONCLUSIÓN

En el grupo de discusión organizado por la Universidad de Málaga se observa un amplio consenso al señalar el impacto negativo sobre la equidad que está teniendo la reciente deriva de las políticas educativas en Andalucía, hacia una mayor incentivación de los centros concertados, acompañada del incremento de la dotación presupuestaria y los recursos, en detrimento del sistema educativo público. En este sentido, se mencionan algunas medidas que contribuyen al desequilibrio en la doble red pública-concertada como las políticas de escolarización marcadas por el distrito único y la libertad de elección de centro, el cierre de aulas y escuelas públicas por el descenso de la natalidad –en contraste con el aumento de alumnado escolarizado en la concertada–, la ratio que se mantiene alta en los centros públicos, pero sin acompañarla de los recursos y dotación adecuada de profesorado, la concertación irregular de enseñanzas postobligatorias, la escasa estabilidad de los equipos de profesorado y la precariedad que sufre el colectivo de profesorado interino, la indeterminación de la carrera y función docente, que crea desafección entre el profesorado hacia la educación pública o, por último, la burocratización y estandarización (o descontextualización) de los procesos educativos, que afecta fundamentalmente a la autonomía de los centros públicos.

Todo ello, tal y como se señala, contribuye a incrementar la segregación educativa y la desigualdad entre el alumnado, con el consiguiente impacto negativo sobre la equidad y la igualdad de oportunidades que debería garantizar el sistema educativo.

Informe sobre la equidad en el sistema educativo. Raúl García Medina, Mercedes Sánchez Sáinz, Melani Penna Tosso y Michael Gómez Dobrott

La Negociación, difusión e implementación de las políticas educativas relacionadas con la equidad en la comunidad de Andalucía

GRUPO DE DISCUSIÓN CELEBRADO el 22 de ABRIL de 2022 en la Universidad Complutense de Madrid

Investigadores/as que elaboran el informe: Raúl García Medina, Mercedes Sánchez Sáinz, Melani Penna Tosso y Michael Gómez Dobrott

Participantes (y claves para garantizar el anonimato):

ORI-CONC. Psicóloga (Máster en Formación del profesorado/Orientación Educativa y en Psicopedagogía) y Orientadora en un colegio concertado.

PRIM-TUT. Maestro de Educación Física y pedagogo, Maestro de Primaria en una localidad de la sierra madrileña (habitualmente tutor en los últimos cursos de Primaria). Se encuentra realizando la tesis doctoral.

ORI-EOEP. Orientadora en EOEP (anteriormente también trabajo como PTSC).

PROFA-ESO/BIO. Profesora de Secundaria (Biología y Geología) en un IES público.

MAE-EE-SINDIC. Maestra de Educación Especial, con 32 años de experiencia en la educación (fisioterapeuta y anteriormente trabajó en un sindicato de la enseñanza en el área de formación del profesorado).

PROF-ESO. Profesor de Educación Secundaria (Biología y Geología) en un IES público.

PROFA-ESO/ING. Profesora de Educación Secundaria (Inglés).

DIR-CEPA. Directora en un Centro de Adultos (CEPA). También realiza las funciones de Orientación Educativa. Además, profesora asociada en la UCM.

Desarrollo del grupo de discusión. A continuación, se reúnen las opiniones y argumentos de los participantes que alcanzaron un mayor consenso, en torno a las diferentes categorías de análisis que vertebraron el debate.

CATEGORÍA 1. POLÍTICAS CON IMPACTO EN LA EQUIDAD

En relación con el diseño y formulación de las políticas educativas y su impacto en la equidad hay un importante consenso en torno a la idea de que tienen poca incidencia sobre la realidad educativa, como puede apreciarse en las siguientes opiniones.

Creo que tiene poca incidencia, o sea, que está muy bien porque sirven de pauta a lo que tenemos que aplicar en los centros, pero al final es como..., la sensación esta de que todo el mundo se acomoda a la ley y a la experiencia, y no al progreso, entonces el cambio no se traduce a la realidad (ORI-CONC)

Hay una gran distancia entre lo legislativo y las aulas, como que no es un proceso participado (ORI-EOEP)

Creo que las cuestiones prácticas como la financiación, la ratio y la formación del profesorado son casi más determinantes que lo que está por escrito (PROFA-ESO/BIO)

Se añaden algunos matices a este argumento mayoritario, señalando algunos factores que entorpecen la aplicación de las políticas educativas, Por ejemplo, la constante sucesión de nuevas leyes educativas, que dificulta la aplicación de la norma, “*Las leyes educativas tardan tiempo en calar..., entra una nueva ley y te da la sensación de que entre que te la aprendes, por un lado, y luego la llevas a la práctica..., pues ya han entrado nuevas normas*” (PRIM-TUT). O la responsabilidad de los diferentes niveles de la administración educativa en la aplicación de la ley, “*También están el tema de las autonomías..., dependiendo del gobierno que tenga cada comunidad..., se van quitando la razón los unos a los otros en pequeños detalles*” (PROF-ESO) o “*En relación con la equidad, aterrizarlo por ejemplo en el tema de ratio, la ley eso no lo garantiza porque eso es una competencia de las comunidades autónomas*” (ORI-EOEP).

A pesar de los obstáculos percibidos, se advierte del error de minusvalorar las políticas educativas, “*Todas las políticas educativas tienen en la equidad un impacto para bien o para mal*” (PROFA-ESO/BIO) y en la necesidad de que la administración acompañe las políticas de una más amplia formación y de materiales que faciliten la comprensión, en el ámbito de la práctica, de sus propuestas:

Quizá hay desconocimiento de lo que son las políticas educativas como tal..., el profesorado no tenemos muy claro en ciertas ocasiones de qué hablamos cuando hablamos de políticas educativas. Recuerdo que la LOGSE tuvo una cosa muy buena y es que teníamos que estudiarnos la LOGSE, los famosos libros rojos, y eso hizo que se interiorizase mucho más (MAE-EE-SINDIC)

También existe gran coincidencia al señalar que existen algunos cambios sustanciales entre la anterior ley de educación, LOMCE, y la nueva LOMLOE, en cuanto a la mayor preocupación que muestra esta última por la equidad educativa.

El cambio de la LOMCE a la LOMLOE es bastante sustancial en algunas cosas. No es maravillosa, no es una ley que a mí me entusiasme, pero tiene algunas cosas como la igualdad de género, por ejemplo (que hay una resistencia bestial en los centros educativos para abordarlo), como la diversidad sexual, identidades, expresiones de género, como el propio desarrollo sostenible, como lo emocional, que creo que es vital en el momento y en el contexto en el que estamos (MAE-EE-SINDIC)

La nueva ley vendría a respaldar a aquellas personas que ya estaban trabajando esos temas, para que puedan trabajarlos bajo el amparo de una ley que llega a nivel estatal y que no depende de la buena voluntad de las autonomías... (PROF-ESO)

Hay modificaciones que son interesantes..., que se deja de estandarizar y se permite una cierta contextualización, que se aborda más desde las competencias y menos desde los estándares, que era una cosa que inhibía totalmente el contexto... (PROFA-ESO/BIO)

CATEGORÍA 2. ESCOLARIZACIÓN Y EQUIDAD

En relación con la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo que deberían garantizar las políticas de escolarización, una de las participantes introduce un matiz que contribuye a canalizar la discusión.

Cuando las legislaciones hablan de igualdad de oportunidades, en realidad lo que se legisla es una igualdad de acceso, y la igualdad de acceso no es lo mismo que la de oportunidades, cuando las condiciones de las que parten son completamente dispares. Entonces, hay una pretensión de que si tú te has caído del sistema es porque no has querido..., porque tenías igualdad de oportunidades. Y la realidad es que eso lo único que hace es legitimar la desigualdad social que hay de partida: Yo tengo mucha sensación de la escuela como reproductora, más que como transformadora del sistema social de desigualdad (PROFA-ESO/BIO)

En torno a esta idea hay una sensación generalizada de que las políticas de escolarización no garantizan la equidad, más bien al contrario, debido a la existencia de la doble red pública/concertada y la política de “distrito cero”, tienden a fomentar la segregación e incrementar las desigualdades entre el alumnado.

Mi apreciación es que la libertad de elección de centro implica la libertad del centro de elegir al alumnado más que la libertad de las familias para elegir el centro (PROFA-ESO/BIO)

Claro, cuando hay pocas opciones, la libertad de elección no tiene sentido... Cuando no tienes realmente capacidad de elección, que te den libertad de elección son palabras... (PROFA-ESO/ING)

En la Comunidad de Madrid se crean como diferentes niveles..., está la concertada, la pública y la pública-bilingüe; entonces es una primera segregación y dentro del propio centro público-bilingüe se hace otra segregación en secundaria, entre los que están en programa y sección... Así se crean guetos y en barrios, a nivel social muy duros, te encuentras un concertado lleno de cierto perfil de alumnado y al lado un público con las aulas casi vacías y anulando unidades. Todo esto tiene un impacto directo sobre la equidad, sobre la motivación del profesorado, sobre la implicación de las familias en los centros, sobre la atención a la diversidad -algunos centros se permiten elegir a su alumnado y descartan al alumnado con necesidades- (ORI-EOEP).

Venden la “burra” al respecto de esto de la elección libre, pero yo creo que es enmascarar políticas absolutamente conservadoras y si cabe, de exclusión... Al final generamos que el sistema no se adapte para evitar y compensar las desigualdades del alumnado, es al revés, están compensando los gustos, digamos, de los adultos, de las familias adultas... (MAE-EE-SINDIC)

En torno a estos argumentos, se van desgranando algunas de las medidas que, complementariamente a las políticas de escolarización, ponen en cuestión la equidad del sistema. Por ejemplo, los programas de atención a la diversidad que, en muchas ocasiones, se configura como una medida potencialmente segregadora e, incluso, clasista.

En relación con los programas de atención a la diversidad, yo que soy orientadora creo que es una puerta a la segregación total, o sea, que no fomentan la equidad, porque es la puerta a salir del aula, poner la etiqueta al alumnado cuando la etiqueta debería estar en el profesorado, en sus metodologías, en su manera de atender a las realidades diversas que se encuentran (...). Hay cierto perfil a nivel de raza y de clase que sabes que va a ir de un programa a otro, que va a estar en compensatoria, que después va a estar en el instituto, que después va a estar en un grupo específico singular y luego en un ACE..., que no es casual que un perfil social esté rebotando en esos programas... (ORI-EOEP)

También se pone de ejemplo la segregación asociada a la organización y oferta de centros bilingües en la Comunidad de Madrid.

El padre se queda contento porque ha conseguido el centro educativo que pensaba que era el bueno, pero resulta que su hija entra a ese centro, hace un examen de inglés y no da..., entonces..., como no

da se la mete en programa y el programa de un centro bilingüe sufre una grave segregación y exclusión, muchísimo mayor que cualquier instituto no bilingüe de la Comunidad de Madrid... Si hiciéramos una encuesta, la mayor parte del profesorado no querría el bilingüismo, pero el problema es que todos los centros de primaria de los que recibimos alumnado son bilingües. Es decir, que si quitamos el bilingüismo en el centro nos cierran el centro al día siguiente. La política educativa está detrás y en su momento obligó a tomar decisiones..., porque “sálvese quien pueda” y “vamos a intentar no quedarnos con el peor alumnado de la localidad” y demás... (PROF-ESO)

Por último, se mencionan algunas de las medidas dispuestas para garantizar la permanencia en el sistema educativo, en las que se aprecian algunas diferencias asociadas a los cambios introducidos por la LOMLOE; se citaron las repeticiones de curso y los programas de diversificación curricular en sustitución del anterior programa, PMAR

En el tema de la repetición, que también creo que se modifica de alguna forma con la LOMLOE, y dan más voz al equipo docente que verdaderamente conoce a su alumno o alumna y puede tomar mejores decisiones. Me parece, de alguna forma, que incide en ser más justos y en que funcione mejor (PRIM-TUT)

Nosotros en el centro de adultos recibimos a alumnos de instituto, muchos de ellos que no han obtenido el título de secundaria y bueno... Antes estaba con la LOE el tema de la diversificación curricular, con la LOMCE se cambia a los programas PMAR y con la LOMLOE vuelve la diversificación curricular, con respecto a la equidad creo que es mejor la diversificación curricular puesto que ayudas al alumno hasta que tiene el título de graduado (DIR-CEPA).

CATEGORÍA 3: LA GESTIÓN DE LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD EN LOS CENTROS

En este apartado se abordaron las estrategias empleadas por los centros educativos para interpretar y aplicar las políticas educativas en busca de una mayor equidad.

El primer factor que preocupa es la escasa variación, a lo largo del tiempo, de las estructuras organizativas y de gestión que presiden el funcionamiento de la mayoría de los centros, que limitan su margen de acción y no les permiten introducir modificaciones ajustadas a su contexto para corregir las posibles desigualdades que afectan al alumnado.

La legislación introduce cambios que son conceptuales a partir de unas leyes que, en general, recogen un sentir social, un cambio social..., pero luego no se traducen en un cambio en las formas, en un cambio en las estructuras, en los órganos ni en la manera de trabajar de los centros que siguen funcionando igual que hace 40 años... Es muy difícil que ese cambio se ejecute si no cambia la manera en la que funcionamos en nuestro día a día..., ese individualismo, no tener reuniones de coordinación, no poder tener espacios formativos donde podemos llegar a acuerdos... Ese consenso en los centros educativos, desde mi punto de vista, es inexistente (PROF-ESO)

Yo tengo que ir cada día a hacer una tarea a un centro educativo distinto y hay una organización del centro tan aberrante que es imposible trabajar la equidad, desde donde estamos trabajando ahora mismo, y con el aislamiento que trabajamos en los centros educativos... Te come la parte burocrática, sin sentido además, de lo que se entiende que debería ser la acción educativa... Hay como una separación de lo que es mi cotidianidad, de llegar a mi aula, con todo esto..., porque no hay mecanismos de humanización en los centros, los claustros ahora mismo son meramente informativos, yo no he tenido ni un solo debate (MAE-EE-SINDIC)

En relación con la organización de los centros educativos y las estructuras de gestión se analiza el papel de los equipos directivos y su capacidad para delimitar la autonomía del centro a la hora de ajustar las políticas educativas a su realidad.

Creo que a nivel organizativo sí que hay autonomía y depende mucho del ánimo y cómo lo crea y lo entienda un equipo directivo. Para mí un equipo directivo en un centro, en este sentido, tiene mucho peso, es que condiciona mucho..., también la figura del orientador, que realmente sea un orientador competente y concienciado... Equipos directivos y orientadores en esto son piezas angulares... Un equipo directivo cuando cree en un orientador de un centro, se nota mucho la atención la diversidad... Si el equipo directivo es consciente de que hay que ser equitativo, igual a la hora de organizarlo sí se podrían hacer cosas (DIR-CEPA)

Otros participantes no lo tienen tan claro:

Hay tanta burocracia que los equipos directivos..., al final todo el mundo se acomoda de cierta manera, "que es que ese alumno que tiene necesidades", "que es extranjero o que tal", "que no moleste y ya está" (ORI-CONC)

Sí que creo que hay algún margen, pero también creo que hay una realidad, una cruda realidad, que dificulta mucho el margen que tienes de organización... Hay tres cosas que están deteriorando a marchas forzadas: la financiación, ¿quién recibe la financiación pública hoy por hoy, al menos en la Comunidad de Madrid (refiriéndose a la educación concertada)? Los centros públicos están dejados, absolutamente deteriorados... (MAE-EE-SINDIC)

En relación con los equipos directivos, se analiza cómo ha ido variando el procedimiento de elección del director o directora y su incidencia sobre la cultura participativa y la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa. En general, hay consenso al considerar que el sistema de elección del director es muy determinante y no debería depender tanto del criterio de la administración educativa.

Es súper determinante, pero ¿quién lo elige? Pues se eligen ellos mismos, los únicos que se presentan voluntarios o cuando la administración manda a alguien y ya está... Al final es el director quien decide quién va a ser el próximo o, si tiene muy buen rollo con la inspección..., entonces ya sabemos quién va a ser el director... (PROFA-ESO/ING)

Cuando se quiere que haya un director concreto se le elige, que hay centros educativos que tienen los directores que la administración quiere tener. Y la comisión que evalúa el proyecto que presenta ese director tira por tierra los otros proyectos porque este es el elegido..., se quiere que haya una continuidad entre equipos directivos... (PROF-ESO)

Hay una sensación de que es un cargo un poco hereditario, si a la inspección le gusta..., si se jubila la directora, se queda la jefa de estudios o la secretaria (ORI-EOEP)

En algún caso, se apunta la desafección del profesorado en relación con este tema y su falta de compromiso:

Es que hay mucha gente que no quiere hablar ni oír hablar de eso, el propio equipo docente no tiene gran interés..., es como "¡menudo marronazo!" (PROFA-ESO/ING)

Si nunca tomas parte en la toma de decisiones, llega un momento en el que te parece asumir responsabilidades que no te competen y no vas a asumir responsabilidades por las que no te están pagando... Entonces, al final el profesorado está como desensibilizado, institucionalizado..., también porque sabe cuál es la inercia del centro educativo (PROF-ESO)

En consonancia con este análisis, algunos de los participantes señalan el deterioro de los órganos representativos del centro educativo, como el Consejo Escolar y el Claustro. Hay una gran unanimidad al considerar que su importancia ha quedado relegada en la toma de decisiones y que su función se circunscribe ahora a facilitar información, evitando el debate y la reflexión sobre los procesos educativos.

Es que los claustros son bastantes informativos..., ahora mismo yo voy al claustro a que me digan cuantos partes se han puesto, cuáles han sido los resultados académicos... Y se acabó el claustro y no nos damos cuenta... (PROF-ESO)

Hablo de cómo ha cambiado la cultura participativa en los centros educativos..., de la cultura participativa que yo he vivido antes, cuando tenías debates en el claustro muy pasionales..., había una masa crítica que disputaba incluso a lo que se entendía que era la jerarquía, “¡eh, un momento que tú eres un compañero y ahora estás ahí, pero a lo mejor mañana no!”. Eso ya no existe (PROFA-ESO/ING)

Y ya no solo en el claustro, sino en el Consejo Escolar..., las familias y el alumnado tenían un papel en el Consejo Escolar y ahora el Consejo Escolar no vale para absolutamente nada, hay tres en el año porque son los tres mínimos obligatorios que hacer, pero la desactivación de la figura del Consejo Escolar como órgano último que tenía que aprobar determinadas cosas... (PROFA-ESO/BIO).

En la medida en que el claustro sea participativo y haya gente que pueda decir “esto no lo veo”, será más sencillo poder romper esa lógica tan estrictamente piramidal de “aquí el equipo directivo hace lo que le da la gana”. Pero es muy difícil romper..., que la gente que viene o la gente que está rompa eso y pueda pronunciarse (MAE-EE-SINDIC)

Tampoco se tiene demasiada confianza en el servicio de Inspección ni en su capacidad para influir en el buen funcionamiento del centro o en la mejora de la equidad educativa.

También creo que faltan otros recursos que están por encima y es el del servicio de Inspección... es que no paran, es que su labor es apagar fuegos, es que no les queda tiempo para estas cosas constructivas y bonitas como... para abordar cómo se puede mejorar la atención a la diversidad, por ejemplo... para que no se quede a voluntad de un equipo directivo..., ¡Pero si hay un inspector para 14 centros! (DIR-CEPA)

Es que la figura del inspector me chirría un poco en el siglo que estamos, ¿no contar con asesores en lugar de inspectores?, ¿una auditoría externa para que tú cumplas con tu trabajo como directora? Yo creo que eso no debería ser así, las auditorías externas no tienen mucho sentido en la educación..., la auditoría se hace de manera interna en el momento en el que las personas trabajan en equipo, cuando pones a la gente a trabajar en equipo la cosa empieza a funcionar y el que no funciona enseguida se ve, el tener que estar dependiendo de una jerarquía de la que va permeando el miedo..., va permeando la inacción, al final (PROF-ESO)

La realidad que reflejan las anteriores consideraciones dirige la conversación hacia la escasa atención que se presta a la convivencia en los centros educativos, consecuencia, entre otras cosas, de la pobre cultura participativa. La práctica totalidad de los participantes considera que se ha descuidado la importancia de la convivencia escolar y esto también tiene una influencia muy negativa sobre la equidad.

Todos los centros tienen que tener una Comisión de Convivencia, porque lo dice la ley, pero en mi centro no ha habido comisión hasta que hemos montado un seminario de profesores voluntarios y nos hemos dado cuenta de que existía esa figura en nuestro centro, entonces de repente nos hemos auto-constituido como Comisión de Convivencia..., hemos empezado a trabajar todos estos temas, que hasta entonces no se trabajaban, como la diversidad afectivo-sexual... (PROF-ESO)

Y luego también es cómo definas convivencia, porque en algunos centros convivencia es que no se peguen, que no haya acoso, que estén tranquilos, no haya peleas... (MAE-EE-SINDIC)

En opinión de los participantes, la realidad que refleja el análisis anterior determina, en buena medida, las estrategias que los centros educativos arbitran para atender a la diversidad del alumnado, que consideran uno de los factores que mayor incidencia tiene sobre la equidad educativa.

Tendríamos quizá que revisar qué entendemos por diversidad..., alguna gente si tú le preguntas qué es la diversidad, no sé si podría responder con exactitud... Al final si lo que entendemos por atención a la diversidad es estar así de “cerradito”, pues la cosa no va a poder romper esa lógica de reproducción sistemática de lo que es la escuela... (MAE-EE-SINDIC)

Por último, se menciona la dificultad que supone para el centro educativo encontrar soluciones a todos estos problemas, que inciden negativamente sobre la equidad educativa, considerando la cada vez más escasa financiación y dotación de recursos que sufre la educación pública en la Comunidad de Madrid, en contraste con el incremento en la dotación de la educación concertada

Hay una distribución de los recursos ofrecidos a los centros que no están en función del alumnado matriculado... Es que hay que ser muy militante de la pública, porque claro, ahora estamos en la jornada de puertas abiertas y voy al instituto concertado de al lado de mi casa y tiene unas infraestructuras en educación física, unos patios y tal... Y venimos aquí y, es verdad que mi centro va a cumplir 50 años, pero es que se nos desconcha el techo, o sea, es una realidad... (PROFA-ESO/BIO)

Creo que tiene que ver con la ratio..., la atención a la diversidad depende del número de alumnos y alumnas con ciertas características..., esto no se atiende, no hay como un paquete para atender a este centro porque está enclavado aquí y tiene este proyecto. En los claustros o en los equipos hay buena voluntad, se cuidan los horarios y la gente está muy implicada, pero es que no dan las horas, no da el profesorado, no da para atender las necesidades, no dan los espacios... (ORI-EOEP)

No dan los espacios, no hay aulas, lo tienes que hacer cooperativo, pero tienes un aula chiquitísima, no te puedes mover ni levantar..., en fin, que es imposible. Además hay mucho profesorado interino que hace que no podamos coordinarnos..., no podemos trabajar en cooperativo porque se requieren rutinas que los niños tengan aprendidas, que practiquen en varias asignaturas..., por eso tanta gente interina, los espacios, el personal..., hace imposible eso de aplicar la equidad (PROFA-ESO/ING)

CATEGORÍA 4: CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD

En este apartado lo que se propone es profundizar en el análisis que realiza el equipo docente del currículum oficial y los procedimientos que emplean para adaptarlo a la realidad de cada centro, haciendo especial hincapié en cómo adaptan las metodologías y los contenidos a la diversidad del alumnado.

Sin embargo, la opinión generalizada es que el currículo oficial no es objeto de análisis ni reflexión por parte del profesorado, se acepta sin más. Una de las participantes llega a decir, “El currículum es el que está en los libros de texto. Tú sacas una fotocopia de vez en cuando y ya está” (PROFA-ESO/ING). O en otro caso, “Creo que el hecho de apoyarte en el libro de texto..., las editoriales al final acaban siendo casi la guía de tu trabajo diario y que eso no permita debate o sea muy complicado... (PRIM-TUT).

Se matiza lo anterior al afirmar que la reflexión sobre el currículo oficial, en todo caso, queda circunscrita a la responsabilidad individual del profesorado y a su criterio a la hora de aplicarlo rigurosamente o introducir las adaptaciones oportunas en función de la situación de aprendizaje que exista en su aula.

Se puede leer, en todo caso, la programación didáctica de un departamento donde se recoge una parte del currículum, una parte sí está reflejada y creo que tiene cierto uso. Alguna vez se trabaja, se trata y se ve cómo hay que evaluar..., lo que pasa es que estos temas que están más relacionados con la equidad y la atención a la diversidad en el currículum sólo aparecen de forma transversal, no se acaban de terminar de reflejar del todo en los contenidos, se deja más a la transversalidad (PROF-ESO)

Es que eso lo hace cada profesor individualmente y si tienes la suerte de tener algún compañero con el que sintonizas, pues a lo mejor lo haces con otro compañero de otra asignatura, pero es que además está el tema de los interinos, entonces, es imposible coordinarse para trabajar por proyectos realmente (PROFA-ESO/ING)

No obstante, se insiste en la idea de que el profesorado no suele pararse a reflexionar sobre la adaptación del currículo oficial y se señalan algunos de los obstáculos que lo imposibilitan y que no son diferentes a los ya señalados en relación con las estrategias de los centros educativos para interpretar y aplicar las políticas educativas en busca de una mayor equidad, de manera general.

Se alude a la falta de tiempo y a la precariedad del profesorado...

Ese tiempo o ese momento para poder reflexionar sobre el currículum e intentar hacer otras cosas, según está el calendario establecido, es complicado. Porque claro, la plantilla de profesores igual no es la misma, y cada vez empieza antes el curso (DIR-CEPA)

A las diferencias entre la educación primaria y la secundaria al respecto...

Mi experiencia trabajando en secundaria y en primaria es distinta. En secundaria había la tradición de continuar con la programación anterior, con lo cual nadie se leía la ley. Te leías la anterior, que a saber quién lo había hecho, que había partido de la anterior, de la anterior de la anterior... Pero en primaria yo creo que es un poco distinto, que sí que hay centros que trabajan..., he conocido también departamentos de secundaria que han dejado el libro de texto y se han lanzado a la piscina metodológica... (ORI-EOEP)

Cuando se plantean cosas diferentes en secundaria es más a nivel de departamentos que a nivel de..., porque las únicas horas de coordinación docente que tenemos son tres, que son las tres juntas de evaluación, se ha acabado... No existe ninguna posibilidad de generar estos espacios para poder plantear realmente cosas interdisciplinares, que en primaria existen estas reuniones y facilitan mucho más... Al final, las posibilidades de plantear cosas diferentes son más de las reuniones de departamento, pero no son interdepartamentales. (PROFA-ESO/BIO)

CATEGORÍA 5: PROFESORADO, FORMACIÓN Y EQUIDAD

En este último apartado la discusión se centra en la formación del profesorado para afrontar el reto de la equidad, dado que antes ya se han señalado algunos problemas en relación con las condiciones laborales, como la precariedad, los horarios saturados, la burocratización o la falta de espacios y tiempos para la coordinación, el debate y la reflexión.

En relación con la formación del profesorado, la opinión mayoritaria es que es insuficiente, precisamente en cuestiones tan sensibles para la equidad como la atención a la diversidad.

Las políticas nuevas de inclusión dentro del profesorado, que debe atender la diversidad en las aulas, no son bien acogidas..., hace falta mucha formación para saber hacerlo y, en mi opinión personal, no contribuyen a la equidad de este alumnado..., segregan, estigmatizan, etiquetan, baja el nivel y las expectativas son bajísimas, y se va heredando la expectativa curso tras curso hasta llegar al instituto... (ORI-EOEP)

Además, hay unanimidad especialmente al señalar la escasa formación que recibe el profesorado de secundaria...

En secundaria ejercemos la labor docente gente que no tenemos ni idea..., mi formación es bióloga y el Máster de profesorado ha sido una pérdida de una oportunidad maravillosa de rellenar ese hueco que había, porque la formación que se da en el máster deja muchísimo que desear (PROFA-ESO/BIO)

Estoy totalmente de acuerdo con lo del Máster..., en mi experiencia me sirvió más lo que daba en las asignaturas de la modalidad educativa en Psicología que el Máster del profesorado..., salimos sin saber realmente cómo llevar a cabo nuestro trabajo y creo que al final es algo esencial porque se supone que eres la persona fundamental en el centro que tiene que saber cómo abordar esa atención a la diversidad y no sabemos y no tenemos esas herramientas (ORI-CONC).

En la última ley ponen que tenemos que dar educación emocional en todas las asignaturas, y educación afectivo-sexual, y no nos dan ningún cursillo a todo el profesorado..., porque es que, arquitectos, ingenieros y licenciados... ¿Qué formación tenemos ninguno en eso? (PROFA-ESO/ING)

Asimismo, la opinión generalizada es que tampoco es suficiente la formación permanente para atajar estas carencias, ya que depende del voluntarismo del profesorado y no se arbitran medidas que faciliten que la totalidad del profesorado pueda recibir la formación oportuna en su centro de trabajo:

Es que eso exige que saques tiempo extra para asistir a esos cursos, porque no te van a permitir en ningún momento que te ausentes del trabajo y no vayas a dar clase una semana porque estás haciendo un curso de formación que realmente necesitas para poder aplicarlo. Entonces tienes que hacerlo fuera del horario lectivo ... (PROF-ESO)

Pero está plagado de voluntarismo... En mi centro este año estamos trabajando esta metodología y vamos acabar generando un curso de formación de centro de trabajo para el año que viene..., porque claro la CCP es maja, la directora es maja y ella está dándole vueltas porque quiere que se forme toda la gente posible y una de las condiciones es que no sea en horario laboral... Hay gente que se busca las mañan, pero es la voluntariedad, y la formación permanente no puede ser así... (ORI-EOEP)

Que esté centralizado tampoco ayuda, es decir, que haya centros de formación... La formación tiene que estar en el propio centro educativo, hay gente dentro del centro educativo que es valiosísima, que tiene unos conocimientos que podrían compartir con las compañeras y compañeros y que no lo hacen porque ese espacio no existe, y porque tampoco se le va a reconocer esos créditos... (PROF-ESO)

En teoría, el horario de trabajo te tiene que dar el reciclaje oportuno, habilitar a lo que corresponda, es decir, que tú no tienes que utilizar tu tiempo personal... Al final recae siempre sobre la voluntariedad del profesorado, es que eso es un papel que rompió y se cargó el gobierno anterior porque desmanteló la formación permanente del profesorado..., la instrumentalizó precisamente para adoctrinar... (MAE-EE-SINDIC)

CONCLUSIÓN.

Las opiniones mayoritarias manifestadas a lo largo del desarrollo del grupo de discusión evidencian, de manera muy clara, la escasa incidencia de las políticas educativas sobre la realidad y el funcionamiento cotidiano de los centros educativos. A pesar de una mejor valoración, aunque tibia, de la última ley promulgada, las leyes educativas se perciben demasiado alejadas de la realidad educativa y del contexto en el que se encuentra cada centro, lo que parece venir acompañado de factores que entorpecen, cuando no imposibilitan, las adaptaciones pedagógicas necesarias para ajustar las directrices oficiales a las circunstancias particulares que el profesorado encuentra en las aulas. Son diversos los obstáculos señalados, entre los que es posible destacar: las políticas de escolarización, que no garantizan la igualdad de oportunidades al no considerar las circunstancias particulares del alumnado; la inercia en la organización y estructuras de gestión en los centros, que restringen la autonomía y el margen de flexibilidad que deberían tener para ajustar las políticas en relación con la equidad; las condiciones laborales del profesorado, que limitan las oportunidades de coordinación, debate y reflexión sobre la práctica educativa; el empobrecimiento de la cultura participativa

en los contextos escolares, que merma la efectividad de los órganos representativos y, con ella, la implicación de toda la comunidad educativa en la mejora de los procesos educativos; o, por último, las limitaciones percibidas en relación con la formación inicial y permanente del profesorado, que dificultan la adopción y aplicación de medidas para atender a la diversidad del alumnado, así como la imprescindible reflexión sobre el currículo oficial y su adaptación al contexto de cada centro.

En definitiva, atendiendo a la descripción del sistema educativo madrileño proporcionada por las personas participantes en este grupo de discusión, parece plausible afirmar que existen variables estructurales y de gestión no evaluadas ni afrontadas convenientemente a la hora de concebir las políticas de la comunidad autónoma y que pueden estar afectando seriamente a la equidad educativa.